ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL
DE LA USC

Natalia
Mayagoitia Pérez

Tesis doctoral

Análisis crítico del discurso del modelo educativo de la Escuela Charter IDEA: ¿es una alternativa para la equidad en el Rio Grande Valley?

Santiago de Compostela, 2025

Programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación

ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DEL MODELO EDUCATIVO DE LA ESCUELA CHARTER IDEA: ¿ES UNA ALTERNATIVA PARA LA EQUIDAD EN EL RIO GRANDE VALLEY?

Autora

Natalia Mayagoitia Pérez

Director: Dr. Felipe Trillo Alonso

Tutor: Dr. Felipe Trillo Alonso

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

La doctoranda declara no tener ningún conflicto de interés en relación con la tesis doctoral.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **1**

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA **6**

1.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 7
1.2. OBJETIVO GENERAL 7
1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS 7
1.4. DISEÑO METODOLÓGICO 7
1.5. JUSTIFICACIÓN DEL USO DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO 13
1.6. CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN 16
1.6.1. Procedimiento para la Construcción de Categorías *17*
1.6.1.1. Etapa 1: Identificación Inicial de Tópicos. 17
1.6.1.2. Etapa 2: Elaboración de la Primera Versión del Libro de Categorías. 18
1.6.1.3. Etapa 3: Revisión y Ajuste de las Categorías para la Versión Final. 18
1.6.1.4. Etapa 4: Atlas.ti como Herramienta de Codificación 18
1.7. DECISIONES EN EL PROCESO DE CODIFICACIÓN CON ATLAS.TI 26
1.7.1. Codificación y Análisis de Datos con Atlas.ti *26*
1.7.2. Incorporación de Elementos Visuales en el Análisis *28*
1.8. APLICACIÓN DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO 29
1.8.1. Corpus de Análisis y Lógica de Codificación *29*
1.8.1.1. Procedimiento Metodológico para la Codificación Documental 29
1.8.1.2. Procedimiento Metodológico para la Codificación de Publicaciones en Instagram e Imágenes del Sitio Web 32
1.8.2. Enfoque Histórico y Socialmente Situado *36*
1.9. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS 38
1.10. APORTACIONES Y SINGULARIDAD DE LA INVESTIGACIÓN 39

CAPÍTULO II. EL SISTEMA EDUCATIVO EN LOS EE. UU. COMO CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN **41**

2.1. FUENTES DE REFERENCIA PARA UNA APROXIMACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS EE.UU. 42
2.2. APROXIMACIÓN A LA COMPLEJIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LOS EE. UU.: DATOS BÁSICOS DE REFERENCIA 43
2.2.1. Perspectivas sobre la Educación para la Diversidad en EE. UU.: Desarrollo Histórico y Políticas Actuales *47*
2.2.2. Introducción al Sistema de Graduación Preuniversitario en los Estados Unidos: El Caso de Texas *55*
2.2.3. Los Estándares de Rendimiento en los Estados Unidos: El Caso de Texas *58*
2.3. APUNTES PARA UNA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS EE. UU. ORIENTADAS A LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y LA EQUIDAD: PUNTO DE PARTIDA PARA EL MODELO IDEA PUBLIC SCHOOLS 61
2.3.1. Trayectorias Legislativas y Educacionales Hacia la Equidad: Un Análisis de las Políticas de Rendición de Cuentas y Evaluación en Estados Unidos *62*
2.3.2. Evolución e Interacción de Políticas Educativas en EE. UU.: de NCLB a ESSA y el Permanente Paradigma de Políticas de Rendición de Cuentas y Evaluaciones de Alto Riesgo *73*
2.4. DATOS PARA UN ANÁLISIS DE LOS FACTORES SOCIOECONÓMICOS Y CULTURALES QUE AFECTAN A LA EQUIDAD EN EE. UU. 76
2.4.1. El Impacto del Origen Social y el Rendimiento Académico *76*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.4.2. El Impacto de la Pobreza y su Relación con la Educación Temprana *88*
2.4.3. El Impacto de los Recursos Educativos y del Financiamiento de la Educación Pública *91*
2.4.4. Determinantes Centrales para la Educación en El Valle, Texas: Raza, Etnia, Lenguaje, Estatus Socioeconómico, Situación de Pobreza y Educación Urbana *97*
2.4.4.1. Determinantes Educativos: Raza, Etnia y Lenguaje 98
2.4.4.2. Determinantes Educativos: Estatus Socioeconómico (SES), Situación de Pobreza y Educación Urbana. 103
2.5. CONSIDERACIÓN DE ALGUNOS SUPUESTOS IDEOLÓGICOS QUE AFECTAN A LA EQUIDAD EN LOS EE. UU. 107
2.5.1. El discurso Neoliberal en el Ámbito Educativo de los EE. UU. *108*
2.5.2. El Discurso Meritocrático y la Influencia de la Reforma Corporativa en la Educación Estadounidense *116*
2.5.3. El Discurso Multicultural *119*
2.5.4. El Discurso sobre la Justicia Curricular y Educación Democrática: Integración de Ciudadanía en el Contexto de las Escuelas Públicas *125*
2.6. IDEA DE EQUIDAD EDUCATIVA COMO MARCO DE INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESTADOUNIDENSE 128
2.6.1. La equidad en el Centro de la Reforma Educativa Estadounidense *130*
2.6.2. Relación Entre el uso de Pruebas Estandarizadas de Alto Riesgo, la Brecha de Desempeño Académico y la Equidad *133*
2.6.3. Indicadores y Propuestas Internacionales Relacionados con la Equidad Educativa *136*
2.6.3.1. Indicadores del Manual de Medición de la Equidad en la Educación y la base de datos WIDE de la UNESCO 136
2.6.3.2. Indicadores de la OCDE 139
2.6.3.3. Indicadores de las Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina 140

CAPÍTULO III. LAS ESCUELAS CHARTER 143

3.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA, ORIGEN Y DESARROLLO 145
3.2. EXPANSIÓN GEOGRÁFICA 149
3.3. FUNDAMENTACIÓN Y SUPUESTOS POLÍTICOS EDUCATIVOS DE LAS ESCUELAS CHARTER Y SU DISCUSIÓN 152
3.3.1. Innovación Escolar *153*
3.3.2. Privatización del Sector Público Dentro del Marco de las Escuelas Charter *157*
3.3.3. Competitividad y la Aplicación de Fuerzas del Mercado en la Educación *160*
3.3.4. Elección Escolar (School Choice) *162*
3.3.5. Limitación de Plazas y Procesos de Loterías *165*
3.3.6. Educación Especial en Escuelas Charter: Desafíos y Críticas *166*
3.3.7. Desigualdades Raciales y Patrones de Segregación en las Escuelas Públicas *168*
3.3.8. Financiamiento de las Escuelas Públicas *174*
3.3.9. Movilidad Residencial *179*
3.3.10. Mejora del Rendimiento Académico *181*
3.3.11. Pruebas Estandarizadas, Enseñando para el Examen *183*
3.3.12. Cualificación Docente y la Realidad Laboral en las Escuelas Charter *186*
3.4. LAS ESCUELAS CHARTER EL CASO DEL ESTADO DE TEXAS 188
3.4.1. Evolución de la Legislación y el Contexto Educativo *188*
3.4.2. Efectos de las Escuelas Charter en el Rendimiento y la Equidad Educativa *190*
3.4.3. La situación del Profesorado en las Escuelas Charter *193*
3.4.4. Financiación y Eficiencia de las Escuelas Charter *194*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO IV. EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN EE. UU. 196

4.1. EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESTADOUNIDENSE 196
4.1.1. Aproximación Histórica de las Universidades Norteamericanas 197
4.1.2. Organización de las Instituciones de Educación Superior Estadounidenses 201
4.1.3. Finalidad e Intención de la Educación Universitaria 203
4.2. FACTORES QUE AFECTAN LA ELECCIÓN DE UNIVERSIDAD 206
4.2.1. Pruebas Estandarizadas como Parte del Proceso de Aplicación a la Universidad 206
4.2.2. Extensión del Marco Clasificatorio Estadounidense 209
4.2.3. Costos de la Matrícula Universitaria 215
4.2.4. Ubicación Geográfica (familia) 220
4.2.5. Becas Universitarias y Apoyo Financiero (Financial Aid) 220
4.2.6. Trato Preferencial en Cuanto a la Admisión de Ciertos Grupos de Estudiantes 222
4.2.7. Inserción Laboral y el Acceso al Mundo del Trabajo 228
4.3. EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD COMO CRITERIO DE EQUIDAD Y ASCENSOR SOCIAL 229
4.3.1. El Sueño Americano en la Tierra de las Oportunidades 230
4.3.2. El Caso de Texas: Evaluación del Valor Añadido de la Universidad Según Mountjoy y Hickman (2021) 235
4.3.3. Ranking del Índice de Movilidad Económica 237

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL MODELO IDEA PUBLIC SCHOOLS 240

5.1. EL ORIGEN DE IDEA 242
5.2. LA MISIÓN DE IDEA: UNIVERSIDAD PARA TODOS EN LA BÚSQUEDA POR LA EQUIDAD 242
5.3. PROCESO DE SELECCIÓN MEDIANTE "LOTERÍA" EN ESCUELAS CHARTER ANTE INSUFICIENCIA DE PLAZAS 245
5.4. MODELO EDUCATIVO IDEA 247
5.4.1. El Perfil del Estudiante de IDEA 249
5.4.2. Modelo Curricular y Pedagógico 251
5.5. LA NOCIÓN DE DIVERSIDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN 256
5.6. IDEA PUBLIC SCHOOLS: ENTRE LA AUTONOMÍA ECONÓMICA Y LA ESTRUCTURA CORPORATIVA 259
5.7. PERFIL DOCENTE 263
5.7.1. Primera Estrategia de Contratación 263
5.7.2. Segundo Criterio de Contratación: Teacher Career Pathway (Trayectoria Profesional del Docente, TCP) 264
5.7.3. Determinación del Nivel en el TCP 264
5.7.4. Estructura de los Niveles en el TCP 265
5.7.5. Recompensas y Beneficios del TCP 265
5.7.6. Evolución del TCP 265
5.7.7. Compromiso de IDEA con la Remuneración Competitiva y el Pago por Méritos 265
5.7.8. Gestión del Capital Humano y Sistemas de Compensación por Mérito en IDEA Public Schools: Desafíos y Perspectivas 267
5.8. DESEMPEÑO DE IDEA PUBLIC SCHOOLS: RECONOCIMIENTOS Y LOGROS SEGÚN LA INSTITUCIÓN, RANKINGS NACIONALES Y DATOS DE GRADUADOS 269

CAPÍTULO VI. VOCES CRÍTICAS: UNA PLATAFORMA TEÓRICA CONCEPTUAL PARA CONSTRUIR UN MODELO DE VOCES ALTERNATIVAS 281

6.1. PRIVATIZACIÓN Y LA LÓGICA DE MERCADO 281
6.2. EVALUACIÓN ESTANDARIZADA COMO HERRAMIENTA DE CONTROL 284

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6.3. Precarización y Desprofesionalización del Profesorado 285
6.4. La Promesa de Innovación 287
6.5. Promesas de Equidad 288
6.6. El caso de Chicago y Nueva Orleans como Referentes 290

CAPÍTULO VII. ANÁLISIS POR CATEGORÍAS DEL DISCURSO DE EQUIDAD EDUCATIVA DE IDEA PUBLIC SCHOOLS 293

7.1. Libro de Categorías Subcategorías 293
7.2. Lógica de Codificación y su Incidencia en la Estrategia Metodológica 320
7.2.1. Categoría 1: Prácticas Homogeneizantes 320
7.2.1.1. Subcategoría: Currículo Cerrado y Prescriptivo 320
7.2.1.2. Subcategoría: Formación Especializada hacia la Educación Superior o el Ámbito Profesional 321
7.2.1.3. Subcategoría: Principio de Competitividad Individual 321
7.2.2. Categoría 2: Equidad vs Procesos Excluyentes 321
7.2.2.1. Subcategoría: Elección Escolar. 322
7.2.2.2. Subcategoría: Factores de Desigualdad en el Acceso a la Educación de Calidad vs. Equidad Educativa. 322
7.2.2.3. Subcategoría: Procesos de Segregación y Discriminación. 323
7.2.2.4. Subcategoría: Selección y Exclusión de Estudiantes. 323
7.2.3. Categoría 3: Evaluación vs. Justicia Social 324
7.2.3.1. Subcategoría: Educación Universitaria como Catalizador Social. 324
7.2.3.2. Subcategoría: Estándares de Rendimiento. 324
7.2.3.3. Subcategoría: Pruebas Estandarizadas y de Alto riesgo (High-Risk). 324
7.2.3.4. Subcategoría: Sistemas de Rendición de Cuentas (Accountability). 325
7.2.4. Categoría 4: Subjetividades Alineadas con el Mercado 325
7.2.4.1. Subcategoría: Autonomía e Innovación Institucional 325
7.2.4.2. Subcategoría: Competitividad entre Escuelas 325
7.2.4.3. Subcategoría: Desregulación 326
7.2.4.4. Subcategoría: Filantropía de Riesgo o Filantrocapitalismo (Venture Philanthropy) 326
7.2.4.5. Subcategoría: Mercantilización de la Educación 326
7.2.4.6. Subcategoría: Meritocracia 326
7.2.5. Categoría 5: Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado 326
7.2.5.1. Subcategoría: Evaluación y Compensación 327
7.2.5.2. Subcategoría: Experiencia Docente y Estabilidad Laboral. 327
7.2.5.3. Subcategoría: Políticas de Contratación y Certificación Alternativa. 327
7.2.6. Categoría 6: Ausencias 327
7.3. Análisis Categorial del Discurso Institucional de IDEA Public Schools Mediante Atlas.ti 328
7.3.1. Panorama Inicial del Discurso Institucional 328
7.3.2. Análisis Discursivo por Categorías y Subcategorías 331
7.3.3. Prácticas Homogeneizantes 333
7.3.3.1. Currículo Cerrado y Prescriptivo 336
7.3.3.2. Formación Especializada Hacia la Educación Superior o el Ámbito Profesional 340
7.3.3.3. Principio de Competitividad Individual 345
7.3.4. Equidad vs Procesos Excluyentes 348
7.3.4.1. Elección Escolar 349

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7.3.4.2. Factores de Desigualdad en el Acceso a la Educación de Calidad vs. Equidad Educativa. 353
7.3.4.3. Procesos de Segregación y Discriminación. 359
7.3.4.4. Selección y Exclusión de Estudiantes. 364
7.3.5. Evaluación vs. Justicia social. 368
7.3.5.1. Educación Universitaria como Catalizador de Movilidad Social. 369
7.3.5.2. Estándares de Rendimiento 374
7.3.5.3. Pruebas Estandarizadas y de Alto Riesgo (high-risk) 378
7.3.5.4. Sistemas de Rendición de Cuentas (Accountability) 382
7.3.6. Subjetividades Alineadas con el Mercado 388
7.3.6.1. Autonomía e Innovación Institucional 389
7.3.6.2. Competitividad entre Escuelas 392
7.3.6.3. Desregulación 396
7.3.6.4. Filantropía de Riesgo o Filantrocapitalismo (Venture Philanthropy) 399
7.3.6.5. Mercantilización de la Educación 403
7.3.6.6. Meritocracia 407
7.3.7. Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado 412
7.3.7.1. Evaluación y Compensación 413
7.3.7.2. Experiencia Docente y Estabilidad Laboral 418
7.3.7.3. Políticas de Contratación y Certificación Alternativa 428
7.3.8. Ausencias 432
7.3.9. Lemas y Valores como Estructuras del Discurso 438
7.3.9.1. Lemas 439
7.3.9.2. Valores Centrales (Core values) 440
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 445
8.1. CONCLUSIONES 445
8.1.1. Valoración Metodológica 445
8.1.2. Consecución de los Objetivos Propuestos 446
8.1.3. Limitaciones y Proyecciones 449
8.1.4. Relevancia de la metodología de investigación adoptada 450
8.1.5. Formación de la autora como investigadora novel 450
8.2. RECOMENDACIONES 451
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 454

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. POBLACIÓN DE RIO GRANDE VALLEY 3
TABLA 2. DOCUMENTOS Y MATERIALES MULTIMEDIA DE IDEA PARA EL ACD 20
TABLA 3. NIVELES EDUCATIVOS EN EL ESTADO DE TEXAS 56
TABLA 4. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 8º GRADO QUE ALCANZAN CADA UNO DE LOS NIVELES DE LOGRO EN LA EVALUACIÓN DE LECTURA DE NAEP 84
TABLA 5. PUNTAJE PROMEDIO Y PORCENTAJE SOBRE EL NIVEL BÁSICO EN LECTURA (NAEP) 85
TABLA 6. PUNTAJE PROMEDIO DE LA EVALUACIÓN NAEP READING POR TIPO DE ESCUELA 86
TABLA 7. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN DEL RGV 99
TABLA 8. COMPARATIVA DE INDICADORES ECONÓMICOS ENTRE EL RGV Y ESTADOS UNIDOS 104
TABLA 9. COMPARACIÓN ENTRE IDEA Y LOS PRINCIPALES DISTRITOS METROPOLITANOS 178
TABLA 10. COMPARACIÓN DEL FINANCIAMIENTO ENTRE IDEA Y ISD 179
TABLA 11. INDICADORES DEL RANKING DE SHANGHAI 211
TABLA 12. INDICADORES DE THE TIMES HIGHER EDUCATION WORLD UNIVERSITY RANKINGS 212
TABLA 13. PESOS DE LOS FACTORES EN EL RANKING MEJORES UNIVERSIDADES NACIONALES 213
TABLA 14. EQUIVALENCIA DEL COSTO DE LA MATRÍCULA EN TÉRMINOS DE PORCENTAJE 216
TABLA 15. LAS UNIVERSIDADES EN EE. UU 219
TABLA 16. LAS ESCUELAS DE MEJOR VALOR 219
TABLA 17. LAS MEJORES UNIVERSIDADES POR TASA DE MOVILIDAD 233
TABLA 18. LAS DIEZ MEJORES ESCUELAS CON MAYOR MOVILIDAD ECONÓMICA 238
TABLA 19. LICENCIATURAS OTORGADAS EN EL AÑO ACADÉMICO 2020-21EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR 244
TABLA 20. TEXAS ESSENTIAL KNOWLEDGE AND SKILLS 251
TABLA 21. TASAS DE ASISTENCIA, GRADUACIÓN Y ABANDONO ESCOLAR 2022-23: IDEA EN EL CONDADO DE HIDALGO 258
TABLA 22. COMPARACIÓN DE SALARIOS DE DOCENTES SIN EXPERIENCIA DURANTE EL AÑO ESCOLAR 2024-2025 267
TABLA 23. ESTADÍSTICAS DE LA CLASE 2021 Y 2023 IDEA PUBLIC SCHOOLS 270
TABLA 24. ESCUELAS IDEA EN EL VALLE DENTRO DE LAS 50 MEJORES POSICIONES EN EL RANKING JAY MATHEWS 273
TABLA 25. ESCUELAS IDEA EN EL VALLE DENTRO DE LAS 50 MEJORES CHARTER EN EL RANKING JAY MATHEWS 273
TABLA 26. ESCUELAS IDEA EN EL VALLE DENTRO DE LAS 100 MEJORES POSICIONES DEL U.S. NEWS & WORLD REPORT 274
TABLA 27. GRADUADOS IDEA: MATRÍCULA Y RENDIMIENTO EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE TEXAS 279
TABLA 28. REGISTRO DE CITAS POR CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA 332
TABLA 29. RECOMENDACIONES DEL ANÁLISIS DEL MODELO DISCURSIVO DE IDEA 452

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. MAPA DE LA REGIÓN DEL RGV 2
FIGURA 2. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN 8
FIGURA 3. PROCESO DE VERTEBRACIÓN DEL ÍNDICE DEL MARCO TEÓRICO Y UBICACIÓN DE REFERENCIAS 9
FIGURA 4. EVIDENCIA DE LA ORGANIZACIÓN DE DOCUMENTOS PARA LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL EN ZOTERO 11
FIGURA 5. EVIDENCIA DE LA ORGANIZACIÓN DE DOCUMENTOS ORGANIZADOS POR GRUPOS EN ATLAS.TI 21
FIGURA 6. EVIDENCIA DE LA NUMERACIÓN CONSECUTIVA DE LOS DOCUMENTOS IMPORTADOS EN ATLAS.TI 22
FIGURA 7. DOCUMENTOS INSTITUCIONALES DISPONIBLES EN LA SECCIÓN ANNUAL REPORTING DE IDEA 23
FIGURA 8. VISTA GENERAL DE LOS CÓDIGOS UTILIZADOS EN ATLAS.TI 27
FIGURA 9. EVIDENCIA DE CÓDIGOS Y SUBCÓDIGOS EN ATLAS.TI 28
FIGURA 10. EJEMPLO GRÁFICO DE LA CODIFICACIÓN REALIZADA POR SECCIONES. 30
FIGURA 11. EJEMPLO DE CODIFICACIÓN DE PÁGINA COMPLETA 31
FIGURA 12. EJEMPLO DE CODIFICACIÓN POR SECCIONES 32
FIGURA 13. EJEMPLO DE CODIFICACIÓN DE IMÁGENES CON TEXTO (POSTS) 33
FIGURA 14. EJEMPLO DE CODIFICACIÓN DE IMÁGENES SIN TEXTO (SITIO WEB) 34
FIGURA 15. EJEMPLO DE LA CODIFICACIÓN DE UN VIDEO SIN TEXTO 35
FIGURA 16. EJEMPLO DE CODIFICACIÓN GLOBAL Y SEGMENTADA EN VIDEO INSTITUCIONAL CON TEXTO 36
FIGURA 17. TENDENCIA DE PUNTUACIONES PROMEDIO EN MATEMÁTICAS (NAEP, 12º GRADO, 2005–2019) 80
FIGURA 18. PUNTUACIONES PROMEDIO NACIONALES EN MATEMÁTICAS (12º GRADO) POR TIPO DE ESCUELA (CHARTER O PÚBLICA), 2005–2019 81
FIGURA 19. PORCENTAJES DEL NIVEL DE LOGRO DE LA MATERA DE CIENCIAS DEL 12º POR RAZA/ETNIA 82
FIGURA 20. PUNTUACIONES PROMEDIO NACIONALES EN CIENCIAS (12º GRADO) POR TIPO DE ESCUELA (CHARTER O PÚBLICA), 2005–2019 83
FIGURA 21. TENDENCIA EN LAS PUNTUACIONES PROMEDIO DE LA EVALUACIÓN NAEP EN LA MATERIA DE LECTURA DE 12º GRADO POR RAZA/ETNIA 85
FIGURA 22. TASA DE GRADUACIÓN DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO PÚBLICO, POR RAZA/ETNIA. 87
FIGURA 23. NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN ESCUELAS CHARTER EN TEXAS 151
FIGURA 24. ZONAS DÓNDE SE ENCUENTRAN LOCALIZADAS LAS ESCUELAS CHARTER EN TEXAS 152
FIGURA 25. NÚMERO DE INSTITUCIONES POSTSECUNDARIAS OTORGANDO TITULACIONES 202
FIGURA 26. TARIFAS PROMEDIO DE MATRÍCULA A LOS ESTUDIANTES DE TIEMPO COMPLETO EN INSTITUCIONES POSTSECUNDARIAS QUE OTORGAN TÍTULOS, POR NIVEL Y TIPO DE INSTITUCIÓN 217
FIGURA 27. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LAS TASAS DE ACEPTACIÓN DE SOLICITUDES EN INSTITUCIONES POSTSECUNDARIAS: OTOÑO DE 2020 218
FIGURA 28. TASA DE GRADUACIÓN DE ESTUDIANTES EN SEIS AÑOS 276
FIGURA 29. NUBE DE PALABRAS: PRÁCTICAS HOMOGENEIZANTES 329
FIGURA 30. MAPA DE ÁRBOL: PRÁCTICAS HOMOGENEIZANTES 330
FIGURA 31. CONCURRENCIA: PRÁCTICAS HOMOGENEIZANTES 333
FIGURA 32. DIAGRAMA DE SANKEY: PRÁCTICAS HOMOGENEIZANTES 335
FIGURA 33. DIAGRAMA DE SANKEY: CURRÍCULO CERRADO Y PRESCRIPTIVO 336
FIGURA 34. NETWORK: CURRÍCULO CERRADO Y PRESCRIPTIVO 338
FIGURA 35. DIAGRAMA DE SANKEY: FORMACIÓN ESPECIALIZADA HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR O EL ÁMBITO PROFESIONAL 341
FIGURA 36. NETWORK: FORMACIÓN ESPECIALIZADA HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR O EL ÁMBITO PROFESIONAL 342

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FIGURA 37. DIAGRAMA DE SANKEY: PRINCIPIO DE COMPETITIVIDAD INDIVIDUAL 346
FIGURA 38. NETWORK: PRINCIPIO DE COMPETITIVIDAD INDIVIDUAL 347
FIGURA 39. CONCURRENCIA: EQUIDAD VS PROCESOS EXCLUYENTES 348
FIGURA 40. DIAGRAMA DE SANKEY: EQUIDAD VS PROCESOS EXCLUYENTES 349
FIGURA 41. DIAGRAMA DE SANKEY: ELECCIÓN ESCOLAR 350
FIGURA 42. NETWORK: ELECCIÓN ESCOLAR 351
FIGURA 43. DIAGRAMA DE SANKEY: FACTORES DE DESIGUALDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD VS. EQUIDAD EDUCATIVA 354
FIGURA 44. NETWORK: FACTORES DE DESIGUALDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN DE CALIDAD VS. EQUIDAD EDUCATIVA 355
FIGURA 45. DIAGRAMA DE SANKEY: PROCESOS DE SEGREGACIÓN Y DISCRIMINACIÓN 361
FIGURA 46. NETWORK: PROCESOS DE SEGREGACIÓN Y DISCRIMINACIÓN 362
FIGURA 47. DIAGRAMA DE SANKEY: SELECCIÓN Y EXCLUSIÓN DE ESTUDIANTES 365
FIGURA 48. NETWORK: SELECCIÓN Y EXCLUSIÓN DE ESTUDIANTES 366
FIGURA 49. CONCURRENCIA: EVALUACIÓN VS. JUSTICIA SOCIAL 368
FIGURA 50. DIAGRAMA DE SANKEY: EVALUACIÓN VS. JUSTICIA SOCIAL 369
FIGURA 51. DIAGRAMA DE SANKEY: EDUCACIÓN UNIVERSITARIA COMO CATALIZADOR DE MOVILIDAD SOCIAL 370
FIGURA 52. NETWORK: UNIVERSITARIA COMO CATALIZADOR DE MOVILIDAD SOCIAL 371
FIGURA 53. DIAGRAMA DE SANKEY: ESTÁNDARES DE RENDIMIENTO 375
FIGURA 54. NETWORK: ESTÁNDARES DE RENDIMIENTO 376
FIGURA 55. DIAGRAMA DE SANKEY: PRUEBAS ESTANDARIZADAS Y DE ALTO RIESGO 379
FIGURA 56. NETWORK: PRUEBAS ESTANDARIZADAS Y DE ALTO RIESGO 380
FIGURA 57. DIAGRAMA DE SANKEY: SISTEMAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS (ACCOUNTABILITY) 383
FIGURA 58. NETWORK: SISTEMAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS (ACCOUNTABILITY) 384
FIGURA 59. CONCURRENCIA: SUBJETIVIDADES ALINEADAS CON EL MERCADO 388
FIGURA 60. DIAGRAMA DE SANKEY: SUBJETIVIDADES ALINEADAS CON EL MERCADO 388
FIGURA 61. DIAGRAMA DE SANKEY: AUTONOMÍA E INNOVACIÓN INSTITUCIONAL 389
FIGURA 62. NETWORK: AUTONOMÍA E INNOVACIÓN INSTITUCIONAL 390
FIGURA 63. DIAGRAMA DE SANKEY: COMPETITIVIDAD ENTRE ESCUELAS 393
FIGURA 64. NETWORK: COMPETITIVIDAD ENTRE ESCUELAS 394
FIGURA 65. DIAGRAMA DE SANKEY: DESREGULACIÓN 397
FIGURA 66. NETWORK: DESREGULACIÓN 397
FIGURA 67. DIAGRAMA DE SANKEY: FILANTROPÍA DE RIESGO O FILANTROCAPITALISMO (VENTURE PHILANTHROPY) 400
FIGURA 68. NETWORK: FILANTROPÍA DE RIESGO O FILANTROCAPITALISMO (VENTURE PHILANTHROPY) 401
FIGURA 69. DIAGRAMA DE SANKEY: MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN 404
FIGURA 70. NETWORK: MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN 405
FIGURA 71. DIAGRAMA DE SANKEY: MERITOCRACIA 408
FIGURA 72. NETWORK: MERITOCRACIA 409
FIGURA 73. CONCURRENCIA: DETRIMENTO DE LAS CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO 412
FIGURA 74. DIAGRAMA DE SANKEY: DETRIMENTO DE LAS CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO 413
FIGURA 75. DIAGRAMA DE SANKEY: EVALUACIÓN Y COMPENSACIÓN 414
FIGURA 76. NETWORK: EVALUACIÓN Y COMPENSACIÓN 415
FIGURA 77. DIAGRAMA DE SANKEY: EXPERIENCIA DOCENTE Y ESTABILIDAD LABORAL 419
FIGURA 78. NETWORK: EXPERIENCIA DOCENTE Y ESTABILIDAD LABORAL 420
FIGURA 79. DIAGRAMA DE SANKEY: POLÍTICAS DE CONTRATACIÓN Y CERTIFICACIÓN ALTERNATIVA 429
FIGURA 80. NETWORK: POLÍTICAS DE CONTRATACIÓN Y CERTIFICACIÓN ALTERNATIVA 430
FIGURA 81. NETWORK: AUSENCIAS 433

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

May we do work that matters. Vale la pena, it's worth the pain.

Gloria Anzaldúa

Para mi familia, quienes siempre creyeron en mí.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTOS

Este proceso fue desafiante, lleno de momentos de duda y de esfuerzo constante, pero nunca me sentí sola. A lo largo del camino siempre supe que había muchas personas detrás de mí, acompañándome, motivándome y sosteniéndome de distintas maneras. A todas ellas, les debo mucho más de lo que puedo expresar en estas líneas.

Quiero agradecer, antes que nada y de la manera más importante, a mi esposo Mikko. Porque sin su apoyo y su ánimo constante, esta tesis no habría sido posible. Este trabajo se construyó en muchos lugares. Él estuvo presente en cada etapa y en cada sitio adonde nos llevó. Siempre a mi lado, cuidándome. Eso es algo que valoro y agradezco infinitamente. Gracias por tu paciencia, tu flexibilidad y tu mente abierta. Por adaptarte a cada cambio y por estar ahí sin condiciones. Tu presencia serena y constante hizo que este camino fuera mucho más fácil.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a Felipe Trillo, mi director de tesis. Por su guía constante, su generosidad y el tiempo que me dedicó a lo largo de este arduo proceso. Su paciencia, su claridad y su manera de acompañar sin imponer fueron esenciales para que este trabajo llegara a buen puerto. Agradezco sinceramente su confianza, sus lecturas cuidadosas y su disposición para orientarme en cada etapa. Le tengo un gran aprecio y respeto. Espero que el resultado final esté a la altura del esfuerzo y del compromiso compartido.

A mi familia, que ha estado siempre, incluso en la distancia. A mi mamá, Pilar, por su fortaleza, su cariño y por recordarme siempre que soy capaz de más de lo que creo. A mi papá, Ricardo, por celebrar conmigo cada pequeño avance como si fuera un gran logro. A mi hermano, Ricardo, por animarme desde el principio, por repetirme una y otra vez que sí podía, especialmente cuando yo no lo creía. Y a mi hermana, Ana Pau, por hacerme reír, escucharme y acompañarme en los momentos más bajos.

A Alicia Rivera, por su cariño, su apoyo y su guía generosa. Gracias por abrirme la puerta, orientarme con calidez y ayudarme a pensar con más claridad en mi futuro. Verla trabajar con tanta pasión y entrega en todo lo que hace fue una gran fuente de inspiración para mí.

A Claudia, por su ayuda y acompañamiento durante el proceso final. Su apoyo en los momentos clave hizo que todo fuera más claro y posible.

A Sirkku y Tapsa, por su apoyo y su interés en mis avances y logros.

Finalmente, a todas las personas que, aunque no mencione aquí, de una u otra forma estuvieron presentes en este camino: gracias. Cada palabra de aliento, cada gesto de apoyo y cada muestra de confianza hicieron posible que esta tesis llegara a su fin.

El logro no es solo mío, sino también de quienes caminaron conmigo.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

La finalidad de esta Tesis Doctoral es analizar críticamente el discurso institucional de la escuela charter IDEA Public Schools en torno a su propuesta educativa. El objetivo se desagrega en tres interrogantes alineadas con los objetivos específicos: (I) qué políticas y prácticas educativas se comunican en el discurso oficial; (II) qué estrategias discursivas se emplean para legitimar y definir el modelo como alternativa equitativa; y (III) en qué medida dicho discurso se articula con el contexto histórico, socioeconómico y cultural del RGV. La motivación del trabajo es situar el análisis en el contexto específico del RGV y, desde ahí, interrogar si, a partir de sus discursos institucionales, IDEA Public Schools puede considerarse realmente una alternativa para la equidad.

La tesis se organiza en ocho capítulos. El primero presenta el marco empírico y las decisiones metodológicas. Los capítulos II al VI conforman el marco teórico. El capítulo II contextualiza el sistema educativo de Estados Unidos y las políticas de equidad; el capítulo III aborda las escuelas charter; el capítulo IV analiza el acceso a la universidad como criterio de equidad y movilidad social; el capítulo V presenta un análisis descriptivo del modelo IDEA; y, finalmente, el capítulo VI desarrolla y sintetiza las perspectivas y voces críticas, planteando una plataforma teórico-conceptual desde la cual se construyen posteriormente las categorías analíticas. El capítulo VII contiene el análisis del discurso institucional de IDEA Public Schools y el VIII las conclusiones.

Metodológicamente, se adopta un enfoque cualitativo y documental sustentado en el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Para ello, se elaboró un Libro de Categorías diseñado específicamente para la investigación. Su construcción partió de un proceso deductivo a priori, en el que se identificaron tópicos teóricos recurrentes en la literatura crítica sobre escuelas charter y neoliberalismo educativo; dichos tópicos fueron afinados y organizados hasta consolidarse en cinco categorías analíticas iniciales. Durante el proceso de análisis, se mantuvo una postura abierta y flexible que permitió la emergencia inductiva de una sexta categoría, “Ausencias”, orientada a registrar los silencios y vacíos presentes en el discurso institucional. El procedimiento, realizado con Atlas.ti, fue iterativo y reflexivo, lo cual favoreció la integración entre teoría y datos.

En conclusión, la investigación demuestra que la promesa de equidad promovida por IDEA Public Schools se articula dentro de una lógica neoliberal que asocia la justicia educativa con el rendimiento y la competitividad individual, más que con la reducción de desigualdades estructurales. El trabajo valida la pertinencia del ACD y la utilidad del Libro de Categorías como herramienta de análisis sistemático y transferible. Conceptualmente, la tesis contribuye a ampliar la comprensión de cómo los discursos institucionales sobre equidad definen, legitiman y naturalizan determinadas formas de justicia educativa en contextos marcados por la desigualdad.

Palabra Clave: equidad, análisis crítico del discurso, escuelas charter, IDEA Public Schools, libro de categorías.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ABSTRACT

The purpose of this doctoral dissertation is to critically analyze the institutional discourse of the charter school network IDEA Public Schools regarding its educational proposal. The study's main objective is articulated through three research questions aligned with its specific goals: (I) which educational policies and practices are conveyed in the official discourse; (II) which discursive strategies are used to legitimize and define the model as an equitable alternative; and (III) to what extent this discourse is connected to the historical, socioeconomic, and cultural context of the Rio Grande Valley (RGV). The motivation behind this research is to situate the analysis within the specific context of the RGV and, from there, to question whether IDEA Public Schools, through its institutional discourse, can truly be considered an alternative for educational equity.

The dissertation is organized into eight chapters. The first outlines the empirical framework and methodological decisions. Chapters II through VI form the theoretical framework. Chapter II situates the U.S. education system and equity policies; Chapter III examines charter schools; Chapter IV analyzes access to higher education as a measure of equity and social mobility; Chapter V provides a descriptive overview of the IDEA model; and Chapter VI brings together critical perspectives and voices, establishing the theoretical and conceptual basis from which the analytical categories were later developed. Chapter VII includes the analysis of IDEA Public Schools' institutional discourse, and Chapter VIII presents the conclusions.

Methodologically, the study adopts a qualitative and documentary design grounded in Critical Discourse Analysis (CDA). For this purpose, a Category Book was specifically developed for the research. Its construction began with a deductive a priori process, identifying theoretical topics recurrent in critical literature on charter schools and neoliberal education; these topics were refined and organized until they became five initial analytical categories. During the analysis, an open and flexible stance was maintained, allowing for the inductive emergence of a sixth category, "Absences," aimed at recording the silences and gaps present in the institutional discourse. The procedure, carried out with Atlas.ti, was iterative and reflexive, which facilitated the integration of theory and data.

In conclusion, the research shows that the promise of equity promoted by IDEA Public Schools operates within a neoliberal logic that links educational justice to individual performance and competitiveness rather than to reducing structural inequalities. The study confirms the relevance of CDA and the usefulness of the Category Book as a systematic and transferable analytical tool. Conceptually, the dissertation broadens the understanding of how institutional discourses on equity define, legitimize, and naturalize particular forms of educational justice in contexts marked by inequality.

KEYWORDS: equity, critical discourse analysis, charter schools, IDEA Public Schools, category book.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMO

A finalidade desta Tese Doutoral é analizar criticamente o discurso institucional da escola charter IDEA Public Schools arredor da súa proposta educativa. O obxectivo desagrégase en tres interrogantes aliñadas cos obxectivos específicos: (I) que políticas e prácticas educativas se comunican no discurso oficial; (II) que estratexias discursivas se empregan para lexitimar e definir o modelo como alternativa equitativa; e (III) en que medida ese discurso se articula co contexto histórico, socioeconómico e cultural do RGV. A motivación do traballo é situar a análise no contexto específico do RGV e, desde aí, interrogar se, a partir dos seus discursos institucionais, IDEA Public Schools pode considerarse realmente unha alternativa para a equidade.

A tese organízase en oito capítulos. O primeiro presenta o marco empírico e as decisións metodolóxicas. Os capítulos II ao VI conforman o marco teórico. O capítulo II contextualiza o sistema educativo dos Estados Unidos e as políticas de equidade; o capítulo iii aborda as escolas charter; o capítulo iv analiza o acceso á universidade como criterio de equidade e mobilidade social; o capítulo v presenta unha análise descritiva do modelo IDEA; e, finalmente, o capítulo VII desenvolve e sintetiza as perspectivas e voces críticas, propoñendo unha plataforma teórico-conceptual desde a cal se constrúen posteriormente as categorías analíticas. O capítulo VIII contén a análise do discurso institucional de IDEA Public Schools e o viii as conclusións.

Metodoloxicamente, adóptase unha aproximación cualitativa e documental sustentada na Análise Crítica do Discurso (ACD). Para iso, elaborouse un Libro de Categorías deseñado especificamente para a investigación. A súa construción partiu dun proceso dedutivo a priori, no que se identificaron tópicos teóricos recorrentes na literatura crítica sobre escolas charter e neoliberalismo educativo; eses tópicos foron afinados e organizados ata consolidarse en cinco categorías analíticas iniciais. Durante o proceso de análise, mantívose unha postura aberta e flexible que permitiu a emerxencia inductiva dunha sexta categoría, “Ausencias”, orientada a rexistrar os silencios e baleiros presentes no discurso institucional. O procedemento, realizado con Atlas.ti, foi iterativo e reflexivo, o que favoreceu a integración entre teoría e datos.

En conclusión, a investigación demostra que a promesa de equidade promovida por IDEA Public Schools se articula dentro dunha lóxica neoliberal que asocia a xustiza educativa co rendemento e coa competitividade individual, máis que coa redución das desigualdades estruturais. O traballo valida a pertinencia da ACD e a utilidade do Libro de Categorías como ferramenta de análise sistemática e transferible. Conceptualmente, a tese contribúe a ampliar a comprensión de como os discursos institucionais sobre equidade definen, lexitiman e naturalizan determinadas formas de xustiza educativa en contextos marcados pola desigualdade.

PALABRAS CHAVE: equidade, análise crítica do discurso, escolas charter, IDEA Public Schools, libro de categorías.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta Tesis doctoral es analizar críticamente el discurso institucional de la escuela charter IDEA Public Schools (en adelante nos referiremos a ella como IDEA Public Schools o simplemente IDEA, de manera intercambiable) en torno a su propuesta educativa. El énfasis recae en la construcción, legitimación y comunicación de la noción de equidad en el Río Grande Valley (RGV), Texas, y el objetivo se desagrega en interrogantes alineadas con los objetivos específicos: (I) qué políticas y prácticas educativas se comunican en el discurso oficial; (II) qué estrategias discursivas se emplean para legitimar y posicionar el modelo como alternativa equitativa; y (III) en qué medida dicho discurso se articula con el contexto histórico, socioeconómico y cultural del RGV. El interés trasciende la mera descripción. Mediante un análisis crítico se examina cómo IDEA define, operacionaliza y comunica la equidad en documentos oficiales, plataformas digitales y otras prácticas institucionales, así como los posibles efectos de ese discurso en la configuración, o limitación, de un modelo de equidad educativa contextualizado.

La relevancia del estudio es concreta. Se focaliza un modelo, IDEA Public Schools, difundido como respuesta innovadora frente a desigualdades educativas persistentes en la región. En Estados Unidos, y en particular en Texas, las políticas educativas han sido reconfiguradas bajo marcos ideológicos neoliberales que con frecuencia se presentan como impulsos hacia la equidad, aunque no sin controversias. El debate sobre las escuelas charter es amplio. El aporte específico de este trabajo consiste en utilizar ese debate como lente analítica para interrogar cómo una de estas instituciones formula discursivamente su modelo y si, en efecto, puede considerarse una alternativa para la equidad.

Desde el plano conceptual, la "equidad educativa" es una noción ampliamente empleada en discursos oficiales pero carente de consenso definicional. Ello genera debates académicos y políticos. Indagar cómo IDEA delimita, operacionaliza y comunica su promesa de equidad resulta pertinente, sobre todo en un contexto demográfico complejo atravesado por desigualdades estructurales, altas tasas de pobreza y retos asociados a la migración, el idioma y la diversidad cultural. La problemática no es menor. Desentrañar las razones por las que ciertos discursos institucionales logran posicionarse en entornos con desigualdades históricas permite comprender por qué modelos como IDEA adquieren aceptación entre familias y comunidades.

El estudio se concibe como investigación situada. Se explicita una posición de proximidad sociocultural con el RGV, derivada de la trayectoria académica y profesional en el sistema educativo texano y de vínculos sostenidos con la región, que aporta comprensión del contexto local sin alterar el rigor metodológico ni el registro académico. Interesa, en este marco, comprender las narrativas que asocian promesas de acceso universitario ("100% de aceptación universitaria") con movilidad social y equidad. También se examina su ajuste al entramado social y económico de la región.

IDEA Public Schools emergió como iniciativa local de alcance limitado. Se proyectó, con el tiempo, como uno de los proyectos educativos más visibles de Texas y extendió su presencia a otros territorios del país. En las últimas dos décadas, lo que comenzó en 1998 como un programa extracurricular para atender deficiencias educativas y preparar a estudiantes, en su mayoría hispanos y de escasos recursos, para la universidad devino en un modelo de rápido crecimiento en el sur de Estados Unidos. El modelo propone transformar las expectativas familiares respecto del ingreso universitario como estrategia frente a la pobreza.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Su trayectoria ha recibido elogios, por ejemplo, fue destacada en la Casa Blanca durante la presidencia de Barack Obama como "un punto brillante en la educación hispana", y críticas provenientes de sectores opositores al modelo charter, que la han descrito como "una amenaza de proporciones texanas para la educación pública" (McNeel, 2019). La visibilidad alcanzada por una iniciativa nacida en una región históricamente marginada justifica someter a examen su propuesta, su crecimiento y sus implicaciones sobre poblaciones mayoritariamente hispanas y de bajos recursos.

Resulta indispensable situar el RGV, conocido coloquialmente como "El Valle" o "*The Valley*", más allá de sus límites geográficos. Solo así se comprende por qué su contexto social, cultural y económico ha dado sentido y viabilidad a la creación y expansión de IDEA. La región de El Valle (véase Figura 1) se localiza en la franja fronteriza con México, en el extremo sur de Texas, e incluye los condados de Starr, Willacy, Cameron e Hidalgo. Se caracteriza por pobreza crónica y por una población predominantemente hispana de origen mexicano (Migration Policy Institute, 2019).

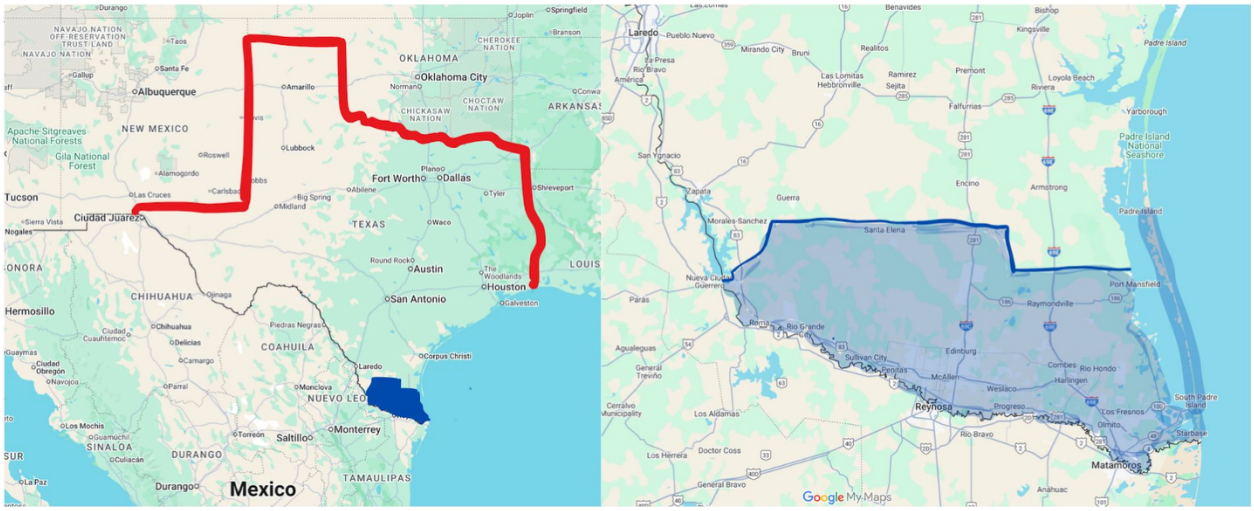


Figura 1. Mapa de la región del RGV
Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el censo de 2022 (véase Tabla 1), su población ronda 1.400.000 habitantes. Una proporción significativa carece de ciudadanía estadounidense debido a su situación migratoria. El "Perfil de la Población No Autorizada: Condado de Hidalgo[1]" (Migration Policy Institute, 2019) estima para 2019 unas 100.000 personas indocumentadas en dicho condado (96% originarias de México): 15% con menos de cinco años de residencia, 16% entre cinco y nueve, 22% entre diez y catorce, 21% entre quince y diecinueve, y 26% con más de veinte años. Solo 3% reporta hablar exclusivamente inglés, mientras 62% declara hablarlo "no bien" o "nada", lo que confirma el predominio del español. En la población mayor de 25 años, 63% no ha completado la secundaria y 10% cuenta con licenciatura o grado profesional. Estas cifras refieren únicamente a población "no autorizada"; los hijos nacidos en territorio estadounidense obtienen ciudadanía y no se contabilizan en ese perfil, fenómeno que se enmarca en lo que Castañeda (2019) denomina "familia mixta".

[1] Consultar en: https://www.migrationpolicy.org/data/unauthorized-immigrant-population/county/48215

Tabla 1. Población de Rio Grande Valley
Fuente: elaboración propia. Datos tomados del Censo Oficial de E.E.U.U.

Condado en RGV	Número de habitantes	Porcentaje de población hispana o latina
Willacy	20.143	88,2%
Starr	65.728	96,1%
Cameron	425.208	89,8%
Hidalgo	888.367	92,5%
Total/Promedio	1.399.446	91,65%.

El RGV exhibe, además, una paradoja socioeconómica: pese a su rápido crecimiento demográfico, persisten pobreza e inequidades. La zona es mayoritariamente hispana, con bajos niveles educativos, altas tasas de desempleo e ingresos per cápita cercanos a la mitad del promedio nacional (Ryabov y Merino, 2017), y se mantiene entre las regiones con mayor pobreza en Texas (Atisa y Racelis, 2022). Se suman flujos migratorios domésticos, en particular hacia Hidalgo, y segregación étnica que incrementa el aislamiento de comunidades hispanas (Ryabov y Merino, 2017).

En las últimas cuatro décadas, reformas migratorias han convertido al RGV en un territorio fuertemente vigilado, con dispositivos de seguridad fronteriza que restringen el movimiento de personas indocumentadas (Coutin, 2010). Durante la redacción de esta Tesis, en junio de 2025, se registró una intensificación de operativos de ICE (Immigration and Customs Enforcement)[2], con protestas locales y un clima de temor que afectó la asistencia a comercios y centros de trabajo.

Asimismo, la denominada "Ley de las 100 Millas" delimita una zona en la que el gobierno federal puede realizar ciertos controles sin orden judicial dentro de las 100 millas de la frontera (American Civil Liberties Union, 2019). En el RGV existen retenes migratorios que exigen prueba de estatus legal o autorización para cruzar, condición específica de las áreas fronterizas. Ello produce, para numerosos residentes, formas de confinamiento territorial dentro del espacio que consideran hogar, especialmente entre quienes carecen de estatus regular (Castañeda, 2019).

El RGV no puede entenderse sin su condición fronteriza y su profundo arraigo mexicoamericano, factores que han moldeado su vida social, cultural y económica (Arispe Acevedo, 2009). Esta realidad es el terreno fértil para lo que Walter Mignolo (2000) llama pensamiento fronterizo: un conocimiento crítico que articula una "lógica otra", cuyo propósito es desafiar las narrativas desde la perspectiva de quienes han sido excluidos.

Crecer, estudiar y trabajar en la región fronteriza implica vivir con la conciencia constante de *"*el otro lado*"*, lo cual no se limita a un espacio geográfico, y más bien, constituye una realidad social y cultural que atraviesa la vida cotidiana (De la Piedra, Araujo y Esquinca, 2018). En este contexto, Anzaldúa (2021) habla de un "tercer país" o "tercer espacio" (Moje et al., 2004), caracterizado por el cruce, la mezcla y la exclusión: una cultura de frontera donde circulan bienes, lenguas e identidades que no siguen de manera lineal las divisiones político-administrativas. Vega (2019) establece que dicha cultura fronteriza también está atravesada por desigualdades interseccionales de clase, género, raza y generación, en un entorno marcado por la precariedad y la violencia del narcotráfico. Desde ahí describe *"borders within the border"*, fronteras internas legales, sociales, culturales y simbólicas que condicionan trayectorias, movilidad y relaciones de poder.

Frente a dicho escenario, se considera necesario analizar críticamente la propuesta de IDEA Public Schools, que articula como estrategia central la promesa de aceptación universitaria para impulsar movilidad social en una comunidad históricamente vulnerable. La pregunta rectora es:

[2] Para ampliar información sobre esta situación, pueden consultarse los siguientes reportajes periodísticos: [Enlace 1], [Enlace 2] y [Enlace 3].

¿en qué medida el modelo educativo de IDEA puede considerarse una alternativa de equidad en el contexto del RGV? En lo metodológico, inicialmente se valoró un estudio de caso; ante la negativa institucional para otorgar acceso, se adoptó un diseño documental. Esta decisión resultó pertinente y fortaleció el estudio, orientándolo al análisis de discursos institucionales mediante Análisis Crítico del Discurso (ACD).

El ACD se operativizó a partir de un Libro de Categorías elaborado con base en la literatura crítica revisada en el marco teórico. El instrumento, con categorías y subcategorías definidas con precisión, guio la codificación y el análisis del corpus. Posteriormente, se empleó Atlas.ti para aplicar el Libro al conjunto documental: materiales institucionales de IDEA Public Schools (sitio web, planes de mejora, videos, imágenes, boletines, publicaciones en redes sociales) que, aun no siendo artículos académicos, integran literatura gris. La codificación permitió identificar discursos dominantes, estrategias de legitimación del modelo y formas de construcción discursiva de la equidad en esta red charter.

La Tesis se organiza en ocho capítulos:

1. El capítulo 1 desarrolla el marco empírico y justifica decisiones metodológicas. Se implementa un diseño en dos fases: revisión bibliográfica y análisis conceptual para establecer el estado del arte y el sustento teórico; a partir de ello se construye el Libro de Categorías, que, con apoyo de Atlas.ti, se utiliza en el ACD del modelo de IDEA Public Schools.
2. El capítulo 2 contextualiza el sistema educativo de Estados Unidos: niveles, tipos de escuelas, mecanismos de evaluación y políticas federales que han moldeado su configuración (p. ej., No Child Left Behind, Race to the Top y Every Student Succeeds Act).
3. El capítulo 3 examina el surgimiento y expansión de las escuelas charter en una agenda de reformas de mercado, sus rasgos organizativos, diferencias con las escuelas públicas tradicionales y críticas en torno a equidad, privatización y selectividad.
4. El capítulo 4 analiza condiciones de acceso a la educación superior: expansión histórica, organización institucional y factores que inciden en el ingreso; se abordan perspectivas que usan el acceso universitario como indicador de equidad, con atención al contexto texano y a narrativas vinculadas al “sueño americano”.
5. El capítulo 5 caracteriza el modelo educativo de IDEA Public Schools.
6. El capítulo 6 articula aportes de autoras y autores críticos sobre efectos de políticas neoliberales en educación, con foco en el caso charter.
7. El capítulo 7 desarrolla el ACD del discurso institucional de IDEA: mediante categorías y subcategorías previamente definidas, identifica sentidos construidos en torno a equidad y describe cómo el modelo comunica, justifica y legitima su propuesta en el RGV.
8. El capítulo 8 presenta conclusiones y recomendaciones; responde a las preguntas de investigación y sugiere líneas futuras para revisar críticamente discursos de equidad promovidos por redes como IDEA.

Para cerrar, tres elementos orientan el sentido del trabajo: (I) la construcción metodológica, ACD respaldado por un Libro de Categorías diseñado para esta investigación, que permite un análisis sistemático de cómo IDEA construye, legitima y comunica la equidad en el corpus seleccionado; (II) la focalización en el RGV como territorio complejamente configurado por

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

procesos migratorios, bilingüismo y restricciones estructurales de acceso a derechos; y (III) un interés analítico que trasciende el caso para comprender cómo los discursos institucionales contribuyen a instituir determinadas ideas sobre la equidad, abriendo un espacio de reflexión informado sobre sus alcances y límites.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA

Este marco empírico describe y justifica la metodología adoptada. Siguiendo a Blaxter et al. (2008), la elección del método se orienta por las bases filosóficas que configuran la comprensión de la realidad social. En consecuencia, el paradigma metodológico condiciona el tipo de conocimiento que puede generarse sobre el fenómeno de estudio. En coherencia, la Tesis se inscribe en la tradición cualitativa, atendiendo a la noción de metodología como abordaje sistemático de problemas de investigación y búsqueda de respuestas propuesta por Taylor y Bogdan (1987). Esta orientación se considera idónea para explorar dimensiones subjetivas y contextuales. Privilegia una comprensión profunda y situada por encima de certezas universalistas.

El encuadre es amplio. Denzin y Lincoln (2012) caracterizan la investigación cualitativa como un campo interdisciplinario y multiparadigmático que articula estrategias diversas para interpretar fenómenos sociales en su contexto. No se privilegia un único método, sino la combinación de enfoques complementarios que posibilitan una mirada densa y plural. En este marco, el investigador opera como "*bricoleur*", seleccionando y articulando herramientas según la naturaleza del objeto y los significados atribuidos por los actores.

Desde esta perspectiva, interesa interpretar más que generalizar, en la línea de Stake (1995/2020). Cada caso se concibe como una configuración singular de relaciones, significados y circunstancias. El conocimiento se construye en interacción constante entre quien investiga y su objeto; la subjetividad, lejos de ser un impedimento, se asume como vía legítima de acceso al sentido. En este punto, la distinción desarrollada por Ruiz Olabuénaga (2012) resulta relevante. Mientras la investigación cuantitativa procura medir fenómenos mediante indicadores y generalizaciones, la cualitativa se orienta a la construcción de significados y a la interpretación del contexto que enmarca las prácticas sociales. Así se preserva la lógica interna de los procesos y se evita la imposición de modelos previos que limiten la riqueza interpretativa.

Flick (2007) subraya la necesidad de evitar lecturas simplificadoras de la realidad social, reconocer la pluralidad de perspectivas y asumir la construcción social del significado. Asimismo, destaca el carácter no lineal del proceso cualitativo: la recolección y el análisis avanzan en un bucle de retroalimentación que habilita correcciones de rumbo, refocalizaciones y profundizaciones sucesivas. La flexibilidad metodológica, por tanto, no es ausencia de rigor, sino condición para captar la densidad semántica de los discursos en su contexto específico.

En esta misma dirección, Correa de Molina et al. (2020) cuestionan la concepción tradicional de la ciencia, marcada por un sesgo reduccionista y fragmentado. A esa visión positivista le atribuyen la consolidación de compartimentos disciplinares y la búsqueda de verdades absolutas. El resultado: un empobrecimiento de la comprensión de lo social. Frente a ello, proponen una perspectiva transdisciplinar y holística que reconozca interconexiones entre áreas de conocimiento y aborde los problemas en su complejidad. La complejidad implica admitir la multidimensionalidad de la realidad y las interacciones dinámicas que la constituyen. De ahí que aboguen por un análisis situado históricamente y atento a los contextos sociales y culturales. La descontextualización conduce a interpretaciones limitadas, mientras que la contextualización permite reconstruir relaciones entre elementos, comprender su evolución y dar cuenta de su sentido en el tiempo.

En coherencia con la crítica al positivismo, la opción metodológica de esta Tesis responde a la necesidad de interpretar los fenómenos desde una perspectiva crítica, revelar sus estructuras subyacentes y evitar reduccionismos metodológicos (Pujadas Muñoz, 2002). Se adopta, por ello, un enfoque cualitativo, apoyado en el carácter interpretativo, contextual y flexible del análisis. No

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

solo se ajusta al objeto de estudio, también permite una comprensión más integral del mismo. En consecuencia, se asume un diseño que articula pluralidad de técnicas y fuentes, favorece la reflexividad del proceso investigador y mantiene como horizonte la producción de conocimiento fundamentado en el contexto y sensible a la complejidad del fenómeno.

1.1. Preguntas de Investigación

- ¿Qué políticas y prácticas educativas comunica el discurso oficial de IDEA Public Schools?
- ¿Cómo utiliza IDEA Public Schools estrategias discursivas para presentar y legitimar su modelo como una alternativa equitativa en el Rio Grande Valley?
- ¿En qué medida el discurso de IDEA Public Schools se integra y responde al contexto histórico, socioeconómico y cultural del Río Grande Valley en su propuesta de equidad educativa?

1.2. Objetivo General

Analizar críticamente el modelo IDEA Public Schools desde la perspectiva de la equidad educativa.

1.3. Objetivos Específicos

- Describir cómo IDEA Public Schools define y comunica la equidad a través de sus documentos oficiales, plataformas digitales, y prácticas institucionales.
- Analizar las estrategias discursivas utilizadas por IDEA Public Schools para legitimar su modelo educativo.
- Analizar cómo el discurso de IDEA Public Schools contribuye o limita la construcción de un modelo de equidad en el contexto socioeconómico del Río Grande Valley.

1.4. Diseño Metodológico

El marco metodológico de este estudio es amplio. Integra estrategias seleccionadas con cuidado para abordar aspectos específicos de los objetivos de investigación. Los métodos dialogan entre sí y se potencian, lo que habilita un análisis profundo y detallado del tema. En la Figura 2 se presenta un esquema de las relaciones entre etapas y metodologías. Ofrece una visión clara del proceso investigativo seguido en esta disertación.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

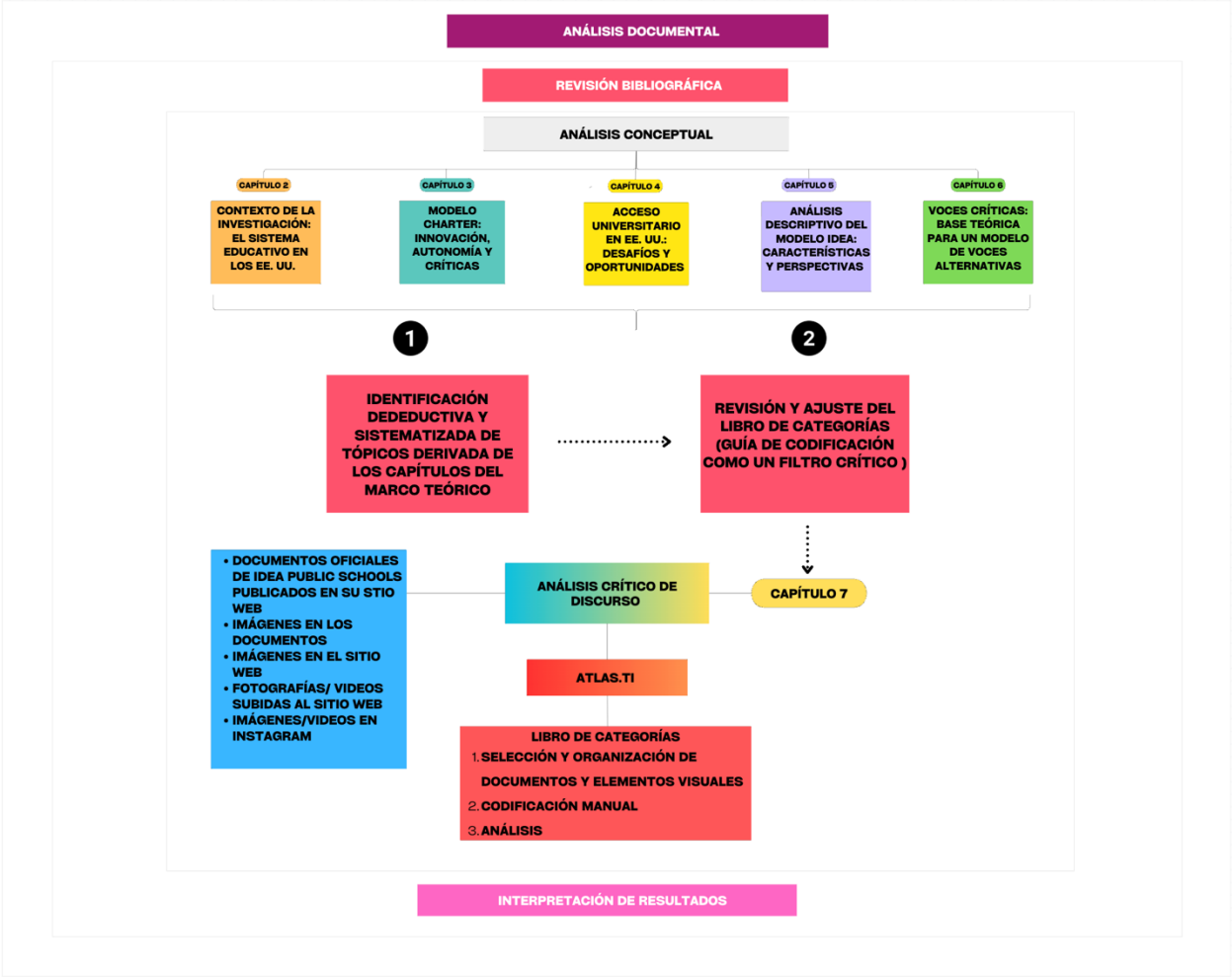


Figura 2. Etapas de la investigación
Fuente: elaboración propia

La investigación se ajustó a los lineamientos de Hernández Sampieri et al. (2010), quienes proponen un marco estructurado para construir la fundamentación teórica mediante el método del índice (véase figura 3). El procedimiento comenzó con un mapa conceptual. Este insumo resultó clave para avanzar en la revisión de literatura y en el desarrollo del marco teórico. A partir de ese mapa se elaboró un índice preliminar que luego fue depurado hasta alcanzar el nivel de detalle requerido. Así se organizó la información de forma sistemática y se garantizó la integración coherente de las referencias en las secciones correspondientes del esquema analítico.

Es importante subrayar, como señalan Hernández Sampieri et al. (2010), que el marco teórico no debe abarcar todo lo relativo al tema general. Debe centrarse, de modo preciso, en los antecedentes que sostienen el enfoque del estudio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

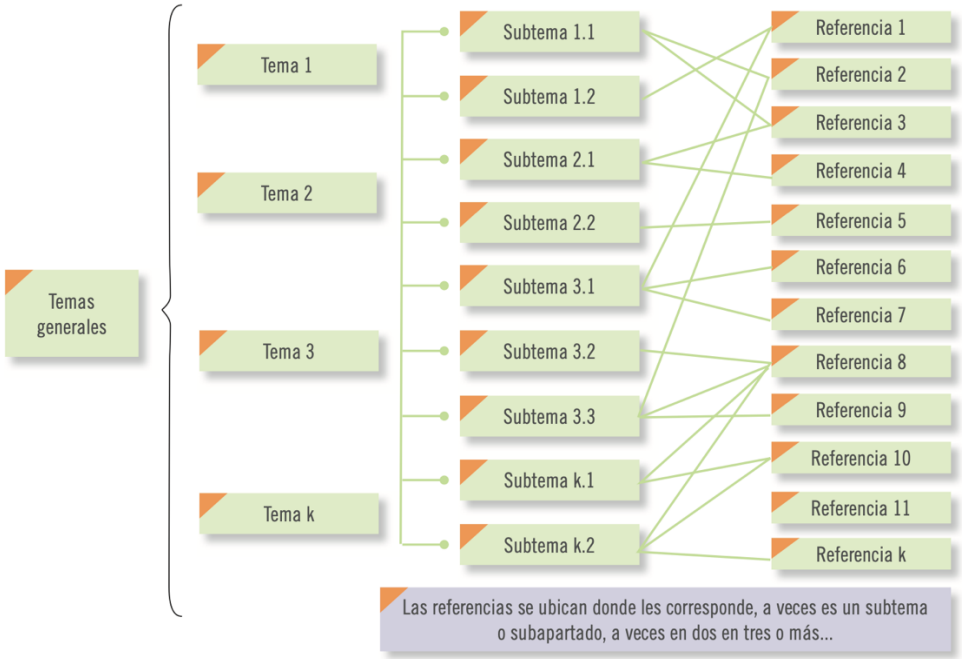


Figura 3. Proceso de vertebración del índice del marco teórico y ubicación de referencias
Fuente: tomado de Hernández Sampieri et al. (2010, p. 69)

Tal como se indicó, esta investigación doctoral se inscribe en el paradigma cualitativo y adopta la investigación documental como estrategia principal. La aproximación cualitativa permite comprender fenómenos sociales y culturales en profundidad, explorando la construcción de significados en contextos específicos (Flick, 2007). Resulta, por ello, especialmente pertinente para esta Tesis. Su flexibilidad y capacidad de adaptación a las particularidades del discurso institucional de IDEA constituyen un recurso valioso. Además, al priorizar la interpretación de los datos por sobre la generalización estadística, el enfoque se ajusta al objetivo de un análisis crítico y contextualizado.

En la práctica, esta flexibilidad habilita el examen de documentos escritos y de materiales audiovisuales. Las estrategias analíticas se adecúan a la naturaleza del contenido y a la manera en que IDEA Public Schools comunica su discurso sobre equidad educativa. Asimismo, la investigación cualitativa persigue comprender y reconstruir estructuras subyacentes a los fenómenos sociales (Flick, 2007). Ese principio guía el estudio: interesa desentrañar cómo el discurso de IDEA Public Schools configura y reproduce determinadas realidades sociales, en lugar de verificar hipótesis preestablecidas.

En este marco, se adopta un enfoque hermenéutico. Según Flick (2007), la hermenéutica es un proceso interpretativo que revela significados explícitos e implícitos en los textos, reconstruyendo sus estructuras de sentido en relación con los contextos histórico, social y cultural. No se limita a describir. Se orienta a una comprensión profunda de las narrativas y de sus implicaciones más amplias. En esta investigación, el análisis hermenéutico se centra en discursos, documentos, imágenes y videos de IDEA Public Schools, identificando los significados manifiestos y latentes de su narrativa institucional sobre equidad educativa.

Esta orientación permite examinar cómo el discurso institucional configura una visión particular de la equidad en el Río Grande Valley y cómo se vincula con dinámicas de poder y con ideologías neoliberales que influyen en el sistema educativo texano. En particular, se analizan los mecanismos discursivos que legitiman o cuestionan la meritocracia, la estandarización y la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

competitividad como criterios de equidad. También se considera su impacto en la distribución de oportunidades para estudiantes de comunidades marginadas.

La investigación se alinea, finalmente, con la naturaleza interpretativa del paradigma cualitativo descrito por Sampieri et al. (2010). La interpretación de los datos es central para elucidar significados no evidentes y analizar fenómenos en su complejidad y contexto. No basta con describir discursos; es preciso identificar relaciones subyacentes que los estructuran y el modo en que reflejan y refuerzan determinadas configuraciones de poder. De este modo, el análisis del discurso de IDEA Public Schools permite comprender cómo se construyen y difunden narrativas sobre equidad educativa y cuál es su impacto en la realidad social.

Metodológicamente, y siguiendo a Sampieri et al. (2010), el estudio combina de manera complementaria una perspectiva descriptiva y una orientación explicativa. En su dimensión descriptiva, se caracteriza el fenómeno investigado mediante la documentación de las estrategias discursivas empleadas por IDEA Public Schools para definir y comunicar su concepción de equidad educativa. A nivel explicativo, se analiza cómo dichas estrategias discursivas se relacionan con estructuras de poder subyacentes y se explora si estas refuerzan o cuestionan valores asociados al modelo neoliberal en educación. De este modo, se examina la influencia de estas narrativas en la construcción de equidad educativa en el contexto del RGV.

El diseño metodológico se articula en dos fases complementarias. La primera comprende una revisión bibliográfica y un análisis conceptual. Se exponen en los capítulos 2, 3, 4, 5 y 6 de esta Tesis. A partir de ese examen se identifican los principales descriptores del modelo charter y sus críticas, con lo cual se consolida una base teórica que sostiene la segunda fase de la investigación.

La revisión bibliográfica se llevó a cabo de manera sistemática. Partió de los conceptos fundamentales definidos en el marco teórico y, así, permitió organizar la literatura con coherencia y orden. Esta estrategia facilitó delimitar temas clave vinculados con la equidad educativa, los modelos de escuelas charter y el discurso institucional de IDEA Public Schools. Además, se empleó el muestreo de “bola de nieve”. Con ello se captó literatura adicional pertinente y se profundizó el análisis. El procedimiento consistió en rastrear las referencias citadas en estudios clave, incorporando nuevas fuentes que enriquecieron la comprensión del discurso educativo de IDEA Public Schools y su relación con la equidad.

En consecuencia, los capítulos del marco teórico abordan los conceptos centrales de la investigación y contextualizan el objeto de estudio. Se analiza el sistema educativo estadounidense, en los niveles preuniversitario y postsecundario, el modelo de escuelas chárter, el acceso a la educación superior en Estados Unidos y el modelo educativo de IDEA Public Schools. De este recorrido surgió una necesidad concreta: incluir un capítulo dedicado a voces críticas y alternativas que amplíen la comprensión del fenómeno.

Para la gestión de referencias y materiales se utilizó Zotero (véase figura 4). Su aplicación optimizó la sistematización de las fuentes, aseguró una estructura coherente en el análisis bibliográfico e hizo visibles conexiones entre estudios relevantes, fortaleciendo la argumentación teórica. Además, las funciones de etiquetado y la creación de bibliotecas temáticas facilitaron la categorización por ejes específicos. De este modo se garantizó la vinculación sistemática de las fuentes con el desarrollo teórico de la investigación.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

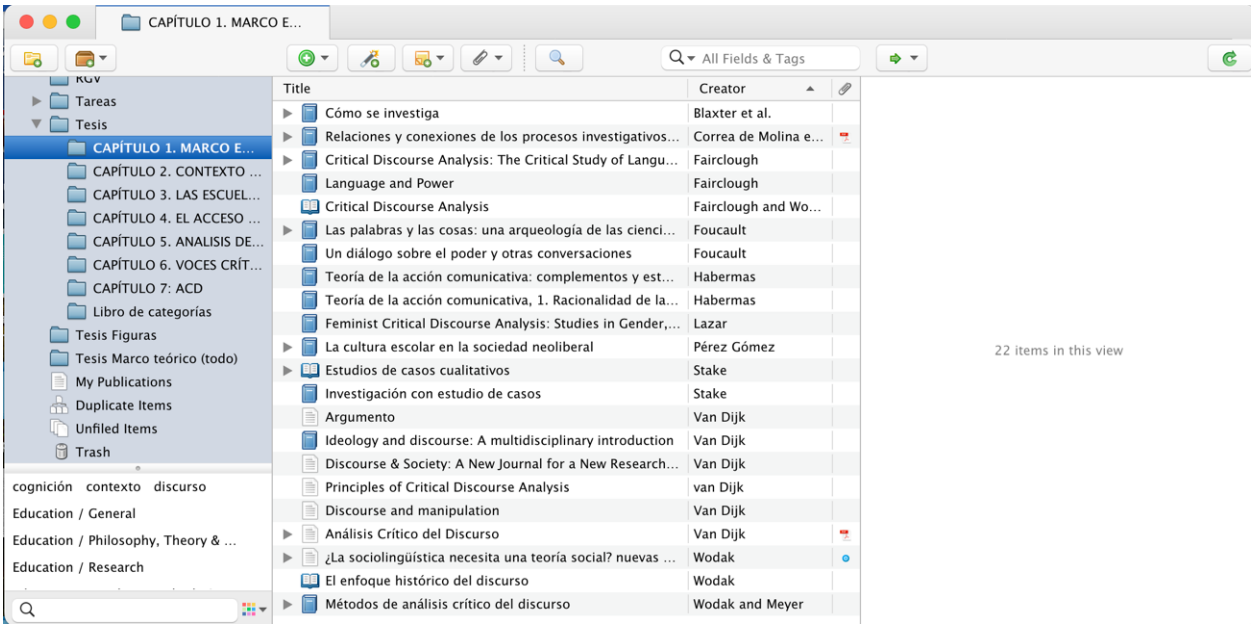


Figura 4. Evidencia de la organización de documentos para la investigación documental en Zotero
Fuente: elaboración propia

La segunda fase aplica el Análisis Crítico del Discurso (ACD) para examinar la retórica oficial de IDEA Public Schools. Se adopta un enfoque crítico vinculado con la Escuela de Frankfurt (Wodak y Meyer, 2009). Esta corriente filosófica indaga las interrelaciones entre conocimiento, discurso y poder, y cuestiona las estructuras sociales y económicas que perpetúan desigualdades. Desde dicha perspectiva, el ACD opera como herramienta para desentrañar y problematizar los discursos institucionales en función de sus implicaciones ideológicas y de poder.

En el caso de IDEA Public Schools, el ACD permite observar cómo su discurso sobre equidad educativa articula valores, narrativas y estrategias retóricas. Puede reforzar estructuras de poder preexistentes o disputarlas. El análisis identifica mecanismos lingüísticos y discursivos que configuran la percepción de la equidad y su impacto en las oportunidades educativas de distintos grupos sociales.

Dentro de esta tradición crítica, destaca la influencia de Habermas (1994). El autor propone una visión precisa del papel del discurso en la construcción de la realidad social. El lenguaje y la comunicación pueden funcionar como instrumentos de dominación o de emancipación. Esa dualidad es central para el ACD y habilita examinar de qué maneras el discurso perpetúa o cuestiona relaciones de poder.

Asimismo, se consideran los aportes de Foucault (2002, 2016). El autor analiza cómo poder y conocimiento se articulan en regímenes discursivos que gobiernan prácticas sociales y moldean relaciones de poder. Con base en esta perspectiva, el ACD permite identificar estructuras que refuerzan desigualdades y, a la vez, explorar discursos alternativos y emancipadores. Así se contribuye a desmontar mecanismos que consolidan desigualdades estructurales.

Un ejemplo relevante se halla en la pedagogía crítica de Freire (1968/2014a). La educación se concibe como proceso de concienciación y transformación social. Los estudiantes actúan como agentes activos en la construcción del conocimiento y en la lucha contra la opresión estructural.
Académicos contemporáneos, Fairclough (1997, 2013, 2014), Lazar (2005), Van Dijk (1999, 2003, 2006, 2016) y Wodak (1997, 2000, 2003, 2009), han ampliado el ACD con herramientas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

metodológicas específicas. Permiten analizar el lenguaje más allá de su función comunicativa. El lenguaje se reconoce, así, como medio de reproducción de ideologías y relaciones de poder.

Desde este enfoque, la investigación procura comprender cómo el discurso de IDEA Public Schools refuerza o desafía estructuras de poder que inciden en las desigualdades educativas. Se presta especial atención a su impacto en El Valle. Para ello, se examinan políticas institucionales, materiales oficiales de comunicación, valores transmitidos en su narrativa educativa y el lenguaje de documentos estratégicos y campañas de divulgación. Todo ello permite identificar estrategias discursivas que influyen en la construcción de la equidad educativa dentro de su modelo de enseñanza.

Con este recorrido se avanza en los objetivos específicos orientados a identificar las estrategias discursivas del modelo y a observar su incidencia en la equidad educativa en una región históricamente vulnerable (objetivos específicos 2 y 3). Es un paso preciso. También es un insumo para los análisis posteriores.

En lo metodológico, se ha desarrollado un método propio para el análisis del discurso educativo de las escuelas IDEA. Se plantea una estrategia innovadora basada en la creación de categorías analíticas personalizadas. Dichas categorías emergen del análisis sistemático y de la identificación deductiva de los temas presentes en el marco conceptual de la investigación. Luego se compilan en un Libro de Categorías.

Aunque este método de categorización y el análisis de un corpus amplio se apartan de los procedimientos más comunes en el ACD, se sostiene que la propuesta conserva coherencia con los principios fundamentales del análisis crítico. El propósito sigue siendo examinar cómo los discursos dominantes generan ideas, comportamientos y estructuras sociales que repercuten en el entorno educativo.

La investigación cualitativa suele asociarse con procesos de análisis inductivo (Fife y Gossner, 2024). Ahora bien, cuando las preguntas o los propósitos del estudio lo requieren, también puede trabajarse de forma deductiva, o bien de forma híbrida como fue este caso (McGill et al., 2021; Fife y Gossner, 2024). En esta Tesis, las categorías iniciales del Libro de Categorías se construyeron a priori (Miles et al., 2020) a partir de la literatura de autores críticos sobre escuelas charter; con esa base teórica se organizó la primera lectura y codificación del corpus. Después, conforme avanzó el trabajo en Atlas.ti, mantuvimos apertura a lo que mostraban los datos y fuimos afinando o ampliando las categorías cuando fue necesario.

El proceso implicó un constante ir y venir entre los conceptos críticos y los datos, algo propio de los análisis cualitativos iterativos (Tracy, 2019). Ello ofreció una base sólida, pero no fue cerrado. Conforme se avanzó en el análisis, se adoptó una postura más iterativa, flexible y reflexiva, lo cual permitió que los datos cuestionaran o ampliaran las ideas de los autores utilizados (Tracy, 2019; McGill et al., 2021).

Este modo de trabajo se alinea con lo que proponen McGill, Puroway y Duslak (2021). Quienes describen la codificación como un proceso iterativo y no lineal, en el que el investigador se mueve constantemente entre teoría y datos, revisando decisiones y ajustando significados. En nuestro caso, las categorías funcionaron como puntos de partida, pero a medida que se leía y codificaba, volvimos una y otra vez al sistema para repensar conexiones, fusionar códigos o redefinir conceptos.

Vanover, Mihas y Saldaña (2021) indican que el propósito de que codificar no es solo etiquetar. Más bien es dar sentido. Por ello, cada categoría del Libro de Categorías fue tratada como un constructo interpretativo, no como una etiqueta descriptiva. Otro aspecto clave fue la reflexividad, la cual es central para sostener la calidad del análisis (Vanover et al., 2021). Durante

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la codificación, Atlas.ti se usó no solo para marcar segmentos, también para escribir memos, dejar constancia de decisiones y anotar dudas y hallazgos. Así surgió la categoría Ausencias y se registraron otros indicios sobre IDEA Public Schools que, aunque no entraron en la Tesis, quedaron documentados en el proceso de análisis. Este registro ayudó a vigilar nuestras interpretaciones, revisar supuestos y mantener coherencia entre el marco crítico y los sentidos que iban emergiendo del corpus.

En conjunto, el proceso deductivo en su origen e inductivo en su desarrollo, nos permitió construir un análisis vivo, en diálogo constante entre teoría y datos. Cada revisión en el software fue una oportunidad para mirar de nuevo, ajustar y comprender mejor cómo IDEA Public Schools construye su discurso sobre la equidad educativa. A nuestro parecer, el proceso fue claro y bien documentado; combinó un inicio deductivo con aperturas inductivas y dejó registro de decisiones en Atlas.ti.

1.5. Justificación del uso del Análisis Crítico del Discurso

Según Wodak y Meyer (2009), el ACD surgió como una red de investigadores a inicios de los noventa. Su consolidación se dio en un simposio celebrado en Ámsterdam, en enero de 1991. Allí, figuras relevantes como Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen y Ruth Wodak intercambiaron ideas sobre teorías y métodos del análisis del discurso. Ese encuentro permitió el reconocimiento mutuo de sus enfoques. Aunque existían diferencias teóricas y metodológicas, sus propuestas trazaron las vertientes del ACD que aún hoy se mantienen.

El proceso de consolidación estuvo acompañado de hechos clave. Entre ellos, la fundación de la revista *Discourse and Society* por Van Dijk en 1990. También la publicación de obras fundamentales como *Language and Power* de Fairclough (1989), *Language, Power and Ideology* de Wodak (1989) y *Prejudice in Discourse* de Van Dijk (1984). Estos hitos marcaron un punto de inflexión en la formalización del ACD como programa de investigación interdisciplinario y socialmente comprometido.

La orientación crítica de esta Tesis se sustenta en corrientes filosóficas e históricas. Estas examinan la relación entre conocimiento, discurso y poder. Habermas (1987, 1999) y la Escuela de Frankfurt destacan en este ámbito. Ambos analizan cómo las estructuras ideológicas influyen en la producción y reproducción del conocimiento. Habermas critica la reducción de la razón a la eficiencia y la utilidad. Señala que ello deja de lado la justicia y el consenso social.

Trasladado al análisis del discurso, su planteamiento es pertinente. Permite mostrar cómo los discursos institucionales se diseñan para justificar estructuras de poder preexistentes. Así, en lugar de fomentar el diálogo equitativo, refuerzan dinámicas de dominación. El ACD ayuda a revelar esas narrativas. Explica cómo enmarcan el discurso público en lógicas instrumentales y estratégicas que limitan la participación democrática.

Para Habermas, las grandes estructuras de poder, como la economía y la burocracia, imponen su lógica en la vida cotidiana. Distorsionan la comunicación libre. Muchas decisiones responden, entonces, a criterios de conveniencia sistémica y no a necesidades sociales reales.

Bourdieu (2008), por su parte, analiza el lenguaje como portador de un valor simbólico. Ese valor depende del contexto social y del estatus de quien lo utiliza. Así, el lenguaje otorga poder a ciertos actores y refuerza desigualdades. Mientras Habermas critica el control de la comunicación por las estructuras dominantes, Bourdieu muestra cómo el lenguaje legitima y reproduce esas relaciones. Ambos aportan claves centrales para comprender el rol del lenguaje en la educación.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El ACD, propuesto por Wodak (1989), no se limita a describir fenómenos lingüísticos. Busca abordar problemas sociales fundamentales. Para ello, estudia la interacción entre discurso, ideología y poder. Wodak y Meyer (2009) destacan tres dimensiones centrales: poder, historia e ideología. Estas permiten entender cómo el discurso institucional no solo transmite información, sino también legitima representaciones sociales.

Fairclough (1989/2014) introduce la noción de "*common sense*" o "sentido común". Se refiere a supuestos ideológicos que se naturalizan en las convenciones lingüísticas. Dichos supuestos se activan en interacciones sociales. Refuerzan jerarquías al presentarlas como neutrales. Fairclough (2000) aplica este enfoque al discurso neoliberal. Muestra cómo se construye el cambio como inevitable y sin responsables.

La repetición discursiva consolida esa percepción. Su aceptación se vuelve acrítica. Más tarde, Fairclough (2008) advierte que muchas relaciones de dominación permanecen ocultas. Señala la necesidad de un análisis crítico que revele cómo interactúan sus elementos constitutivos. Su modelo tridimensional distingue entre texto, práctica discursiva y práctica social. Esta propuesta permite examinar cómo los discursos reflejan, reproducen y transforman el poder.

Van Dijk (2016) retoma el concepto de hegemonía de Gramsci. Explica cómo los discursos funcionan como mecanismos de control ideológico. Un ejemplo aparece en el ámbito educativo. Se trata del discurso de "excelencia" y "rendición de cuentas" en las políticas que enfatizan los estándares estandarizados. Ese discurso responsabiliza a estudiantes y familias de su éxito o fracaso. De este modo, oculta las desigualdades estructurales que condicionan las oportunidades.

La hegemonía no se limita a la coerción. También se ejerce mediante la construcción del consenso. El control discursivo moldea creencias, conocimientos y valores sociales. Define lo que se percibe como legítimo o natural. En este marco, la equidad educativa en IDEA Public Schools se presenta dentro de una lógica hegemónica. La competitividad y la meritocracia se naturalizan como principios incuestionables.

El ACD aplicado a IDEA Public Schools permitirá observar cómo el discurso institucional define la equidad educativa. Para ello, se estudiarán documentos estratégicos: planes de estudio, informes anuales, comunicados oficiales y materiales de divulgación. También se incluirán discursos de sus líderes institucionales. El análisis mostrará las estrategias discursivas empleadas para legitimar el modelo educativo.

Se evaluará hasta qué punto dichas representaciones refuerzan una noción de equidad vinculada al mercado. Asimismo, se explorará cómo influyen estas construcciones discursivas en la conceptualización de oportunidades educativas en el RGV. Se examinará si favorecen un enfoque inclusivo o si, por el contrario, lo limitan.

La metodología de esta Tesis se inscribe en el ACD. El objetivo es identificar significados subyacentes en mensajes y estructuras discursivas. El ACD sostiene que todo discurso está anclado en una práctica social con base ideológica. Incluso cuando esa ideología no se muestra de forma explícita.

Desde el enfoque histórico-discursivo, Wodak (2015) afirma que las ideologías se expresan en el lenguaje a través de estructuras discursivas. Estas regulan el acceso al discurso y legitiman ciertas narrativas. Al hacerlo, refuerzan relaciones de poder. Privilegian determinados discursos y silencian los que cuestionan el orden establecido. El ACD, en consecuencia, permite analizar los discursos educativos con mayor profundidad.

Según Van Dijk (2016), el ACD se caracteriza por atender a problemas sociales. Es multidisciplinario y posee capacidad explicativa. Retoma a Fairclough y Wodak (1997) para señalar sus principales rasgos:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Las relaciones de poder son discursivas.
- El discurso constituye sociedad y cultura.
- Todo discurso tiene implicaciones ideológicas.
- Su historicidad media entre texto y sociedad.
- El análisis exige interpretación y explicación.
- El discurso es acción social.

En consecuencia, el ACD ayuda a dilucidar estrategias lingüísticas y visuales. Estas configuran el discurso de IDEA sobre la equidad educativa. A nivel lingüístico, se revisará el uso de expresiones como "superación individual" y "mérito académico". Ambas enmarcan la equidad en clave meritocrática. A nivel visual, se analizarán imágenes del sitio web y de materiales promocionales. Estas representan a estudiantes en contextos de éxito y superación.

El objetivo es identificar estrategias que construyen la noción de equidad. Se busca revelar las implicaciones ideológicas. Entre ellas: la naturalización de la meritocracia, la reproducción de una lógica de mercado y la exclusión de perspectivas alternativas.

El ACD no es un método único. Es un enfoque que integra metodologías de diversas disciplinas (Fairclough, 2014). Su flexibilidad admite el análisis de contenido, el análisis conversacional, la semiótica o incluso métodos etnográficos.

En esta investigación, el ACD se adopta como marco de análisis del discurso educativo de IDEA. El corpus es amplio y diverso. Incluye textos, materiales audiovisuales, contenidos digitales y discursos institucionales. Por ello, el estudio no se limita al análisis textual. También examina la producción, interpretación y uso del discurso en contextos sociales específicos.

El análisis tiene un doble propósito. Primero, identificar los discursos dominantes en la narrativa educativa de IDEA. Segundo, valorar si promueven la equidad o perpetúan desigualdades. Para lograrlo, se considerarán aspectos como la representación de grupos sociales, la inclusión o exclusión de factores estructurales y el peso de la responsabilidad individual frente a condiciones sistémicas. También se revisarán las estrategias retóricas que legitiman o cuestionan el poder.

Estos discursos se confrontarán con las voces críticas recogidas en el capítulo 6. Dichas voces ofrecen una mirada alternativa sobre el modelo charter y su impacto en la equidad educativa. El contraste permitirá un análisis integral.

El ACD se confirma como el enfoque más adecuado para esta Tesis. Su énfasis en la relación entre lenguaje, poder e ideología lo respalda. Van Dijk (2003) señala que las ideologías están ligadas al poder. El discurso se convierte, entonces, en un medio para reproducir control y dominio social.

Además, las ideologías afectan las prácticas sociales. Se reflejan en el uso del lenguaje. Determinan la perpetuación o transformación de dinámicas de poder. El ACD también se articula con la investigación documental. Se basa en el análisis sistemático de textos como fuente primaria (Van Dijk, 1999). A diferencia de otros enfoques, no se queda en descripciones superficiales. Permite indagar en las capas profundas del lenguaje y descubrir ideologías implícitas (Fairclough, 2014).

El análisis abarcará documentos oficiales, el sitio web, materiales multimedia y discursos institucionales de IDEA Public Schools. El objetivo es examinar cómo se articulan poder e ideologías en el discurso escrito y visual.

En este marco, el ACD permitirá:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Analizar críticamente los documentos oficiales y el contenido multimedia de IDEA. Se buscará identificar cómo el lenguaje construye y reproduce desigualdades (Wodak y Meyer, 2009).
- Identificar los elementos clave que generan significado y reproducen ideologías en el discurso (Fairclough, 2013).
- Estudiar las estrategias discursivas que IDEA emplea para legitimar, persuadir o resistir ideologías dominantes (Fairclough, 2013). Esto es especialmente relevante en torno a la equidad educativa.
- Contextualizar los documentos en su marco histórico y social (Wodak y Meyer, 2009). En este caso, el contexto del RGV.
- Explicar las implicaciones sociales del discurso de IDEA. Mostrar cómo el lenguaje puede contribuir a la desigualdad (Van Dijk, 1999).

Este marco analítico permite interpretar el discurso de IDEA en un contexto social y político más amplio. Se tomarán en cuenta las políticas estatales y federales, el impacto de las reformas neoliberales y las dinámicas socioeconómicas de El Valle.

De esta manera, se examinará cómo estas condiciones moldean el discurso institucional de IDEA Public Schools. También cómo este discurso contribuye, a su vez, a configurar el panorama educativo regional. El objetivo final es ofrecer una comprensión profunda de su impacto en la equidad educativa.

1.6. Cronograma de la Investigación

En un inicio, esta investigación fue concebida como un estudio de caso. Se había proyectado una fase de documentación exhaustiva destinada a identificar el objeto de estudio y, posteriormente, contrastar la información recopilada en diversas fuentes con los datos aportados por los agentes involucrados. No obstante, al no existir posibilidad de acceso a dichos agentes, es decir, al no poder ingresar al campo previsto para el estudio de caso, se optó por modificar la metodología, transformándola en un trabajo de carácter documental.

Pese a este cambio, se mantuvo el objetivo central de construir un marco de conocimiento contextualizado que orientara la creación de categorías analíticas a partir de autores críticos y perspectivas alternativas en fases posteriores. La estructura de la Tesis se concibe como un embudo, en el que se avanza desde una visión amplia hasta un análisis crítico y focalizado sobre el modelo educativo de IDEA Public Schools y sus premisas vinculadas con el acceso a la universidad, la movilidad social, la justicia y la equidad.

La investigación doctoral se organiza en tres niveles:

1. **Revisión sistemática de la literatura.** Esta fase inicial contempla un examen exhaustivo y sistemático de la producción académica existente sobre el tema. Su finalidad es determinar el estado actual del conocimiento y reconocer las principales perspectivas teóricas pertinentes.
2. **Análisis de contenido.** En este nivel se aplica un procedimiento en forma de embudo a la información recolectada. El análisis se inicia con una contextualización general del sistema educativo estadounidense y del movimiento de escuelas charter. Posteriormente, se focaliza en el modelo educativo de IDEA Public Schools, con especial énfasis en su

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

concepción de la universidad como motor de movilidad social. Finalmente, se abordan las críticas y objeciones dirigidas a estas instituciones.

3. **Análisis Crítico del Discurso (ACD).** La última fase se centra en aplicar el ACD para examinar los discursos institucionales de IDEA Public Schools en torno a la equidad educativa. A diferencia del análisis de contenido, que organiza y sistematiza la información, el ACD permite problematizar los discursos desde una óptica crítica y explorar cómo se configuran las representaciones sobre equidad en el marco discursivo de la institución. Este nivel se desarrolla a partir de la triangulación de fuentes documentales, materiales audiovisuales y plataformas digitales, analizando cómo se estructuran y reproducen los mensajes en distintos canales de comunicación. El propósito es identificar estrategias discursivas recurrentes, tensiones entre el discurso oficial y las políticas implementadas, así como los modos en que se legitiman narrativas específicas sobre equidad educativa. Para ello, los hallazgos del análisis de contenido, registrados en el *Libro de Categorías*, se contrastan con perspectivas pedagógicas críticas del ámbito educativo charter.

1.6.1. Procedimiento para la Construcción de Categorías

La construcción de las categorías analíticas se llevó a cabo mediante un proceso sistemático y riguroso basado en el análisis de contenido del marco teórico. El propósito fue desarrollar un conjunto de categorías y subcategorías que permitieran examinar de manera crítica los discursos vinculados con IDEA Public Schools, en el marco de las políticas neoliberales aplicadas a las escuelas charter. A continuación, se detallan los pasos seguidos en este procedimiento.

1.6.1.1. Etapa 1: Identificación Inicial de Tópicos.

Esta etapa consistió en un análisis de contenido del marco teórico, con énfasis en la identificación de perspectivas críticas sobre el modelo neoliberal en la educación, del cual IDEA Public Schools forma parte. Para estructurar el cuerpo teórico de esta Tesis, organizado en cinco capítulos, se siguió el recorrido que se describe a continuación:

- **Capítulo 2:** Presenta el sistema educativo estadounidense, con énfasis en su configuración y fundamentos.
- **Capítulo 3:** Examina las escuelas charter como parte integrante del sistema público de educación.
- **Capítulo 4:** Aborda el panorama del acceso a la universidad en Estados Unidos, considerando las estructuras de movilidad social y equidad.
- **Capítulo 5:** Desarrolla un análisis descriptivo del modelo de IDEA Public Schools, enmarcado dentro del sistema educativo estadounidense, definido por su estructura charter y orientado a la universidad como vía de movilidad social y equidad.
- **Capítulo 6:** Reúne voces críticas y perspectivas alternativas que cuestionan el marco neoliberal que sustenta a IDEA Public Schools.

Este análisis preliminar permitió identificar conceptos clave y temas recurrentes, denominados tópicos. Para sistematizarlos, se elaboró un documento en Excel donde cada tópico fue registrado junto con los autores y teorías relevantes. Entre los tópicos detectados se encuentran *calidad educativa*, *equidad*, *exclusión* y *movilidad social*, todos ellos frecuentes en las críticas al modelo charter. Dicho proceso dio lugar al desarrollo del *Libro de Categorías*, un instrumento metodológico descrito en el siguiente apartado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.6.1.2. Etapa 2: Elaboración de la Primera Versión del Libro de Categorías.

Una vez organizada la lista de tópicos, se elaboró la primera versión del *Libro de Categorías*. En esta fase, los tópicos fueron agrupados y transformados en categorías iniciales, de manera que cada una representara un concepto amplio identificado en el análisis. Asimismo, dentro de cada categoría principal se incluyeron subcategorías que desglosaban aspectos específicos emergentes del marco teórico.

Por ejemplo, bajo la categoría *Prácticas Homogeneizantes* se integraron subcategorías como *currículo especializado* y *estándares de rendimiento*. Estas subcategorías reflejaban dimensiones críticas de dicho concepto, tales como la influencia del currículo en la calidad de la enseñanza y el impacto de los estándares de rendimiento en la práctica educativa.

1.6.1.3. Etapa 3: Revisión y Ajuste de las Categorías para la Versión Final.

Tras la creación de la versión inicial del *Libro de Categorías*, se llevó a cabo un proceso de revisión crítica con el fin de refinar y ajustar las categorías y subcategorías. Este proceso buscó que las categorías reflejaran con precisión las críticas identificadas en el marco teórico.

En esta etapa, algunas categorías fueron renombradas y se consolidaron temas redundantes para evitar ambigüedades. Como resultado, las categorías evolucionaron hacia una formulación más clara y específica de los elementos críticos del análisis, tales como las dinámicas de exclusión o las subjetividades alineadas con principios de mercado.

En esa etapa, dábamos por concluida la versión final del *Libro de Categorías* (aunque más adelante se introducirían ajustes que explicaremos en su momento), la cual quedó conformada por los siguientes ejes principales:

- Prácticas Homogeneizantes.
- Equidad vs. Procesos Excluyentes.
- Evaluación vs. Justicia Social.
- Subjetividades Alineadas con el Mercado.
- Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado.

Cada categoría se desglosa en subcategorías que permiten examinar los efectos de estas prácticas en la equidad y en el contexto educativo.

Este procedimiento metodológico facilitó la construcción de un conjunto de categorías y subcategorías que no solo recogen el contenido central del marco teórico, sino que además orientan el análisis hacia perspectivas críticas que cuestionan las políticas de mercado en educación y el discurso de equidad promovido por modelos como IDEA Public Schools.

1.6.1.4. Etapa 4: Atlas.ti como Herramienta de Codificación

La codificación de los temas y subtemas relacionados con el discurso institucional de IDEA Public Schools se efectuó con el apoyo de Atlas.ti. No obstante, la estructura analítica se basó íntegramente en el *Libro de Categorías*, que funcionó como guía conceptual en todo el proceso. Desde el inicio, las categorías y subcategorías orientaron la clasificación de los datos, asegurando su correspondencia con los ejes teóricos del estudio y con el contenido documental.

Durante la preparación, las categorías y subcategorías deductivas (aquellas construidas a partir de los autores) pasaron por varias versiones hasta consolidarse en el Libro de Categorías

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

definitivo, que guio todo el análisis. En la etapa de codificación se realizaron únicamente ajustes menores, sin modificaciones sustanciales ni incorporación de nuevas categorías deductivas. Paralelamente, el propio proceso analítico dio lugar a la creación inductiva de la categoría de "Ausencias", que se explicará más adelante.

Cabe destacar que, aunque Atlas.ti dispone de funciones para generar códigos automáticos, ya sea por procedimientos inductivos o mediante inteligencia artificial, estas no fueron utilizadas. En pruebas preliminares se constató que tales funciones resultaban limitadas y poco útiles para un enfoque crítico como el presente. Esto era previsible, pues el discurso institucional de una red de escuelas charter difícilmente produce, de forma automática, críticas hacia sí misma. Por esta razón, la codificación se llevó a cabo de manera manual y siempre en consonancia con el Libro de Categorías. Este procedimiento garantizó una lógica clara, la trazabilidad del proceso y la posibilidad de que otros investigadores reproduzcan los criterios aplicados.

La recopilación y organización metódica de los materiales permitió conformar un corpus representativo del discurso institucional de IDEA Public Schools. Dicho corpus constituye la base para el ACD, al posibilitar una exploración profunda de las narrativas y prácticas institucionales en relación con la equidad y la movilidad social.

El corpus de investigación está conformado por documentos y materiales oficiales publicados por IDEA Public Schools, que constituyen la fuente primaria para el análisis. Estos textos, junto con otras herramientas de difusión institucional como el blog y las redes sociales, configuran un ecosistema comunicativo orientado a proyectar la identidad y la misión educativa de la organización.

Se destaca especialmente el uso de su cuenta oficial de Instagram, dada su relevancia en la construcción de una narrativa visual y textual que refuerza los principios y valores promovidos por la institución. La selección de esta plataforma responde al desplazamiento de la comunicación institucional hacia medios visuales, que permiten mayor alcance entre públicos jóvenes y favorecen la interacción a través de imágenes, videos y textos breves.

Siguiendo a Flick (2007), esta investigación adopta la triangulación de datos como estrategia metodológica para robustecer el análisis del discurso institucional de IDEA Public Schools. Flick plantea que la triangulación no se limita a la recopilación de información en múltiples fuentes, sino que implica una comparación sistemática destinada a examinar continuidades, variaciones y contradicciones en la construcción discursiva.

En este estudio se integran documentos oficiales y materiales multimedia con el objetivo de captar tanto el contenido explícito de los mensajes institucionales como las estrategias discursivas y visuales que IDEA Public Schools despliega en distintas plataformas. Esta orientación multidimensional permite examinar el discurso con atención particular a las adaptaciones que presenta según el medio de difusión.

Los documentos y materiales multimedia analizados se encuentran organizados en la tabla 2. En Atlas.ti los archivos fueron agrupados en conjuntos identificados con un código único. La nomenclatura de cada documento incluyó: (a) el título oficial, en el caso de los textos; y (b) un número consecutivo, en el caso de materiales multimedia, asignado según el orden de incorporación al software.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 2. Documentos y materiales multimedia de IDEA para el ACD
Fuente: elaboración propia

Código	Grupo (16)	Número de Ítems	Tipo de Material
AR2324	2023-2024 Annual Reporting[3]	18	Documento
AR2425	2024-2025 Annual Reporting	7	Documento
CIPM	Campus Improvement Plans[4] (McAllen)	2	Documento
DOC_CSD	College Signing Day[5] (CSD) 2024 (McAllen, Mission, North Mission, Quest, Toros)	1	Documento
EH	Employee Handbooks[6]	2	Documento
EP	Expansion Plan[7]	1	Documento
GP	Grading Policy (Texas)[8]	2	Documento
IAR	IDEA Annual Report (Texas)[9]	2	Documento
_BLOG	IDEA Blog[10]	55	Documento
WS_NR WS_NR_vid	IDEA Website[11]	149	Imágenes Videos
IMP_Mag_	Impact Magazine[12]	13	Captura de pantalla
IMG_	Instagram 1[13]	628	Captura de pantalla (imágenes)
InstaVID	Instagram 2	41	Captura de pantalla (videos)
SH	Student Handbook[14]	3	Documento
TCP	Teacher Career Pathway (Texas)[15]	4	Documento
UG	Uniform Guide[16]	2	Documento

Se presenta aquí una captura de pantalla que muestra la organización del corpus documental en *Atlas.ti*, utilizada en el proceso de codificación y análisis (véase figura 5). A la izquierda se observan los 16 grupos creados, marcados con corchete azul, cada uno correspondiente a un conjunto de documentos o archivos multimedia clasificados según su tipo y función dentro del corpus. Junto a cada grupo aparece el número de archivos contenidos. En la parte inferior izquierda

[3] Refer to the IDEA Annual Reporting webpage for access to all documents pertaining to the academic years 2023-2024 and 2024-2025.: https://ideapublicschools.org/annual-reporting/
[4] Consult the Campus Improvement Plans for each school for the academic years 2022-2023 and 2023-2024. In our analysis, we chose the example from McAllen College Prep.
[5] Consult the College Signing Day 2024 event program for the following schools: MaAllen, Mission, North Mission, Quest, and Toros: https://issuu.com/ideapublicschools/docs/csd_rgv_2_program_2024
[6] Consult the Student Handbook for the academic years 2023-2024 and 2024-2025 Texas edition.
[7] The document in question is no longer accessible online. We believe it has been removed by IDEA.
[8] Consult the Grading Policy Texas edition documents for the academic years 2023-2024 and 2024-2025
[9] Consult the IDEA Annual Report Texas edition for the academic years 2021-2022 and 2022-2023
[10] Refer to the IDEA Blog webpage to access all posts related to the year 2024, which were considered for the analysis: https://ideapublicschools.org/blog/
[11] Refer to the IDEA webpage to access all sections of the website from which we captured screenshots for analysis. These screenshots were taken in 2024 during the thesis development, so the content may have changed due to IDEA's decisions and the upcoming new school year: https://ideapublicschools.org/
[12] Refer to the IDEA Impact Magazine webpage to access all posts related to the year 2024, which were considered for the analysis: https://ideapublicschools.org/our-story/impact-magazine/
[13] Refer to the IDEA social media platform (Instagram) to access all posts related to the year 2024.
[14] Consult the IDEA Student Handbook Texas edition for the academic years 2021-2022, 2023-2024, and 2024-2025
[15] Consult the Teacher Career Pathway documents contemplated in the analysis: 2022-2023 Guideposts for Excellent Teaching Rubric (Pilot), 2024- 2025 Guideposts for Excellent Teaching Rubric, Teacher Career Pathway Handbook Texas edition 2023-2024, and Teacher Career Pathway Handbook Texas edition 2024-2025.
[16] Consult the IDEA Uniform Guide for the academic years 2023-2024, and 2024-2025

se indica el número total de grupos, mientras que a la derecha de cada archivo se visualiza su código de identificación, empleado para mantener la trazabilidad documental.



Figura 5. Evidencia de la organización de documentos organizados por grupos en Atlas.ti
Fuente: elaboración propia

La figura 6 ilustra la forma en que Atlas.ti organiza automáticamente los documentos en un grupo específico. Se observa el grupo denominado *Instagram 1*, conformado por 628 archivos multimedia. A la derecha, el software asigna un número de identificación consecutivo a cada archivo, en el orden de incorporación al proyecto (por ejemplo, “IMG_4” con el número 667).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

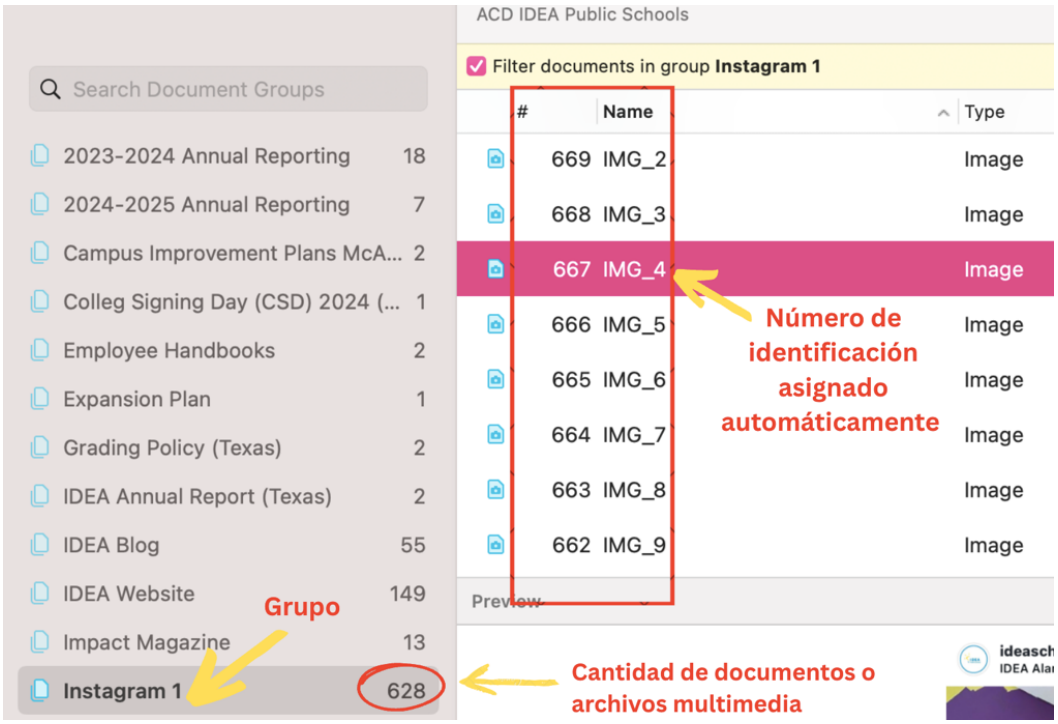


Figura 6. Evidencia de la numeración consecutiva de los documentos importados en Atlas.ti
Fuente: elaboración propia

Para la recopilación de documentos, en primer término, se accedió a la sección Annual Reporting del sitio web oficial de IDEA Public Schools. Desde allí se obtuvieron los materiales institucionales correspondientes a los dos últimos años. Entre ellos figuran el Plan de Mejoramiento Distrital, el contrato del Superintendente/CEO y otros informes pertinentes, todos de carácter público. La figura 7 muestra una captura de pantalla del sitio web de IDEA Public Schools con los documentos institucionales considerados en este análisis.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

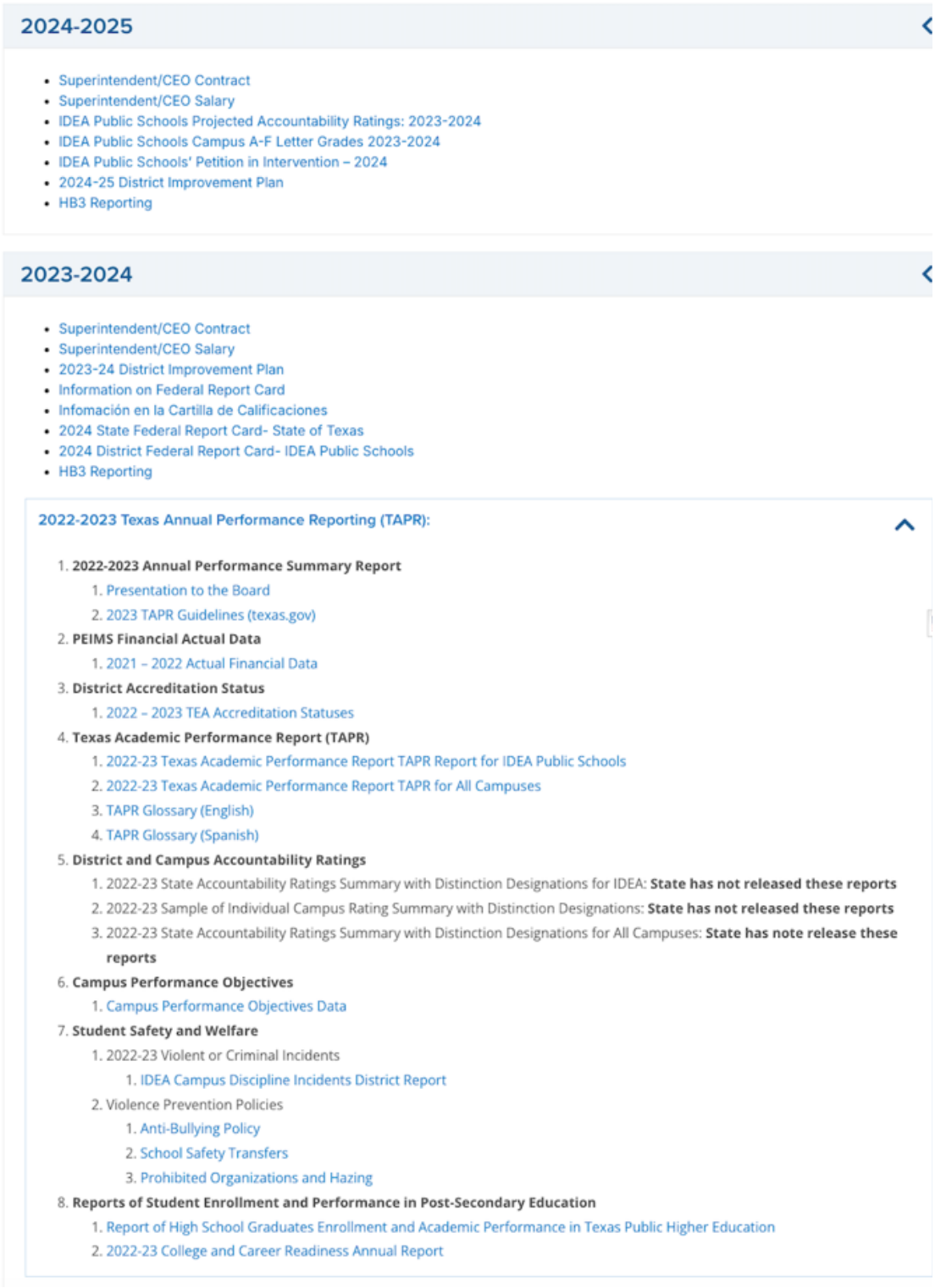


Figura 7. Documentos institucionales disponibles en la sección annual reporting de IDEA
Fuente: captura de pantalla de la página oficial de IDEA Publics Schools

La elección de los documentos relativos a los ciclos escolares más recientes respondió a dos criterios centrales. Primero, posibilitó establecer un punto de comparación entre ambos periodos. Con ello se facilitó el análisis de la evolución del discurso institucional de IDEA Public

Schools en su formulación más actual. Segundo, se ponderó el impacto de la pandemia de COVID-19, dado que los documentos y objetivos formulados en torno a 2020 pudieron haber sido modificados o quedar sin implementación según lo previsto. Por esta razón, se decidió analizar únicamente los documentos de los últimos dos años, al presentar menor influencia de factores externos. Así, la investigación se mantiene actualizada y ofrece una representación más precisa tanto de la visión institucional de IDEA Public Schools respecto a la equidad y la educación como de los resultados comunicados oficialmente.

Como corpus adicional al ofrecido en la sección Annual Reporting, se incorporaron documentos específicos que amplían el marco de referencia. También permiten contextualizar con mayor detalle las estrategias discursivas de la institución. Para su conformación se seleccionaron únicamente documentos y materiales multimedia de acceso público, disponibles para descarga en el sitio web de IDEA Public Schools. Asimismo, se priorizó la inclusión de las dos versiones más recientes de cada documento con el fin de asegurar vigencia y pertinencia. No obstante, en algunos casos los documentos actualizados correspondientes a los ciclos 2023-2024 y 2024-2025 no habían sido publicados; en tales situaciones se integraron las versiones disponibles por su relevancia para comprender la evolución del discurso institucional de IDEA Public Schools.

Los documentos seleccionados fueron los siguientes:

- **Planes de Mejoramiento Escolar de IDEA McAllen (Campus Improvement Plans McAllen, 2022-2023 y 2023-2024):** se incluyó el análisis de los Campus Improvement Plans de IDEA Public Schools, con foco en IDEA McAllen durante los ciclos académicos 2022-2023 y 2023-2024. Esta decisión obedece a criterios metodológicos y contextuales. IDEA McAllen se localiza en el Río Grande Valley, región donde se originó IDEA y donde se concentra la mayor parte de sus escuelas, lo que permite situar el análisis dentro del entorno socioeducativo que configuró su modelo. Además, esta escuela abarca ambos niveles educativos (*academy* y *prep*), ofreciendo una visión integral del sistema IDEA desde Kindergarten hasta el grado 12. Su trayectoria consolidada y su presencia constante en los rankings internos de IDEA la convierten en un caso representativo. Asimismo, su elección se vinculó con el diseño inicial de la investigación, que contemplaba un estudio de caso en esta institución. Aunque la investigación evolucionó hacia un enfoque documental más amplio, IDEA McAllen se mantiene como una muestra informativa y significativa. Finalmente, dado el gran volumen de planes de mejoramiento generados por cada campus, se optó por una selección focalizada que evitara la dispersión del análisis y facilitara un examen más profundo dentro del marco de esta Tesis.
- **Día de Firma Universitaria 2024 (*College Signing Day – CSD 2024*, McAllen, Mission, North Mission, Quest, Toros):** Se analizó un folleto electrónico distribuido a estudiantes y familias durante el evento más reciente de CSD en el Río Grande Valley. El documento describe el propósito del evento, presenta a los estudiantes participantes y contiene mensajes breves de los directores de cada escuela. Aunque únicamente se encontró la versión más actual, se consideró suficiente para los fines del análisis.
- **Manual del Empleado (Employee Handbook, 2023-2024 y 2024-2025):** se seleccionaron las versiones más recientes disponibles. Documentan lineamientos vigentes.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- **Plan de Expansión (Expansion Plan):** se incorporó con el objetivo de examinar cómo la red de escuelas charter justifica su crecimiento y se posiciona en el mercado educativo. Permite observar estrategias y argumentos de legitimación.
- **Política de Evaluación (Grading Policy, 2023-2024 y 2024-2025):** se eligieron las ediciones más actuales, lo que posibilitó analizar la evolución de los criterios de evaluación y promoción estudiantil. Así se identifican ajustes normativos y operativos.
- **Manual del Estudiante (Student Handbook, 2023-2024 y 2024-2025):** se incluyeron las versiones más recientes, además de un fragmento del *Student Handbook 2021-2022*, última edición en la que IDEA mantenía como requisito de graduación la aceptación en una universidad de cuatro años. Este cambio se considera significativo y se analiza en el capítulo de resultados.
- **Ruta de Carrera Docente (Teacher Career Pathway, 2023-2024 y 2024-2025):** se incorporaron las versiones correspondientes al estado de Texas, dado que IDEA publica documentos diferenciados según cada estado en el que opera. La distinción territorial es relevante para el análisis.
- **Guía de Uniformes (Uniform Guide, 2023-2024 y 2024-2025):** este documento permitió examinar las disposiciones sobre vestimenta estudiantil y su relación con la cultura escolar promovida por la institución. Normas, expectativas, símbolos.
- **Informe Anual de IDEA (IDEA Annual Report – Texas, 2022 y 2023):** se utilizaron las versiones más recientes disponibles para Texas, estado en el cual IDEA concentra la mayoría de sus operaciones. Aportan indicadores y narrativas de desempeño.

En algunos casos no fue posible aplicar de manera estricta el criterio de seleccionar únicamente las dos versiones más recientes. Esto ocurrió, sobre todo, con el contenido multimedia publicado por IDEA Public Schools, donde no siempre se dispone de información precisa sobre la fecha de publicación. Para sostener la coherencia temporal del análisis, se estableció como límite de recopilación el 31 de diciembre de 2024. Con ello se garantizó la revisión integral de la narrativa institucional en distintos formatos.

En relación con las publicaciones del blog institucional, el sitio web, Instagram y la revista *Impact*, se consideraron exclusivamente los materiales correspondientes al año 2024, comprendiendo el periodo de enero a diciembre. Esta decisión permitió examinar un ciclo anual completo que abarca dos semestres distintos y diversos periodos escolares. Ofrece, por tanto, una visión más amplia e integral de la narrativa institucional de IDEA.

Respecto al sitio web, se efectuaron capturas de pantalla de todos sus apartados en enero de 2025, con el fin de registrar su estado exacto en el momento de la recopilación. Este procedimiento asegura la preservación de la estructura y del contenido tal como se encontraban disponibles en esa fecha.

En determinadas circunstancias, nuevamente, no fue posible aplicar de forma estricta el criterio de limitarse a las dos versiones más recientes de cada documento. Fue el caso, en particular, del material multimedia extraído del sitio institucional, para el cual no siempre se cuenta con una datación precisa. Para mantener la coherencia temporal, se fijó como fecha tope el 31 de diciembre de 2024. De esta manera, se garantizó una revisión exhaustiva de la narrativa institucional en múltiples formatos.

En cuanto a las publicaciones del blog, el sitio web, Instagram y la revista *Impact*, se consideraron únicamente los materiales del año 2024, abarcando el periodo enero–diciembre. La medida permite analizar un ciclo anual completo, dos semestres académicos y diferentes ciclos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

escolares, y ofrece una visión más amplia e integrada de la narrativa institucional proyectada por IDEA Public Schools a lo largo del año.

Por último, respecto del sitio web institucional, durante enero de 2025 se realizaron capturas de pantalla de todas sus secciones, con el objetivo de registrar su estado exacto en el momento de la recopilación. El procedimiento preserva estructura y contenidos del portal en la fecha señalada, y asegura que la investigación se funde en una representación fidedigna de la información efectivamente disponible al público.

1.7. Decisiones en el Proceso de Codificación con Atlas.ti

En este subapartado se ofrece una descripción detallada de las decisiones adoptadas durante el proceso de codificación con Atlas.ti. Para facilitar la organización, la subsección se divide en dos apartados: *Codificación y análisis de datos con Atlas.ti* e *Incorporación de elementos visuales en el análisis*.

1.7.1. *Codificación y Análisis de Datos con Atlas.ti*

En esta investigación se utilizó el software Atlas.ti, reconocido en el campo del análisis cualitativo por su eficacia en la organización, clasificación e interpretación de grandes volúmenes de información textual y visual. Esta herramienta permite procesos de codificación estructurados y, al mismo tiempo, flexibles, lo que favorece la aplicación rigurosa de una metodología de análisis de contenido (Penalva et al., 2015).

El proceso de codificación adoptado fue deductivo-inductivo. Se combinaron categorías previamente establecidas en el *Libro de Categorías* con códigos emergentes identificados inductivamente durante la revisión del material. En Atlas.ti, las categorías y subcategorías del *Libro de Categorías* se transformaron en códigos analíticos: *Prácticas Homogeneizantes, Equidad vs. Procesos Excluyentes, Evaluación vs. Justicia Social, Subjetividades Alineadas con el Mercado* y *Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado*. De este modo, cada código corresponde a categorías desarrolladas a partir de aportes de autores críticos, que conforman el marco analítico para interpretar el discurso institucional de IDEA Public Schools.

Además de los cinco códigos provenientes del *Libro de Categorías*, se incorporaron dos emergentes identificados durante el análisis (véase Figura 8). El primero, “Ausencias”, permitió señalar elementos ausentes en el discurso institucional cuya presencia sería esperable en función del contexto. Este código evidenció omisiones relevantes para comprender tanto los límites como las prioridades del modelo educativo analizado. Por su valor interpretativo, fue incorporado posteriormente al Libro de Categorías como categoría formal de análisis. El segundo, “Constructos Emergentes en el Discurso Institucional”, se creó directamente en Atlas.ti con el propósito de registrar ideas, conceptos o patrones recurrentes que resultaban conceptualmente relevantes. Su uso respondió a una lógica operativa y no analítica: sirvió como apoyo para no perder de vista determinados elementos, pero no fue considerado una categoría interpretativa en el análisis.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

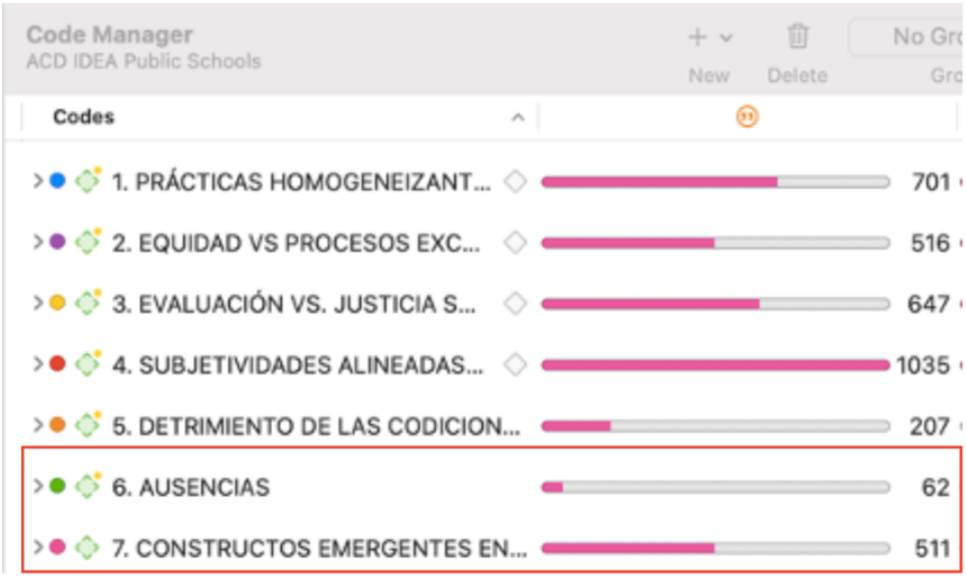


Figura 8. Vista general de los códigos utilizados en Atlas.ti
Fuente: elaboración propia

En la Figura 9 se presentan únicamente los códigos que integraron el análisis interpretativo. Como se observa, el código *"Constructos Emergentes en el Discurso Institucional"* no está incluido, ya que no se utilizó para desarrollar categorías analíticas. La figura representa, por tanto, la organización definitiva del sistema de codificación aplicado en esta investigación.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Figura 9. Evidencia de códigos y subcódigos en Atlas.ti
Fuente: elaboración propia

La distinción entre los códigos incluidos en el análisis y aquellos utilizados solo como apoyo metodológico permite comprender con mayor precisión el uso otorgado a Atlas.ti en este trabajo. La estrategia adoptada explota la flexibilidad del software para manejar grandes volúmenes de información sin imponer estructuras jerárquicas rígidas. Tal como señalan Penalva et al. (2015), la codificación cualitativa debe posibilitar la identificación de patrones sin someterse a esquemas inflexibles. En este caso, la combinación de códigos predefinidos y emergentes facilitó una lectura estructurada y, al mismo tiempo, abierta a elementos significativos que surgieron durante la interpretación.

1.7.2. *Incorporación de Elementos Visuales en el Análisis*

De acuerdo con Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla (2017), Atlas.ti no solo facilita el procesamiento y la segmentación de datos textuales, sino que también integra y codifica materiales visuales dentro de una estructura analítica coherente. El software permite asignar códigos a imágenes y videos. Con ello se enlaza lo textual con lo gráfico. El resultado es una interpretación más profunda del discurso institucional.

La incorporación de elementos visuales en el análisis del discurso institucional de IDEA Public Schools amplía la perspectiva metodológica. Reconoce que el significado no se produce únicamente mediante el lenguaje verbal. Kress y van Leeuwen (2021) sostienen que los discursos se configuran a través de múltiples modos semióticos, y que la imagen ocupa un lugar central en la construcción de sentido. En consecuencia, los recursos visuales no deben tomarse como simples

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

complementos del texto, sino como componentes discursivos que refuerzan, modelan o reconfiguran estructuras ideológicas y relaciones de poder en el ámbito educativo.

La inclusión de material visual responde a la necesidad de captar la complejidad del discurso institucional. Las representaciones gráficas difundidas por IDEA Public Schools contribuyen tanto a la construcción de su identidad institucional como a la transmisión de su visión sobre la equidad educativa. Por ello, esta investigación no se restringe al análisis documental. Integra imágenes y videos publicados en las plataformas oficiales de la institución. Se reconoce, así, que los discursos institucionales articulan múltiples formas de representación que fortalecen su mensaje y potencian su impacto en la audiencia.

El recurso a estrategias visuales adquiere especial relevancia en el contexto de la educación charter, donde la representación gráfica de estudiantes, docentes y entornos educativos cumple un papel clave en la configuración de valores institucionales. En consecuencia, este estudio adopta un enfoque integral. Articula el análisis del discurso escrito y visual para comprender cómo IDEA Public Schools representa la equidad en su modelo educativo y cuáles son los principios que orientan su comunicación institucional.

1.8. Aplicación del Análisis Crítico del Discurso

Este apartado expone la manera en que se aplicó el ACD en la investigación. Se organiza en dos bloques principales:

a) En primer lugar, se presenta la forma en que se estructuró y codificó el corpus, abarcando tanto el procedimiento aplicado a los documentos institucionales como el análisis de publicaciones en redes sociales, imágenes y materiales audiovisuales.
b) En segundo lugar, se incorpora una perspectiva histórico-social que permite interpretar el discurso institucional en función de las condiciones que dieron origen al modelo de IDEA Public Schools, con especial atención al contexto de El Valle.

1.8.1. *Corpus de Análisis y Lógica de Codificación*

A continuación, se describe el corpus seleccionado para el análisis y la metodología empleada en su codificación. La investigación se inscribe en un enfoque crítico del discurso orientado a examinar cómo IDEA Public Schools construye y comunica su visión de la equidad educativa mediante distintos recursos discursivos. Para ello, se analizaron documentos institucionales, publicaciones en redes sociales, imágenes del sitio web oficial de la institución y videos difundidos en sus plataformas digitales.

Cada subapartado explica el procedimiento metodológico aplicado a cada tipo de material. Asimismo, se detallan las decisiones adoptadas en la asignación de categorías y subcategorías, considerando las particularidades formales de cada fuente. Esta estructura garantiza un análisis riguroso y consistente, manteniendo, al mismo tiempo, la flexibilidad necesaria para captar la complejidad del discurso institucional de IDEA Public Schools.

1.8.1.1. Procedimiento Metodológico para la Codificación Documental.

Para la codificación del corpus documental proveniente del sitio web institucional de IDEA Public Schools (p. ej., Campus Improvement Plans, Employee Handbooks, Expansion Plan, Grading Policy (Texas) y Student Handbook), se adoptó una metodología flexible pero rigurosa. Se estableció un orden sistemático en la asignación de subcategorías, adaptando el procedimiento a las características formales y estructurales de cada documento con el fin de garantizar precisión en el análisis.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cuando los documentos presentaban formatos estructurados en texto continuo (manuales, planes, políticas), se aplicó una codificación basada en secciones claramente delimitadas, respetando el orden original del discurso institucional. En cambio, cuando los documentos tenían formato de presentación visual, como diapositivas de PowerPoint, cada diapositiva se consideró como unidad mínima de análisis, asignándose subcategorías a partir de su contenido integral.

La adopción de esta metodología flexible permitió mantener consistencia y precisión analítica, adecuando el procedimiento a cada tipo de material. En la figura 10 se presenta un ejemplo de codificación aplicada a una sección del documento institucional titulado "About IDEA Public Schools". Se observa cómo el software Atlas.ti permite marcar fragmentos específicos del texto; en este caso, la sección introductoria "History", que describe los orígenes y la evolución institucional de IDEA Public Schools. A la derecha se visualiza la columna con los códigos y subcategorías aplicados a dicha sección.

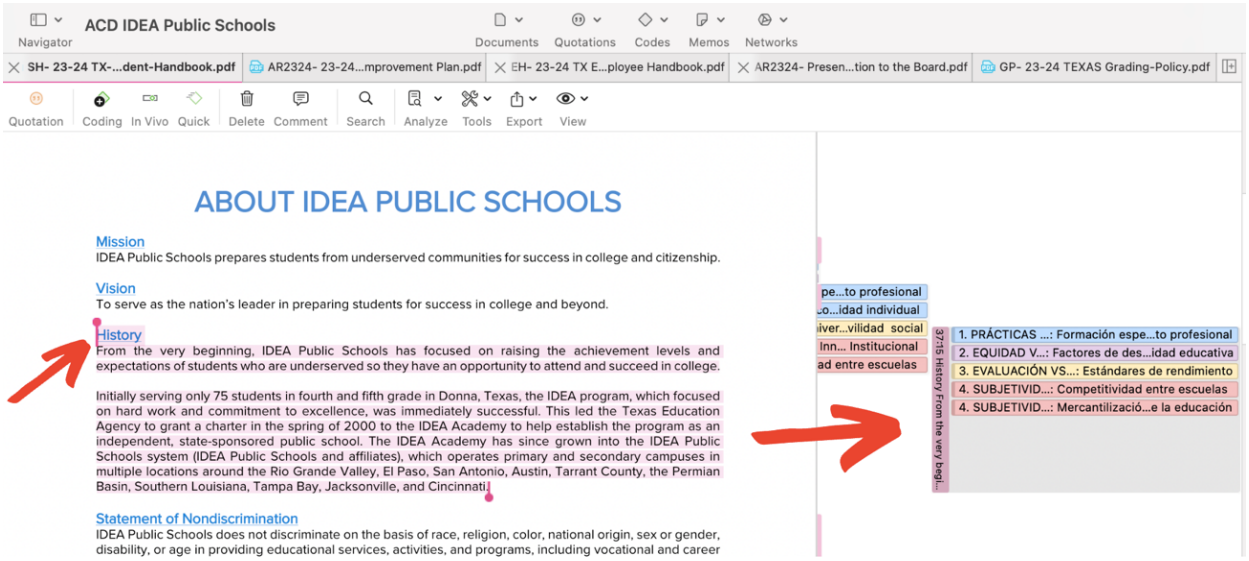


Figura 10. Ejemplo gráfico de la codificación realizada por secciones.
Fuente: elaboración propia

Por otra parte, materiales como las entradas de blog, el sitio web institucional de IDEA y la Presentación al Consejo Directivo (Presentation to the Board) fueron codificados considerando la página completa como unidad de análisis. Esta decisión respondió al hecho de que en dichos documentos el contenido visual y textual se presenta de forma integrada. Fragmentarlos habría implicado pérdida de sentido y una posible duplicación innecesaria de códigos.

En la figura 11 se muestran dos ejemplos de este procedimiento: a la izquierda, una entrada del blog institucional; a la derecha, una captura del sitio web de IDEA. Los círculos rojos en la parte superior identifican el nombre de cada documento analizado, lo que permite distinguir su origen. Las flechas señalan que todo el contenido visible fue tratado como una sola unidad de análisis, sin separar elementos textuales o visuales. A la derecha de cada documento se observa la columna de códigos aplicados, correspondientes a subcategorías del Libro de Categorías.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

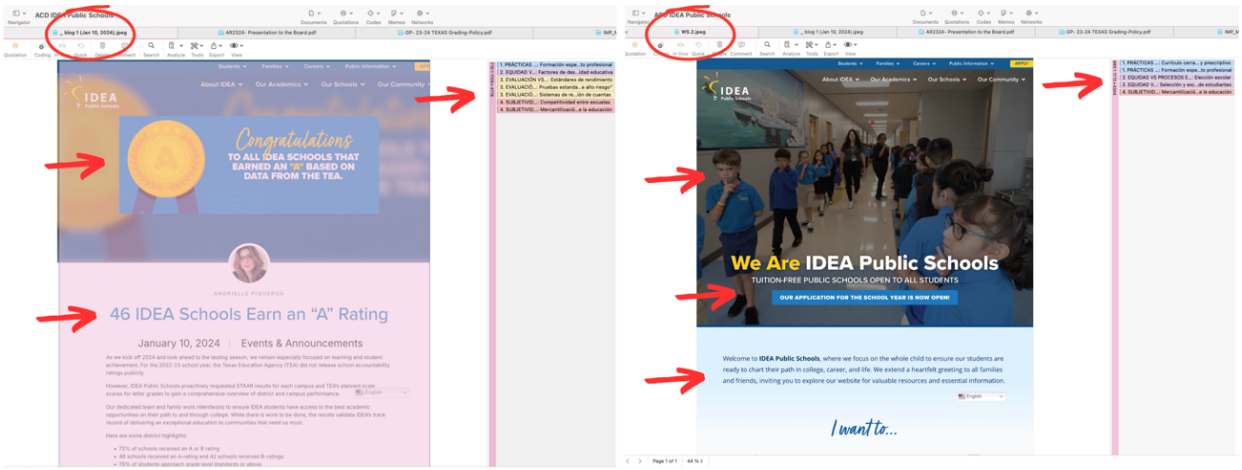


Figura 11. Ejemplo de codificación de página completa
Fuente: elaboración propia

En el caso de las publicaciones de la revista Impact Magazine, se mantuvo como unidad de análisis cada sección delimitada editorialmente dentro del documento. Esta decisión se sustentó en la propia estructura de la revista, que organiza su contenido en bloques claramente definidos, lo cual permite una segmentación coherente del discurso. En lugar de dividir el contenido en fragmentos arbitrarios, se respetó la organización original para facilitar la asignación de subcategorías discursivas.

La figura 12 ilustra la aplicación de este procedimiento. Se conservaron los bloques temáticos definidos por la publicación, evitando fragmentar artificialmente su estructura y manteniendo la coherencia discursiva. El círculo rojo en la parte superior identifica el nombre del documento dentro del entorno de trabajo de Atlas.ti. Los recuadros en rojo y azul señalan los fragmentos seleccionados, tanto textuales como visuales, mientras que en la columna derecha se muestran los códigos asignados a cada uno.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

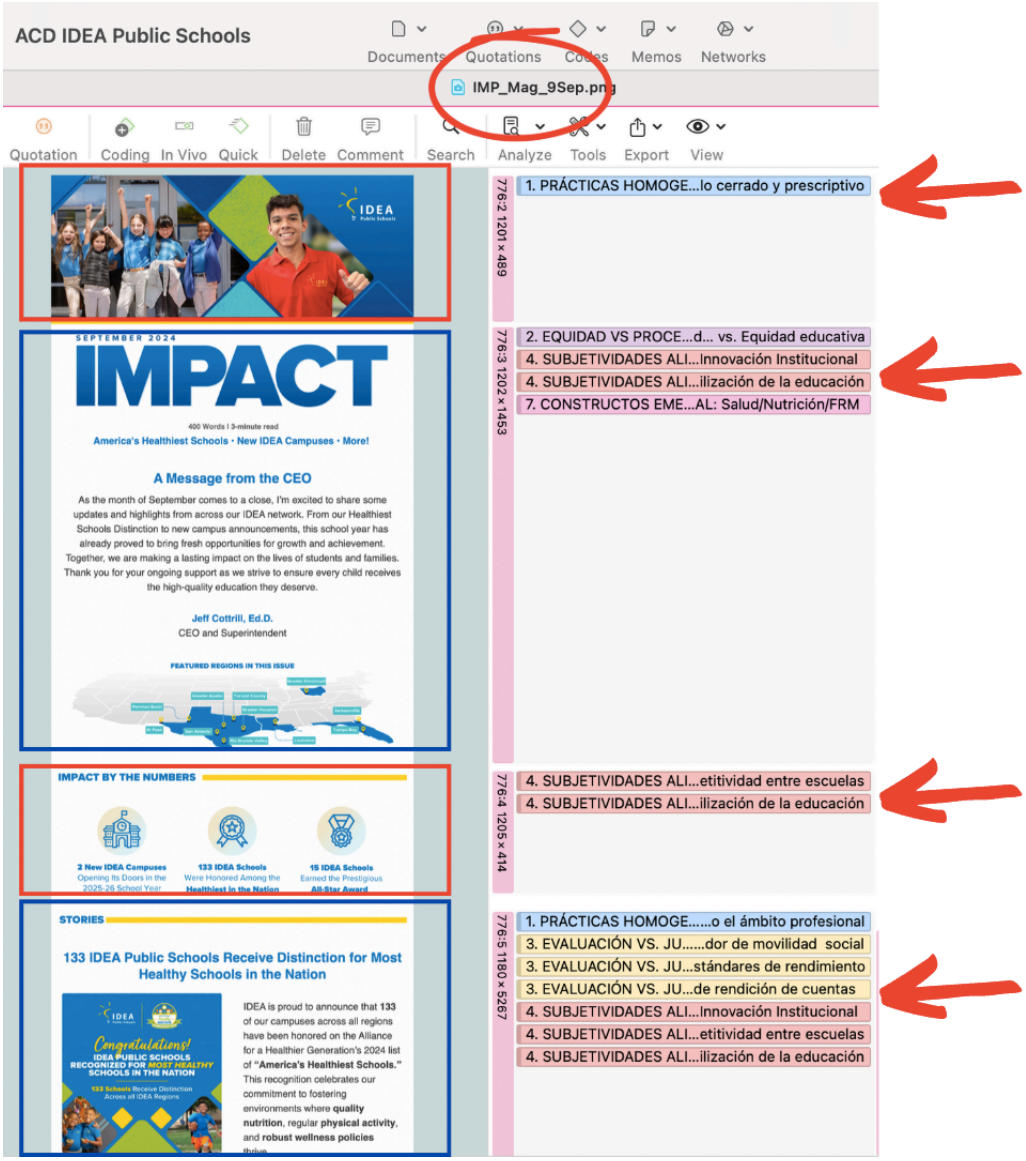


Figura 12. Ejemplo de codificación por secciones
Fuente: elaboración propia

Con ello, se concluye la descripción de los tres procedimientos empleados para organizar y codificar el material recopilado, ajustando la estrategia a las particularidades de cada documento. Este enfoque permitió mantener coherencia en el análisis, evitar divisiones arbitrarias y facilitar una lectura más precisa del discurso institucional.

1.8.1.2. Procedimiento Metodológico para la Codificación de Publicaciones en Instagram e Imágenes del Sitio Web

El análisis visual desarrollado en esta investigación contribuye a profundizar en la comprensión del discurso institucional de IDEA Public Schools. Las representaciones gráficas utilizadas por la institución no son simples adornos. Cumplen funciones discursivas esenciales, entre ellas la construcción de identidad institucional y la transmisión de su visión sobre la equidad educativa. Este enfoque se sustenta en las propuestas de Kress y van Leeuwen (2020), quienes

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sostienen que las imágenes configuran narrativas, reproducen estructuras ideológicas y establecen relaciones de poder en contextos educativos.

En la asignación de subcategorías a las imágenes de las publicaciones en Instagram se consideró la estructura de los posts, que suelen incluir varias imágenes o videos acompañados de un mismo texto. Para evitar redundancias, se analizó el texto en conjunto con todas las imágenes asociadas y se seleccionó aquella que mejor ejemplificara las subcategorías relevantes. En la mayoría de los casos se eligió la primera imagen del *post*, pues actúa como portada y concentra los elementos visuales más representativos.

La figura 13 muestra un ejemplo del procedimiento aplicado a publicaciones en Instagram. En la parte inferior izquierda, un recuadro azul identifica el grupo de documentos correspondiente al post analizado. En la parte superior, otro recuadro azul señala la imagen seleccionada, *IMG_4*, que también aparece en la vista previa como fotografía de portada. Las flechas rojas marcan tanto la imagen como el texto, considerados de forma complementaria para la codificación. Debajo de la fotografía, el círculo rojo señala un punto azul que aparece en los posts con varias imágenes. Este punto indica que la imagen del mural con el docente corresponde a la portada del conjunto.

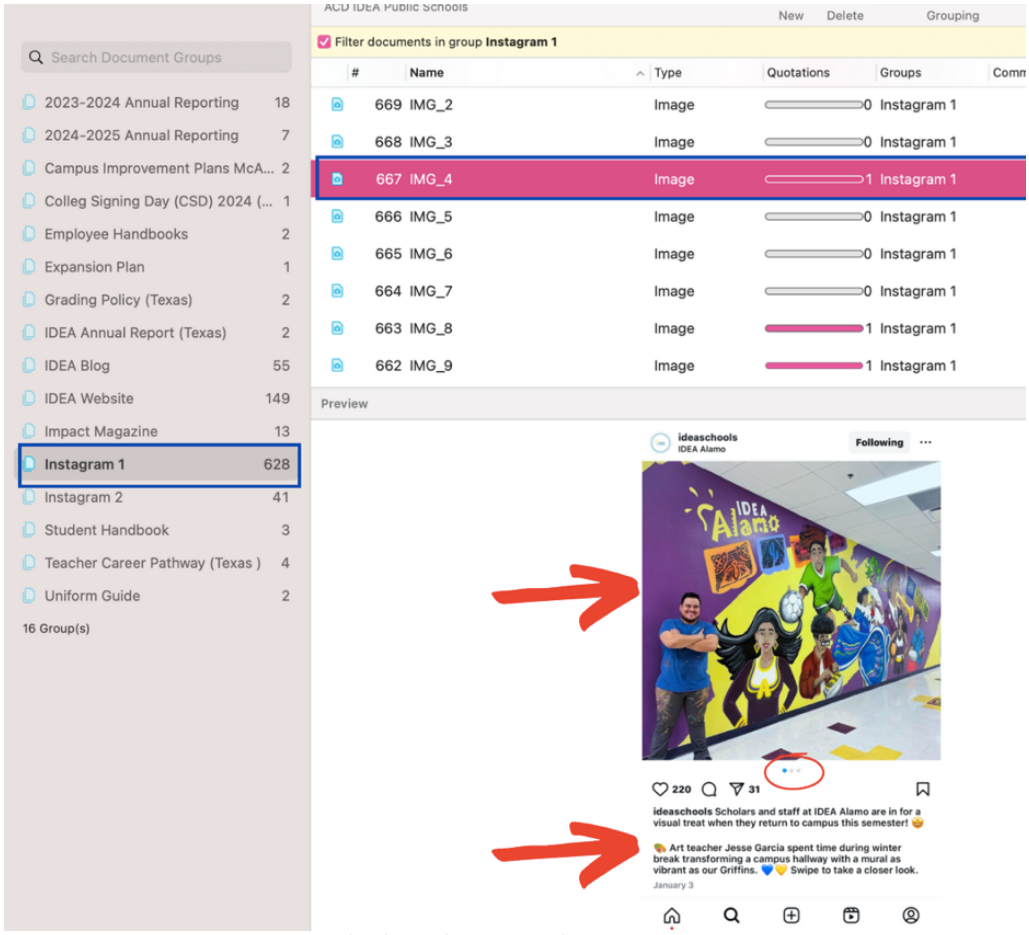


Figura 13. Ejemplo de codificación de imágenes con texto (posts)
Fuente: elaboración propia

En cambio, cuando se analizaron imágenes tomadas directamente del sitio web institucional y sin acompañamiento textual, el análisis se centró exclusivamente en el contenido visual. La figura 14 presenta un ejemplo de este procedimiento. La imagen seleccionada se trató

como una unidad visual independiente, al no formar parte de una secuencia ni integrarse en un bloque discursivo mayor.

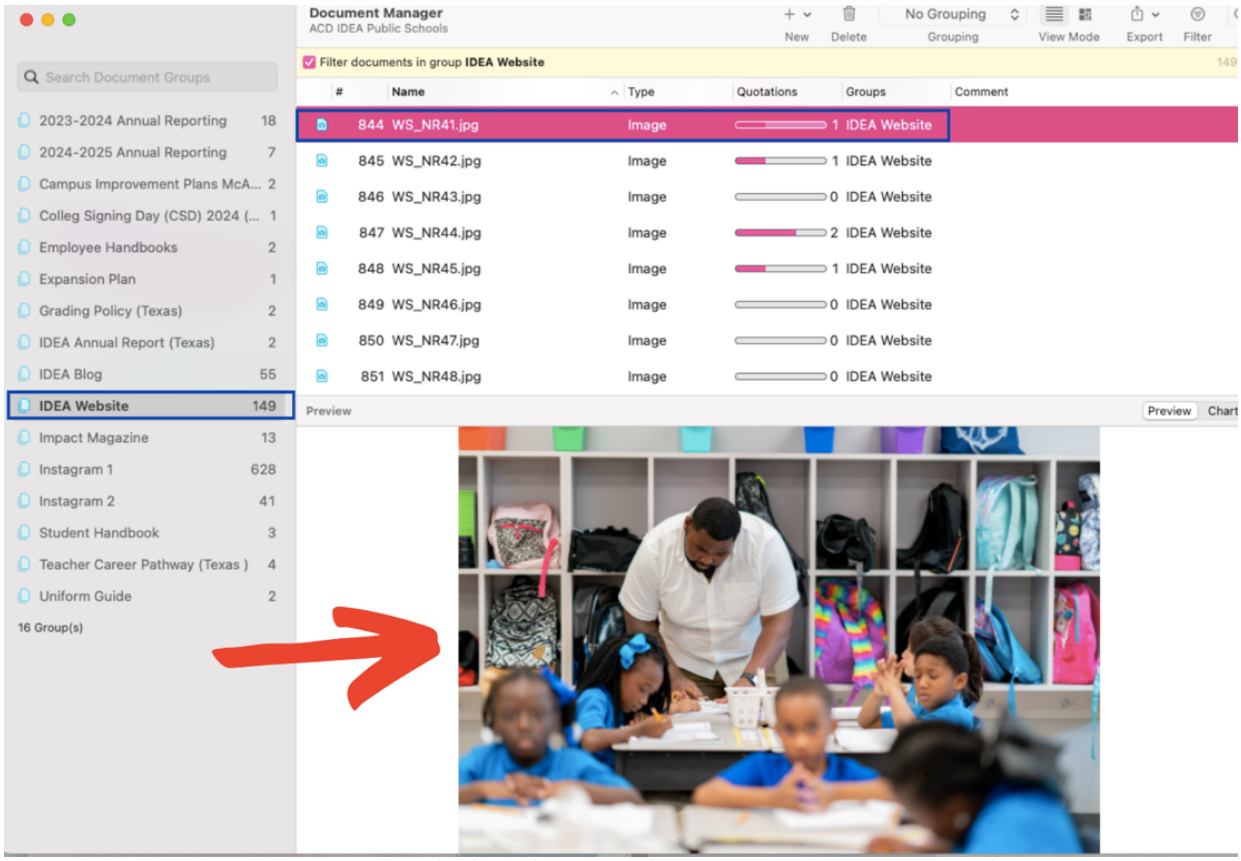


Figura 14. Ejemplo de codificación de imágenes sin texto (sitio web)
Fuente: elaboración propia

En cuanto al análisis de videos institucionales, se mantuvo la misma perspectiva crítica aplicada a las imágenes, aunque el procedimiento resultó más complejo. Se aplicaron dos aproximaciones distintas según el tipo de video. Para los videos sin texto, el análisis se concentró únicamente en los elementos visuales, como se observa en la figura 15. se examinaron gestos, acciones, objetos presentes en el aula o evento y otros componentes visuales relevantes para el discurso institucional. En algunos casos, los videos mostraban coherencia discursiva en toda su duración, por lo que se asignaron categorías globales. En otros, se identificaron tramos con distintos énfasis discursivos, lo que exigió una codificación segmentada. Esta segmentación permitió captar con mayor precisión las variaciones discursivas presentes en un mismo video y se explicará en detalle más adelante.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

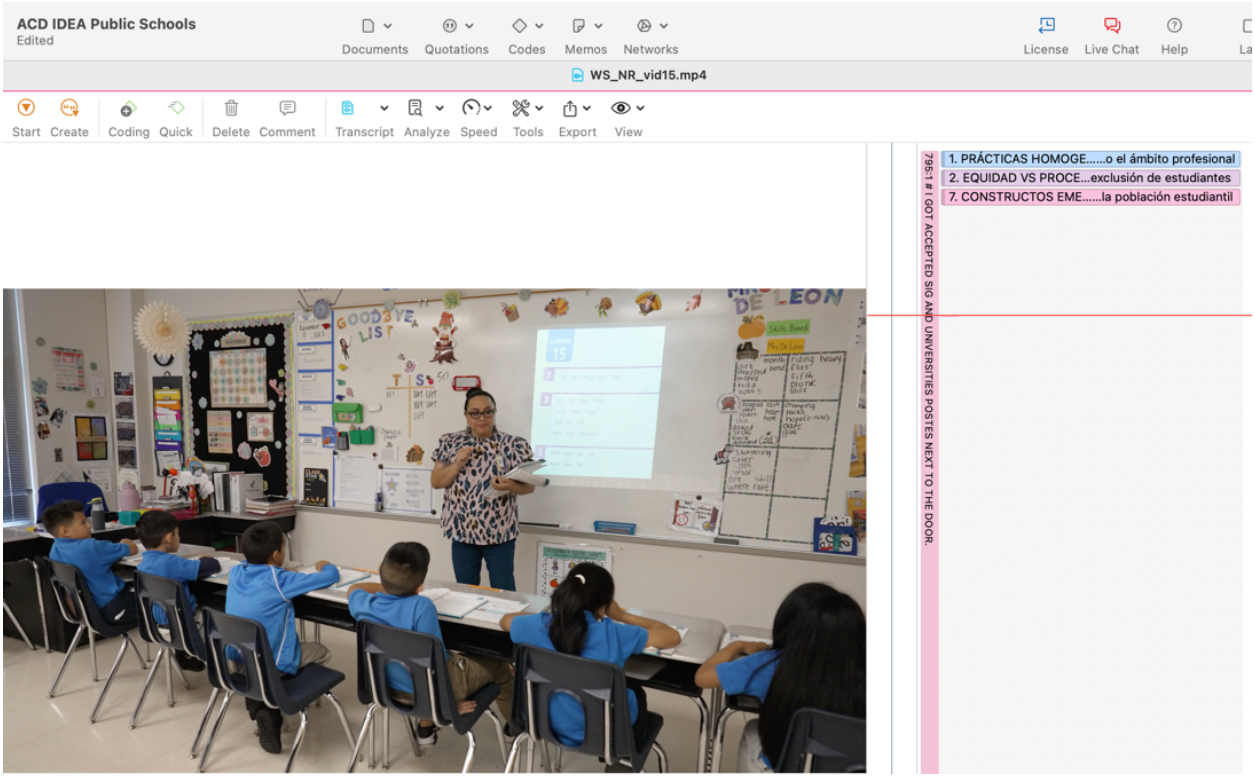


Figura 15. Ejemplo de la codificación de un video sin texto
Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en los videos que incluían texto, como ocurre en publicaciones de Instagram, se analizó de manera conjunta el contenido visual y verbal, observando cómo se articulan en la construcción del mensaje institucional. También aquí se aplicaron dos estrategias: en los videos con un mensaje coherente durante toda su duración, se asignaron categorías globales; mientras que, en aquellos donde el contenido variaba por segmentos, se optó por una codificación segmentada.

La figura 16 ilustra este procedimiento mediante dos capturas de pantalla de un mismo video. En la imagen de la izquierda, una estudiante sostiene una pancarta anunciando su ingreso a *Harvard University*. Las subcategorías asociadas a esta escena, señaladas en el recuadro azul, fueron aplicadas a todo el video, dado que los elementos discursivos estuvieron presentes de principio a fin. La flecha roja indica la columna rosa, que representa gráficamente el tramo temporal en que estas subcategorías fueron codificadas: en este caso, toda la duración.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

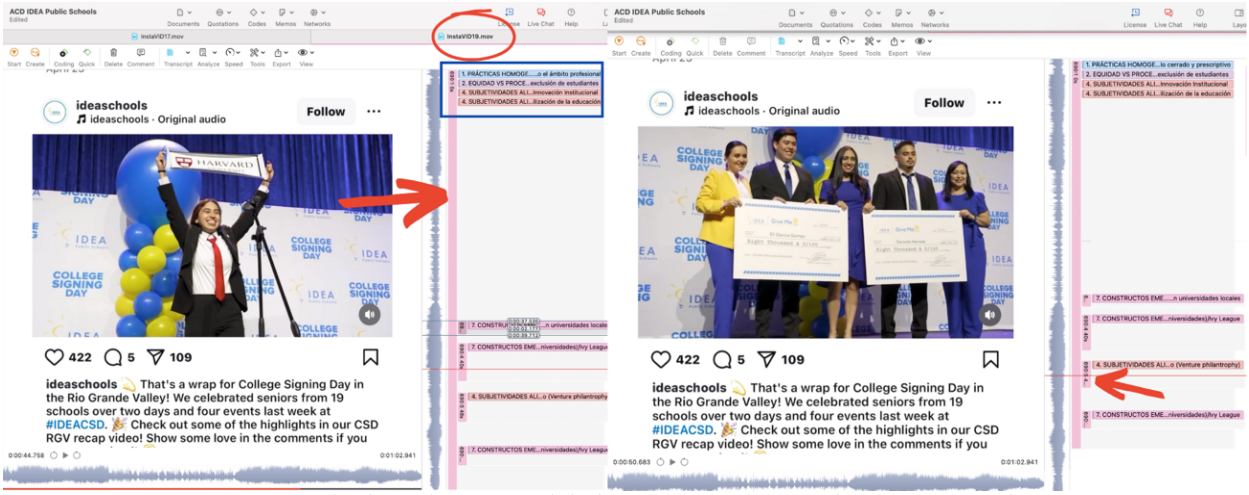


Figura 16. Ejemplo de codificación global y segmentada en video institucional con texto
Fuente: elaboración propia

En cambio, la imagen de la derecha corresponde a otro momento del mismo video, en el cual se identificó un segmento breve vinculado a la subcategoría "Filantropía de Riesgo o Filantrocapitalismo *(Venture Philanthropy)*". La flecha roja, en la parte inferior derecha, señala que esta categoría solo se codificó en un fragmento específico, ya que no se mantuvo constante en todo el video.

La decisión de alternar entre codificación global y segmentada respondió a la necesidad de evitar repeticiones innecesarias cuando ciertas subcategorías se mantenían constantes, y al mismo tiempo, capturar con mayor precisión los cambios discursivos en otros casos. Cabe señalar que, aunque en la figura 16 se ejemplifica un video con texto, este mismo criterio metodológico se aplicó también en los videos sin texto. Se presenta únicamente un ejemplo para no sobrecargar la sección con ilustraciones redundantes.

1.8.2. *Enfoque Histórico y Socialmente Situado*

Un principio fundamental del ACD, señalado por Wodak y Meyer (2009), es que este no puede desvincularse de su contexto histórico y social. Los discursos institucionales se encuentran siempre anclados en procesos históricos más amplios que condicionan tanto su producción como la recepción de significados. Por ello, el análisis debe necesariamente integrar la dimensión histórica y considerar las estructuras sociales en las que los discursos se insertan. Los autores lo expresan del siguiente modo:

Al investigar los temas y los textos históricos, organizativos y políticos, el enfoque histórico del discurso trata de integrar la gran cantidad de conocimiento disponible sobre las fuentes históricas con el trasfondo de los ámbitos social y político en los que se insertan los 'acontecimientos' discursivos (Wodak y Meyer, 2009).

En este marco, el discurso de IDEA Public Schools no puede ser analizado únicamente desde su estructura lingüística o visual, sino que debe situarse dentro del contexto del Río Grande Valley, en relación con las políticas educativas de Texas, el crecimiento del movimiento de desregulación de las escuelas charter y las narrativas de equidad educativa promovidas en el sistema público estadounidense. De esta forma, el análisis del discurso institucional de IDEA Public Schools en esta investigación se ubica en un escenario más amplio de reconfiguración del acceso a la educación, influenciado por las políticas neoliberales que han transformado la gobernanza y el financiamiento escolar.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En una entrevista con César Colorado (2010), Wodak enfatiza que el ACD no puede limitarse al estudio del lenguaje de manera aislada. Comprender los discursos institucionales exige reconocer el contexto político y social en el que se producen, ya que, como señala: "[...] hay que entender la complejidad de los fenómenos sociales. [...] hay que saber mucho del contexto y de lo que implican los diversos significados en esos contextos diversos" (Colorado, 2010). En lo que concierne a la presente investigación, ello implica analizar el discurso de IDEA Public Schools a la luz de las dinámicas socioeconómicas del Río Grande Valley y de las políticas educativas que han configurado el panorama de las escuelas charter. Este enfoque permite identificar no solo lo que se expresa, sino también las ausencias y contradicciones que refuerzan o cuestionan el modelo de equidad que la institución promueve.

En esta misma línea, Fairclough (2023) sostiene que el ACD concibe el lenguaje como una práctica social históricamente situada, en la cual el discurso no solo comunica significados, sino que participa activamente en la producción y reproducción de estructuras de poder e ideología. Desde esta perspectiva, el discurso contribuye a estabilizar o transformar los órdenes institucionales, operando en procesos históricos donde algunas narrativas son legitimadas mientras que otras resultan marginadas. Esta concepción integra una dimensión explicativa y otra normativa, puesto que no se limita a señalar desigualdades discursivas, sino que exige comprender los procesos históricos que han posibilitado su consolidación y su influencia en la distribución del poder. En el ámbito educativo, por ejemplo, el discurso de equidad puede analizarse no solo como una descripción de políticas inclusivas, sino también como un mecanismo que legitima ciertas estructuras institucionales.

Así, mientras algunas narrativas ponen el acento en la igualdad de oportunidades desde un enfoque meritocrático, otras desplazan ese énfasis y cuestionan cómo las condiciones socioeconómicas inciden en el acceso a la educación. En esta misma dirección, Fairclough (2023) sostiene que el ACD debe construirse con una metodología transdisciplinaria. La definición del objeto de estudio, y no la aplicación mecánica de técnicas, es la que orienta la elección de métodos específicos de análisis. El discurso, por tanto, no puede examinarse de manera aislada: exige relacionarlo con las estructuras sociales y con los procesos históricos que lo atraviesan. Con este fundamento, el análisis de la presente investigación se organiza según el esquema de cuatro pasos propuesto por Fairclough (2023):

1. **Centrarse en un problema social y en sus aspectos semióticos.** El primer paso es identificar un problema social y analizar cómo aparece en el discurso. Tales problemas no surgen de manera independiente, sino que se construyen mediante prácticas de significado que los definen, legitiman y ubican en un orden social específico. En este estudio, el problema central es la forma en que el discurso de IDEA Public Schools construye y legitima una noción particular de equidad educativa en un contexto de mercado. La educación charter se presenta como alternativa para ampliar el acceso y mejorar el rendimiento académico, aunque su discurso puede estar condicionado por lógicas de eficiencia y competitividad.
2. **Identificar los obstáculos para abordar el problema social.** En esta etapa, el ACD se orienta a detectar las barreras que impiden transformar el problema social en el discurso. Se trata de examinar los elementos estructurales e ideológicos que limitan ciertos significados y consolidan relaciones de poder en el marco discursivo. En el caso de IDEA Public Schools, esta fase permitirá reconocer los factores que inciden en la construcción de su discurso sobre equidad educativa y mostrar cómo tales elementos condicionan su

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

representación. Entre ellos pueden mencionarse la exclusión de narrativas alternativas, la primacía del éxito individual sobre las condiciones estructurales y el uso de una terminología tecnocrática.

3. **Considerar si el orden social "necesita" el problema social.** En esta fase se cuestiona si las condiciones que sostienen una estructura de poder resultan esenciales para la estabilidad social o si, por el contrario, responden a intereses ideológicos reformulables. El análisis exige revisar los discursos que justifican y perpetúan determinadas prácticas, así como las narrativas que las presentan como necesarias en el orden vigente. En este contexto, el estudio del discurso de IDEA Public Schools examinará hasta qué punto su noción de equidad educativa se vincula con una lógica de mercado que privilegia la competitividad y la meritocracia como criterios de acceso y éxito escolar. También evaluará si la equidad que promueve legitima un modelo basado en la eficiencia y la rendición de cuentas o si, en cambio, incluye un enfoque inclusivo que contemple las condiciones estructurales del estudiantado. Para ello se empleará como referencia el marco de justicia distributiva de Fraser (2008), que distingue tres dimensiones de la equidad: redistribución económica, reconocimiento de las diferencias culturales y representación política. Con este marco se analizará si el discurso de IDEA Public Schools favorece una visión restringida de la equidad centrada en el rendimiento individual o si incorpora factores estructurales en su definición.
4. **Identificar posibles formas de superar los obstáculos.** El último paso consiste en reconocer estrategias discursivas y estructurales que permitan superar los obstáculos que sostienen los problemas sociales. No basta con describir o criticar los discursos dominantes. Es necesario mostrar cómo pueden ser cuestionados, reformulados y transformados dentro de un marco social más amplio. Esto implica examinar discursos alternativos capaces de abrir nuevas posibilidades de interpretación y de acción, al tiempo que desafían las estructuras de poder establecidas y promueven mayor justicia social. En relación con IDEA Public Schools, esta fase permitirá analizar la configuración de su discurso institucional sobre equidad educativa y explorar sus posibilidades de reformulación. El ACD se utilizará para examinar las estrategias discursivas que organizan dicha noción en su modelo educativo y, además, para indagar cómo diversas representaciones de la equidad pueden articularse en función de las dinámicas institucionales y del contexto. Del mismo modo, se considerará cómo los discursos alternativos pueden aportar a una redefinición más inclusiva de la equidad educativa en el ámbito de las escuelas charter.

En síntesis, este análisis parte de la idea de que los discursos no son entidades neutrales ni autónomas. Se comprenden como prácticas sociales históricamente situadas que influyen en la configuración de relaciones de poder, en la legitimación institucional y en la distribución simbólica de recursos. Desde esta perspectiva crítica, el estudio del discurso de IDEA Public Schools se orienta tanto a describir las formas en que se enuncia la equidad educativa como a explicar cómo estas consolidan determinadas concepciones de la educación pública en contextos marcados por la desigualdad. Esta orientación guiará el análisis que se presenta en el capítulo 7.

1.9. Análisis e Interpretación de los Resultados

El Capítulo 7 desarrolla la fase analítica, en la cual se abordan cada categoría y subcategoría del Libro de Categorías, describiendo los hallazgos obtenidos. Una vez finalizada la codificación

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

manual en Atlas.ti, el análisis se centró en las relaciones de concurrencia entre códigos con el propósito de identificar patrones y conexiones. A partir de dicho análisis se generó una red de códigos (*network*), empleada como herramienta central para guiar e interpretar la manera en que las categorías se manifiestan en los documentos y en los materiales visuales.

Posteriormente, se procede a la interpretación crítica de los hallazgos, utilizando el *Libro de Categorías* previamente desarrollado para identificar y examinar las estrategias discursivas de IDEA Public Schools y su construcción del concepto de equidad. Los resultados de este análisis se ponen en diálogo con los postulados teóricos de la investigación, estableciendo vínculos con los debates académicos sobre equidad educativa y el modelo institucional estudiado.

1.10. Aportaciones y Singularidad de la Investigación

La presente Tesis se sustenta en un proceso metodológico riguroso, guiado por los principios del Análisis Crítico del Discurso y adaptado específicamente al objeto de estudio. La codificación del corpus se llevó a cabo íntegramente de manera manual mediante el software Atlas.ti. El proceso implicó examinar con minuciosidad cada fragmento textual y asignar los códigos conforme a los criterios conceptuales del sistema de categorías previamente desarrollado. Los documentos fueron revisados de forma iterativa para garantizar la máxima precisión y consistencia en la aplicación de las subcategorías. Esta aproximación manual y reflexiva, opuesta a los automatismos o clasificaciones superficiales, privilegió una lectura analítica profunda de cada unidad de significado. Más allá del simple recuento de frecuencias, el análisis se concentró en las concurrencias entre categorías y subcategorías, a partir de las cuales se elaboró la red de códigos en Atlas.ti. Dicha red organizó y guio la redacción del análisis para cada categoría y subcategoría en relación con el corpus.

La singularidad de esta investigación radica en dos aspectos principales. El primero fue la construcción de un sistema propio de categorías y subcategorías, diseñado a partir de un análisis conceptual de autores críticos del modelo de escuelas charter. En lugar de recurrir a esquemas genéricos, se elaboró un Libro de Categorías alineado con los marcos teóricos desarrollados en capítulos previos, concebido para codificar un corpus amplio y diverso que incluye documentos institucionales, imágenes, videos y contenido digital.

Si bien nuestro sistema partió de categorías deductivas, su diseño se mantuvo deliberadamente flexible para permitir la creación inductiva de códigos emergentes, especialmente uno centrado en los silencios u omisiones. Esto se alinea con la posición de Foucault (1972), para quien un discurso se define tanto por sus enunciados explícitos como por la presencia restrictiva de aquello que no dice: "*the repressive presence of what it does not say*" (p. 25). Así, lo que una institución omite no es un vacío y más bien una presencia activa que define y restringe lo que se puede decir.

El segundo aspecto se relaciona con el tipo de análisis realizado. El análisis se desarrolló en dos niveles complementarios: uno extensivo y otro intensivo. Por un lado, fue necesario codificar el corpus completo para identificar patrones generales y relaciones entre categorías, un paso clave para comprender la arquitectura del discurso institucional. Por otro, resultó pertinente detenerse en ciertos fragmentos que se repiten reiteradamente y que condensan gran parte del sentido ideológico del modelo. Ambas dimensiones del análisis se sostienen mutuamente y responden a un mismo objetivo: comprender cómo el discurso de IDEA Public Schools construye su definición de equidad.

Finalmente, el análisis no se limitó a describir el discurso, sino que también lo situó en su contexto histórico y político, considerando las razones y condiciones de la aparición del modelo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de IDEA en el RGV. Esta contextualización histórica y social permitió interpretar los discursos como prácticas situadas, insertas en relaciones de poder y sentido, más que como enunciados aislados. Tales decisiones metodológicas fortalecen el análisis y contribuyen a la producción de un conocimiento contextual, sensible a las complejas interrelaciones entre discurso, inequidad y vulnerabilidad social.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO II. EL SISTEMA EDUCATIVO EN LOS EE. UU. COMO CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

En la sociedad contemporánea, el sistema educativo cumple dos funciones ampliamente reconocidas (Pfeffer, 2015).

- La primera es capacitar a las personas con el conocimiento necesario para participar en la vida social, económica y política. Así lo señaló Durkheim en 1922.
- La segunda es otorgar acceso a acreditaciones valiosas sin atender al contexto socioeconómico del individuo. En otras palabras, debe abrir oportunidades de movilidad social, un concepto destacado por Labaree en 1997.

Este capítulo describe el sistema educativo estadounidense. Se trata de un país con gran diversidad cultural. Esta diversidad no se detiene; sigue creciendo (Jensen et al., 2021). La oferta educativa, por tanto, refleja este mismo dinamismo.

De acuerdo con la Oficina del Censo de EE. UU., la diversidad poblacional ha alcanzado cifras históricas. En 2020, el índice de diversidad llegó al 61,1%. Esto significa que existe esa probabilidad de que dos personas seleccionadas al azar pertenezcan a grupos raciales o étnicos distintos. En 2010, el índice era del 54,9% (Rabe y Jensen, 2023). En cuanto a la población hispana o latina, su crecimiento ha sido notorio. En 2010 eran 50,5 millones (16,3% de la población). En 2020 ascendieron a 62,1 millones (18,7%) (Jones et al., 2021).

Este cambio refleja una transformación demográfica de gran magnitud. En el ámbito educativo, plantea la necesidad de ajustar las políticas y prácticas del sistema. La población hispana demanda atención creciente. Por ello, la presente Tesis cobra especial relevancia.

A lo largo de este capítulo se analizará el sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, aparecerá en ocasiones una referencia a IDEA Public Schools, o simplemente IDEA. Ambas denominaciones aluden al mismo colectivo escolar. Esta alusión temprana se justifica. En el capítulo 5 se dedicará un análisis exhaustivo a esta institución. La referencia inicial busca aportar contexto y facilitar la transición hacia su estudio detallado.

Conviene entonces una breve presentación de IDEA Public Schools. Cada escuela charter tiene particularidades propias. IDEA no es la excepción. Estas instituciones se ubican sobre todo en el sur de Estados Unidos, especialmente en Texas. Se distinguen por su compromiso con la equidad. Su meta es clara: que todos sus estudiantes ingresen a la universidad. Esta aspiración convierte a IDEA en un caso relevante para esta investigación.

En el capítulo 3, el análisis se ampliará al conjunto de escuelas charter. Allí se examinarán sus características generales sin perder de vista las de IDEA. Esto permitirá sentar las bases para comprender el marco donde se inserta. El capítulo 4 se centrará en el acceso a la universidad en EE. UU., tema clave en la propuesta de equidad de IDEA. Posteriormente, el capítulo 5 estudiará de manera exclusiva sus rasgos distintivos. El capítulo 6 abordará las voces críticas sobre esta alternativa educativa.

La estrategia seguida en este marco teórico responde a una lógica de “embudo de información”. Primero se aborda el sistema educativo en general. Luego se focaliza en IDEA Public Schools. Finalmente, se integran las perspectivas críticas sobre esta propuesta.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.1. Fuentes de Referencia para una Aproximación al Sistema Educativo de los EE.UU.

Se presentan a continuación cuatro entidades que desempeñan un papel fundamental en la educación estadounidense. Estas instituciones son informantes clave para esta Tesis. Además, resultan imprescindibles para comprender el contexto educativo en que se sitúa el estudio.

El sistema educativo de EE. UU. es complejo. Para evitar sesgos en la información, se eligieron cuatro organismos de referencia. La información se extrajo de sus páginas oficiales. De cada entidad se ofrece una visión general, destacando objetivos y funciones principales. El fin es aportar claridad y precisión, sin entrar en detalles innecesarios para esta investigación.

- **U.S. Department of Education:** es el órgano federal responsable de establecer políticas educativas. Administra y coordina la mayoría de las ayudas federales (Departamento de Educación de EE. UU., 2018). Su misión es "impulsar el logro estudiantil y la preparación para la competitividad global, fomentando la excelencia educativa y garantizando el acceso equitativo"[17] (Departamento de Educación de EE. UU., 2018). Sus orígenes se remontan a 1867. Ese año, el presidente Andrew Johnson creó el primer Departamento de Educación. Durante décadas mantuvo un perfil bajo. Cambió de nombre varias veces. Estuvo bajo distintas agencias. En los años cincuenta aumentó el financiamiento federal. El lanzamiento del Sputnik en 1957 incentivó el apoyo a la educación científica. En los años sesenta, la "Guerra contra la Pobreza" del presidente Lyndon Johnson impulsó programas para estudiantes vulnerables. Hoy el Departamento cuenta con 4.300 empleados y un presupuesto de 60 mil millones de dólares (2022).
- **National Center for Education Statistics (NCES):** el NCES es la principal entidad estadística del Departamento de Educación. Forma parte del Instituto de Ciencias de la Educación. Según su sitio web[18], se dedica a recolectar, procesar y analizar datos educativos (National Center for Education Statistics, 2023). La agencia cuenta con respaldo legal del Congreso. Presenta informes detallados sobre el sistema educativo en EE. UU. Evalúa iniciativas internacionales. La institución ha cambiado varias veces de nombre y estatus[19]. En 1974 recibió su denominación actual. En 1979 se integró al recién creado Departamento de Educación. Con el Acta de Reforma de Ciencias Educativas de 2002 pasó al Instituto de Ciencias de la Educación. Allí permanece. En esta Tesis se ha hecho uso intensivo de sus informes. En particular, *Condition of Education* y *Digest of Education Statistics*.
- **Texas Education Agency (TEA):** la TEA supervisa la educación pública en el estado de Texas[20]. Su competencia abarca desde primaria hasta secundaria. A diferencia de otros países, en EE. UU. la educación es responsabilidad de los estados. Por ello, cada estado cuenta con su propio organismo. En Texas, la TEA ejerce funciones de supervisión. No obstante, su capacidad de intervención es limitada por la autonomía de los distritos (Texas Education Agency, 2022). La TEA también certifica a los educadores del estado. Define los estándares que deben cumplir los aspirantes[21]. Para

[17] Consultar en: https://www2.ed.gov/about/overview/focus/what.html
[18] Consultar en: https://nces.ed.gov/about/
[19] Consultar en: https://nces.ed.gov/about/?sec=nceshistory
[20] Consultar en: https://tea.texas.gov/about-tea/welcome-and-overview
[21] Consultar en: https://tea.texas.gov/texas-educators/certification/initial-certification/becoming-a-classroom-teacher-in-texas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

certificarse, los futuros docentes deben completar programas de formación. Deben aprobar exámenes. Deben cumplir con requisitos específicos (Texas Education Agency, 2022).

2.2. Aproximación a la Complejidad del Sistema[22] Educativo en los EE. UU.: Datos Básicos de Referencia

El sistema educativo de Estados Unidos se caracteriza por su amplitud y diversidad. Atiende a 53,9 millones de estudiantes en los niveles K-12. El término K-12 describe el sistema educativo completo del país. Comprende desde el jardín de infantes hasta el último año de preparatoria. Es una expresión que engloba todas las etapas previas a la universidad. De esa población, un 9% asiste a instituciones privadas. La mayoría, un 91%, se encuentra inscrita en escuelas públicas (National Center for Education Statistics, 2023).

La trayectoria de las propuestas educativas en Estados Unidos ha cambiado con el tiempo. Se ha ido adaptando a las necesidades sociales y culturales. En este apartado se presentan cuatro modelos educativos, tanto públicos como privados. Estos han influido en la evolución del sistema educativo estadounidense. Primero se aborda la educación privada, que antecedió a la creación del sistema público. Luego se analiza el surgimiento de las escuelas magnet, concebidas para combatir la segregación racial. Finalmente, se revisa la concepción contemporánea que propone las escuelas charter. Estas constituyen un modelo híbrido que combina elementos de la educación pública y privada. En conjunto, todas estas modalidades resultan fundamentales en el panorama actual. Se dividen en dos grandes categorías: privadas y públicas.

1. Las escuelas privadas son instituciones sostenidas con recursos privados. No dependen de fondos públicos. Presentan gran diversidad de modalidades y enfoques. El Departamento de Educación de Estados Unidos no las regula, salvo cuando reciben asistencia federal directa (U.S. Department of Education, 2019). En 2019, alrededor del 9% de los estudiantes asistían a escuelas privadas (National Center for Educational Statistics, 2022). Entre ellas se incluyen las escuelas religiosas. Están afiliadas a distintas confesiones. Integran valores espirituales en sus planes de estudio. También existen escuelas con filosofías educativas particulares. Un ejemplo son las Montessori. Promueven el aprendizaje autónomo y holístico. Ofrecen flexibilidad curricular. Otro grupo son las escuelas con programas especializados. Pueden ser STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) o artes. Se dirigen a estudiantes con intereses específicos. También hay escuelas para jóvenes con talentos excepcionales. Buscan potenciar sus capacidades. Una modalidad adicional es el homeschooling. En este caso, los padres o tutores asumen de manera directa la educación de sus hijos. En Texas, las escuelas privadas no requieren acreditación, registro ni licencias. Tampoco se exige que sus docentes estén certificados (U.S. Department of Education, 2017). Si cuentan con acreditación, se espera que el profesorado sea “altamente cualificados” (U.S. Department of Education, 2017). La definición varía según la entidad acreditadora.

[22] La explicación detallada sobre el sistema educativo estadounidense se desarrollará a lo largo de este capítulo, introduciéndola conforme se considere pertinente. Para aquellos interesados en una comprensión más inmediata y concisa del sistema educativo de EE. UU., la publicación de David Suriñach Fernández (2017), investigador y Director en una escuela pública en Barcelona, ofrece un resumen excepcional del sistema educativo de los estados unidos de américa. Acceda a su trabajo a través del siguiente enlace:
https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/600/482

Puede basarse en la certificación estatal. También puede apoyarse en estándares propios que superen los requisitos del estado.

2. La educación pública depende de los gobiernos estatales y locales. Estos son responsables de la financiación. También de la supervisión administrativa de las escuelas desde el jardín de infantes hasta el grado 12 (U.S. Department of Education, 2021). En consecuencia, el gobierno federal no dirige el sistema. Las escuelas públicas suelen organizarse en distritos escolares[23]. Las administran juntas escolares electas. También superintendentes. Existen algunas excepciones. Dentro del ámbito público se distinguen tres tipos de instituciones. Son las tradicionales, las charter y las magnet. Esta investigación se centra en las dos primeras. Aun así, se considera necesario definir las magnet, ya que representan un modelo intermedio.

- **Escuelas públicas tradicionales**: se financian con fondos estatales y federales. Funcionan bajo la autoridad de distritos escolares elegidos democráticamente. Están supervisadas por la Junta de Educación (*Board of Education*) y por autoridades estatales. Deben cumplir con los estándares fijados por cada estado. En Texas, estos son definidos por la TEA. No están exentas de las normativas legales.
- **Escuelas charter**: reciben fondos públicos. Funcionan mediante un contrato autorizado por el estado, un distrito u otra entidad (U.S. Department of Education, 2020). Están exentas de algunas normas locales o estatales. A cambio, deben cumplir con estándares de rendición de cuentas. Dichos estándares están incluidos en su estatuto. La evaluación corresponde a la entidad que autorizó su funcionamiento (National Center for Education Statistics, 2023). Si no cumplen lo acordado, la licencia puede ser revocada. En las últimas dos décadas, este modelo ha crecido con rapidez. El informe Condition of Education del NCES muestra estas tendencias. Entre 2010 y 2021, la proporción de estudiantes en escuelas charter pasó del 5% al 8%. El número de alumnos creció de 1,8 millones a 3,7 millones. Las escuelas charter aumentaron de 5.300 a 7.800. En contraste, las escuelas tradicionales disminuyeron. En el ciclo 2020-2021, pasaron de 93.500 a 91.400. Además, su matrícula se redujo en 2 millones de estudiantes. Eso equivale a un descenso del 4%, pasando de 47,4 a 45,4 millones (National Center for Education Statistics, 2023). Las proyecciones indican que esta tendencia continuará. Se espera que la matrícula pública descienda a 46,9 millones en 2031 (Irwin et al., 2023).
- **Escuelas magnet**: surgieron con el objetivo de ampliar las oportunidades educativas. Buscan ofrecer alternativas que no existen en las escuelas tradicionales. Funcionan como un mecanismo voluntario de desegregación. Atraen a estudiantes blancos y de mayores ingresos a escuelas que atienden principalmente a jóvenes de color y bajos recursos[24] (Straubhaar et al., 2021). Estas instituciones fueron creadas como entidades públicas con planes temáticos especializados. Constituyen una herramienta clave para

[23] En Estados Unidos, la escala y estructura de los distritos escolares pueden variar considerablemente. Por ejemplo, distritos como el Houston Independent School District (HISD) y el Austin Independent School District (AISD) son vastos, albergando a un gran número de estudiantes y, en ocasiones, miles de alumnos en una sola institución. En contraste, en regiones como el Valle del Río Grande (RGV), los distritos tienden a ser más reducidos en tamaño, aunque siguen siendo esenciales para la estructura educativa de la región. Algunos distritos representativos del RGV incluyen el McAllen Independent School District (MISD), el Edinburg Consolidated Independent School District (ECISD) y el Harlingen Consolidated Independent School District (HCISD), entre otros.

[24] En esta tesis doctoral, utilizamos el término "de color", un descriptor racial históricamente empleado en Estados Unidos. Se emplea "person of color" (POC, por sus siglas en inglés) para designar a individuos que no son de raza blanca.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

fomentar la diversidad racial (Siegel-Hawley y Frankenberg, 2013). Kryczka (2019) las considera uno de los modelos de desegregación más relevantes en vigor. Comparten con las charter el requisito de postulación y la ausencia de restricción geográfica. Sin embargo, difieren en un punto esencial: las magnet dependen de un distrito escolar tradicional. Las charter no. El Departamento de Educación[25] de EE. UU. (2019) las define de la siguiente manera:

> […] una escuela primaria pública, una escuela secundaria pública, un centro de educación primaria pública o un centro de educación secundaria pública que ofrece un currículo especial capaz de atraer a un número sustancial de estudiantes de diferentes orígenes raciales (p. 10).

Además, conforme al Departamento de Educación de Estados Unidos (2019), las escuelas magnet persiguen objetivos clave para fortalecer la educación pública. Desegregan activamente. Promueven la diversidad. Combaten el aislamiento de grupos minoritarios. Mantienen altos estándares académicos. Implementan programas especializados que introducen prácticas educativas innovadoras. Desarrollan competencias académicas y profesionales mediante cursos específicos. Su propósito final es asegurar un acceso equitativo a una educación de calidad. Fomentan el éxito académico. Preparan a los estudiantes para la educación superior o el mercado laboral. Conservan la excelencia incluso cuando cesa la financiación federal. Según el reporte conocido como Digest of Education[26] del NCES (2023), el total de estudiantes matriculados en escuelas magnet en el año escolar 2021-22 fue de 2.220.219.

En otro eje del análisis, la composición racial y étnica del alumnado en escuelas públicas, tradicionales y charter, presenta cambios relevantes (Irwin et al., 2023). Son variaciones significativas. Ayudan a comprender la diversidad actual. También iluminan las dinámicas demográficas del sistema educativo público. Según la Condición de la Educación (2023), la pandemia de coronavirus provocó graves interrupciones en todos los niveles educativos en Estados Unidos. Entre 2010 y 2019, la matrícula en escuelas públicas primarias y secundarias aumentó un 3%. Pasó de 49,5 millones a 50,8 millones en el otoño. Después de la pandemia, la tendencia se revirtió. La matrícula total disminuyó un 3% y bajó a 49,4 millones en el otoño de 2020.

En ese periodo, de los 49,4 millones de estudiantes en escuelas públicas primarias y secundarias, 22,4 millones eran blancos (45%). 14,1 millones eran hispanos (28%). 7,4 millones eran negros (15%). 2,7 millones eran asiáticos (5,4%). 2,3 millones correspondían a dos o más razas (5%). 0,5 millones eran nativos americanos o nativos de Alaska (0,9%). Y 182.000 eran isleños del Pacífico (menos del 0,5%). La distribución es clara. También es ilustrativa.

Al comparar el otoño de 2010 con el de 2021, se advierte una caída en la inscripción de estudiantes blancos: de 25,9 millones a 22,4 millones (del 52% al 45%). También disminuyó la de estudiantes negros: de 7,9 millones a 7,4 millones (del 16% al 15%). Y la de nativos americanos o nativos de Alaska: de 0,6 millones a 0,5 millones (del 1,1% al 0,9%). En contraste, aumentó la matrícula de estudiantes hispanos: de 11,4 millones a 14,1 millones (del 23% al 28%). Creció la de estudiantes asiáticos: de 2,3 millones a 2,7 millones (del 4,6% al 5,4%). También la de estudiantes de dos o más razas: de 1,2 millones a 2,3 millones (del 2% al 5%). Los estudiantes isleños del Pacífico se mantuvieron estables. Representaron menos del 0,5% en ambos periodos.

[25] Consultar en: https://oese.ed.gov/part-c-magnet-schools-assistance/
[26] Consultar en: https://nces.ed.gov/programs/digest/d22/tables/dt22_216.20.asp

De acuerdo con las proyecciones del informe de la Condición de la Educación, la composición demográfica seguirá transformándose. El cambio no se detendrá. Para el otoño de 2031 se anticipa una disminución de los porcentajes de estudiantes blancos, negros y nativos americanos o nativos de Alaska. En blancos, del 45% al 42%. En negros, del 15% al 14%. En nativos americanos o nativos de Alaska, del 0,9% al 0,8%. Paralelamente, se proyecta un incremento en la proporción de estudiantes hispanos. Subirá del 28% al 30%. Estos pronósticos indican una evolución constante del sistema. Exigen estrategias orientadas a una diversidad creciente.

En el sector de la educación privada, que abarca enfoques religiosos y laicos, la tendencia de la matrícula se mantiene estable. No hay oscilaciones abruptas. Según la Condición de la Educación (Irwin et al., 2022), alrededor de 4,7 millones de estudiantes de K-12 estaban inscritos en escuelas privadas. La cifra permanece notablemente constante desde el otoño de 2009. Sugiere una preferencia sostenida en la última década.

Al profundizar, emergen contrastes nítidos entre escuelas privadas y públicas. Cambia la demografía. También las condiciones socioeconómicas. En el otoño de 2019, de los 4,7 millones de estudiantes en escuelas privadas, aproximadamente el 66% eran blancos. El 12% eran hispanos. El 9% eran negros. El 7% eran asiáticos. Y el 5% correspondía a dos o más razas. La tasa de pobreza fue menor en este sector: 9% en K-12 privado frente a 17% en público. La diferencia es sustantiva.

En cuanto a los factores socioeconómicos, la Condición de la Educación (2023) indica que quienes eligen escuelas públicas de elección, como las charter, tienden a provenir de hogares con menores ingresos. Un 26% se encuentra en situaciones cercanas a la pobreza. En las escuelas públicas asignadas, el valor es del 21%. En las privadas, del 13%. En sentido inverso, un 79% de los estudiantes en escuelas privadas proviene de hogares no pobres. En las escuelas públicas de elección y en las asignadas, los porcentajes son del 56% y del 61%, respectivamente. En conjunto, los datos muestran brechas claras. Afectan la composición racial. También reflejan desigualdades socioeconómicas entre sectores.

Por último, el mismo informe señala variaciones en la distribución geográfica de las opciones escolares en 2019-2020. La localización importa. Ciudades, suburbios, pueblos y zonas rurales condicionan la oferta. En escuelas privadas, el 38% se ubicaba en suburbios. El 34% en ciudades. El 19% en áreas rurales. Y el 8% en pueblos. En las escuelas públicas tradicionales, solo el 25% se encontraba en áreas urbanas. En las charter, aproximadamente el 57% se ubicaba en zonas urbanas. En el ámbito rural, las escuelas tradicionales representaron el 29%. En las charter, el 12%.

Avanzando en este trabajo doctoral, la atención se centrará en el sector de la educación pública. Se dejarán de lado otras opciones presentes en el país, como la oferta privada. Aun así, resulta indispensable reconocer la relevancia y la popularidad de las instituciones privadas, sean religiosas o seculares. Por ello se incorporan en esta descripción inicial.

Conviene, además, trazar desde el inicio una distinción terminológica. “Escuelas privadas” no equivale a “privatización de la educación”. No son conceptos intercambiables. Tampoco refieren al mismo fenómeno. Al decir “escuelas privadas”, se alude a entidades educativas que operan fuera del sistema público gratuito. En cambio, la “privatización de la educación” remite a una tendencia neoliberal que impulsa la transformación de entidades públicas mediante la desregulación. Esta corriente concibe a las escuelas como empresas. Interpreta a los distritos escolares como mercados. Considera a los estudiantes como consumidores. Y entiende el conocimiento como mercancía.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para concluir esta sección, se reitera el objetivo. Se buscó ilustrar que el sistema educativo estadounidense engloba una diversidad de modalidades. Su aplicación varía de un estado a otro.

2.2.1. *Perspectivas sobre la Educación para la Diversidad en EE. UU.: Desarrollo Histórico y Políticas Actuales*

Con el fin de situar adecuadamente el objeto de estudio y establecer el marco contextual necesario para esta Tesis, se ofrece un panorama general que servirá de base para explorar, con detalle, el escenario específico en el que surge IDEA Public Schools. Se seleccionaron hitos clave. La intención es presentar una visión concisa, sin abrumar con datos accesorios. Tras revisar obras que se remontan a los orígenes del sistema educativo actual, se determinó como punto de partida la década de los sesenta. La elección obedece a la centralidad que adquieren la evaluación estandarizada del alumnado y la transición a la educación superior, pilares en que se fundamenta IDEA Public Schools. Con este enfoque, se busca delinear de manera general el panorama de la educación en Estados Unidos.

La década de los sesenta inauguró una nueva ola de evaluación educativa en Estados Unidos. Se puso el foco en la eficacia y en la calidad. El catalizador fue la competencia espacial con la URSS y el lanzamiento del Sputnik en 1957 (Johanningmeier, 2009). A partir de este hito, los educadores asumieron una misión de "excelencia" (Johanningmeier, 2009). El discurso giró hacia la implementación de recomendaciones con énfasis en las ciencias. En respuesta, se promulgaron leyes dirigidas a corregir la "deficiente" educación estadounidense. No se buscaba solo elevar los estándares académicos, sino también sostener la competitividad global del país. Al cierre de la década, tomó fuerza un movimiento de "*accountability"* (rendición de cuentas). Se centró en el logro de objetivos docentes y en medidas correctivas (Escudero Escorza, 2003). No fue una moda pasajera. Estos sistemas conservan hasta hoy una fuerte presencia en la educación estadounidense y, aún más, en la texana.

A finales de los sesenta y comienzos de los setenta emergió una propuesta novedosa: las escuelas magnet. La primera en Texas abrió en Dallas en 1971. Su propósito fue claro: combatir la segregación racial mediante programas académicos especiales y de alta calidad. Según McNeil (2000), se pretendía incentivar a familias de barrios segregados a enviar a sus hijos en autobús a escuelas fuera de su localidad. Se buscó, además, atraer a estudiantes de clase media alta. Estas escuelas se presentaban como alternativa académicamente competitiva frente a las privadas, de costo elevado. Del mismo modo, se autorizó a las magnet a diseñar programas únicos, distintos de cualquier otro ofrecido en la ciudad e incluso en el estado, para resultar sumamente atractivas a estudiantes y familias (McNeil, 2000). Este viraje puede leerse como el origen de la ideología de elección escolar en lo público. Sentó bases para lo que hoy se reconoce como escuelas charter.

La década de los ochenta intensificó el impulso reformista con la publicación del documento *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (United States National Commission on Excellence in Education, 1983). *A Nation at Risk*, como se le conoce, recogió una percepción extendida: se desatendía a ciertos grupos de estudiantes. Fue una alarma. Advirtió del deterioro de la educación y reclamó reformas urgentes para alcanzar la excelencia y sostener la competitividad internacional. El informe criticó con contundencia la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Propuso elevar estándares, mejorar la formación docente y ampliar el tiempo dedicado al proceso educativo. Su publicación marcó un punto de inflexión en el debate nacional. Catalizó iniciativas de reforma a escala local, estatal y federal. La comisión responsable afirmó:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Si una potencia extranjera hostil hubiera intentado imponer en América el mediocre rendimiento educativo que existe hoy, bien podríamos haberlo considerado un acto

> de guerra. Tal como está, hemos permitido que esto nos suceda. Incluso hemos despilfarrado las ganancias en el rendimiento estudiantil logradas a raíz del desafío del Sputnik. Además, hemos desmantelado los sistemas de apoyo esenciales que ayudaron a hacer posibles esos avances. En efecto, hemos estado cometiendo un acto de desarme educativo unilateral e irreflexivo. Nuestra sociedad y sus instituciones educativas parecen haber perdido de vista los propósitos básicos de la educación, así como las altas expectativas y el esfuerzo disciplinado necesarios para alcanzarlos (p .6).

La publicación de A Nation at Risk se reconoce ampliamente como hito trascendental de la educación estadounidense contemporánea. Creció la convicción, tanto en la ciudadanía como entre responsables de política educativa, de que las escuelas no cumplían las expectativas. Más allá de sus recomendaciones, el documento avivó un debate nacional sobre la calidad. A partir de allí, se desplegaron críticas y nuevos movimientos de reforma en todos los niveles del sistema.

En este contexto, Michael Apple (1996) ofrece una caracterización crítica y directa:

> La derecha política en los Estados Unidos ha tenido mucho éxito en movilizar apoyo contra el sistema educativo y sus empleados, a menudo trasladando la crisis de la economía a las escuelas. Así, uno de sus mayores logros ha sido culpar a la escuela y otras agencias públicas por el desempleo y el subempleo, por la pérdida de competitividad económica y por la supuesta ruptura de los valores y estándares "tradicionales" en la familia, la educación y los lugares de trabajo remunerados y no remunerados, en lugar de atribuirlo a las políticas y efectos económicos, culturales y sociales de los grupos dominantes (p. 28).

Apple añade una lectura más amplia. "Lo público" se construye como fuente de los problemas, mientras que "lo privado" se celebra como depositario de virtudes (Apple, 1996). Este contraste, cada vez más marcado, revela la polarización de percepciones sobre el papel de las instituciones.

Durante los noventa, se produjo un avance significativo: la expansión de las escuelas charter. Se sumaron a las magnet en el espectro de la educación pública estadounidense. Ambos modelos ofrecen programas distintos a los de las escuelas tradicionales. La diferencia es organizacional. Las magnet son operadas por distritos escolares estatales; las charter, gestionadas de manera privada. En 1991, Minnesota aprobó la legislación que abrió la puerta a las charter. Desde entonces, su número creció con rapidez. En el Capítulo 3 se ampliará esta cuestión. Se explicarán fundamentos y particularidades con mayor detalle.

Con el nuevo milenio llegó otra reforma centrada en *testing* y *accountability*[27] (pruebas y rendición de cuentas). Su avance descansó en pruebas estandarizadas para medir rendimiento académico. Se buscó, con ello, mejorar la calidad y garantizar una educación equitativa para todos los estudiantes. El enfoque ganó popularidad entre fines del siglo XX y comienzos del XXI. De ahí surge la ley No Child Left Behind (NCLB) del presidente George W. Bush en 2001, que enfatizó la rendición de cuentas de escuelas y distritos a partir de resultados en pruebas estandarizadas.

[27] En el transcurso de esta tesis, emplearemos ocasionalmente los términos "*tests*", "*testing*" y "*accountability*" en inglés. Esta decisión se debe a que, en ciertas instancias, la traducción de estos términos, especialmente *accountability*, no conserva el mismo significado en español que en inglés. El uso de estos términos en su idioma original busca preservar la precisión conceptual y el contexto específico dentro del cual se aplican en el ámbito educativo.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Sin embargo, el énfasis en la evaluación tuvo costos. Se criticó el sesgo hacia una enseñanza "para la prueba". Surgieron dudas sobre la equidad del modelo. El estudio de Randall Reback (2008) examinó cómo sistemas como No Child Left Behind afectan la distribución del rendimiento estudiantil. Se centró en las tasas de aprobación. Con datos de Texas de la década de 1990, Reback (2008) mostró un incentivo claro: concentrar esfuerzos en estudiantes cerca del umbral de aprobación.

Este contexto dio pie a una narrativa política. Durante su campaña presidencial, George W. Bush presentó el sistema educativo de Texas como evidencia de la eficacia del *testing* y la rendición de cuentas. Llamó a ese fenómeno el "Milagro de Texas". Sostuvo que los nuevos sistemas mejoraron el desempeño estudiantil y las tasas de graduación (Haney, 2000, 2001).

El "milagro" no tardó en ser cuestionado. La controversia fue especialmente intensa en torno a minorías étnicas y a estudiantes *English Language Learners* (El o ELL, aprendices del inglés). Angela Valenzuela (2004), investigadora y docente con más de doce años de experiencia en escuelas públicas del centro urbano de Houston, y con trayectoria en el Departamento de Currículo e Instrucción y en el Centro de Estudios México-Americanos de la Universidad de Texas en Austin, actualmente en su Departamento de Administración Educativa, sostiene que el sistema texano de rendición de cuentas no ha favorecido ni favorecerá a la juventud latina y otras comunidades minoritarias. A su juicio, el enfoque profundiza desigualdades existentes. Las causas: efectos colaterales de la política estatal y escasa adaptabilidad a las necesidades de los estudiantes ELL.

A partir de aquí, se propone una breve, pero necesaria, digresión para perfilar dos escenarios de la misma década que cuestionan la imagen de Texas como modelo innovador y pionero:

1. El primero presenta la crítica de Walt Haney al denominado "Milagro de Texas".
2. El segundo presenta el debate sobre el denominado "Milagro de Texas".

Para el primer escenario, conviene precisar origen y desarrollo. Se recurre a la interpretación y a las investigaciones sobre el "Milagro de Texas", con base principal en los artículos de Walt Haney (2000; 2001). En 2000, Haney calificó el "milagro" de mito. Un año después profundizó en sus hallazgos. Señaló el aumento de tasas de retención y abandono escolar. Añadió que los estudiantes de bajo rendimiento eran excluidos con frecuencia del grupo de examinados, lo que inflaba artificialmente las cifras de aprobación.

En "El Mito del Milagro de Texas", Haney (2000) analizó tendencias de inscripción y tasas de graduación de secundaria. Cubrió desde 1975-76 hasta 1999-2000. Observó el papel de la repetición del noveno grado en la continuidad escolar hasta la graduación. Su conclusión fue tajante. El promocionado "Milagro de Texas" era, en esencia, más "mito" que realidad concreta. En una publicación de 2001, Haney indicó que varios distritos de Texas se situaban entre los veinticuatro con peores tasas de graduación del país. Hubo, no obstante, excepciones relativas.

Distritos grandes como Fort Bend, North East, Cyprus-Fairbanks, Ysleta y Northside mostraron tasas entre el 73% y el 78%. Aunque revelan avances, esas cifras siguen lejos del objetivo nacional del 90%. Sí superan, con claridad, a Houston y Dallas. Ante la pregunta de cómo aumentar graduados de secundaria, Haney propone dos vías: "[...]en primer lugar, dejar de utilizar de forma inapropiada los resultados de los exámenes y, en segundo lugar, buscar mejores estrategias para ayudar a los estudiantes con bajo rendimiento, en lugar de simplemente hacer que repitan el noveno grado".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Aunado a lo anterior, Haney (2001), con nuevas evidencias posteriores a su artículo de agosto de 2000, describe el andamiaje texano. En los ochenta se instauró un sistema de pruebas estatales. En 1993 se implementó la rendición de cuentas basada en la prueba Texas Assessment of Academic Skills (TAAS[28]**)**. El TAAS no solo era requisito de graduación. También determinaba la clasificación de los centros. Las escuelas se categorizaban como "ejemplar", "reconocida", "aceptable" o "de bajo rendimiento", según el porcentaje de aprobados en todas las áreas y la tasa anual de deserción, desglosada por grupo estudiantil (Haney, 2001). El diseño tuvo efectos sistémicos.

Finalmente, Haney (2001) muestra cómo las pruebas TAAS se convirtieron en pilar de la rendición de cuentas educativa en Texas. El impacto alcanzó a estudiantes, educadores y escuelas. Aun así, un corpus amplio de evidencias sugiere que el "Milagro de Texas" es, más bien, mito e ilusión. Al cerrar su artículo, Haney (2001) sintetiza cuatro afirmaciones principales:

1. Considerando los criterios predominantes para evaluar el impacto negativo, las pruebas TAAS de décimo grado siguen mostrando un efecto perjudicial y discriminatorio en estudiantes afroamericanos e hispanos en Texas.
2. Además, el uso exclusivo de los resultados del TAAS para otorgar diplomas de secundaria constituye una violación manifiesta de las normas profesionales sobre el uso adecuado de las pruebas.
3. Los puntajes mínimos fijados en las TAAS eran arbitrarios y discriminatorios, y no contemplaban el margen de error.
4. Por último, los análisis que comparan los puntajes del TAAS en lectura, escritura y matemáticas con las calificaciones de secundaria generan dudas. La preocupación principal recae en la fiabilidad y la validez de dichos puntajes.

Después de la publicación de estudios como Haney (2000; 2001) y Klein et al. (2000), las críticas se intensificaron. Ambos trabajos cuestionaron la autenticidad de los progresos del TAAS y del llamado "Milagro de Texas". Sin embargo, esas críticas no detuvieron la expansión del modelo. Ocurrió lo contrario. El supuesto "milagro" siguió influyendo en la adopción de sistemas de *testing* y de *accountability* en todo el país.

La expansión se consolidó en 2002 con la reautorización de la Ley de Educación Primaria y Secundaria. Esta norma, conocida como No Child Left Behind, se inspiró en la supuesta eficacia y adaptabilidad del modelo texano (Apple, 2006c). Durante la década de 2000, el sistema fue ampliamente elogiado. Se lo presentaba como un éxito rotundo. Más tarde, nuevas investigaciones ofrecieron una lectura mucho más crítica.

Para abordar el segundo escenario, se analiza el debate de comienzos de los 2000 sobre la realidad del "Milagro de Texas". El eje de la discusión fue el uso de políticas de rendición de cuentas. En especial, la aplicación de exámenes estandarizados en la educación. Dentro de este marco, destacan tres publicaciones clave:

[28] Este sistema tuvo vigencia hasta 2002 y fue reemplazada por la TAKS (*Texas Assessment of Knowledge and Skills*) en 2003 y, más tarde, en 2011, dio paso al examen STAAR (*texas Assessment of Knowledge and Skills*) (Texas Education Agency, 2022) el cual sigue en uso actualmente. Paralelamente, el Sistema de Gestión de Información de Educación Pública (Public Education Information Management System, PEIMS) se convirtió en el eje para evaluar y categorizar distritos escolares y campus, recolectando datos relacionados con la educación pública, desde datos demográficos y académicos de estudiantes hasta información financiera y organizacional (Texas Education Agency, 2019).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- El artículo de Scheurich, Skrla y Johnson (2000), que defiende las políticas de rendición de cuentas en Texas.
- La respuesta de Valencia, Valenzuela, Sloan y Foley (2001), quienes rechazan esa postura.
- El contrapunto de Scheurich y Skrla (2001), publicado en el mismo año, que refuta a Valencia y sus colegas.

Scheurich et al. (2000) respaldaron el sistema de rendición de cuentas texano. Argumentaron que fomentaba la equidad. Según ellos, incentivaba la enseñanza dirigida a estudiantes de minorías y a quienes provenían de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Estos grupos, históricamente, habían sido marginados en el sistema público.

Los autores sostenían que las pruebas estandarizadas visibilizaban las deficiencias en la educación de estudiantes de color y de bajos recursos. Con esa visibilidad, podía establecerse una "norma nacional de equidad" aplicable en todo el país.

Además, Scheurich y su equipo subrayaron que en estados donde ya se había implementado la rendición de cuentas, como Texas, los resultados eran alentadores. Allí se observaba un incremento del rendimiento académico entre niños de minorías y de sectores vulnerables.

Para respaldar esta Tesis, presentaron hallazgos de mejoras en escuelas y distritos texanos con alta concentración de estudiantes de bajos ingresos y de color. Los avances se reflejaron en aumentos de rendimiento en pruebas, incluidos resultados ascendentes en la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (*National Assessment of Educational Progress*, NAEP), un examen de alcance nacional.

En contraposición, Valencia, Valenzuela, Sloan y Foley (2001) coincidieron con Scheurich, Skrla y Johnson (2000) en el diagnóstico sobre el lamentable estado de la educación y las prácticas escolares para niños de minorías y de condiciones socioeconómicas desfavorecidas. Sin embargo, discreparon del camino propuesto por las reformas basadas en pruebas estandarizadas. Argumentaron que los sistemas centrados en dichas pruebas solo atienden los síntomas y no las causas de fondo. Además, propusieron alternativas para mejorar el rendimiento estudiantil, reducir el tamaño de clases y escuelas, y elevar la calidad docente. Aun cuando se reconocieron avances de los estudiantes de Texas en el NAEP, también se señaló una persistente brecha de rendimiento. Dicha brecha se mantenía entre los cuartiles superior e inferior en ese examen.

En una posterior respuesta, Scheurich y Skrla (2001) contestaron a las críticas formuladas por Valencia y colaboradores (2001). Los autores afirmaron que, aunque "firmemente creen que una diversidad de voces y perspectivas, de elecciones y conclusiones, es en sí misma productiva", también consideraban imprescindible cuestionar "cómo determinaremos cuáles son las mejores políticas, cuáles son las más beneficiosas para los niños y cuáles promueven una mayor equidad". Es decir, reconocen el valor del debate. No obstante, remarcan la necesidad de identificar y aplicar políticas eficaces. El objetivo es beneficiar a la niñez y promover mayor equidad educativa.

A continuación, se examina la evolución del *testing* y de la *accountability* durante la presidencia de George W. Bush, iniciada en 2001. En ese periodo se promulgó una de las leyes federales más influyentes en educación: No Child Left Behind. Una de las razones principales para su aprobación fue la convicción de cerrar la Brecha de Desempeño (*The Achievement Gap*[29]). El

[29] *The Achivement Gap* es un término utilizado en E.E.U.U para describir la brecha entre los niveles de rendimiento y desarrollo académico de los grupos que conforman la sociedad estadounidense. El impacto de dicho fenómeno ha sido

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

desafío era reducir las desigualdades entre minorías, negras e hispanas, y estudiantes blancos. Para ello se combinó un sistema de pruebas estandarizadas con mayores exigencias de transparencia (Ravitch, 2013).

La teoría subyacente en NCLB postulaba que exigir a los docentes establecer expectativas altas para todo el alumnado, sin importar sus antecedentes, impulsaría a los estudiantes a responder. Se esperaba que cumplieran con esos estándares. Esta legislación tuvo un impacto duradero en el sistema educativo de Estados Unidos. Representó un hito en la historia de las políticas educativas federales.

Con la elección de Barack Obama en 2008, muchos educadores esperaban un cambio democratizador. Se pensaba en un giro hacia políticas menos privatizadoras. Sin embargo, ocurrió lo contrario. En 2009, la administración Obama presentó ante la Cámara de Representantes el proyecto[30] H.R. 6244, Race to the Top Act. Este establecía que toda agencia educativa estatal o local interesada en recibir financiamiento debía comprometerse a elaborar un plan. Ese plan debía detallar el uso de fondos federales, estatales o locales para:

- Mejorar la eficacia de docentes y líderes escolares y promover la equidad en su distribución, de modo que los niños de bajos ingresos y las minorías no sean enseñados por maestros ineficientes ni estén en escuelas dirigidas por líderes ineficaces, a tasas más altas que otros niños;
- Fortalecer el uso de datos de alta calidad y en tiempo oportuno para mejorar prácticas instructivas, políticas y resultados estudiantiles, incluidas las evaluaciones de docentes;
- Implementar estándares académicos de primaria y secundaria preparados para la universidad y la carrera, con referencia internacional, abarcando áreas de evaluación, materiales didácticos, desarrollo profesional y estrategias que traduzcan los estándares en la práctica de aula.
- Revitalizar *(turn around*) las escuelas primarias y secundarias con los rendimientos más bajos y constantes atendidas por el solicitante;
- Apoyar o coordinar con programas de aprendizaje temprano para niños con mayores necesidades desde el nacimiento hasta el tercer grado, para mejorar la preparación escolar y asegurar que los estudiantes completen el tercer grado en camino al éxito escolar; y
- Crear o mantener condiciones exitosas para escuelas charter de alto rendimiento y otras escuelas públicas innovadoras y autónomas.

La tendencia global hacia la rendición de cuentas, donde se evalúa el rendimiento escolar basándose en las medidas de desempeño estudiantil, ha tomado un papel principal en las políticas educativas de Estados Unidos, independientemente de si han sido administraciones demócratas o republicanas (Figlio y Loeb, 2011). Programas emblemáticos como No Child Left Behind y Race to the Top han enfatizado en estrategias que destacan la meritocracia, las pruebas estandarizadas y la elección de escuela. Dichas políticas han reorientado la asignación de fondos escolares.

Se pasó de un enfoque basado en las necesidades específicas de cada escuela a una dinámica de competencia entre estados. Esta transformación también abrió nuevas oportunidades. Benefició a compañías de pruebas estandarizadas, a organizaciones no gubernamentales dedicadas

medido ampliamente durante las últimas décadas. En capítulos más adelante hablaremos con más detalle sobre el Achivement Gap y sus implicaciones dentro del sistema educativo.

[30] Consultar en: https://www.congress.gov/bill/113th-congress/house-bill/426

a la educación y a instituciones de formación docente. También favoreció a empresas privadas que ofrecen soluciones tecnológicas y pedagógicas.

Hoy en día, la tensión sigue presente. De un lado, las posturas neoliberales promueven la competencia de mercado y la participación del sector privado. Del otro, se defienden los enfoques que priorizan la educación pública. Estos rechazan la privatización y buscan preservar el carácter democrático del sistema.

El sesgo neoliberal es notorio. Atraviesa diversos ámbitos de la sociedad estadounidense. Ha incidido en las estructuras sociales. También en sus funciones. El impacto en la educación ha sido especialmente fuerte.

En la educación pública conviven dos visiones opuestas. Una sostiene que el sistema perdió eficacia. Afirma que ya no cumple con su misión. Propone como alternativa el modelo neoliberal. Ese modelo impulsa la intervención privada y la competencia de mercado (Friedman, 1955; Levin, 1968; Billet, 1978; Friedman y Friedman, 1990; Hanushek y Raymond, 2005; Cremata et al., 2015; Hatfield et al., 2016; Griffith, 2019; Sowell, 2020; Raymond et al., 2023).

La otra visión defiende la educación pública. Señala que puede fortalecerse con métodos más adecuados. Rechaza la privatización. Busca mantener su naturaleza democrática (Dewey, 1916; Valenzuela, 2004; Apple, 2006b; Darling-Hammond, 2007; Giroux, 2011; Au y Ferrare, 2015; Saltman, 2015; Ravitch, 2016; Vasquez Heilig et al., 2018; Au, 2022).

El debate se concentra en los grupos más vulnerables. Incluye a las minorías raciales y étnicas. También a los estudiantes con escasos recursos y a quienes tienen discapacidades. Estos sectores quedan atrapados entre posturas opuestas. Ambas partes buscan mejoras. Sin embargo, no hay una estrategia clara. El avance sigue un ciclo de ensayo y error. Surgen medidas aisladas. Faltan cambios sistémicos. El debate no es nuevo. Aun así, sigue vigente. La disparidad de hallazgos y la polarización lo mantienen abierto. Alcanzar consensos resulta difícil.

Con el tiempo apareció una narrativa crítica frente al neoliberalismo en educación. Diversos autores la sostienen: W.E.B. Du Bois, Darling-Hammond, Giroux, Kozol y Ravitch. Para ellos, el problema central no es una "crisis" del sistema. Tampoco un declive inevitable. Lo central son las desigualdades persistentes. La pobreza las agrava. Los autores coinciden en que se requieren ajustes. Pero cuestionan la narrativa neoliberal dominante. Esta anuncia un colapso general. Y promueve la intervención privada como única salida.

La sociedad estadounidense se vuelve cada vez más diversa. Su ideología también. Las ideas que orientan a personas, escuelas y movimientos reflejarán esa diversidad. Sean religiosas, políticas o de otra índole. Como señala Sohn-Rethel[31] (1978), "las formas socialmente sintéticas de pensamientos de una época están de acuerdo con las funciones socialmente sintéticas de esa época" (p. 5). El autor explica, además: "No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino, por el contrario, su ser social lo que determina su conciencia" (p.5). En la misma línea, Kemmis (1988) analiza la ideología. No la entiende como un simple conjunto dominante de ideas. Tampoco como un estilo único de pensamiento. Ni siquiera como una visión general del mundo. Prefiere definirla a partir de las ideas más influyentes de cada época.

Bajo este marco, Kemmis profundiza su análisis al examinar los procesos ideológicos clave de nuestra sociedad, los procesos de discurso, las relaciones sociales y la acción social, mediante los cuales la vida social se reproduce y se transforma. Al considerar las afirmaciones de Sohn-Rethel y de Kemmis, se advierte que las corrientes hegemónicas de pensamiento de un período y de una sociedad determinados se reflejan de manera profunda en sus estructuras y funciones. Estas

[31] "[…] the socially necessary forms of thinking of an epoch are those in conformity with the socially synthetic functions of that epoch".

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

formas de pensar no se presentan en compartimentos estancos; por el contrario, se infiltran en múltiples ámbitos de la vida social, cultural y política.

Aplicado este contexto al sistema educativo estadounidense, y en particular al estado de Texas, se observa que la concepción de la ideología neoliberal se ha alineado con los sistemas actuales de rendición de cuentas. Los mecanismos de *accountability* y las pruebas estandarizadas no constituyen una excepción. Predominan con claridad: no solo gobiernan el sistema educativo, sino que también son atravesados por el flujo constante de la vida social, cultural y política.

En la era presente, la polarización que se advierte en el sector educativo no es un fenómeno aislado. Como se señaló, se trata del reflejo de un pensamiento más amplio que ha echado raíces en la sociedad y que, de modo inevitable, se manifiesta en diversos ámbitos del marco estadounidense. Resulta coherente, por ello, que los mismos grupos sociales que adhieren a ciertas formas de pensar en el campo educativo respalden posturas semejantes en otros campos. Esta homogeneidad de pensamiento y de acción evidencia la influencia dominante de determinados paradigmas y refuerza la necesidad de analizar y comprender estos patrones para afrontar con eficacia los desafíos actuales.

Como se indicó previamente, para la elaboración de esta Tesis doctoral se ha puesto el foco en la educación pública en Estados Unidos, por ser el contexto del objeto de investigación. Sin embargo, es preciso reconocer que las tendencias neoliberales y las visiones contrapuestas sobre esta corriente no son exclusivas del sector educativo. La misma dinámica se extiende a múltiples ámbitos del país, desde la política hasta los medios de comunicación y el sistema de salud. Al tomar conciencia de estas polarizaciones en distintos sectores, se obtiene una perspectiva más amplia y contextualizada de los desafíos y tensiones que atraviesa el conjunto de la sociedad estadounidense.

Si se aplica la idea anterior de Sohn-Rethel (1978) al caso concreto de IDEA Public Schools, se advierte que las interacciones singulares de esta institución con su entorno social, a diferencia de otras escuelas públicas, generan un impacto significativo. IDEA trabaja principalmente con una población mayoritariamente hispana y de bajos recursos económicos. Dado el alto porcentaje de estudiantes hispanos, es plausible que sus valores, su cultura y sus tradiciones incidan en el ambiente escolar. Al provenir de contextos económicamente desfavorecidos, estos estudiantes probablemente enfrenten dificultades académicas derivadas de los recursos limitados de sus familias, lo que incrementa su dependencia de la escuela y genera necesidades adicionales que la institución debe atender.

Siguiendo el planteamiento de Sohn-Rethel, según el cual las formas de pensar de una sociedad reflejan y se ajustan a sus funciones y realidades, se advierte que IDEA Public Schools no actúa en el vacío. La institución refleja el contexto socioeconómico y cultural donde se desarrolla. Las características de su modelo educativo lo demuestran. Se observa en la interacción con la comunidad hispana. También en el trabajo con poblaciones económicamente desfavorecidas. Estos elementos son prueba de su capacidad de adaptación. La institución responde a las demandas del entorno social en el que opera. En consecuencia, lo que se aprecia en IDEA no es un fenómeno aislado. Es, más bien, la manifestación concreta de las "formas socialmente sintéticas de pensamientos" de la época. Al mismo tiempo, responde a sus "funciones socialmente sintéticas" (Sohn-Rethel, 1978).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2.2. Introducción al Sistema de Graduación Preuniversitario en los Estados Unidos: El Caso de Texas

Este subtema tiene por finalidad ofrecer una visión general del sistema educativo de Estados Unidos, con énfasis en la estructura educativa de Texas. La introducción es clave para comprender cómo se organizan los años escolares y los programas de graduación en el contexto estadounidense. También orienta la lectura.

- El sistema educativo de Estados Unidos varía de un estado a otro, cada uno con su propia estructura y particularidades (U.S Deparment of Education, 2021).
- Dicha estructura puede diferir notablemente de la de otros países, como España, considerando que, en Texas, la educación obligatoria se extiende hasta los 18 años de edad (National Center for Education Statistic, 2017) o hasta completar el bachillerato.

En Estados Unidos, el sistema educativo se caracteriza por su descentralización. No existe un sistema escolar nacional unificado. Cada estado asume la responsabilidad de administrar y regular la educación dentro de su jurisdicción. Ello genera marcos normativos propios. La descentralización se manifiesta incluso a nivel estatal. Produce variaciones en prácticas y políticas entre los distintos estados.

A modo ilustrativo, considérese la gran mayoría de las escuelas en Texas. Las escuelas primarias reciben a estudiantes desde el kínder hasta quinto grado. Luego, los alumnos avanzan a la etapa intermedia (middle school). Por lo general, abarca del sexto al octavo grado. Después, pasan a la etapa preparatoria (high school), correspondiente del noveno al duodécimo grado. Ahora bien, este esquema no es absoluto. Puede variar según el sistema escolar. En algunos distritos, la primaria comprende del primer al sexto grado. La intermedia se limita al séptimo y octavo. La preparatoria va del noveno al duodécimo. En otros casos, toda la trayectoria K-12 se cursa en una misma institución. No hay cambios de escuela.

Conviene destacar dos aspectos adicionales. Primero, las edades de los estudiantes pueden variar. Segundo, en el estado de Texas, la asistencia escolar se vuelve obligatoria únicamente cuando el niño cumple seis años al 1 de septiembre del año escolar. El ingreso a Kindergarten no es obligatorio. Una vez inscrito, el estudiante debe cumplir con una asistencia regular. En cuanto a las escuelas públicas IDEA, siguen un modelo educativo particular y claramente definido:

- **Escuela Primaria (Elementary School):** Se extiende por 5 años, del 1.º al 5.º grado, para niños de 6 a 10 años, más el Kindergarten para niños de 5 años.
- **Escuela Intermedia (Middle School):** Incluye 3 años, del 6.º al 8.º grado, para alumnos de 11 a 13 años.
- **Escuela Secundaria o Preparatoria (High School):** Comprende 4 años, del 9.º al 12.º grado, destinada a estudiantes de 14 a 18 años.

Para ilustrar con mayor detalle el modelo seguido por las escuelas IDEA, se presenta la tabla 3. En ella se delinean las distintas etapas escolares. También se consignan las edades aproximadas de los estudiantes en cada nivel y la obligatoriedad de los grados correspondientes. Ofrece un panorama útil.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 3. Niveles Educativos en el estado de Texas
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de Common Models of K-12 (Loo, 2018)

Grado escolar	Etapa Escolar	Edad	Notas
Preescolar	Early Chilhood	4-5 años	Opcional
Kindergarten a 5º grado	Elementary School	5-10 años	El kndergarten es en Texas es opcional más a partir del primer grado es obligatorio.
6º grado a 8º grado	Middle School	11-13 años	Obligatorio
9º grado a 12º grado	High School	14-18 años	Obligatorio

Como se indicó antes, los requisitos de graduación de bachillerato cambian en cada estado. La razón es clara: la educación es responsabilidad de los gobiernos estatales. La NCES (2018) publica en su página web[32] los cursos y créditos[33] exigidos en cada jurisdicción. La TEA (2014) detalla cuatro programas de graduación en Texas. El Foundation High School Program (FHSP) requiere 22 créditos. El Minimum High School Program (MHSP) también exige 22 créditos. El Recommended High School Diploma (RHSP) demanda 26 créditos. El Distinguished Achievement Program (DAP) establece igualmente 26 créditos. Estos programas se aplican a estudiantes que ingresaron a la secundaria antes del ciclo 2014-2015. Presentan diferencias en el número de créditos. También en los cursos obligatorios. Y en las materias electivas.

El FHSP, por ejemplo, demanda 22 créditos distribuidos de la siguiente manera: cuatro en inglés; tres en matemáticas; tres en ciencias; tres en estudios sociales; dos en un idioma extranjero; uno en educación física; uno en arte; y cinco electivas. La flexibilidad es central. Permite adaptar la trayectoria a los intereses y metas académicas de cada alumno. Es importante señalar que el FHSP se convirtió en el programa predeterminado. Se aplica a todo estudiante que inició noveno grado desde el año escolar 2014-2015 (Texas Education Agency, 2023).

Según el documento Graduation Toolkit de la TEA (2020), el Foundation High School Program es un "programa de graduación flexible que permite a todos los estudiantes seguir sus intereses y prepararse para ocupaciones con alta demanda, bien remuneradas y altamente especializadas". En este plan deben obtenerse 22 créditos de base, con la opción de sumar créditos adicionales en al menos una especialización o *endorsement*[34]. Las especializaciones disponibles

[32] Recopilación de los créditos necesarios para graduación por estado: https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab2_13.asp

[33] Los créditos académicos son unidades que reflejan la cantidad de trabajo que un estudiante ha invertido para cumplir con los requisitos educativos de un programa. En las escuelas secundarias, la duración de un curso determina su valor en créditos. De este modo, un curso de duración anual comúnmente se corresponde con 1.0 crédito, mientras que un curso semestral se asocia a 0.5 créditos. Estos valores permiten que tanto las instituciones como los estudiantes supervisar su progresión académica y monitorear el grado de aproximación hacia los requisitos establecidos para la culminación de su educación. Las unidades Carnegie, comúnmente conocidas como *credit hours* (horas de crédito) en la educación superior, son la medida estándar basada en el tiempo del progreso de los estudiantes que se utiliza en casi todos los sistemas universitarios y K-12 del país. El número de unidades y créditos no es el mismo en todas partes, pero la fórmula se aplica fácil y rutinariamente (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2013). Es otras palabras, cada materia o clase es designado un número de créditos, asimismo, cada programa de bachillerato tiene un cierto número de créditos que los estudiantes deben cumplir.

[34] Después de completar su segundo año, los estudiantes tienen la opción de graduarse solo con el "Foundation High School Program" sin especializarse u obtener un *endorsement*, siempre y cuando se les haya informado sobre los beneficios de las especializaciones y sus padres o tutores proporcionen un permiso por escrito, facilitado por la Agencia de Educación de Texas (TEA), para autorizar la graduación sin especialización (Texas Education Agency, 2020). Sin embargo, esta no es la opción más comúnmente elegida.

USC CENTRO DE COMPOSTELA

son: STEM, Negocios e Industria, Servicio Público, Artes y Humanidades, y Estudios Multidisciplinarios (Texas Education Agency, 2014). Dentro del programa, el estudiantado puede acumular especializaciones y alcanzar un nivel "distinguido" al completar cuatro años en materias elementales y cumplir los requisitos de una especialización (The University of Texas at Austin, 2022). Además, se otorgan reconocimientos adicionales de desempeño. Se registran en el expediente final: una puntuación de 3 o más en un examen AP, o 12 horas de crédito universitario con promedio de 3,0 o superior, entre otros.

Al analizar la comparación elaborada por la TEA sobre los distintos programas de bachillerato, disponible en su sitio web[35], se advierte un patrón claro. Tanto el RHSP como el DAP exigen un número mayor de créditos en ciencias y matemáticas que el programa predeterminado FHSP. A diferencia de aquellos, el FHSP no impone cursar clases adicionales de matemáticas y ciencias. No obstante, lo permite dentro de las especializaciones. Así, reduce ciertas exigencias y, a la vez, otorga mayor control sobre la formación al posibilitar trayectorias acordes con los intereses personales.

Al centrarse en el plan de graduación de IDEA Public School en Texas, conviene señalar que es más riguroso en términos académicos que los requisitos estatales. De acuerdo con el Manual del Estudiante[36] (2023) de IDEA Public Schools, se deben cumplir requisitos adicionales para completar el plan de graduación y obtener el diploma. A continuación, se presentan estas condiciones, tomadas directamente del Manual del Estudiante (2023-2024) en su versión en español:

1. Lograr puntajes de aprobación en ciertas evaluaciones de fin de curso (EOC) o evaluaciones sustitutivas aprobadas, a menos que se renuncie específicamente según lo permita la ley estatal;
2. Completar cualquier curso requerido localmente, además de los cursos ordenados por el Estado;
3. Completar el número requerido de créditos establecidos por el Estado y cualquier crédito adicional requerido por IDEA; y
4. Demostrar competencia, según lo determinado por IDEA, en las habilidades de comunicación específicas requeridas por el SBOE (State Board of Education).
5. Completar los indicadores adicionales requeridos por la ley estatal, que incluyen la presentación de la solicitud de ayuda financiera, la finalización del requisito de habla, la participación en la instrucción de RCP y la participación en la instrucción de interacción de oficiales de paz.

Además de las condiciones previamente mencionadas, los estudiantes de bachillerato en IDEA deben cumplir con requisitos[37] adicionales, como completar un mínimo de 125 horas de servicio comunitario y obtener una carta de aceptación de una institución universitaria. Estos criterios, propios de IDEA, evidencian una estructura curricular que integra el servicio comunitario con la preparación para la educación superior. En última instancia, dado que cada estado es responsable de establecer los criterios y requisitos de graduación, estos pueden variar entre las

[35] Consultar en: https://tea.texas.gov/system/files/SidebySideGraduationPrograms_030114.pdf

[36] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/07/SY-23-24-TX-Student-Handbook-Eng-Version-Board-Approved.pdf

[37] Desde que se inició esta investigación, criterios específicos para graduación han cambiado y seguirán cambiando en el futuro; los aquí descritos son los que estaban vigentes durante la redacción de esta tesis.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

escuelas IDEA ubicadas fuera de Texas. En consecuencia, los requisitos específicos para obtener el título pueden diferir entre una escuela IDEA en Texas y aquellas situadas en estados como Florida o Luisiana.

2.2.3. *Los Estándares de Rendimiento en los Estados Unidos: El Caso de Texas*

El sistema educativo estadounidense vigente se orienta con fuerza hacia valores meritocráticos aceptados socialmente. En los niveles de escuela primaria, intermedia y preparatoria se observan múltiples mecanismos de reconocimiento y evaluación del desempeño académico. Las pruebas estandarizadas anuales, junto con los exámenes AP (*Advanced Placement*[38]) y los cursos de Honores, se insertan en esta lógica. Permiten que el estudiantado demuestre un dominio avanzado de conocimientos. Asimismo, se ofrecen programas específicos para estudiantes con talento académico (*gifted and talented*)[39]. También existen incentivos para el profesorado basados en el rendimiento de sus estudiantes.

En la educación superior, ese reconocimiento se traduce en becas por mérito y en procesos de admisión selectivos. Importan el promedio de calificaciones (GPA), la distinción de Valedictorian o Salutatorian, la participación en sociedades de honor y las oportunidades de investigación. Son factores destacados. Abren puertas a universidades selectivas.

Como ya mencionamos, Texas fue pionero en la adopción de estándares académicos cuantificables y en la configuración de un modelo centrado en la evaluación y la rendición de cuentas. En el modelo texano, las evaluaciones estandarizadas no solo se conciben como esenciales para la rendición de cuentas. También se consideran motores de equidad y herramientas eficaces para medir conocimientos y habilidades educativas (Valenzuela, 2004). No obstante, pese a esta valoración positiva, diversos investigadores han cuestionado la validez de tales afirmaciones (Haney, 2000 y 2001; Valenzuela, 2004; Ravitch, 2016; Vasquez Heilig et al., 2018).

En esta línea, Texas vuelve a destacarse. Es uno de los tres estados que no adoptaron los Estándares Estatales Básicos Comunes (Common Core State Standards[40], CCSS). Esto ocurrió durante la presidencia de Barack Obama. En su lugar, aplica los *Texas Essential Knowledge and Skills*[41] (TEKS). Cada asignatura del currículo oficial se organiza con ellos. Los TEKS marcan expectativas claras de aprendizaje. Se definen por grado y nivel educativo. Se evalúan mediante los exámenes STAAR (*State of Texas Assessments of Academic Readiness*). Estas pruebas se aplican en escuelas públicas. Comienzan en 3º grado. Llegan hasta 12º grado. Se basan en estándares curriculares del estado. Evalúan lectura, escritura, matemáticas, ciencias y estudios sociales (Texas Education Agency, 2022).

Las evaluaciones STAAR son estandarizadas. Verifican si los estudiantes aprenden lo esperado. También miden si pueden aplicar los conocimientos y las habilidades de los TEKS. Cada

[38] Los curso AP son clases de nivel y crédito universitario que los estudiantes pueden tomar en la preparatoria en el 10º, 11 º y 12 º grado (What Is AP?, 2022).

[39] Los cursos *Gifted and Talented* (G/T) son programas para estudiantes identificados con altas capacidades, que ofrecen contenidos avanzados y un ritmo de aprendizaje más acelerado que el currículo regular.

[40] Los *Common Core State Standards* (CCSS) son estándares educativos que se establecieron y finalizaron en el año 2010 y menudo son asociados con la administración del presidente Obama debido a la iniciativa "*Race to the Top*" (R2T), la cual trataremos en secciones posteriores. Los CCSS definen un conjunto de criterios educativos específicos para las áreas de matemáticas y lengua inglesa, que engloba lectura y escritura. Estas pautas especifican las habilidades y conocimientos que se esperan que los estudiantes adquieran al concluir cada nivel escolar, desde el jardín de infancia hasta el 12° grado.

[41] Consultar en: https://tea.texas.gov/academics/curriculum-standards/teks-review/texas-essential-knowledge-and-skills

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

grado, materia y curso tiene su referencia (Texas Education Agency, 2023). Según TEA (2022), las pruebas STAAR "están diseñadas para medir lo que los estudiantes están aprendiendo en cada grado y determinar si están preparados para el siguiente". El objetivo es dar apoyo suficiente. Se busca asegurar el éxito académico. Además, la agencia explica que cada ítem de STAAR se alinea de manera directa con los TEKS del nivel evaluado (Texas Education Agency, 2023).

La cantidad de evaluaciones STAAR que un estudiante debe rendir cada año varía según su nivel educativo. La mayoría participa en exámenes aplicados entre dos y cuatro días durante el ciclo escolar (Texas Education Agency, 2019, 2022). Existen excepciones. En kínder, primer y segundo grado no se aplican pruebas STAAR (Texas Education Agency, 2018). Según la TEA (2019), en tercer y cuarto grado solo se evalúan matemáticas y *reading language arts* (RLA)[42]. En quinto grado se suman ciencias. Al llegar a sexto y séptimo grado, nuevamente se mide únicamente matemáticas y *reading language arts*[43]. En octavo grado la cobertura aumenta. Se incluyen matemáticas, *reading language arts*, ciencias y estudios sociales.

Para graduarse del bachillerato público en Texas es obligatorio aprobar cinco exámenes de fin de curso. Estos son: Inglés I, Inglés II, Álgebra I y Biología. De acuerdo con el Código de Educación de Texas (TEC) §39.023, los estudiantes de preparatoria deben rendir las pruebas STAAR de las asignaturas cursadas siempre que exista una evaluación específica. Una vez finalizada la prueba, cada estudiante recibe una puntuación determinada (TEA, 2019). La TEA define puntos de corte (*cut scores*) para interpretar estas calificaciones. Este procedimiento se denomina establecimiento de normas o *standard setting*. Su finalidad, según TEA (2019), es clasificar de manera precisa al estudiantado en una categoría de rendimiento según su resultado. El TEC §39.025 establece un requisito adicional. Para obtener un diploma en escuelas públicas o *charter* de Texas, los estudiantes deben aprobar cinco exámenes STAAR EOC (*State of Texas Assessments of Academic Readiness End-of-Course*). Además, deben alcanzar al menos la categoría de rendimiento *Approaches Grade Level*.

Estas evaluaciones incluyen Álgebra I, Inglés I, Inglés II, Biología e Historia de EE. UU. Las categorías de rendimiento definidas por la TEA son:

- Dominio del Nivel de Grado (Masters Grade Level).
- Cumple con el Nivel de Grado (Meets Grade Level).
- Se Aproxima al Nivel de Grado (Approaches Grade Level).
- No Cumple con el Nivel de Grado (Did Not Meet Grade Level).

Para comprender el cálculo de los resultados del STAAR[44] conviene distinguir dos conceptos clave: puntaje bruto y puntaje de escala. Según TEA (2023), el puntaje bruto indica el

[42] Consultar en: https://tea.texas.gov/student-assessment/testing/student-assessment-results/staar-performance-standards

[43] El término *Reading Language Arts* en el ámbito educativo estadounidense se utiliza para describir un área de estudio que integra la enseñanza de lectura, comprensión, gramática y escritura, e incluso puede abarcar aspectos de literatura y composición.

[44] Este enlace proporciona las Tablas de Conversión de Puntajes Brutos de STAAR para el período 2022-2023. Si se desea familiarizarse más detalladamente con los resultados de la prueba STAAR, recomendamos desplazarse hasta el final de la página, específicamente donde indica "*December 22*", en la sección correspondiente a las pruebas STAAR para estudiantes de preparatoria y hacer clic en los enlaces correspondientes a: *Algebra I, English I, English II, Biology y U.S. History*. Al revisar estos enlaces, se podrá obtener una perspectiva más clara y comprensiva de los resultados STAAR. https://tea.texas.gov/texas-schools/accountability/academic-accountability/performance-reporting/2022-2023-staar-raw-score-conversion-tables

número de preguntas respondidas correctamente. Se limita al conjunto específico de reactivos del examen. Por ello, la TEA recurre al puntaje de escala para comparar versiones del STAAR aplicadas en distintos años. Este puntaje transforma el resultado bruto en un valor comparable. Considera la dificultad de cada versión de la prueba. Así, el puntaje de escala permite evaluar el desempeño frente a criterios de aprobación y a niveles de competencia predeterminados (Texas Education Agency, 2023). Aparte de lo anterior, el indicador de progreso de la evaluación STAAR muestra cómo un estudiante mejora año tras año en una materia específica. Calcula la diferencia entre sus puntajes del año anterior y del actual, según la Agencia de Educación de Texas (Texas Education Agency, 2018).

Si un estudiante no logra aprobar alguna evaluación STAAR, el distrito escolar debe proporcionar instrucción acelerada. De acuerdo con el TEC §28.0211(a-1), en los grados 3-8 quienes no alcancen el nivel Approaches Grade Level reciben instrucción acelerada en el área pertinente. Del mismo modo, el TEC §39.025 (b-1) dispone que los distritos brinden instrucción acelerada a cada estudiante de preparatoria que no apruebe una evaluación STAAR EOC. Según la TEA (2018) respecto a las pruebas STAAR EOC necesarias para la graduación, el estudiantado dispone de tres momentos al año para rendirlas: al culminar el primer semestre (otoño), al concluir el segundo (primavera) y durante el verano. La cantidad de intentos disponibles antes de la graduación depende del momento en que se curse la asignatura correspondiente. Quienes no aprueben una o varias evaluaciones requeridas previas a su fecha prevista de graduación pueden retomarlas en convocatorias posteriores.

Por todo lo expuesto, las evaluaciones STAAR en Texas constituyen un testimonio del enfoque meritocrático del sistema educativo estadounidense. En tanto pruebas estandarizadas, cumplen una función esencial. Miden de manera objetiva el nivel académico y la capacidad del estudiantado. Expresan su dominio sobre los contenidos curriculares.

Desde la perspectiva texana, la instauración de estándares de rendimiento rigurosos mediante estas evaluaciones persigue un doble propósito. Primero, asegurar la congruencia del desempeño estudiantil con las expectativas educativas estatales. Segundo, consolidar el principio de que el reconocimiento y las oportunidades deben derivarse del mérito y de las capacidades individuales. En un país donde la educación se concibe como un medio de acceso a mayores oportunidades, las pruebas STAAR operan como indicadores del nivel académico y de la preparación del estudiantado. En otras palabras, la implementación de estos sistemas evidencia la aspiración a la justicia social y a la equidad. Se asienta en la idea de que el mérito y la capacidad individual de cada estudiante merecen recompensa.

Ahora bien, aunque Texas deposita una considerable confianza en las pruebas estandarizadas, esta postura no está exenta de controversias y objeciones. Diversas investigaciones han señalado la posible presencia de sesgos inherentes que, potencialmente, generan desventajas desproporcionadas para ciertos grupos frente a otros (Orfield y Kornhaber, 2001; Valencia et al., 2001; Pandya, 2011; Vasquez Heilig et al., 2018; Au, 2020a, 2020c, 2022). Dicho esto, el apartado 2.6.2 se centrará en las preocupaciones relativas a la equidad y a la complejidad del sistema educativo. En particular, abordará las pruebas estandarizadas y las desigualdades en el rendimiento académico.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3. Apuntes para una Historia Contemporánea de las Políticas Educativas en los EE. UU. Orientadas a la Igualdad de Oportunidades y la Equidad: Punto de Partida para el Modelo IDEA Public Schools

En los apartados siguientes se analizarán políticas específicas y la evolución de la equidad en el sistema educativo estadounidense. A partir de este análisis se delineará el desarrollo del fenómeno. El propósito es situar a nuestro objeto de estudio, IDEA Public Schools, en su marco contextual pertinente. El objetivo central de este apartado consiste en exponer el contexto histórico de la educación en los Estados Unidos, trazar su evolución y proporcionar antecedentes sobre la equidad educativa, al tiempo que se revelan tendencias actuales y datos estadísticos relativos a la equidad en el país.

La decisión de dedicar este espacio al tema de la equidad se justifica porque dicho principio define el contexto socioeconómico y cultural en el que surge la alternativa del modelo de IDEA Public Schools. Se intentará una aproximación a la problemática de la equidad en los Estados Unidos. En esa línea, se identificarán diversas dimensiones para su análisis. Todas estas dimensiones se complementan e interactúan de manera dialéctica; sin embargo, para esta presentación resulta necesario distinguirlas.

Se iniciará con una aproximación de carácter histórico, en la que se presentarán diversas disposiciones o iniciativas político-legislativas. Se diferencia entre ambos términos, dado que algunas iniciativas alcanzaron rango de ley, mientras que otras se limitaron a discursos o movimientos inspiradores que cristalizaron o no en acciones concretas. Para ello, se adoptará un orden cronológico en la exposición. A continuación, se propondrá una aproximación estrictamente conceptual; luego, una perspectiva estadística. Por último, se ofrecerá una exposición económica sobre la financiación de la educación en Estados Unidos. Con este orden se busca explicar el sentido del surgimiento de una alternativa como el modelo de IDEA Public Schools en dicho contexto e identificar el estado de la cuestión sobre la desigualdad educativa en los Estados Unidos.

Con el propósito de ofrecer una explicación más detallada de cada subtema, se presentará una breve introducción en cada caso. En primer lugar, se analizarán las políticas y los acontecimientos que han influido en la educación y en la igualdad de oportunidades, así como su relación con las transformaciones sociales, políticas y económicas. Como se mostrará, existe un tema dominante y recurrente: el racismo y las estrategias diseñadas para combatirlo y promover un sistema más equitativo.

La pertinencia de abordar la cuestión racial se justifica en la atención prioritaria que IDEA Public Schools otorga a las comunidades minoritarias. Para ilustrar este aspecto, la institución afirma (2017) que sus centros educativos "reflejan la demografía de las comunidades en las que están implantadas". En el documento del Programa de Réplica y Expansión de Escuelas Charter[45] (2017) también se señala que "la población estudiantil en todas las escuelas IDEA es 93% hispana, 3,2% afroamericana, 2,9% blanca y 1% de otras razas y etnias".

Estas cifras no coinciden con la distribución demográfica de los Estados Unidos ni con la del estado de Texas[46]. De ello se infiere que gran parte de las escuelas IDEA se ubican en zonas

[45] Charter School Program Replication and Expansion.

[46] De acuerdo con el Censo de Estados Unidos de 2020, la composición demográfica se distribuye de la siguiente manera: 61.6% blancos, 12.4% afroamericanos, 1.1% nativos americanos y de Alaska, 6.0% asiáticos, 0.2% nativos de Hawái y otras razas del Pacífico, y un 8.5% de otras razas. Aunque los hispanos, que constituyen el 18.7% de la población, no se clasifican como una categoría racial en sí y técnicamente se incluyen dentro de los blancos, representan una parte significativa de la población nacional. En cuanto a Texas, el sitio web: Quick Facts de la Oficina del Censo de EE. UU. (2023) indica que los blancos comprenden el 39.8% de la población, los afroamericanos el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

con alta concentración de población hispana. El sesgo territorial es evidente. Además, en ese mismo informe se consigna que, hasta 2017, la organización "atiende a una población estudiantil en Texas que es 88,6% económicamente desfavorecida".

En términos concretos, las instituciones de IDEA Public Schools desarrollan su labor en entornos mayoritariamente hispanos y marcados por condiciones de desventaja económica. La composición del estudiantado, junto con las condiciones socioeconómicas señaladas, hace imprescindible incorporar la dimensión racial y económica en el análisis. Este enfoque resulta aún más relevante frente al crecimiento de las escuelas charter que, siguiendo el modelo de IDEA, se orientan a la atención de grupos minoritarios específicos. En este sentido, se vuelve necesario revisar las reformas y las iniciativas implementadas en el sistema educativo estadounidense para comprender la esencia de IDEA, así como las condiciones históricas bajo las cuales se ha consolidado y evolucionado.

En segundo término, se ofrecerá una visión general de las tendencias, estadísticas y datos vigentes sobre la equidad en los Estados Unidos. El énfasis se pondrá en su interpretación desde la noción de equidad alcanzable a través de la cultura del rendimiento. Al aludir a esta cultura en EE. UU., se hace referencia a un contexto en el que la equidad se mide por el desempeño académico de los estudiantes. El objetivo es garantizar un sistema educativo que propicie el éxito de todos. Las diferencias de origen no deben convertirse en obstáculos. Conviene subrayar que esta concepción de equidad se centra en los logros académicos, en sintonía con la filosofía de IDEA Public Schools, que exige altos niveles de rendimiento escolar y la aceptación universitaria de la totalidad de sus estudiantes como criterio esencial de equidad.

La cultura del rendimiento no se circunscribe a lo que acontece tras el ingreso a la universidad; se extiende a los niveles más tempranos de la educación. Comienza en la primaria e, incluso, en algunos casos, en la educación preescolar. Ello obedece a que se considera de interés nacional promover estrategias y prácticas basadas en pruebas estandarizadas y en la rendición de cuentas. Tales prácticas, además, resultan de gran relevancia para la admisión universitaria.

2.3.1. Trayectorias Legislativas y Educacionales Hacia la Equidad: Un Análisis de las Políticas de Rendición de Cuentas y Evaluación en Estados Unidos

El propósito central de este apartado es examinar la cultura del rendimiento en el marco educativo de Estados Unidos. Se recorre, para ello, la evolución histórica de su educación preuniversitaria. El análisis busca comprender cómo se transformaron las políticas ligadas a la equidad: parte de iniciativas legales orientadas a eliminar brechas raciales y avanza hacia medidas diseñadas para dotar a cada estudiante de herramientas que permitan el éxito académico. Con este fin, se exploran las principales políticas legislativas implementadas en el país. El objetivo es ofrecer una visión amplia de los esfuerzos por garantizar una educación equitativa y de calidad para todos. Los hitos seleccionados resultan pertinentes para contextualizar el objeto de estudio. También permiten trazar una panorámica de su relevancia y situar los antecedentes históricos vinculados a la equidad que han configurado el sistema educativo estadounidense.

La revisión cronológica inicia con la Ley de Carros Separados de Luisiana de 1890. Este acontecimiento abrió un prolongado periodo de segregación y discriminación hacia la comunidad

13.4%, los nativos americanos y de Alaska el 1.1%, los asiáticos el 5.7%, los nativos de Hawái y otras razas del Pacífico el 0.2%, y aquellos de dos o más razas el 2.3%. Los hispanos, no considerados oficialmente como una categoría racial, forman el 40.2% de la población texana. Cabe señalar que, según el Censo, estos porcentajes sobre la población de Texas son estimaciones basadas en diversas fuentes, lo que podría generar pequeñas inexactitudes. https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/TX/PST045223

afroamericana. Después, se analiza el caso emblemático Brown v. Board of Education. En esta sentencia, la Corte Suprema de los Estados Unidos declaró inconstitucional la segregación racial en las escuelas públicas. Después se aprobaron leyes fundamentales. Entre ellas, la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) de 1965. También la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA). Y la Ley No Child Left Behind, sancionada durante la administración de George W. Bush. Todas estas normas fijaron referentes nacionales. Su objetivo fue definir las responsabilidades de las escuelas públicas.

El recorrido concluye con la iniciativa Race to the Top. Esta política fue impulsada por el presidente Barack Obama en 2009. Promovió reformas en varios ámbitos estratégicos. Entre ellos, la definición de estándares y sistemas de evaluación. También la creación de criterios para medir el éxito académico. Otro punto fue la revitalización de instituciones con historiales de bajo rendimiento. A lo anterior se suma la Ley Every Student Succeeds Act (ESSA), reautorizada en 2015. Su propósito fue elevar la calidad educativa. Para lograrlo, estableció implementaciones específicas y detalladas. De manera paralela, se reflexiona sobre el papel de las evaluaciones estandarizadas en los marcos de NCLB, Race to the Top y ESSA 2015. Se examina, en particular, su relación con la equidad educativa y las controversias que generaron en su aplicación.

Desde una perspectiva legislativa centrada en la equidad, se procura entender cómo estas leyes y políticas han incidido en el paradigma de IDEA y lo han reforzado. Se analiza su evolución y el modo en que se lo concibe como vehículo para promover la equidad y la inclusión. Por último, se dirige la atención a la administración y distribución de recursos educativos, sin soslayar la cuestión del financiamiento. Interesa explorar de qué manera estos factores inciden en la equidad. El eje de la investigación se sitúa, en definitiva, en la equidad. Importa el acceso y la culminación de estudios universitarios, pero también la dimensión étnica. Ello obedece a que el objeto de estudio considera a la educación superior como motor de movilidad social y focaliza esfuerzos en comunidades predominantemente hispanas. Esta orientación hacia la educación universitaria subyace en el análisis. Asimismo, guía la exploración sobre cómo se concibe y favorece la equidad en el sistema educativo.

Conviene tener presente que este momento de selectividad está fuertemente influido por la cultura de rendimiento estadounidense. No resulta ajeno a la educación postsecundaria. Remite, en realidad, a procesos que se gestan desde la educación primaria. Para desentrañar dicha cultura, se propone un análisis de los esfuerzos legislativos y de liderazgo encaminados a una educación más inclusiva. No obstante, y como se verá, una vez garantizado el acceso escolar, la inclusión se reorienta al logro de mejores resultados en pruebas estandarizadas. Comprender lo ocurrido y lo vigente en esta materia permitirá explicar con mayor precisión la problemática del acceso a la educación superior.

A. La era de Jim Crow y el Caso Brown v. Board of Education

Para comprender las primeras iniciativas en favor de la equidad y contra el racismo, entre ellas el histórico Brown v. Board of Education, cuya decisión mantiene una influencia profunda en el sistema educativo actual, es necesario situarlas en su contexto. La atención se dirige a un momento decisivo de la historia estadounidense: la era de Jim Crow. Este periodo se extendió desde 1890 hasta la década de 1960 (Gavins, 2004; Chafe et al., 2011). Se caracterizó por la persistencia de prácticas segregacionistas. Bajo dicho sistema, conocido por sus severas políticas de segregación racial, se promovieron la explotación económica, el despojo electoral, la segregación legal y la violencia extralegal (Gavins, 2004). Las barreras creadas fueron hondas y duraderas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Durante esos años, leyes y prácticas segregacionistas se institucionalizaron ampliamente. La segregación racial se consolidó en espacios públicos y privados. También se reprodujo en la vida cotidiana. Ese escenario de discriminación legalizada es el marco que permite valorar la trascendencia de Brown v. Board of Education. La decisión cuestionó la doctrina de "separados pero iguales". La desmanteló. Y dejó un precedente crucial para los movimientos posteriores hacia la igualdad educativa.

Las guías de investigación de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos[47] (Saelee, 2023) permiten trazar una breve secuencia de hitos que llevaron a las leyes de Jim Crow[48]. En 1890, Luisiana aprobó la Ley 111, conocida como Ley de Carros Separados. Esta exigía vagones ferroviarios distintos para blancos y negros. El 7 de junio de 1892, Homer A. Plessy fue arrestado por subir a un vagón destinado a personas blancas. Fue encarcelado. Plessy, de ascendencia mixta, impugnó la constitucionalidad de la ley. El 13 de abril de 1896, el caso *Plessy v. Ferguson* llegó a la Corte Suprema. El 18 de mayo de ese año, el Tribunal resolvió el asunto. La votación fue de siete a uno. La Corte declaró constitucional la provisión de "separados pero iguales". Se aplicaba en instalaciones públicas. La decisión se basó en la Cláusula de Protección Igualitaria. Con ello, se abrió el camino a décadas de segregación. También a prácticas sistemáticas de discriminación contra la población afroamericana.

En 2023, la Corte de Estados Unidos ofreció una interpretación educativa del histórico *Brown v. Board of Education*. Bajo ese nombre se agruparon cinco litigios. Todos se referían a la segregación racial en escuelas públicas. En una decisión sin precedentes, el Tribunal sostuvo que separar a los niños por raza era inconstitucional. El fallo puso fin a la segregación legal en los centros educativos. Además, invalidó el criterio de "separados pero iguales" establecido en *Plessy v. Ferguson* (*Brown v. Board of Education of Topeka*, 1954).

El sitio web[49] de la Corte de Estados Unidos (2023) resume los principales hechos. El tema central fue la constitucionalidad de la segregación en escuelas públicas. Dicha práctica estaba respaldada por el Estado. El Tribunal afirmó que los sistemas separados eran, por naturaleza, desiguales. También declaró que violaban la "cláusula de protección igualitaria" de la Decimocuarta Enmienda.

El 14 de mayo de 1954, el juez Warren logró la unanimidad de la Corte. Ese día se declaró inconstitucional la segregación escolar. Warren expresó la opinión del Tribunal: "Concluimos que, en el campo de la educación pública, la doctrina de 'separados pero iguales' no tiene lugar". A partir de ese fallo, los fiscales generales de los estados con leyes segregacionistas fueron requeridos. Se les ordenó presentar planes de desegregación.

El 31 de mayo de 1955, los jueces delinearon un plan de implementación. Debe subrayarse que la decisión de la Corte Suprema no fue aceptada por todos. En los estados del sur surgieron intentos para revertirla (Badger, 1999). Ian Millhiser (2014) afirma que la eliminación de la segregación no se alcanzó solo por vía judicial. Fue necesaria la acción del Congreso. La Ley de Derechos Civiles de 1964 permitió la aplicación efectiva de Brown v. Board of Education. Aunque la ley es recordada por su lucha contra la discriminación privada, incluyó dos cláusulas que dieron

[47] Consultar en: https://guides.loc.gov/chronicling-america-plessy-ferguson/introduction

[48] Para más información sobre estos temas, la página web de Enciclopedia Britannica relata los sucesos acontecidos durante el período histórico conocido como Jim Crow en los Estados Unidos. Consultar en: https://www.britannica.com/event/Jim-Crow-law

[49] Consultar en: https://www.uscourts.gov/educational-resources/educational-activities/history-brown-v-board-education-re-enactment

al gobierno federal la capacidad de integrar las escuelas públicas. Ese marco legal hizo posible la desegregación efectiva (Millhiser, 2014).

B. La Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA) de 1965

La Elementary and Secondary Education Act (ESEA), Ley de Educación Primaria y Secundaria, se promulgó en 1965. Formó parte de la ambiciosa legislación de bienestar social conocida como la "Guerra contra la Pobreza" del presidente Lyndon B. Johnson. El mandatario sostenía que "la oportunidad educativa plena" debía constituir "nuestra primera meta nacional" (U.S. Department of Education, 2022).

La ESEA es una ley federal. Asigna fondos a la educación primaria y secundaria. Los recursos provienen del gobierno central y se destinan a las escuelas públicas. Su meta es promover la equidad educativa. También busca reforzar la igualdad de oportunidades para estudiantes de bajos ingresos.

Con el tiempo, la normativa ha sido reautorizada en varias ocasiones. Cada reautorización incorporó ajustes y prioridades nuevas. La versión más reciente es la Every Student Succeeds Act (ESSA), "Ley Cada Estudiante Triunfa", aprobada en 2015. Esta reemplazó la estructura anterior, aunque mantuvo el objetivo de ampliar el acceso y garantizar la igualdad en la educación.

C. La Ley de Educación para Todos los Niños Discapacitados (EHA)[50] de 1975, Reautorizada en 1990 como Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA)

Para iniciar esta sección, es necesario aclarar un término clave. En el ámbito educativo estadounidense, el acrónimo IDEA significa Individuals with Disabilities Education Act. Esta norma garantiza derechos educativos a personas con discapacidades. Es un hito en inclusión y accesibilidad. No obstante, no debe confundirse con "IDEA Public Schools". Se trata de una entidad distinta. Esta institución constituye el núcleo de análisis de la Tesis Doctoral. La coincidencia de siglas es solo nominal. Cada expresión se refiere a realidades diferentes y relevantes en el campo educativo.

En este subtema, "IDEA" se entiende como una norma de gran importancia. En cambio, en el contexto general de la investigación, la alusión a "IDEA" corresponde a una institución educativa de tipo charter. Esta distinción es esencial. Permite evitar equívocos y asegura un entendimiento claro del sistema educativo en Estados Unidos.

Con esta premisa, se revisa la Ley de Educación para Todos los Niños con Discapacidades de 1975 (EHA). También se examina su evolución hacia la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA) desde 1990. Su influencia ha sido profunda. Afectó derechos y servicios dirigidos a estudiantes con discapacidades. Para ilustrar su impacto, se presentan datos del National Center for Education Statistics (NCES). Dichos datos muestran tendencias en educación especial desde la implementación de IDEA. Indican el número de estudiantes beneficiados. Revelan la distribución demográfica de los servicios. Reflejan la evolución temporal de las cifras. Además, evidencian las respuestas frente a desafíos contemporáneos, como la pandemia. La educación especial se define como instrucción y servicios especializados adaptados a estudiantes con discapacidades. Su aplicación y retos en las escuelas charter se abordarán en el apartado 3.3.6.

Según el informe histórico de la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA) del Departamento de Educación de EE. UU. (2023), en 1975 el Congreso aprobó la Ley de Educación para Todos los Niños con Discapacidades. Fue conocida como EHA (Ley Pública 94-142). De acuerdo con el mismo organismo (2023), su propósito fue apoyar a los estados y a las

[50] Education for All Handicapped Children Act (Public Law 94-142)

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

comunidades locales en la protección de derechos. También buscaba atender necesidades individuales. Pretendía mejorar resultados para las personas con discapacidades y sus familias. En 1990, al reautorizarse, pasó a denominarse Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA). Desde entonces, la norma ha sido reautorizada varias veces. La más reciente fue en 2004.

Además, el Departamento de Educación ha emitido regulaciones nuevas y revisiones periódicas. Con ellas busca orientar la implementación e interpretación de la ley. El objetivo es garantizar una educación adecuada y justa para las personas con discapacidades (U.S. Department of Education, 2023). La ley IDEA asegura a cada estudiante el derecho a una educación pública gratuita y apropiada. Este derecho cubre desde la infancia hasta la juventud. Se aplica mediante servicios de intervención temprana. También mediante programas de educación especial (Lipkin et al., 2015).

La versión más reciente de IDEA fue reautorizada en 2004. Luego, la Ley ESSA la modificó en 2015. Ese documento afirma:

> La discapacidad es una parte natural de la experiencia humana y de ninguna manera disminuye el derecho de los individuos a participar o contribuir a la sociedad. Mejorar los resultados educativos para los niños con discapacidades es un elemento esencial de nuestra política nacional de garantizar la igualdad de oportunidades, la participación plena, la vida independiente y la autosuficiencia económica para las personas con discapacidades (p. 2).

Según el informe Condition of Education (NCES, 2023), la población de 3 a 21 años bajo IDEA creció. Pasó de 6,4 millones en 2010-2011 a 7,3 millones en 2021-2022. El aumento fue notable. El porcentaje cubierto subió del 13% al 15%. Durante la pandemia hubo una caída. De 2019-2020 a 2020-2021, el total bajó de 7,3 a 7,2 millones. Fue la primera reducción desde 2011-2012. En 2021-2022 se recuperó el nivel previo. El total volvió a 7,3 millones.

Al mismo tiempo, la matrícula total de las escuelas públicas cayó un 3% entre 2019 y 2020. En 2021 se mantuvo estable. Aun así, la proporción de alumnos con servicios bajo IDEA siguió al alza. Subió del 14% en 2019-2020 al 15% en 2021-2022. Esto muestra una tendencia ascendente incluso en crisis. En 2020-2021, la distribución por grupo étnico también varió. El 15% eran blancos. El 17% negros. El 14% hispanos. El 8% asiáticos. El 12% isleños del Pacífico. El 19% indígenas americanos o nativos de Alaska. El 15% correspondió a estudiantes de dos o más razas (NCES, 2023).

Este desglose importa para el debate sobre desproporción en educación especial. Sullivan (2011) analiza sobre y subrepresentación por origen cultural y lingüístico. Elder et al. (2021) plantean otra lectura. Indican que los estudiantes negros e hispanos son identificados con discapacidades con menor frecuencia que sus pares blancos. Además, suelen estar sobrerrepresentados en escuelas con baja proporción de minorías. Y están subrepresentados en instituciones con alta proporción de minorías.

D. La Iniciativa No Child Left Behind (NCLB) del Presidente George W. Bush en 2001

La NCLB fue una de las leyes más influyentes de su época. Impuso un desafío sin precedentes: progreso anual para todo el estudiantado. Estableció la reforma basada en estándares más estricta y precisa hasta entonces (Simpson et al., 2004). En la opinión pública, NCLB se asocia con dos ideas. Con el expresidente George W. Bush. Y con las pruebas estandarizadas (Klein, 2015). La ley expuso brechas de desempeño entre estudiantes desatendidos y sus pares. También abrió un debate nacional sobre la mejora educativa (U.S. Department of Education, 2020). Su

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

aprobación fue bipartidista. Involucró a grupos de derechos civiles, al sector empresarial, a demócratas, a republicanos y a la administración Bush. El objetivo era doble. Fortalecer la competitividad del país. Y reducir desigualdades entre estudiantes de bajos ingresos y minorías frente a los más privilegiados (Klein, 2015).

El Departamento de Educación de Estados Unidos (2002) definió tres pilares de rendición de cuentas. Primero, pruebas estandarizadas anuales en lectura y matemáticas. Desde tercer hasta octavo grado. Con ello se buscó medir el avance académico con precisión. Segundo, acceso público a los resultados. Padres, ciudadanos y docentes podían revisar informes escolares y reportes estatales. Allí se mostraba la calidad educativa, la formación docente y el progreso del alumnado en áreas clave.

Estos informes generaron críticas intensas. Darling-Hammond (2007) habló de "la ironía de No Child Left Behind". Analizó raza, desigualdad y responsabilidad. Señaló: "los complejos requerimientos de la ley no han logrado alcanzar estos objetivos, y han provocado una serie de consecuencias negativas no intencionadas que frecuentemente perjudican a los estudiantes a los que la ley intenta ayudar más". La autora describió efectos adversos. Un currículo más reducido. Enfoque en habilidades de bajo nivel. Evaluaciones inadecuadas para estudiantes que aprenden inglés o presentan necesidades especiales. Incluso se incentivó excluir a quienes obtenían puntajes bajos para cumplir metas.

El propósito central de la NCLB fue reducir brechas académicas. Para ello exigió informes estatales con datos desagregados por raza, género y otras variables. Se pretendía conocer el rendimiento general y medir los avances hacia la equidad. Sin embargo, los resultados fueron cuestionados. Aunque la ley fijó criterios uniformes a nivel nacional y promovió la rendición de cuentas, persisten dudas sobre su eficacia real[51] (Simpson et al., 2004).

Ravitch (2020) criticó el énfasis excesivo en las pruebas y la cultura de la rendición de cuentas. Según su postura, este modelo redujo el currículo a una preparación constante para exámenes. Se perdió así la oportunidad de fomentar un aprendizaje profundo y significativo. Darling-Hammond (2007) fue más allá. Rechazó la política de "evaluaciones y sanciones" y cuestionó la meta de que el 100% del alumnado alcanzara un nivel "competente"[52]. Ante esa meta irreal, muchos estados bajaron sus estándares. Con ello evitaron que sus escuelas fueran catalogadas como deficientes. Según ambas autoras, el modelo de rendición de cuentas deterioró la calidad de la enseñanza y descuidó las verdaderas causas de las desigualdades.

En 2012 surgió un punto de inflexión. La administración Obama reconoció los límites de la NCLB. También sus efectos adversos. Propuso un nuevo enfoque. Se buscó dar más autonomía y flexibilidad a los estados. A cambio, estos debían presentar planes detallados. Dichos planes debían centrarse en cerrar brechas, elevar la calidad docente y mejorar resultados para todo el estudiantado (Departamento de Educación de los EE. UU., 2023).

Las implicaciones de la NCLB fueron profundas. La ley instaló una narrativa de fracaso en el sistema escolar. Durante una década se intentó "reparar" escuelas sin recursos ni apoyos suficientes (Karp, 2020). Los puntajes sirvieron para estigmatizar a docentes y escuelas. Desde 2005-2006 se exigió que todo el alumnado fuera instruido por "maestros altamente calificados".

---

[51] El artículo publicado por Simpson et al., (2004) esclarece los componentes principales de la NCLB, junto con sus implicaciones y sugerencias para los educadores.

[52] NCLB exige que el desempeño de los estudiantes en las pruebas se categorice como "básico" ("*basic*"), "competente" ("*proficient*") o "avanzado" ("*advanced*"). Al igual que en los exámenes del NAEP, una puntuación "básica" indica un nivel insatisfactorio de logro, una puntuación "competente" indica un nivel satisfactorio de logro, y una puntuación "avanzada" indica un nivel aún más alto de dominio (Crisafulli, 2006).

Además, se fijó que para 2013-2014 todos los estudiantes alcanzaran un nivel "competente" en *Reading language arts* y matemáticas, medido con NAEP (TEA, 2022). La realidad fue distinta. El desempeño anual no cumplió las expectativas. La estabilidad laboral del profesorado quedó comprometida (Crisafulli, 2006).

Conforme a lo planteado por Au (2022), la Ley NCLB obligaba a las instituciones educativas a alcanzar metas de "Progreso Anual Adecuado" (AYP) en varias categorías demográficas, incluidas raza, estatus socioeconómico y competencia lingüística; el incumplimiento desencadenaba sanciones como pérdida o reasignación de fondos federales. Si la falta de progreso persistía cuatro años, las escuelas podían enfrentar reformas estructurales profundas: sustitución de personal, revisión del currículo o cambios en la administración escolar.

Tras cinco años sin mejoras, se contemplaban medidas drásticas, como convertirse en escuela charter, contratar una administración externa o pasar a operación estatal. Agravando el escenario, al cierre de la primera década de NCLB, más de la mitad de las escuelas del país se catalogaron como "escuelas en fracaso", y el resto parecía encaminarse al mismo destino (Karp, 2020). En el mismo sentido, el "El Informe de Calificaciones de la Nación" de NAEP evidenció que el nivel de competencia no mostró los avances previstos en el diseño inicial del plan, como se detalla a continuación.

En 2013, la evaluación de matemáticas del NAEP en octavo grado mostró varios patrones. Entre los estudiantes blancos, un 16% estuvo por debajo del nivel básico. Otro 39% alcanzó el nivel básico. En los afroamericanos, un 48% se situó por debajo del básico. Un 38% llegó al nivel básico. Los hispanos registraron un 38% inferior al básico. Además, un 41% alcanzó el básico. Entre los asiáticos e isleños del Pacífico, un 13% quedó por debajo del básico. Un 27% alcanzó el nivel básico. Finalmente, los indígenas americanos y nativos de Alaska presentaron un 41% por debajo del básico. Otro 38% se ubicó en el básico.

En lectura, para octavo grado, se observaron resultados similares. Un 14% de los estudiantes blancos se situó por debajo del básico. Un 40% alcanzó el nivel básico. Entre los afroamericanos, un 39% estuvo por debajo del básico. Un 44% llegó al básico. En los hispanos, un 32% se encontró por debajo del básico. Otro 46% alcanzó el nivel básico. Los asiáticos e isleños del Pacífico registraron un 14% inferior al básico. Además, un 34% alcanzó el básico. Los indígenas americanos y nativos de Alaska mostraron un 38% por debajo del básico. Un 44% llegó al nivel básico.

La comparación antes y después de la implementación de NCLB revela cambios notables en matemáticas. El análisis cubre de 2003 a 2013 en octavo grado. En 2003, un 37% de los estudiantes blancos alcanzó un nivel competente o avanzado. En 2013, el porcentaje subió al 45%. Entre los afroamericanos, un 8% en 2003 aumentó al 15% en 2013. Los hispanos pasaron del 11% al 21%. Los asiáticos e isleños del Pacífico subieron del 44% al 60%. Los indígenas americanos y nativos de Alaska avanzaron del 15% al 21%.

En lectura también hubo avances. Los estudiantes blancos crecieron del 41% al 46%. Los afroamericanos del 13% al 17%. Los hispanos del 16% al 21%. Los asiáticos e isleños del Pacífico del 40% al 52%. Y los indígenas americanos y nativos de Alaska del 17% al 19%.

Del análisis de los datos recabados se desprende que la Ley No Child Left Behind no cumplió cabalmente sus metas iniciales. No obstante, una revisión más minuciosa indica avances en todos los grupos demográficos. Esa progresión se refleja en el incremento de estudiantes que, por grupo, alcanzaron niveles "competente" o "avanzado" en 2013 respecto de 2003. A pesar de que la ley se concibió para elevar estándares académicos y cerrar brechas entre grupos raciales y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

étnicos, mediante mejora del desempeño en pruebas, mayor profesionalización docente y provisión de opciones educativas alternativas, no logró materializar plenamente tales objetivos.

Al profundizar en la evaluación de los impactos de NCLB, emergen discrepancias claras entre intenciones y efectos reales. Aunque se observan mejoras modestas, los complejos requisitos de la ley no alcanzaron sus metas y generaron consecuencias negativas no deseadas que a menudo afectan precisamente a quienes se pretendía ayudar. Entre ellas: reducción del currículo, con foco en habilidades de bajo nivel, comúnmente reflejadas en pruebas de alto riesgo (*high-stakes testing*), evaluación inadecuada de estudiantes que están aprendiendo inglés y de estudiantes con necesidades especiales, e incentivos para excluir a quienes obtienen puntuaciones bajas con tal de alcanzar metas de calificaciones (Darling-Hammond, 2007).

El término "high-stakes testing"[53] describe las evaluaciones estandarizadas empleadas en el sistema educativo estadounidense, que revisten gran importancia para estudiantes, docentes e instituciones por igual. Funcionan como instrumento de accountability que exige a maestros y centros cumplir determinados criterios de desempeño académico. El incumplimiento puede acarrear sanciones. Wayne Au (2022) ofrece una definición reciente, pertinente y precisa de este término, la cual se adopta en esta Tesis doctoral:

> Las pruebas estandarizadas se convierten en "de alto riesgo" cuando los resultados de estas se utilizan para tomar decisiones cruciales respecto a la trayectoria educativa de un estudiante (como la graduación, promoción de grado o trayectoria educativa) o sobre áreas como la financiación escolar, el salario de profesores o directores, y el rendimiento del personal. También se consideran "de alto riesgo" cuando los resultados se hacen públicos, pudiendo así influir en la reputación pública de estudiantes, profesores y escuelas (p.10).

Complementando la definición previa, se introduce otra aportación definitoria, más antigua pero igualmente relevante, de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA[54]), de julio de 2000. El contraste entre ambas definiciones busca brindar una perspectiva más amplia y detallada:

> Numerosos estados y distritos escolares exigen programas de pruebas. Sirven para medir el rendimiento de los estudiantes a lo largo del tiempo. También para

[53] Complementando la información previamente presentada, recurriremos a la elucidación propuesta por Au (2020a) para comprender lo que se entiende por "*high-stakes testing*" o pruebas de alto riesgo en Estados Unidos, especialmente en el contexto del neoliberalismo y el movimiento de reforma educativa. Sin embargo, antes de adentrarnos en ello, es imperativo clarificar la naturaleza de las pruebas estandarizadas y su implementación en dicho país. Según Au (2020a), "una prueba estandarizada es cualquier prueba que se desarrolla, administra y califica de manera sistemática y estandarizada". Au establece que existen dos tipos comunes de pruebas estandarizadas. Una de ellas se denomina "*norm referenced* (prueba de referencia normativa)", las cuales de acuerdo con Au están "diseñadas para comparar a los estudiantes entre sí" y tienen como objetivo generar una "curva de campana" de resultados. En este tipo de pruebas, algunos estudiantes sobresalen, otros no aprueban, mientras que la mayoría se sitúa en un rango intermedio, formando así una curva en forma de campana (2020a). El otro modelo de pruebas estandarizadas es conocido como "*criterion referenced* (prueba de referencia a criterio)", Según Au (2020a) dichas pruebas buscan comparar a los estudiantes con un estándar previamente definido y permiten que todos los estudiantes muestren si alcanzan esos estándares, siendo comunes en la educación K–12. Au destaca que, a diferencia de las pruebas *norm-referenced*, estas no generan directamente una curva de campana, no obstante, los profesionales que procesan y analizan los datos suelen ajustarlos para que se ajusten a esta forma de distribución.

[54] Consultar en: https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Association-Policies/Position-Statement-on-High-Stakes-Testing

> responsabilizar a escuelas y alumnos. Cuando los resultados traen consecuencias graves, se consideran "de alto riesgo". Las escuelas pueden ser juzgadas por las puntuaciones promedio de su alumnado. Si son altas, llegan elogios y hasta recompensas económicas. Si son bajas, aparece la vergüenza pública y sanciones severas. A nivel individual pasa algo parecido. Una puntuación alta otorga diplomas especiales. Una puntuación baja puede obligar a repetir el grado o negar el diploma de secundaria (p. 1).

En este contexto corresponde analizar el sistema de rendición de cuentas en la educación estadounidense. El foco está en las pruebas de alto riesgo. En teoría, se justifican como medio para promover la equidad racial y los derechos civiles mediante mecanismos de rendición de cuentas (Au, 2017). Según Mintrop et al. (2009), dicho sistema articula tres componentes fundamentales: estándares que definen los contenidos y habilidades que los estudiantes deben alcanzar, pruebas utilizadas como indicadores del cumplimiento de esos estándares y metas o cuotas de rendimiento, que permiten identificar tanto el logro como el bajo desempeño. Las sanciones funcionan como instrumentos de presión desde los niveles superiores hacia escuelas, distritos y estados, con el propósito de garantizar que las exigencias del sistema sean tomadas en serio (Mintrop et al., 2009).

Texas ofrece un ejemplo claro. Allí las evaluaciones de alto riesgo tienen un papel importante en la política educativa. Esto ocurre a pesar de décadas de estudios que muestran efectos negativos en estudiantes, docentes, currículo e instituciones (Marchant, 2004). De igual forma, se argumenta que las fallas estructurales del sistema terminan por intensificar las desigualdades e impactan con mayor fuerza a las comunidades minoritarias (Back, 2020). Hoy la Ley No Child Left Behind se considera un fracaso casi universal (Karp, 2014). No obstante, su sucesora, Every Student Succeeds Act (ESSA), tampoco resolvió las críticas más duras. Aún mantiene las pruebas estandarizadas como base de rendición de cuentas.

E. La Iniciativa "Race to the Top" del Presidente Barack Obama en 2009

En 2012, Barack Obama lanzó la iniciativa Race to the Top. Fue una competencia entre distritos escolares. El objetivo era invertir en modelos innovadores[55]. Se buscaba personalizar el aprendizaje y motivar a los estudiantes a seguir sus intereses. También que asumieran la responsabilidad de su éxito académico (U.S Department of Education, 2017). Según registros de la Casa Blanca, la iniciativa ofreció fuertes incentivos a los estados que impulsaran reformas[56]. Más de 4 mil millones de dólares se destinaron a 19 estados. Esos estados educaban a 22 millones de estudiantes, tenían 1,5 millones de docentes y 42.000 escuelas. Representaban el 45% de los alumnos K-12 y el 42% de los estudiantes de bajos ingresos. En total, 46 estados y el Distrito de Columbia presentaron planes. Solo 19 recibieron fondos. Y 34 cambiaron leyes o políticas para facilitar la reforma.

El Resumen Ejecutivo de 2009 señaló el 17 de febrero como fecha clave. Ese día Obama promulgó la American Recovery and Reinvestment Act (ARRA). La ley buscó estimular la economía, crear empleo e invertir en áreas críticas. Entre ellas, la educación (U.S. Department of Education, 2009). ARRA abrió una etapa nueva. Financiaba metodologías innovadoras. Se quería mejorar el aprendizaje, reforzar las instituciones y hacerlas más eficientes (U.S. Department of Education, 2009).

[55] Consultar en: https://www2.ed.gov/programs/racetothetop-district/index.html
[56] Consultar en: https://obamawhitehouse.archives.gov/issues/education/k-12/race-to-the-top

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ARRA destinó 4,35 mil millones de dólares a la educación. El fin era claro: elevar estándares académicos, reducir brechas y preparar a los estudiantes para la universidad y el trabajo (U.S. Department of Education, 2009). Race to the Top puso el énfasis en cuatro áreas. Según el Resumen Ejecutivo (2009):

1. Adoptar estándares y evaluaciones que preparen a los estudiantes para la universidad, el empleo y la economía global.
2. Crear sistemas de datos que midan el crecimiento y el éxito. También que informen a docentes y directivos sobre cómo mejorar la instrucción.
3. Reclutar, formar, recompensar y retener maestros eficaces, sobre todo en lugares con mayor necesidad.
4. Transformar las escuelas con peores resultados.

La iniciativa de Obama también incentivó la expansión de escuelas charter. Y promovió la estandarización de pruebas a nivel nacional (Tanner, 2013). El Resumen Ejecutivo, sección F, punto 2, fue claro. Exigió a los estados garantizar condiciones favorables para escuelas charter de alto rendimiento. También prohibió leyes que restringieran su crecimiento o matrícula.

Race to the Top buscó transformar la política educativa nacional. No obstante, no logró una reforma completa. Howell (2015) la calificó como un éxito moderado. Fue relevante, pero no una transformación profunda. Es importante recordar que Race to the Top no fue una ley. Funcionó como un programa de subvenciones competitivas bajo ARRA 2009. Aun así, su impacto fue notable y varias innovaciones siguen activas.

Entre esas innovaciones destacó el financiamiento federal para mejorar la calidad educativa. También buscó cerrar brechas de rendimiento y fortalecer la formación de docentes y directivos. Promovió, además, la adopción de los CCSS.

Los CCSS fueron respaldados por 46 estados de EE. UU., siendo Texas una excepción notable (Kendall et al., 2012). La adhesión fue voluntaria. Cada estado determinó forma y alcance de implementación. No obstante, pese a que Texas es ampliamente reconocido como pionero en accountability y estándares apoyados en evaluaciones de alto riesgo, de forma inesperada figura entre los estados que no implementaron los CCSS (Vasinda et al., 2013).

En el ámbito educativo estadounidense, los CCSS han recibido críticas contundentes por su correlación con un aumento apreciable de las pruebas estandarizadas. Por ejemplo, Arold y Shakeel (2021) mostraron, a partir de datos de NAEP, que la implementación de los CCSS tuvo un impacto negativo en el rendimiento estudiantil en materias que no eran el objetivo directo de dichos estándares (*non-targeted subjects*). El efecto negativo se acentúa en estudiantes en desventaja, lo que exacerba disparidades con base en criterios raciales y socioeconómicos. Esa presión también genera estrés excesivo en alumnos y docentes. Puede restringir el currículo y empuja a “enseñar para la prueba”. Lo hace en detrimento de una educación holística.

Nichols y Berliner (2007) examinan esta cuestión. Ellos muestran cómo las tensiones de las pruebas de alto riesgo debilitan la validez de sus resultados. También explican cómo afectan la integridad del sistema educativo. En la práctica, una estrategia antes considerada deficiente, enseñar para el examen, hoy se redefine como “mejor práctica” (Tanner, 2013). Este cambio trae consecuencias negativas. Afecta la organización del currículo. Influye en decisiones sobre recursos, contratación y despido de docentes. Incluso marca la forma en que se evalúa el rendimiento escolar.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

F. La Ley de Éxito para Todos los Estudiantes (ESSA[57]) 2015

La Ley Every Student Succeeds Act (ESSA) se promulgó en 2015. Fue impulsada por el presidente Barack Obama. Sus antecedentes fueron Race to the Top y la Ley No Child Left Behind. Ambas allanaron el camino para su formulación. La ESSA buscó garantizar el éxito de estudiantes e instituciones educativas. Sustituyó y actualizó la NCLB de 2002. Lo hizo mediante medidas y políticas diseñadas por el Departamento de Educación de Estados Unidos (U.S Department of Education, 2023).

De acuerdo a U.S. Department of Education (2023), la nueva ley trató de perfeccionar los principios de la NCLB y atender sus limitaciones. Dio a los estados mayor autonomía para organizar sus propios sistemas educativos. Además, la ESSA consolidó la idea de la educación universitaria como meta legítima y esencial. Estableció estándares académicos exigentes. Con ello buscó preparar a los estudiantes para la universidad y para el mundo laboral.

Con respecto a lo anterior, cabe precisar lo siguiente: aunque IDEA Public Schools ya había adoptado un modelo que priorizaba el acceso a la universidad como pilar de la equidad antes de esta ley, la ESSA, sin lugar a duda, refuerza y valida de manera indudable dichos objetivos.

A continuación, se enuncian las disposiciones o pautas[58] de la ESSA establecidas por el Departamento de Educación de Estados Unidos, conforme a su redacción original[59]:

1. Promueve la equidad mediante la protección crítica de los estudiantes desfavorecidos y de alta necesidad en Estados Unidos.
2. Requiere, por primera vez, que a todos los estudiantes se les enseñe según altas normas académicas para que estén preparados para el éxito en la universidad y el trabajo.
3. Asegura que educadores, familias, estudiantes y comunidades reciban información vital de evaluaciones estatales anuales que midan el progreso estudiantil hacia esa meta.
4. Apoya y estimula la innovación local, incluidas intervenciones basadas en la evidencia y en el contexto, desarrolladas por líderes y educadores locales.
5. Sostiene y amplía las inversiones históricas de la Administración para aumentar el acceso al preescolar de alta calidad.
6. Mantiene la expectativa de asumir responsabilidades y tomar acción para lograr un cambio positivo en las escuelas de más bajo rendimiento, donde grupos de estudiantes no progresan y las tasas de graduación se mantienen bajas durante largos períodos.

De forma específica, la atención se centra en tres secciones de la legislación con el fin de consolidar la equidad en el panorama educativo. Son:

- Título I
- Título III
- Título V

[57] Every Student Succeeds Act.

[58] Consultar en: https://www2.ed.gov/espanol/essa/index.html?src=essa

[59] En el siguiente enlace, es posible encontrar la disposición original de la Ley Every Student Succeeds Act (ESSA) establecida por el Departamento de Educación en la sección de "Puntos Clave de ESSA" (ESSA Highlights) https://www2.ed.gov/espanol/essa/index.html?src=essa

Se describen los títulos siguiendo la secuencia prevista. El Título I, Parte A[60], de la Ley ESEA, reformada por la ESSA (2015), se centra en mejorar el nivel educativo de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Su propósito es claro. Busca garantizar que cada alumno, sin importar su origen o condición, acceda a una educación de calidad. También apunta a fortalecer la enseñanza en escuelas con alto porcentaje de estudiantes de bajos ingresos. Para ello, asigna recursos específicos a estas instituciones. La meta es que todos los niños alcancen estándares académicos estatales exigentes (Departamento de Educación de EE. UU., 2018). En la misma línea, la ESSA fomenta la igualdad de oportunidades. Lo hace mediante fondos destinados a programas que elevan el rendimiento y reducen brechas. Dichos apoyos se otorgan sin distinción de nivel socioeconómico, raza, etnia o género.

Después se aborda el Título III de la ESSA (2015). Este apartado recibe el nombre de Ley de Adquisición del Idioma Inglés, Mejora del Idioma y Logro Académico. Según la Oficina de Educación Primaria y Secundaria del Departamento de Educación de EE. UU. (2022), el Título III impulsa la enseñanza del inglés a estudiantes no nativos. Su meta es clara: que los alumnos adquieran las competencias necesarias para triunfar en la escuela y en el ámbito profesional. Para cumplir con este objetivo, la ley establece cinco metas generals:

1. Garantizar el dominio del inglés y un buen rendimiento académico para los estudiantes de inglés, incluidos niños y jóvenes inmigrantes.
2. Apoyar a estos estudiantes para que alcancen los estándares académicos estatales.
3. Ayudar a educadores y agencias en la puesta en marcha de programas de instrucción de idiomas efectivos.
4. Preparar a los estudiantes para desenvolverse en entornos completamente en inglés.
5. Fomentar la participación de padres, familias y comunidades en los programas educativos.

El Título III asigna fondos a escuelas y agencias. Estos recursos se destinan a los estudiantes del idioma inglés (ELLs) y a jóvenes inmigrantes. La distribución se realiza mediante una fórmula. La fórmula considera el número de ELLs e inmigrantes en cada estado o distrito (TEA, 2022). Primero, los estados reciben los fondos federales. Luego, los transfieren a las agencias locales (LEAs) o distritos. Para recibir los recursos, los estados y distritos deben presentar un plan detallado (US Department of Education, 2022).

Finalmente, el Título V de la ESSA (2015) introduce la sección de "Flexibilidad y Transferibilidad". Esta parte fomenta la innovación educativa. Apoya programas locales y estatales que experimentan con nuevas estrategias para mejorar resultados. También otorga márgenes de acción más amplios. Los estados, las agencias locales y las escuelas reciben más autonomía en el uso de los fondos federales (Departamento de Educación de EE. UU., 2020). es posible redistribuir recursos (TEA, 2022).

2.3.2. Evolución e Interacción de Políticas Educativas en EE. UU.: de NCLB a ESSA y el Permanente Paradigma de Políticas de Rendición de Cuentas y Evaluaciones de Alto Riesgo

Para iniciar este subtema, conviene recalcar un punto esencial. Las políticas y estrategias introducidas por la NCLB y luego ampliadas por la ESSA fueron catalogadas por el Departamento de Educación como favorables a la equidad y a la calidad. Este análisis propone matizar esa lectura. Se abre un espacio de reflexión crítica sobre su eficacia. En esta investigación se examina la

[60] Title I, Part A.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

efectividad real de dichas políticas en comunidades específicas, como la del RGV. Interesa, en particular, su capacidad para mitigar disparidades y garantizar un acceso equitativo al aprendizaje. Este desafío sigue siendo objeto de intensa deliberación. La ESSA buscó otorgar mayor flexibilidad a los estados y a las entidades locales. La idea fue permitir sistemas más personalizados y el uso de estrategias con respaldo empírico. Sin embargo, su implementación ha mostrado resultados desiguales. La eficacia de las medidas y sus efectos continúan en evaluación y debate.

Según el Departamento de Educación de los Estados Unidos (2023), ya en 2007 se consideraba revisar la NCLB. Los requisitos se tornaban difíciles de cumplir para educadores e instituciones. En 2010, la administración Obama respaldó una petición de familias y docentes para una ley más eficaz. El objetivo central era preparar a todos los estudiantes, de manera integral, para la educación superior y sus carreras futuras.

En este marco, conviene aclarar similitudes y diferencias entre NCLB y ESSA. Ambas mantuvieron el énfasis en pruebas estandarizadas. También sostuvieron la rendición de cuentas basada en el rendimiento escolar. No obstante, la medición y la respuesta a esos indicadores variaron. La NCLB exigía metas de Progreso Anual Adecuado (AYP). La ESSA eliminó ese requisito. Concedió mayor flexibilidad para el seguimiento del progreso. Además, la ESSA no replicó la disposición de NCLB que exigía maestros certificados en las materias que impartían.

Otra diferencia clave fue el papel del gobierno federal. La ESSA respondió a críticas por la excesiva intervención bajo la NCLB. Impuso límites al establecimiento de estándares nacionales y al uso de exenciones por parte del Departamento de Educación de EE. UU. Introdujo, además, un cambio relevante: alentó a los estados a incluir un indicador no académico en sus sistemas de rendición de cuentas. Por ejemplo, la asistencia escolar. Con ello se buscó diversificar los parámetros de éxito.

También cambió el enfoque hacia las escuelas de bajo rendimiento. La NCLB fue cuestionada por su sesgo punitivo. La ESSA intentó un equilibrio entre apoyo y flexibilidad. Eliminó, asimismo, el requisito de competencia universal que imponía la NCLB. Otorgó a los estados mayor autonomía para evaluar el avance educativo.

Pese a estas diferencias, el andamiaje de rendición de cuentas basado en evaluaciones estandarizadas se mantuvo casi intacto. Persistieron preocupaciones por la reducción del currículo. También por la presión de "enseñar para la prueba". En consecuencia, la ESSA no transformó de manera sustantiva la relación entre el gobierno federal y las instituciones educativas. Tampoco modificó en profundidad los sistemas de evaluación del rendimiento ni el discurso público sobre la excelencia educativa (Saultz et al., 2019).

La eficacia de la ESSA en alcanzar sus objetivos depende de los contextos particulares y de las estrategias de implementación. Aun así, al analizar la filosofía y cultura de rendimiento de IDEA Public Schools, se advierte una fuerte correspondencia con los principios de la ESSA. Ambas consideran el acceso universitario como un mecanismo de equidad y destacan las pruebas estandarizadas como herramientas esenciales de rendición de cuentas y de construcción de una cultura de logros académicos. En cierta medida, el modelo de IDEA Public Schools coincide con los lineamientos de la ESSA. Aunque la ley no se inspiró directamente en ese modelo, ni el modelo derivó de la ley, ambas instancias comparten objetivos semejantes: promover la educación superior como componente clave de la equidad.

La trayectoria política también respalda esta convergencia. Medidas sucesivas como la NCLB, la iniciativa Race to the Top, los Common Core State Standards y, finalmente, la ESSA consolidaron las pruebas estandarizadas. Se transformaron en el principal instrumento político del sistema educativo estadounidense (Amrein-Beardsley, 2014; Au, 2022). Desde la óptica de los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

legisladores, esto resulta comprensible. Las pruebas aparecían como una solución simple. Pero en realidad enfrentaban problemas muy complejos. Dichos problemas afectan tanto a la educación como a la sociedad.

Al carecer de capacidad para regular lo que ocurre dentro de las aulas, los legisladores recurrieron a un control indirecto. Vincularon recompensas y sanciones a los resultados de pruebas estandarizadas obligatorias (Madaus y Russell, 2009). De este modo, las pruebas dejaron de ser simples instrumentos de medición. Pasaron a convertirse en mecanismos de rendición de cuentas. En teoría, garantizaban el uso "eficiente" de los fondos públicos (Madaus y Russell, 2009). Sin embargo, esta visión tuvo consecuencias. Aunque resultaba coherente desde la perspectiva legislativa, también trajo implicaciones problemáticas.

Conviene introducir aquí un breve paréntesis. En consonancia con la ESSA, el estado de Texas instituyó como requisito de graduación la aprobación de cinco pruebas STAAR de fin de curso: Álgebra I, Inglés I, Inglés II, Biología e Historia de los Estados Unidos. Texas se convirtió, así, en el primer estado en introducir estándares de preparación universitaria y profesional a través del Programa de Evaluación STAAR (TEA, s.f[61]; Morath, 2017). Dicho programa estableció parámetros de contenido y desempeño orientados a la preparación postsecundaria, con la finalidad de dotar a los estudiantes de herramientas útiles para transitar con éxito esa etapa (Morath, 2017).

Este enfoque fue reforzado por la sección §39.024 de la legislación texana sobre *Measure Of College Readiness*, que evidenció la relevancia concedida a la preparación académica postsecundaria[62]. Según un documento de la Agencia de Educación de Texas (TEA, s.f.), el 10 de septiembre de 2008, los comisionados Robert Scott (TEA) y Raymund Paredes (THECB) convocaron a un consorcio de expertos nacionales en preparación universitaria. El objetivo fue debatir los elementos centrales relacionados con la evaluación y la promoción de la preparación universitaria dentro de los Exámenes de Fin de Curso (EOC). Tras estas deliberaciones y nuevas consultas con especialistas, la TEA y la Junta Coordinadora elaboraron un plan preliminar. Este documento delineó estrategias para integrar componentes de preparación universitaria y de cursos avanzados en el marco de evaluación EOC. El plan, validado por ambas instituciones, se hizo público el 3 de marzo de 2009, estableciendo las bases para su implementación.

Retomando la línea principal de este análisis, resulta claro que en las últimas dos décadas la práctica de vincular los resultados de pruebas estandarizadas con mecanismos de rendición de cuentas y de financiamiento se ha afianzado en EE. UU. Esta estrategia refleja políticas y expectativas a nivel federal, estatal y local. Las evaluaciones estandarizadas ocupan hoy un lugar central en el proceso educativo y en la definición de objetivos y prácticas escolares. Un ejemplo paradigmático lo constituyen las disposiciones de la NCLB y sus reformas bajo la ESSA, que institucionalizaron la realización anual de evaluaciones en áreas clave del aprendizaje y, al mismo tiempo, ajustaron los márgenes de autonomía estatal en el uso y publicación de los resultados. Así, la NCLB impuso pruebas anuales en lectura y matemáticas desde tercer hasta octavo grado, además de una en la preparatoria. La ESSA mantuvo esta periodicidad, aunque concedió a los estados mayor libertad para decidir cómo utilizar los datos. En ambos casos, los resultados fueron recopilados y difundidos a nivel estatal.

[61] Consultar en: https://tea.texas.gov/system/files/HB3-Sec1Ch3.pdf
[62] Consultar en: https://tea.texas.gov/student-assessment/testing/student-assessment-overview/hb3-appendixb.pdf

2.4. Datos para un Análisis de los Factores Socioeconómicos y Culturales que Afectan a la Equidad en EE. UU.

Históricamente, los sistemas educativos han abordado la diversidad humana mediante estructuras y reformas. En lugar de valorar y aprovechar las diferencias, han tendido a homogeneizar al estudiantado para ajustarlo a un modelo estándar de educación (Parrilla Latas, 2002). Tal y como sugiere Parrilla Lata (2002), revisar el pasado común de los grupos excluidos o segregados dentro del sistema educativo puede favorecer una comprensión más profunda y amplia de los desafíos actuales. Ese es el punto de partida.

En este apartado se examinan las diferencias educativas existentes entre grupos de estudiantes diferenciados por origen étnico y situación económica. Se busca ofrecer una visión integral de la extensión de estas disparidades y, a la vez, describir las tendencias vigentes en el sistema educativo de Estados Unidos y su repercusión en la justicia educativa. El foco se sitúa en comunidades atravesadas por la pobreza y por cuestiones raciales. Son los grupos centrales de la investigación sobre IDEA Public Schools. Se analizarán la brecha en los logros académicos y las tasas de graduación, los factores socioeconómicos, la financiación de la educación pública y determinantes clave como raza, etnia, idioma, estatus socioeconómico, condiciones de pobreza y educación en zonas urbanas.

El apartado pretende esclarecer el panorama educativo estadounidense, con especial atención a la interconexión entre cultura de rendimiento y equidad, tal como ocurre en el objeto de estudio. A través de este análisis se describirá el escenario vigente de la equidad educativa, ámbito en el que se desarrolla la investigación y donde el modelo IDEA adquiere relevancia en las escuelas charter. Para ello, se efectuará una concisa revisión histórica que contextualice el problema en las poblaciones más marginadas y una aproximación legislativo-política de índole estrictamente estadística.

Adicionalmente, conviene señalar que con frecuencia se confunde la inclusión y la equidad con la mera promoción del rendimiento académico. Confusión que ha adquirido notable relevancia conceptual para esta Tesis. Desde esta perspectiva, los principios de equidad e inclusión representan la integración armónica de una población estudiantil diversa y su desarrollo integral más allá del rendimiento. No existe, sin embargo, consenso universal. En el debate educativo coexisten posturas diversas que, en ocasiones, priorizan dimensiones distintas de la experiencia escolar. Este escenario abre un campo de análisis: en qué medida las políticas y prácticas de IDEA Public Schools se alinean con percepciones que fomentan un entorno que valora la excelencia académica de ciertos grupos étnicos bajo determinadas condiciones socioeconómicas.

2.4.1. El Impacto del Origen Social y el Rendimiento Académico

La noción de la brecha de desempeño alude a las diferencias marcadas en resultados académicos entre grupos raciales y étnicos. El énfasis suele recaer en la comparación entre alumnos negros y blancos (Singham, 2003). El fenómeno persiste. Revela inequidades sistémicas profundas en el sistema educativo. Es, además, uno de sus mayores desafíos. Ahora bien, la brecha no obedece a diferencias inherentes ni estáticas asociadas a la raza. No hay evidencia de causas genéticas subyacentes. Por tanto, se trata de un problema abordable y, en última instancia, resoluble (Singham, 2003).

En las últimas décadas, diversos estudios han iluminado sus causas (Chung, 2015; Reardon et al., 2015; Baker et al., 2016; Hanushek et al., 2019; Merolla y Jackson, 2019). La evidencia converge. Los factores socioeconómicos y educativos tienen un peso decisivo. Contribuyen de forma sustantiva a las diferencias observadas en el rendimiento. En particular, Merolla y Jackson

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(2019) sostienen que "[…] la causa elemental de la brecha de rendimiento es el racismo estructural, un sistema de organización social que privilegia a los estadounidenses blancos y desfavorece a los estadounidenses de color".

El análisis de la brecha en Estados Unidos es complejo. Exige múltiples indicadores y enfoques. El término *achievement gap* se ha vuelto de uso cotidiano. Hay conciencia pública del problema. También debate social. En este marco, Anderson, Medrich y Fowler (2007) clarifican la naturaleza de la brecha y sitúan su contexto con precisión. Señalan:

> Desde los pasillos del Congreso hasta la escuela primaria local, las conversaciones sobre la reforma educativa han utilizado el término "brecha de desempeño" como si todos supiéramos precisamente lo que eso significa. Hasta cierto punto, por supuesto, lo sabemos. Tal como se utiliza comúnmente, "brecha de desempeño" se refiere a las diferencias en las puntuaciones en pruebas de logros estatales o nacionales entre diversos grupos demográficos de estudiantes. Y la brecha que ha sido una fuente de preocupación de larga data es la existente entre estudiantes blancos y estudiantes de minorías, aunque otros grupos han sido incluidos en la conversación por la ley No Child Left Behind (NCLB). Nuestra preocupación urgente actual con la brecha de rendimiento tiene un objetivo específico: mejorar el rendimiento para todos los estudiantes (p. 548).

Los mismos autores profundizan con una metáfora precisa: "*We want all boats to rise, but we want those lying particularly low in the water to rise faster*". Es clara. Encapsula la idea de equidad educativa. Todos deben mejorar ("que todos los barcos se eleven"). Pero se requiere un progreso más rápido en quienes están en desventaja ("los que están particularmente bajos en el agua").

En consecuencia, cabe presentar la definición de brecha de desempeño según la NCES, disponible en su plataforma digital[63]. La NAEP (2023) la describe así: "Las brechas de rendimiento ocurren cuando un grupo de estudiantes (por ejemplo, estudiantes agrupados por raza/etnia, género) supera a otro grupo y la diferencia en las puntuaciones promedio de los dos grupos es estadísticamente significativa".

Para cuantificar la brecha se han utilizado varias metodologías. Entre ellas: comparación de puntajes promedio en pruebas estandarizadas (SAT[64], ACT y exámenes estatales obligatorios); análisis de tasas de graduación; evaluación de la participación en programas de enriquecimiento como *Advanced Placement* (Colocación Avanzada, AP); y seguimiento de variaciones de desempeño mediante la NAEP. Cada método aporta méritos. También limitaciones. En conjunto, ofrecen miradas complementarias sobre la brecha entre colectivos estudiantiles. Su contraste enriquece la comprensión del fenómeno.

En capítulos posteriores de esta Tesis Doctoral se abordarán con detalle las evaluaciones estandarizadas y los programas de Colocación Avanzada (AP). En este segmento, el foco es otro. Se busca describir la situación prevaleciente de la brecha mediante datos de la NAEP y estadísticas de graduación del nivel secundario. El análisis comienza de inmediato. Se iniciará delineando la naturaleza y el funcionamiento de la NAEP, conocida desde 1969 como "La Tarjeta de Calificaciones de la Nación" (*The Nation's Report Card*) (NCES, 2022).

---

[63] Consultar en: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/studies/gaps/

[64] Los *tests* SAT (Scholastic Aptitude Test) y ACT (American College Testing) son pruebas estandarizadas utilizadas para la admisión a la universidad en Estados Unidos.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Este instrumento ofrece una visión panorámica del rendimiento estudiantil en asignaturas clave en Estados Unidos. Lo hace a través de una selección aleatoria que garantiza representatividad nacional sin requerir preparación específica por parte del alumnado ni incidir en sus calificaciones personales (NCES, 2022). En suma, la NAEP se erige en indicador clave del estado educativo del país.

De acuerdo con el Informe Técnico del Manual de Métodos de Encuesta de NCES (2020), que funciona como Guía del Usuario para la NAEP, esta evaluación constituye el estudio más prolongado y continuo a nivel nacional sobre conocimientos y habilidades del estudiantado en diversas disciplinas. Sus objetivos principales, según el reporte, son:

> (1) Monitorear de forma continua el conocimiento, las habilidades y el desempeño de los niños de la nación; y (2) proporcionar datos objetivos sobre el rendimiento estudiantil a nivel nacional, regional y estatal (desde 1990) y en distritos escolares urbanos (desde 2002) (p. 12).

Según la NCES (2020), la NAEP se compone de dos evaluaciones separadas. La principal (Main NAEP) y la de tendencia a largo plazo (*Long-Term Trend*, LTT). La primera reporta resultados en tres niveles geográficos: nacional, estatal y distritos urbanos. La segunda solo a nivel nacional. Ambas recogen datos sobre rendimiento y sobre experiencias educativas. Complementan la visión global.

En cuanto a áreas, la NAEP evalúa lectura, escritura, matemáticas y ciencias a nivel nacional, estatal y distrital. Además, ciudadanía, historia, geografía, economía, tecnología e ingeniería, y artes se evalúan únicamente a nivel nacional y con menor frecuencia (NCES, 2020). La periodicidad es clara. En 4.º y 8.º grado, matemáticas y lectura se aplican cada dos años. En 12.º, cada cuatro. La LTT cubre matemáticas y lectura y analiza tendencias cada cuatro años desde 2004. Así se observa el cambio en el tiempo.

A continuación, se explorará la brecha de desempeño mediante tres evaluaciones de la NAEP:

- Matemáticas
- Ciencias
- Lectura

La selección no es casual. Tienen amplia cobertura y datos contemporáneos accesibles. Permitirá captar el rendimiento académico general en Estados Unidos y las diferencias por grupos raciales y étnicos. Comenzaremos con Matemáticas. Primero, los datos más recientes y comparables. Luego, las disparidades.

La evaluación de matemáticas de la NAEP se aplica regularmente en 4.º y 8.º grado y, aproximadamente cada cuatro años, en 12.º. Ofrece un panorama de capacidades y avances (NAEP, 2022). En 2022, la aplicación más reciente incluyó a unos 116.200 estudiantes de 4.º y 111.000 de 8.º; 12.º no fue evaluado (NAEP, 2022). Cobertura amplia. Muestra robusta.

Con el "Explorador de Datos del Informe Nacional de Educación"[65], la NAEP clasifica el desempeño en tres umbrales[66]: Básico (141 puntos), Competente (176) y Avanzado (216). La

[65] Consultar en: https://www.nationsreportcard.gov/ndecore/xplore/NDE

[66] Los estudiantes son ubicados en tres niveles de logro principalmente, dependiendo de su puntuación: *basic* (básico), *proficient* (competente) y *advanced* (avanzado); si los estudiantes no logran obtener una puntuación de nivel básico, son clasificados en una categoría llamada *below basic*, que se traduce como puntuación inferior a la básica.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

escala va de 0 a 300. Con esta herramienta se examinaron 12.º grado en 2005, 2009, 2013, 2015 y 2019. Los resultados fueron los siguientes, en porcentajes:

- **2005:** 39% por debajo de Básico; 38% en Básico; 21% en Competente; 2% en Avanzado.
- **2009:** 36% por debajo de Básico; 38% en Básico; 23% en Competente; 3% en Avanzado.
- **2013:** 35% por debajo de Básico; 39% en Básico; 23% en Competente; 3% en Avanzado.
- **2015:** 38% por debajo de Básico; 37% en Básico; 22% en Competente; 3% en Avanzado.
- **2019:** 40% por debajo de Básico; 35% en Básico; 21% en Competente; 3% en Avanzado.

La tendencia sugiere una mejora entre 2005 y 2015. Se reduce el grupo por debajo de Básico. Aumenta el nivel Competente. En 2019, el panorama cambia. El 60% de 12.º grado alcanza Básico o superior. El 24% llega a Competente o superior. El 40% queda por debajo de Básico. Es un llamado de atención. Urge identificar áreas de dificultad y actuar con estrategias eficaces.

Como en 2022 no se evaluó 12.º, se presenta 8.º grado para contextualizar. Ese año, el 26% alcanzó Competente en matemáticas. Son 7 puntos menos que en 2019, pero 11 más que en 1990 (primera aplicación). Además, el 62% llegó a Básico. Esto implica 7 puntos menos que en 2019 y 10 más que en 1990. La caída de 2022 sugiere efectos de la pandemia de COVID-19. Aun así, el largo plazo muestra mejora. Hay avances. Hay retrocesos coyunturales.

Volviendo al foco de esta sección, la brecha de desempeño, y centrando la mirada en 12.º grado, la figura 17 muestra diferencias significativas por raza/etnia. En matemáticas, el alumnado asiático supera de manera consistente a otros grupos en todos los ciclos. En 2019, en particular, los estudiantes blancos superan a los negros por 31 puntos y a los hispanos por 22. Las brechas entre blancos y negros, y entre blancos e hispanos, permanecen estables en 2019. Sin cambios relevantes frente a 2015 y 2005. La figura refuerza el patrón: asiáticos y blancos por encima; negros e hispanos por debajo. El mensaje es nítido. Persisten disparidades notables en el rendimiento académico según raza y etnia.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

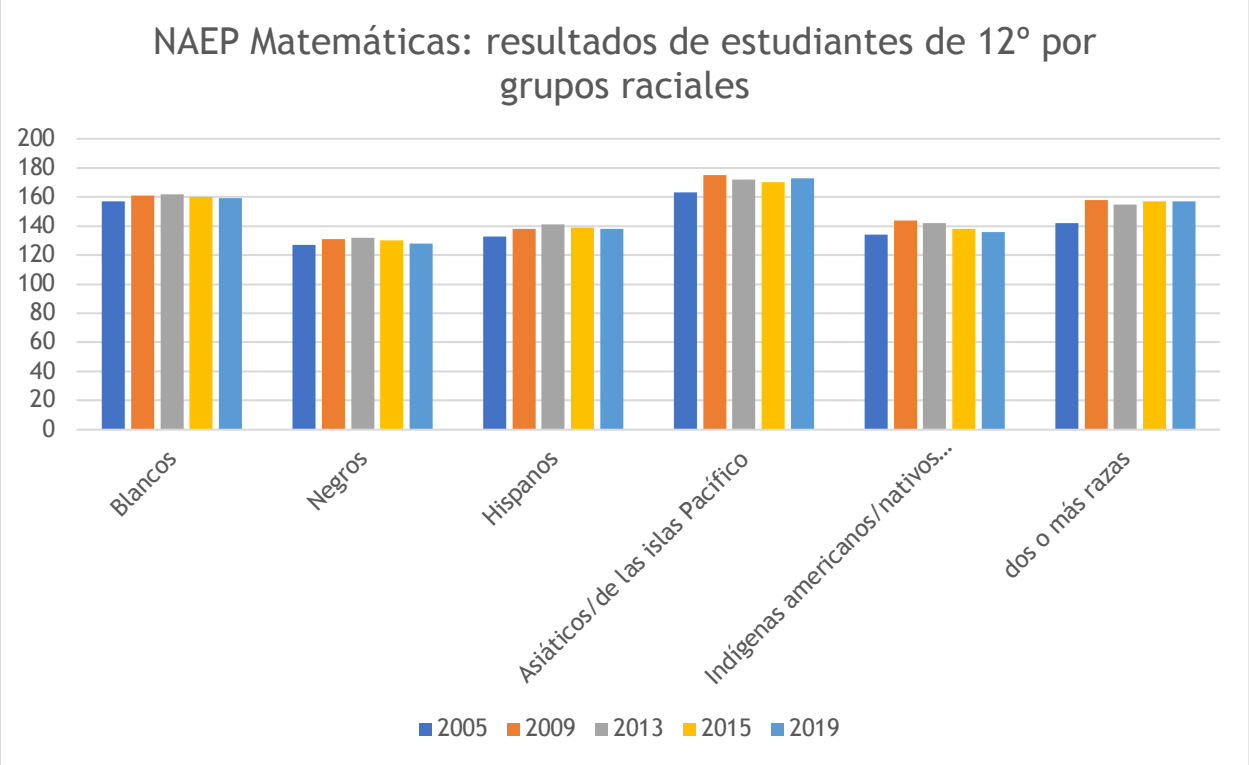


Figura 17. Tendencia de puntuaciones promedio en matemáticas (NAEP, 12º grado, 2005-2019)
Fuente: elaboración propia. Información tomada del Explorador de Datos del Informe Nacional de Educación

La figura 18, basada en datos del Explorador de Datos del Informe Nacional de Educación, compara los resultados en matemáticas de estudiantes de escuelas charter[67] y de escuelas públicas tradicionales. El hallazgo es contundente. Los alumnos de instituciones tradicionales obtienen un desempeño académico superior. La relación entre el tipo de institución y los logros es clara. En las escuelas tradicionales los puntajes son, de manera consistente, más altos. Este dato no es menor. Las pruebas se aplican al azar, lo que elimina la posibilidad de preparación específica. Así, las diferencias no responden a un entrenamiento más riguroso de los estudiantes de escuelas públicas tradicionales.

[67] Recordemos que, en el tercer capítulo, profundizaremos en la explicación de las escuelas charter. Por el momento, es suficiente comprender que, aunque las escuelas charter se clasifican dentro del espectro de las instituciones educativas públicas, se distinguen por características únicas, tales como la capacidad de adoptar filosofías pedagógicas específicas y la flexibilidad que permite a sus estudiantes no estar limitados por zonas geográficas asignadas, a diferencia de las escuelas públicas tradicionales. Las escuelas charter representan un componente clave del movimiento de reforma educativa que actualmente se desarrolla en Estados Unidos, y están en gran medida en consonancia con la filosofía de la elección escolar, la cual se inscribe dentro del marco del movimiento neoliberal estadounidense.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

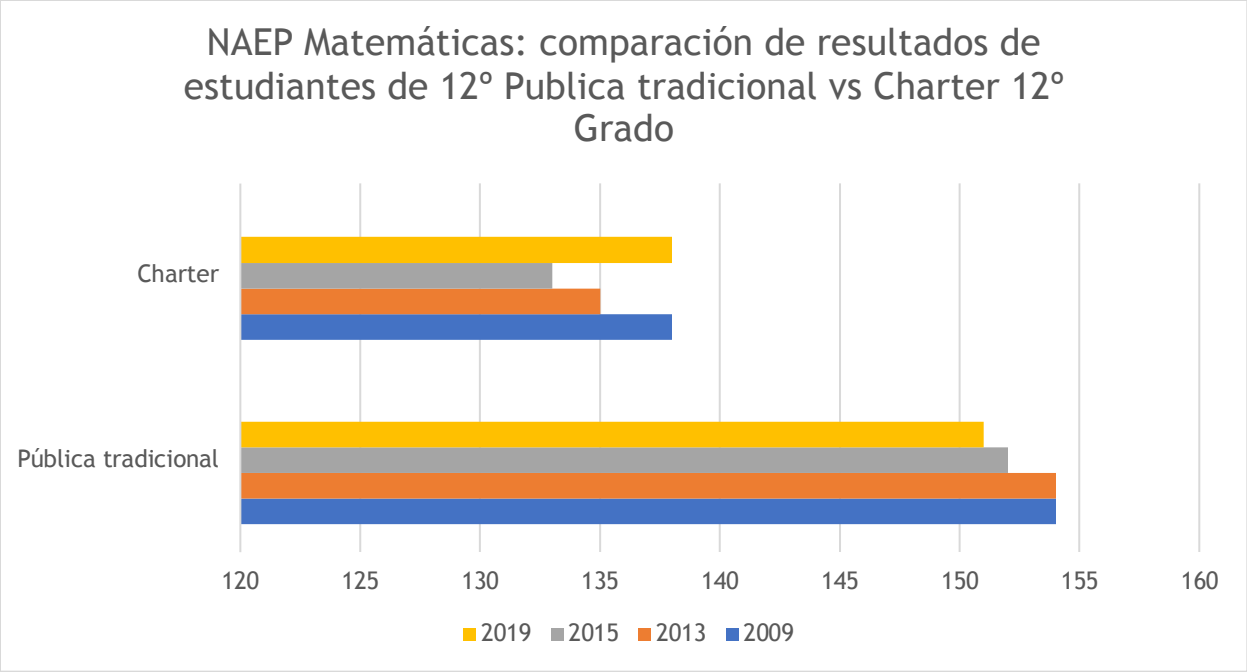


Figura 18. Puntuaciones promedio nacionales en matemáticas (12º grado) por tipo de escuela (charter o pública), 2005-2019
Fuente: elaboración propia. Información tomada del Explorador de Datos del Informe Nacional de Educación

El análisis se traslada ahora a la evaluación de Ciencias dentro de la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP). Esta área resulta clave para medir la competencia científica en Estados Unidos. La última medición se realizó en 2019. En 2009, la NAEP había renovado el marco de evaluación, fijando nuevos niveles y descripciones de logro para 4.º, 8.º y 12.º grado (NAEP, 2021).

La muestra fue grande. Incluyó a 30.400 estudiantes de cuarto grado, 31.400 de octavo y 26.400 de doceavo (NAEP, 2022). Los niveles de logro son acumulativos. Alcanzar el nivel competente implica dominar las habilidades básicas. Llegar al nivel avanzado significa demostrar destrezas de todos los niveles previos. Los cortes de referencia son: Básico, 146; Competente, 178; Avanzado, 210.

Los resultados en 12.º grado reflejan estabilidad. En 2009, el 40% de los estudiantes quedó por debajo del básico, el 38% se ubicó en el básico, el 20% alcanzó el competente y el 2% llegó al avanzado. En 2015, las proporciones fueron casi idénticas: 40%, 37%, 20% y 2%. En 2019, último año con datos publicados hasta mayo de 2023, la proporción por debajo del básico subió a 41%. El nivel básico bajó a 37%. Los niveles competente y avanzado permanecieron en 20% y 2%. En síntesis, el panorama general no cambió. Solo se observó un leve aumento en el grupo de menor rendimiento.

La misma herramienta permitió examinar los resultados en Ciencias para 12.º grado según raza y etnicidad. La Figura 19, adaptada del Explorador de Datos del NAEP, muestra que los estudiantes blancos y asiáticos/isleños del Pacífico obtienen resultados más altos que sus pares negros, hispanos, nativos americanos/nativos de Alaska y quienes se identifican con dos o más razas.

Los datos evidencian la brecha. El 28% de los estudiantes blancos no alcanzó el nivel básico en 2009, 2015 y 2019. En los hispanos, la proporción fue de 58% en 2009 y de 56% en 2015 y 2019. Los estudiantes asiáticos/isleños del Pacífico que lograron o superaron el nivel básico fueron

73% en 2009, 74% en 2015 y 72% en 2019. Para los estudiantes negros, las cifras fueron más bajas: 29% en 2009, 30% en 2015 y 31% en 2019.

Se confirma otra pauta: los grupos blanco y asiático/isleños del Pacífico lideraron el porcentaje de puntajes en el nivel competente o superior. Además, los estudiantes asiáticos/isleños del Pacífico mantuvieron el porcentaje más alto en el nivel avanzado, mientras que en otros grupos raciales los porcentajes fueron tan bajos que el Explorador de Datos del NAEP los consignó como nulos.

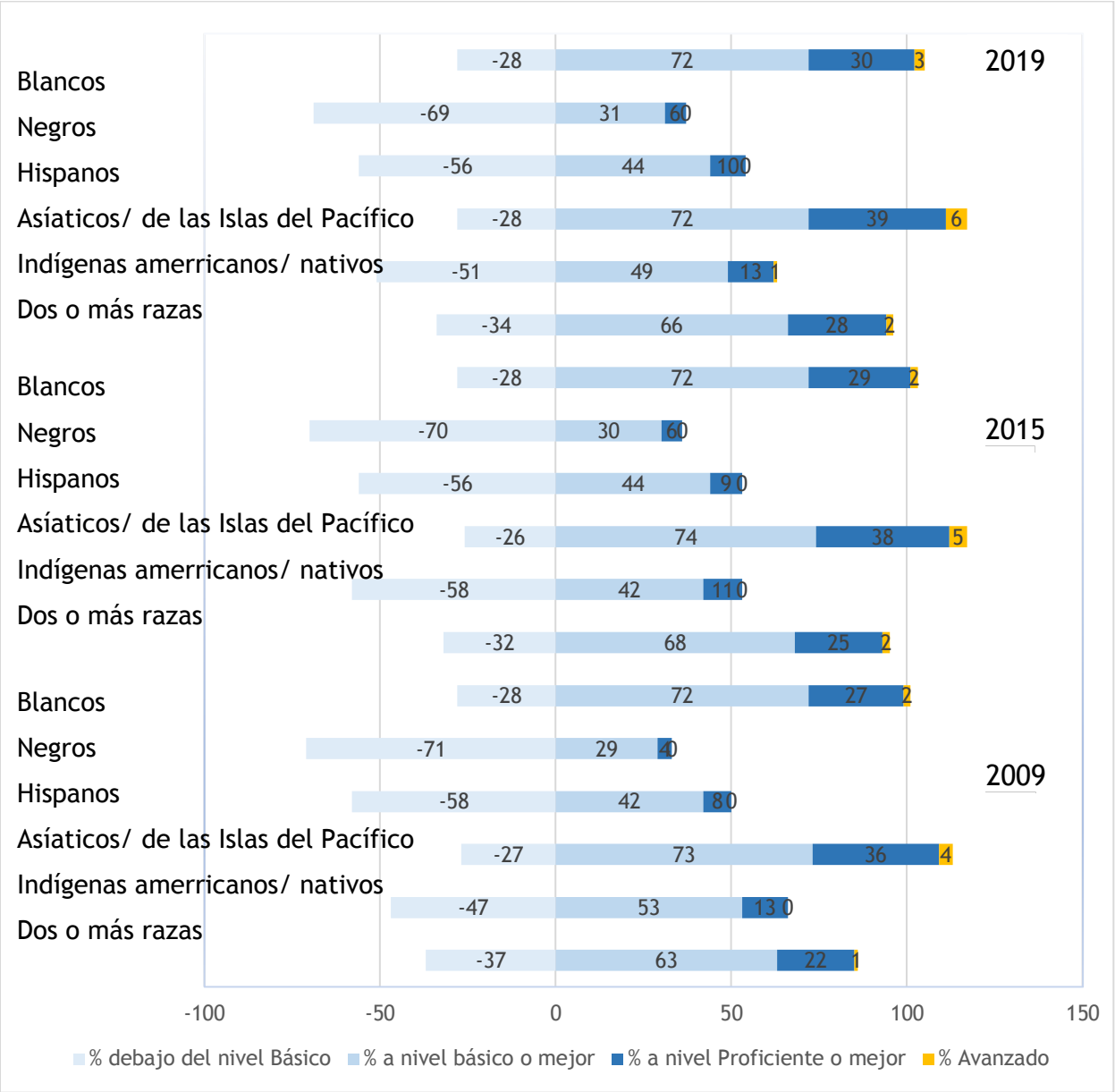


Figura 19. Porcentajes del nivel de logro de la matera de Ciencias del 12º por raza/etnia
Fuente: elaboración propia. Información tomada del Explorador de Datos del Informe Nacional de Educación

De la figura 19, construida con el Explorador de Datos del Informe Nacional de Educación, se desprenden conclusiones precisas sobre la variable racial en la evaluación de ciencias:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- En todos los años analizados, los estudiantes blancos y de origen asiático/isleño del Pacífico obtuvieron mejores puntajes que los estudiantes negros, hispanos, nativos americanos/nativos de Alaska y de dos o más razas.
- Los estudiantes de origen asiático/islas del Pacífico y los estudiantes blancos concentraron el mayor porcentaje de puntajes por encima de los niveles de competencia y avanzado.
- El porcentaje por encima del nivel básico aumentó ligeramente con el tiempo para los estudiantes hispanos y de dos o más razas, mientras que disminuyó para los estudiantes negros y nativos americanos/nativos de Alaska.
- Para todos los grupos raciales y étnicos, el porcentaje por debajo del nivel básico se ha mantenido relativamente estable, con leves fluctuaciones.
- Los resultados evidencian una brecha significativa de rendimiento entre grupos raciales/étnicos en la evaluación de ciencias de 12º grado de la NAEP, lo que sugiere desigualdades en educación y en el acceso a recursos y oportunidades, así como la necesidad de abordarlas. La comparación temporal en matemáticas refuerza el patrón.

Tal como se observa en la figura 19, que compara los resultados promedio en esa materia, la figura 20 muestra que las escuelas tradicionales también tienden a obtener resultados significativamente más altos en ciencias. Ello invita a investigar los programas de enseñanza y los recursos que han probado ser exitosos en estas asignaturas dentro de las escuelas tradicionales.

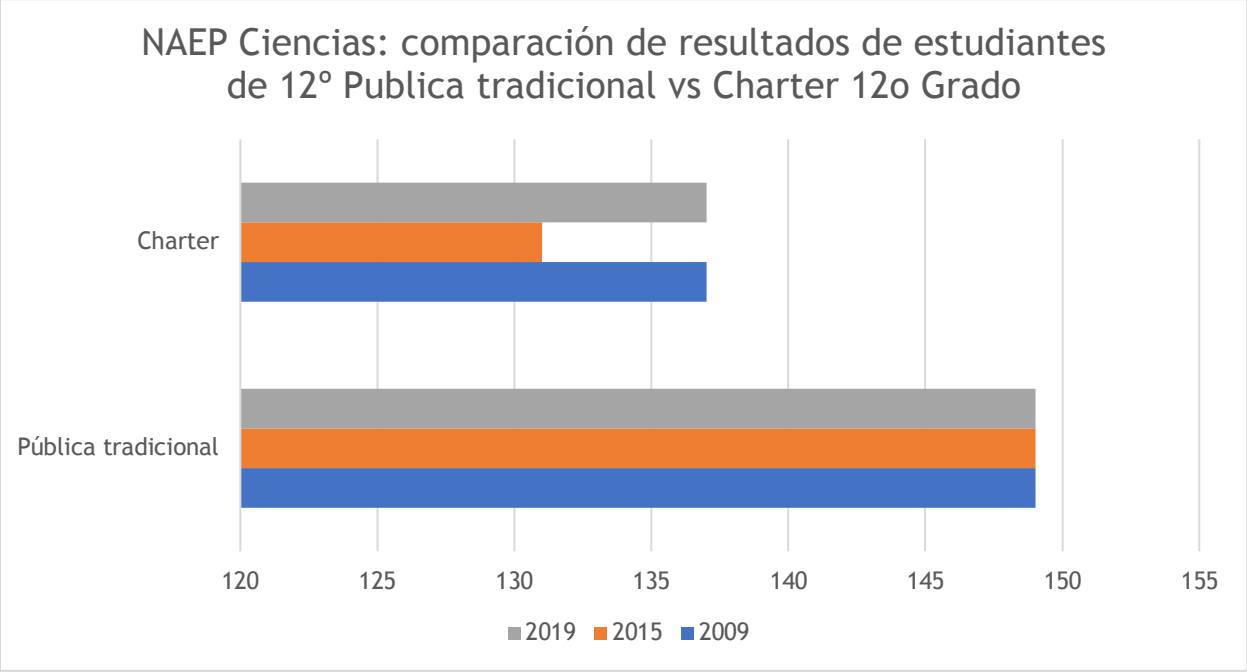


Figura 20. Puntuaciones promedio nacionales en ciencias (12º grado) por tipo de escuela (charter o pública), 2005-2019
Fuente: elaboración propia. Información tomada del Explorador de Datos del Informe Nacional de Educación

Se analiza ahora la evaluación NAEP en lectura (*reading*), fundamental para medir la competencia lectora en estudiantes estadounidenses. Utiliza una escala de 0 a 500 basada en la Teoría de Respuesta al Ítem (IRT) para calificar el desempeño (NAEP, 2022). Según la NAEP

(2022), los resultados más recientes, correspondientes a 2022, se califican de manera independiente para dos tipos de lectura antes de integrarse en una escala compuesta. Para interpretar la escala se recurre a un mapa de ítems que detalla habilidades y capacidades por nivel. En 2009 se implementó, además, un marco renovado para los grados 4, 8 y 12. Es un ajuste periódico, vinculado a avances en metodologías educativas contemporáneas; estas modificaciones pueden afectar la comparabilidad entre ciclos (NAEP, 2022).

En 2022, la NAEP en lectura evaluó solo a 4.º y 8.º grado. El análisis se centra en 8º[68]. Es un nivel clave. Antesala del bachillerato. Para este grado, los puntajes mínimos para alcanzar los niveles "básico", "competente" y "avanzado" fueron 281, 243 y 323, respectivamente. El periodo estudiado es amplio. Va de 1992 a 2022. La finalidad es detectar tendencias de desempeño. Como se muestra en la tabla 4, disminuye la proporción de estudiantes en "inferior a básico" y aumentan los niveles "básico" y "competente". Mejora general. Sin embargo, la trayectoria se interrumpe en 2019 y 2022. Según NAEP (2022), apenas el 70% de los estudiantes de octavo alcanzó o superó el nivel básico en 2022. Son 3 puntos porcentuales menos que en 2019 (redondeo oficial de NAEP). Aun así, frente a 1992 el porcentaje en el nivel básico no varía de forma significativa. El nivel "avanzado" también se mantiene relativamente estable.

Tabla 4. Porcentaje de estudiantes de 8º grado que alcanzan cada uno de los niveles de logro en la evaluación de lectura de NAEP
Fuente: elaboración propia. Información tomada del Explorador de Datos del Informe Nacional de Educación

Año	Inferior a Básico	Básico	Competente	Avanzado
2022	30	39	27	4
2019	27	39	29	4
2017	24	40	32	4
2015	24	42	31	4
2013	22	42	32	4
2011	24	42	30	3
2009	25	43	30	3
2007	26	43	28	3
2005	27	42	28	3
2003	26	42	29	3
2002	25	43	30	3
1998	27	41	30	3
1998	26	41	31	3
1994	30	40	27	3
1992	31	40	26	3

Se analizan los resultados de lectura de NAEP para 12.º grado hasta 2019. El objetivo es ofrecer una visión del desempeño en la materia. Se definen tres umbrales: 265 puntos para "básico", 302 para "competente" y 346 para "avanzado". El patrón es nítido. En promedio, las puntuaciones se han mantenido estables. Hubo un leve ascenso en los años noventa. Y una ligera disminución en tiempos recientes. Con todo, el porcentaje de estudiantes por encima de "básico" se ha sostenido con bastante constancia. Incluso creció levemente desde 1992.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[68] Consultar: https://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/achieve.aspx

Tabla 5. Puntaje promedio y porcentaje sobre el nivel básico en lectura (NAEP)
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de la Tarjeta de Calificaciones de NAEP: Lectura (resultados de 12º grado, 2019 y años previos)

Año	Puntaje promedio	Porcentaje de estudiantes arriba del puntaje Básico
2019	285	70%
2015	287	72%
2013	288	75%
2009	288	74%
2005	286	73%
2002	287	74%
1998	290	76%
1998	291	77%
1994	287	75%
1992	292	80%

La figura 21[69] presenta los promedios de la evaluación de lectura del NAEP para 12.º grado, agrupados por diversidad étnica/racial y a lo largo de varios años. Los puntajes se expresan en una escala de 0 a 500. La figura se recorta hasta 300 puntos. No hacía falta más. Los promedios no superan ese valor.

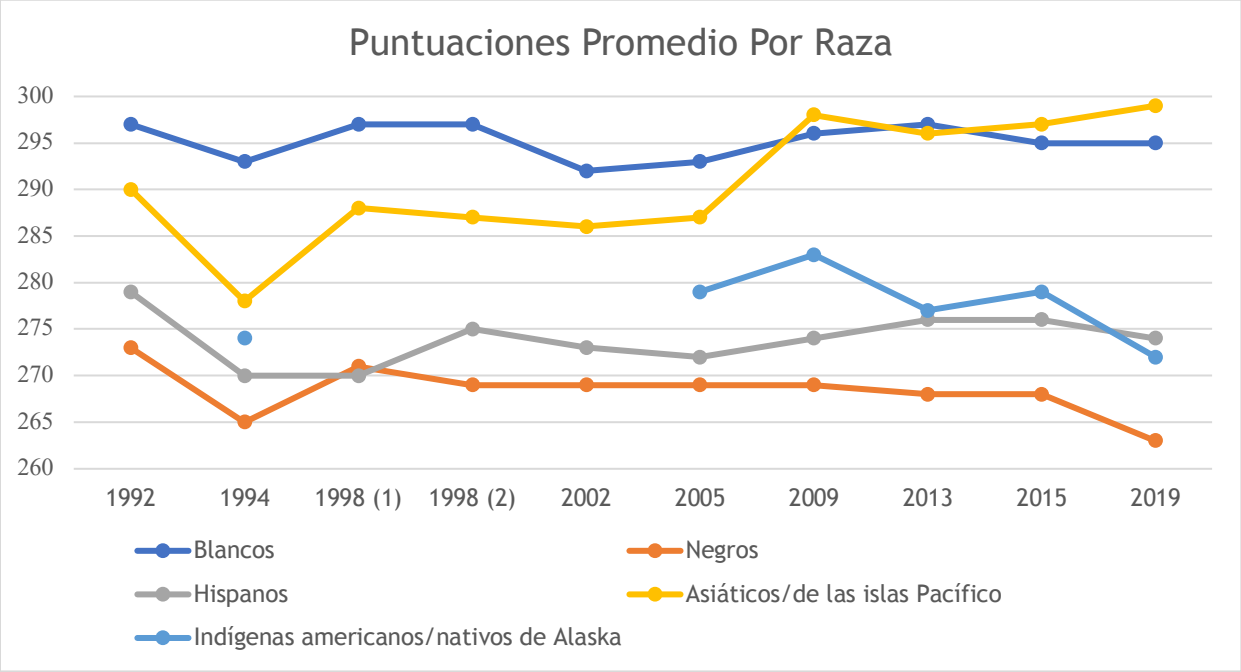


Figura 21. Tendencia en las puntuaciones promedio de la evaluación NAEP en la materia de lectura de 12º grado por raza/etnia
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de la Tarjeta de calificaciones de NAEP: Lectura

La evidencia es consistente. Los estudiantes blancos obtienen, de manera sostenida, los puntajes más altos frente a otros grupos étnicos/raciales. Los estudiantes asiáticos y de las islas del Pacífico también presentan un rendimiento sobresaliente. Les siguen los hispanos y los indígenas

[69] La escala de la materia de *Reading* del NAEP varía de 0 a 500; además, es importante añadir que, durante 1992, 1994 y la primera de las dos pruebas en 1998, los estudiantes no recibieron ningún tipo de adaptación. Asimismo, durante 1992, 1998 y 2002, el tamaño de muestra fue insuficiente para permitir una estimación confiable para estudiantes nativos americanos o nativos de Alaska.

americanos/nativos de Alaska. En contraste, los estudiantes afroamericanos registran los promedios más bajos. El patrón coincide con lo observado en matemáticas. La disparidad es clara. En 2019, la brecha entre blancos y afroamericanos fue de 32 puntos. Entre blancos e hispanos, de 21 puntos. Exponer estos datos es pertinente. Aporta al debate sobre equidad educativa. La evidencia muestra disparidades pronunciadas en los logros académicos entre etnias y razas. El tema es crucial en el panorama educativo de Estados Unidos.

Finalmente, en la tabla 6 se observa la discrepancia al comparar escuelas charter con instituciones públicas tradicionales en la evaluación NAEP de lectura. La pauta se repite. Las escuelas públicas tradicionales muestran un promedio superior. No obstante, se requiere cautela. Las charter son heterogéneas en metodologías y programas. Esos factores pueden incidir de forma importante en los puntajes.

Tabla 6. Puntaje promedio de la evaluación NAEP Reading por tipo de escuela
Fuente: elaboración propia. Datos tomados del Explorador de Datos del Informe Nacional de Educación

Año	Promedio Charter	Promedio Publica tradicional
2019	275	284
2015	269	286
2013	268	287
2009	276	287

Para discutir equidad educativa en Estados Unidos conviene ampliar el foco. La tasa de graduación es un indicador central. Mide éxito terminal y oportunidades de trayecto. Informa sobre acceso y justicia educativa. Según el Reporte de la Condición de la Educación (2022), la tasa de graduación de la escuela preparatoria en 2018-2019 fue 86%. La figura 22, basada en el NCES (2022), muestra diferencias por grupo. Los estudiantes blancos y asiáticos/de las islas del Pacífico superan el promedio nacional: 89% y 93%, respectivamente. En cambio, los nativos americanos/nativos de Alaska, los negros y los hispanos se ubican por debajo: 74%, 80% y 82%. La diferencia importa. Sugiere inequidades en acceso y calidad de la educación recibida por estudiantes de orígenes diversos. Además, ocho estados superaron el 90% de graduación. Entre ellos, Texas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

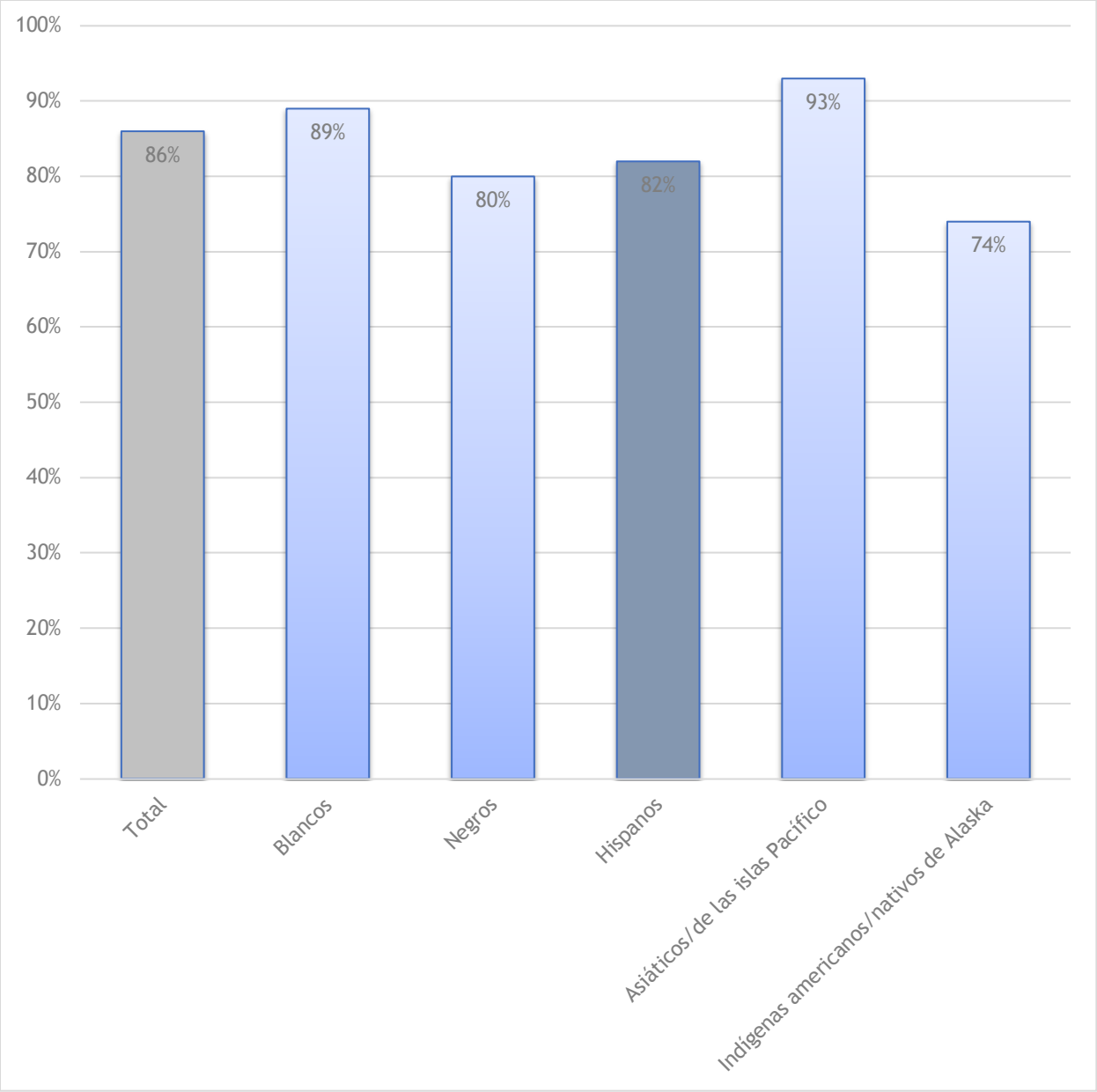


Figura 22. Tasa de graduación de estudiantes de bachillerato público, por raza/etnia.
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de Report on the Condition of Education (NCES, 2022)

En la misma línea, con foco en Texas. Según el *Informe Anual Finalización de la Educación Secundaria y Deserción Escolar en las Escuelas Públicas de Texas 2020-21*[70] (2022), elaborado por la Agencia de Educación de Texas, se estimaron las tasas longitudinales de graduación y abandono de la Clase 2021 a partir de 9.º grado. Los resultados son claros. La graduación estatal fue 90,0%. El abandono, 5,8%.

Por raza y etnia, el mejor resultado corresponde al estudiantado asiático: 96,7% de graduación y 1,4% de abandono. Le siguen los estudiantes blancos (93,8% y 3,4%) y los multirraciales (90,8% y 5,0%). La población de las islas del Pacífico registra 88,3% de graduación

[70] Secondary School Completion and Dropouts in Texas Public Schools 2020-21: https://tea.texas.gov/reports-and-data/school-performance/accountability-research/dropcomp-2020-21.pdf

y 5,8% de abandono. Cifras cercanas a las de los hispanos: 88,1% y 6,9%. Los afroamericanos y los indígenas americanos presentan tasas de graduación similares (87,4% y 86,3%), con abandono de 8,7% y 8,1%, respectivamente. Es el desempeño más bajo.

Respecto del estatus socioeconómico, quienes enfrentan dificultades económicas alcanzaron 86,7% de culminación y 7,6% de deserción. Sus pares en condiciones más favorecidas lograron 93,7% y 3,4%. La diferencia es sustantiva y refleja el peso del nivel socioeconómico en la continuidad y finalización de la trayectoria. Además, el alumnado con necesidades de educación especial presentó 79,7% de graduación y 8,7% de deserción. En suma, las tasas de Texas fluctúan de manera marcada según raza/etnia, nivel socioeconómico y demanda de educación especial.

Ahora bien, los totales del Informe Anual Finalización de la Educación Secundaria y Deserción Escolar en las Escuelas Públicas de Texas 2020-21 podrían no sumar exactamente 100%. Hay varias razones. Primero, el redondeo puede modificar el acumulado. Segundo, algunos estudiantes podrían haber sido incluidos en más de una categoría, afectando el total global. Tercero, en este segmento se omitieron las categorías "tasa de continuidad" y "tasa de receptores de TxCHSE" por no considerarse pertinentes. Asimismo, el informe advierte que las tasas de graduación crecen al extender el plazo uno o dos años para ciertos colectivos, un dato crucial para interpretar y comparar las cifras.

En síntesis, el análisis de las evaluaciones del NAEP en matemáticas, ciencias y lectura confirma desigualdades persistentes entre grupos étnicos y raciales en el sistema educativo estadounidense. Hubo avances. Sin embargo, las brechas siguen siendo amplias. Especialmente entre estudiantes negros, hispanos y nativos americanos, en contraste con sus pares blancos y asiáticos. La conclusión es clara. Se requieren estrategias específicas para corregir las inequidades y garantizar acceso equitativo a recursos y oportunidades.

La comparación entre escuelas charter y públicas tradicionales también deja una señal. El alumnado de las segundas suele lograr mejores resultados. Esto pone en cuestión la eficacia del modelo charter como vía para mejorar el rendimiento. En Texas ocurre algo similar. Los estudiantes asiáticos y blancos se ubican por encima del promedio, mientras que afroamericanos y alumnos de bajos recursos muestran mayores rezagos. Estos datos son un llamado de atención. Urgen políticas que cierren brechas y construyan entornos de aprendizaje más justos para todo el estudiantado.

2.4.2. *El Impacto de la Pobreza y su Relación con la Educación Temprana*

La brecha de oportunidades persiste. Se define por la relación constante entre estatus socioeconómico y rendimiento académico. Lleva cinco décadas sin cerrarse (Hanushek et al., 2019). En este subapartado se analizan los mecanismos socioeconómicos que perpetúan la disparidad educativa. El objetivo es comprender cómo las desigualdades económicas, presentes de manera sostenida en la sociedad estadounidense, condicionan el acceso y la calidad de la educación.

La distancia entre quienes gozan de privilegios y quienes se encuentran en los estratos más bajos es el telón de fondo. Es un marco complejo. Persistente. En ese contexto, la educación no siempre equilibra la balanza. Al contrario, a menudo reproduce desigualdades ya existentes. Incluso las amplifica. El foco está en las comunidades más afectadas por la pobreza y la discriminación racial. Allí, las oportunidades formativas son más frágiles. Y la brecha, más visible. Es, además, el objeto específico de la investigación en IDEA Public Schools.

Es imposible ignorar que las desigualdades de ingreso son el denominador común de una amplia gama de adversidades que afectan a la educación. También a la salud y al bienestar en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

general (Wilkinson y Pickett, 2010; 2011). El análisis se iniciará con la conceptualización de la pobreza. Luego se examinarán las repercusiones que la insuficiencia de logros educativos puede tener en la vida de un individuo. Seguidamente se abordará la educación temprana, atendiendo a sus implicaciones en la trayectoria vital. Puede predisponer tanto al fracaso como al éxito. El tema también se relaciona con el estrato socioeconómico. En síntesis, se busca mostrar cómo el estatus económico se entrelaza con el nivel educativo. Y cómo este, a su vez, refuerza un ciclo difícil de romper. La pobreza genera falta de educación. La falta de educación alimenta la pobreza.

En Estados Unidos, el "estatus de pobreza" se define por la situación económica de cada persona o familia. Se mide comparando los ingresos anuales con los umbrales oficiales de pobreza, fijados en dólares. Estos valores se ajustan según el tamaño del hogar, la cantidad de hijos y la edad del jefe de familia. La regla es sencilla: si el ingreso anual antes de impuestos queda por debajo del umbral, la persona o familia se considera en pobreza (Benson, 2022). Es un criterio directo.

El informe *Poverty in the United States: 2022*[71], del Buró del Censo (2023), señala que la tasa oficial de pobreza fue del 11,5%. Eso equivale a 37,9 millones de personas. El análisis muestra un patrón claro. Blancos y asiáticos aparecen subrepresentados entre quienes viven en pobreza. En cambio, hispanos, afroamericanos, indígenas americanos y nativos de Alaska se encuentran sobrerrepresentados. El mismo informe advierte otra conexión: quienes tienen poca educación formal o estudios universitarios incompletos enfrentan mayor probabilidad de vivir en pobreza.

Los datos lo confirman. Entre adultos mayores de 25 años sin diploma de bachillerato, la tasa de pobreza es del 25,2%. Con diploma, baja al 13,3%. Aquellos con algo de educación universitaria llegan al 9,3%. Y quienes alcanzan licenciatura o más apenas registran un 4,1%. La conclusión es evidente: cuanto menor el nivel educativo, mayor el riesgo de pobreza. Las consecuencias de no alcanzar estudios superiores son profundas.

Aunque la educación pública hasta el bachillerato es gratuita, la desigualdad de ingresos persiste. Y esa desigualdad afecta directamente al estudiantado. Los hogares con menos recursos cargan con el mayor impacto. El acceso está garantizado en teoría, pero la equidad está lejos de cumplirse en la práctica.

En este punto aparece un factor crucial: la educación temprana. Se reconoce como determinante del éxito académico y está muy ligada al estatus socioeconómico. Funciona como un punto de inflexión.

Estados Unidos ha impulsado durante décadas distintos programas de educación temprana, tanto federales como estatales. Los resultados varían. Sin embargo, investigaciones como la de Deming (2009) muestran evidencia clara: los programas de alta calidad favorecen el rendimiento a largo plazo y aumentan las tasas de graduación. El efecto es más fuerte en contextos vulnerables. En su análisis del Programa Head Start[72], implementado por el Departamento de Salud y Servicios Humanos en 2020, Deming (2009) observa resultados contundentes. El programa atiende a niños menores de cinco años de familias de bajos ingresos. Sus efectos son positivos en dos planos: el desarrollo cognitivo y el socioemocional.

También en la salud de sus beneficiarios. Además, sugiere una considerable rentabilidad de la inversión realizada por el gobierno federal. La premisa se refuerza. Las intervenciones tempranas pueden mitigar de manera efectiva las secuelas adversas de la precariedad económica en el desarrollo infantil. Al mismo tiempo, constituyen un desembolso redituable para la sociedad.

[71] Consultar en: https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2023/demo/p60-280.pdf
[72] Consultar en: https://www.acf.hhs.gov/ecd/early-learning/head-start

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Paralelamente, el informe de Meloy, Gardner y Darling-Hammond (2019), justifican la eficacia de los programas preescolares y buscan persuadir a los decisores sobre la importancia de su implementación. Tras revisar veintiún programas preescolares públicos, los investigadores concluyen que la asistencia a preescolares de alta calidad genera beneficios de largo plazo. Incluye mejoras sustanciales en el aprendizaje que perduran a lo largo de la vida. Asimismo, se evidencia que los niños que asisten al preescolar presentan un mayor nivel de preparación escolar respecto de quienes no reciben educación preescolar. Es un hallazgo consistente.

Aunado a lo anterior, Cannon et al. (2017) encontraron que las iniciativas de cuidado infantil y educación en etapas iniciales, incluidas la etapa preescolar y el jardín de infantes, ejercen una influencia positiva significativa en el bienestar integral del niño a lo largo de su desarrollo. El efecto es mayor en quienes enfrentan pobreza o vulnerabilidad social. Cabe destacar que el estudio de Cannon et al. (2017) fue distinguido por la NCES, entidad gubernamental, en su reporte "Condición de la Educación" (2022). Allí se alude a sus hallazgos como fundamento para impulsar la educación en las etapas tempranas. Sin embargo, persiste una paradoja. Pese a la evidencia acumulada sobre los beneficios tangibles de la educación en los primeros años, muchos sistemas educativos priorizan la asignación de recursos hacia niveles superiores. La divergencia se mantiene. Expertos destacados subrayan que la primera infancia es decisiva y debería recibir una mayor proporción del gasto educativo (Cameron et al., 2018).

En los Estados Unidos, la edad requerida para asistir a la escuela varía entre estados y su inicio oscila entre los 5 y los 7 años. En Texas, la obligatoriedad rige de los 6 a los 17 años. La edad mínima para ofrecer educación gratuita es de 5 años (NCES, 2017). Según el Código de Educación de Texas (TEC) §29.151, "cada distrito escolar establecerá y mantendrá uno o más jardines de infancia para la formación de los niños residentes en el distrito que tengan al menos cinco años el 1 de septiembre del año escolar", aunque no se garantiza la gratuidad antes de esa edad. La TEA precisa un criterio adicional. De acuerdo con el TEC §29.153 (b), un estudiante debe tener al menos tres años y cumplir al menos uno de los siguientes requisitos para ser elegible para la inscripción en una clase gratuita de preescolar: incapacidad para hablar y comprender el idioma inglés, desventaja educativa, ser un niño sin hogar (homeless), ser hijo de un miembro activo de las fuerzas armadas de los Estados Unidos, entre otros.

De acuerdo con el informe sobre la Condición de la Educación (2022) de la NCES, en 2019 la tasa promedio de matriculación de niños de 3 a 5 años en instituciones educativas en los Estados Unidos fue del 61%. En Texas la cifra resultó ligeramente menor, con un 57%. A escala nacional se observa una tendencia clara. Los niños de hogares con ingresos familiares anuales superiores a 100 mil dólares presentan tasas de matriculación mayores que aquellos de hogares con ingresos inferiores. En concreto, las tasas para hogares con ingresos entre $20.000 y $29.999 fueron del 36%; para los de $40.000 a $49.999, del 37%; y para los de $50.000 a $74.999, también del 37%. El patrón es inequívoco. Pese a las regulaciones vigentes y a las oportunidades de acceso gratuito a la educación temprana para ciertos sectores, los niños de hogares con mayores recursos económicos tienen una probabilidad significativamente más alta de estar inscritos en programas de educación temprana. Los niños de hogares con ingresos menores quedan rezagados.

Ryan et al. (2005) analizaron las implicaciones de la pobreza infantil en la preparación escolar y la educación temprana. Los autores discuten cómo la pobreza infantil puede generar efectos negativos en el desarrollo y la preparación escolar de los niños. Subrayan, además, la importancia de la educación temprana para reducir dichos efectos adversos. No obstante, a pesar de su relevancia, los Estados Unidos se rezagan respecto de otros países de la OCDE en el gasto público destinado a estos programas. Según la base de datos de la OCDE (2023), los Estados

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Unidos gasta menos del 0,5% del PIB[73] en educación y cuidado temprano para el desarrollo infantil. Es una cifra significativamente inferior al promedio de poco más del 0,8% de los países de la OCDE. En contraste, Francia y los países nórdicos asignan más del 1,0% de su PIB. Algunos países, como Suecia e Islandia, alcanzan el 1,6% y el 1,7%, respectivamente. La pregunta emerge con fuerza. A la luz de la idea planteada por Ryan y sus colegas, que la pobreza infantil impacta negativamente en el desarrollo y la preparación escolar, y que la educación temprana es una herramienta efectiva para mitigar esos efectos y mejorar la equidad, ¿por qué el gasto público en educación y cuidado infantil temprano en los Estados Unidos sigue siendo insuficiente en comparación con otros países desarrollados?

2.4.3. El Impacto de los Recursos Educativos y del Financiamiento de la Educación Pública

La pobreza sigue siendo un elemento clave para determinar el acceso a las oportunidades educativas. A la vez, funciona como un factor que agudiza las desigualdades. Afecta de manera particular a estudiantes, personas con discapacidades, quienes viven en contextos de inestabilidad y conflicto, y a quienes son excluidos por su etnia, idioma o lejanía geográfica (International Commission on the Futures of Education, 2022). Esta situación se agrava cuando la pobreza y la disparidad de ingresos se entrelazan con otras formas de discriminación. Así, la exclusión educativa se precipita (International Commission on the Futures of Education, 2022). En gran medida, los estudios sobre financiamiento escolar invitan a reflexionar acerca de cómo alcanzar mayor equidad en la educación en Estados Unidos. O, con más cautela, sobre cómo equilibrar la búsqueda de la equidad con la excelencia educativa (Kozol, 2012).

Tal como se destacó en apartados previos, la provisión de fondos para la educación pública fluctúa según el estado y el distrito escolar. Se trata de una complejidad inherente al financiamiento. Puede incidir en la justicia distributiva de la enseñanza pública. Además, puesto que la disponibilidad de recursos varía por distrito y ubicación geográfica, se potencia la proliferación de desigualdades en el escenario educativo.

En Estados Unidos, las fuentes de ingreso para las escuelas públicas de educación primaria y secundaria son diversas. El NCES (2022) reporta una distribución del financiamiento de 7,6% federal, 47,5% estatal y 44% local. Conviene recordar que cada estado gestiona de forma directa los recursos financieros destinados a las escuelas de educación primaria y secundaria. La gestión no solo comprende la asignación, sino también la distribución específica de dichos recursos, regida por políticas estatales estrictas. Pocos comprenden por completo los mecanismos de financiación estatal. Son sistemas influidos por regulaciones y fórmulas en constante evolución, fruto de décadas de negociaciones políticas, legislaciones y litigios. Inciden, año tras año, en la distribución de miles de millones de dólares desde los gobiernos estatales hacia los distritos escolares y, de manera directa, en las aulas (Baker et al., 2022).

En la investigación de Baker, Farrie y Sciarra (2016) sobre progresos y retrocesos en el financiamiento y las discrepancias en los resultados, se propone una relación entre financiamiento educativo y desempeño académico. En otras palabras, los centros y distritos con mayores recursos pueden ofrecer una educación de calidad superior. La conclusión es contundente. Una asignación equitativa, en particular la reducción del tamaño de las clases, la dotación de personal docente y los salarios, cumple un papel imprescindible para disminuir las brechas de rendimiento en establecimientos de menores ingresos (Baker et al., 2016).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[73] PIB (Producto Interno Bruto) en inglés es "GDP" (Gross Domestic Product).

De igual manera, en un estudio subsecuente de Baker, Farrie y Sciarra (2018) se evaluó si el financiamiento escolar en Estados Unidos se lleva a cabo de manera justa. Para ello se aplicaron medidas clave de equidad (*fairness measures*): nivel de financiamiento (*funding level*), distribución de fondos (*funding distribution*), esfuerzo (*effort*) y cobertura (*coverage*). Se consideraron, además, tres indicadores de asignación de recursos (*resource allocation*): educación infantil (*early childhood education*), competitividad salarial (*wage competitiveness*) y relación maestro-alumno (*teacher-to-student ratios*).

Los autores conceptualizan la financiación escolar "justa" como "un sistema de financiamiento estatal que garantiza igualdad de oportunidades educativas al proporcionar un nivel suficiente de financiamiento que se distribuye a los distritos dentro del estado para tener en cuenta las necesidades adicionales generadas por la pobreza estudiantil". Con base en esta visión y en los indicadores, se configuró "The National Report Card (La Tarjeta de Calificaciones Nacional)"[74], publicada por primera vez en 2010. Asigna una calificación a cada estado. A continuación, se presentan los indicadores de equidad del estudio, traducidos por nosotros y apegados a las palabras de los autores.

1. **Nivel de financiamiento (Funding level):** Permite comparar el promedio de ingresos estatales y locales por alumno entre los estados. Se emplean cifras ajustadas para atender diferencias interestatales. Los estados se clasifican de mayor a menor financiación por alumno.
2. Dist**ribución del financiamiento (Funding distribution):** Muestra si un estado proporciona más o menos financiación a las escuelas según su concentración de pobreza. La evaluación distingue estados "regresivos", "progresivos" o "planos". Se otorgan calificaciones según la posición relativa frente a otros estados.
3. **Esfuerzo (Effort):** Evalúa las diferencias en el gasto estatal en relación con la capacidad fiscal de un estado. La clasificación se basa en la relación entre el gasto estatal en educación y el producto estatal bruto (GSP) y el ingreso personal.
4. **Cobertura (Coverage):** Se refiere a la proporción de niños en edad escolar que asisten a escuelas públicas. También aborda la disparidad de ingresos entre familias que utilizan escuelas públicas y no públicas. Se clasifican los estados por dicha proporción y por la relación de ingresos entre ambos grupos de familias.

El estudio presenta las calificaciones de cada estado según los cuatro indicadores anteriores, detallando el rendimiento en cada uno. Los datos se muestran mediante una tarjeta de evaluación. Destaca capacidades y áreas de mejora del sistema financiero de un estado específico. La herramienta facilita el examen detallado de cada estado y la comparación regional y nacional. En Texas, el panorama es preocupante. La distribución de fondos es regresiva. El coeficiente de equidad del 93% indica que no se proporciona más financiamiento a los distritos con mayor pobreza.

Al centrarse en Texas[75] y en su desempeño en los cuatro indicadores, se evidencia una problemática considerable. El estado recibe una calificación de "D" en la distribución de fondos.

[74] Es imperativo esclarecer las diferencias entre este y el NAEP (National Assessment of Educational Progress) para prevenir malentendidos, dada su naturaleza de instrumentos autónomos.

[75] Acceda a los detalles específicos por estado de la investigación realizada por Baker, Farrie y Sciarra (2018) visitando su página web. Simplemente diríjase a la sección correspondiente a través del siguiente enlace, donde podrá introducir

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Se remarca, así, la falta de equidad en la asignación de recursos, especialmente hacia estudiantes de familias con bajos ingresos. En cuanto al esfuerzo fiscal, proporción del PIB estatal dedicada a educación, Texas recibe "F". El dato es elocuente. El estado asigna una porción alarmantemente pequeña de su riqueza total a la educación.

En la misma línea, el "Nivel de Financiamiento" alude al promedio de fondos, sumados de fuentes estatales y locales, asignados por estudiante. Se recalcula para ajustar variaciones interestatales. La clasificación va del estado con mayor financiamiento por alumno (mejor posicionado) al de menor financiamiento (menos favorecido). Nueva York encabeza la lista con $18.719 por estudiante. Idaho ocupa la última posición con $6.222. Texas se ubica en el cuarto cuartil, posición 38 de 49, con $8.264 por estudiante. La lectura es clara. El estado está entre los niveles más bajos de financiamiento por alumno, en el 25% inferior del país.

A su vez, el indicador de cobertura mide la proporción de niños escolarizados en escuelas públicas y la disparidad económica entre familias que utilizan sistemas públicos y no públicos. Si las familias con mayores ingresos optan por educación no pública, aumenta la pobreza en las escuelas públicas. Se requieren más recursos y, además, puede debilitarse el apoyo político para financiarlas adecuadamente. En Texas, el panorama es más favorable en cobertura. El estado se sitúa en el puesto 23 de 49, con 91% del alumnado en escuelas públicas. En comparación con otros estados, una mayoría considerable de familias texanas elige la educación pública para sus hijos.

En conjunto, estos resultados manifiestan la urgente necesidad de que Texas mejore la equidad y la eficacia de su financiamiento educativo. El financiamiento insatisfactorio y la cobertura limitada exigen un compromiso más firme con la educación pública. Se impone una reorganización en la distribución de los recursos para asegurar equidad tangible y atender a una demografía estudiantil heterogénea. La pregunta surge de inmediato. ¿Podrían las escuelas charter constituir una estrategia viable para promover la equidad en el RGV?

Finalmente, Baker, Farrie y Sciarra (2018) investigaron el impacto de la equidad en el financiamiento y la asignación de recursos sobre las escuelas y los estudiantes mediante tres indicadores de asignación. Son: educación en etapas iniciales, competitividad de los salarios docentes y proporción estudiantes-docente. Ilustran la influencia de las políticas de asignación financiera estatal en la calidad y diversidad de las opciones educativas disponibles para el alumnado.

De acuerdo con los autores, el acceso a la educación temprana es un componente decisivo de un sistema equitativo y justo. Pese a su importancia para niños de bajos ingresos, en la mayoría de los estados estos niños tienen menos probabilidades de estar matriculados que sus pares. Solo algunos estados inscriben a una mayor proporción de estudiantes de bajos ingresos en tales programas. En educación temprana, South Dakota alcanzó 38% de matrícula total *(% total enrolled*), 48% de matrícula de bajos ingresos *(% low income enrolled*) y una tasa de matriculación (*enrollment ratio*) de 129%. North Dakota, por el contrario, registró 35%, 22% y 61%, respectivamente. Texas mostró 43% de matrícula total, 35% de matrícula de bajos ingresos y una tasa de 82%. Si la tasa supera el 100%, como en South Dakota, significa que hay más niños de familias de bajos ingresos en programas de educación temprana que el total de matriculados. En Texas sucede lo contrario. Con 82%, el porcentaje de niños de bajos ingresos inscritos es inferior al total, lo que sugiere un acceso insuficiente para este grupo, sobre todo frente a estados como South Dakota.

---

el nombre del estado de interés y consultar la información disponible: https://www.schoolfinancedata.org/state-school-finance-profiles-2020/

Prosiguiendo con el estudio, en materia salarial docente se observa que, en la mayoría de los estados, los sueldos están significativamente por debajo de los de profesionales del mismo mercado laboral y con edades, nivel educativo y horas trabajadas similares. En promedio, los maestros que comienzan a los 25 años perciben cerca del 82% de lo que ganan los profesionales no docentes. Hay excepciones. En Wyoming, Alaska e Iowa los salarios docentes se equiparan a los de profesionales con características semejantes; en Colorado, New Hampshire, Virginia, Utah y Washington, en cambio, los docentes reciben alrededor de 30% menos. En Texas, la competitividad salarial se ubica en el lugar 43 de 51, lo que indica menor atractivo en su estructura de remuneraciones.

Asimismo, el principio de un financiamiento escolar justo presupone recursos adicionales para atender las necesidades de estudiantes en situación de pobreza. Las escuelas con alta pobreza requieren más personal. Es una condición para enfrentar los desafíos de educar a estudiantes de bajos ingresos. North Dakota, con 154% en "equidad de personal", obtiene la posición más alta y se clasifica como "progresivo"[76]. Florida, con 75%, ocupa la posición más baja y se etiqueta como "regresivo"[77]. Texas, con 98%, se sitúa en la posición 32 y se califica como "plano"[78]. La lectura es nítida. No se observan diferencias significativas en el número de personal educativo entre distritos que atienden a comunidades con niveles económicos dispares, es decir, con altas y bajas tasas de pobreza.

Para concluir, el análisis de Baker et al. (2018) expone desafíos sustanciales para Texas en materia de equidad y efectividad del financiamiento. La asignación de recursos carece de equilibrio y la inversión es manifiestamente insuficiente. De allí se desprende la exigencia de intensificar el apoyo a la educación pública. Resulta prioritario atender las carencias en la participación en programas de educación temprana y en la asignación de recursos humanos docentes. La conclusión es práctica. Urgen políticas y reformas coherentes que instauren un marco educativo caracterizado por la equidad y la eficiencia.

A raíz de lo anterior, en lo sucesivo se hará referencia a una investigación distinta publicada por el prestigioso Instituto Albert Shanker, titulada "La Adecuación y Equidad de los Sistemas de Financiamiento Escolar Estatal (*The Adequacy and Fairness of State School Finance Systems*)", contribución de Baker, Di Carlo y Weber (2022b). Los autores sostienen que disponer de financiamiento adecuado es condición necesaria, aunque no exclusiva, para mejorar los rendimientos académicos. En consecuencia, comprender, analizar y reformar los mecanismos de financiación estatales emerge como pieza fundamental de cualquier esfuerzo de optimización. La cuestión clave no es el volumen. Es la suficiencia del financiamiento para cumplir los objetivos educativos establecidos.

Asimismo, Baker et al. (2022b) reconocen que, debido a variables como la composición demográfica, por ejemplo, estudiantes en situación de vulnerabilidad económica, los costos del personal y otros factores, ciertos distritos requieren más recursos que otros para lograr niveles específicos de logro. Por ello, una evaluación que solo compare el gasto entre estados o distritos, e ignore las disparidades en necesidades y costos, resulta insuficiente.

En su investigación, Baker y su equipo analizaron mecanismos de financiamiento de escuelas públicas a nivel estatal y dedicaron una sección específica a Texas durante el ciclo 2019-

[76] Diecinueve estados mostraron una distribución progresiva, lo significa que hay al menos un 5% más de maestros por estudiante en distritos de alta pobreza.

[77] Diez estados son regresivos, lo que significa que tienen menos maestros por estudiante en distritos de alta pobreza.

[78] Los diecinueve estados restantes no presentan prácticamente ninguna diferencia en las proporciones de personal entre los distritos de baja y alta pobreza por lo que fueron designados *flat* (planos).

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

2020. Emplearon tres indicadores clave de la base SFID: esfuerzo fiscal (*fiscal effort*), adecuación a nivel estatal (*statewide adequacy*) e igualdad de oportunidades (*equal opportunity*). Conviene precisar su significado e importancia utilizando el caso de Texas como referencia. Antes, una nota de contexto. Texas fue posicionado en el lugar 40 de 48 estados, con 32/100, a partir del promedio ponderado de las tres medidas; el margen de mejora es amplio. Según el perfil de Texas en SFID[79], los resultados por indicador son los siguientes:

1. Esfuerzo fiscal (fiscal effort): mide el compromiso con el financiamiento escolar en relación con la capacidad económica estatal. Se calcula como la razón entre los gastos directos estatales y locales en educación primaria y secundaria y el producto estatal bruto (GSP). En 2020, Texas alcanzó 3,51%, frente al promedio nacional de 3,61%. La categoría asignada es de esfuerzo medio. En la clasificación nacional, Texas ocupa el puesto 28 de 50.
2. Adecuación a nivel estatal (statewide adequacy): determina si los fondos otorgados a los centros educativos son suficientes para alcanzar un mínimo de resultados. El indicador compara costo real por alumno con costo ideal. El Modelo Nacional de Costos de Educación (NECM) proporciona los valores meta para cada estado. En el estudio, "costo" refiere a los fondos necesarios para que un distrito logre el resultado establecido. El modelo contempla, además, cómo características de la población estudiantil y del distrito afectan los resultados y, por ende, los recursos requeridos. En síntesis, genera presupuestos adecuados por distrito, luego agregados al estado y a grupos en situación de pobreza, y los compara con los niveles de gasto real. En Texas se evidenció baja adecuación. Aproximadamente 90,5% de los estudiantes asiste a distritos con financiamiento insuficiente; el estado ocupa el puesto 48 de 49. El gasto del distrito típico está 31,1% por debajo de lo adecuado, también en el puesto 48. A nivel estatal, 787 de 1.019 distritos con datos disponibles presentan falta de adecuación. Para cerrar esa brecha se requerirían aproximadamente 24,5 mil millones de dólares.
3. Igualdad de oportunidades (equal opportunity): contrasta la adecuación entre distritos con mayor y menor pobreza dentro de un mismo estado. Mientras la adecuación estatal compara entre estados, este indicador observa la variación intraestatal. Es independiente del nivel del punto ideal. Un estado con oportunidad altamente desigual en un criterio tiende a exhibir inequidad en otros. En Texas se observó gran disparidad. Los distritos con mayor pobreza presentaron un déficit del 42,4% ($8.098 por persona) respecto del nivel adecuado. En los distritos más prósperos el déficit fue del 11,6% ($1.249 por persona). La diferencia resulta de −30,9 puntos porcentuales, décimo lugar nacional entre 48 estados. La brecha se refleja en resultados: los distritos con mayor pobreza obtuvieron 0,46 desviaciones estándar por debajo de los de menor pobreza.

Además de lo expuesto, el análisis de Baker et al. (2022a) detalla el desempeño de los estados según estos tres indicadores. Corresponde sintetizar los resultados emulando el Resumen Ejecutivo[80] y los puntos destacables identificados por los autores. El cuadro es amplio. Completa

[79] El enlace siguiente dirige al perfil específico de Texas, correspondiente al informe más reciente disponible en el momento de la redacción de esta tesis. Cabe destacar que los autores actualizan anualmente el informe por lo que es recomendable consultar directamente el sitio web para acceder a versiones más actualizadas del perfil de Texas: https://www.schoolfinancedata.org/wp-content/uploads/2022/12/profiles20_TX.pdf

[80] Consultar en: https://www.schoolfinancedata.org/wp-content/uploads/2022/12/SFID2023_executivesummary.pdf

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la situación de los sistemas de financiación K-12 en Estados Unidos. Los hallazgos son los siguientes:

- **Primer hallazgo:** Los estados destinan porcentajes considerables de sus recursos a las escuelas públicas. Algunos hacen poco esfuerzo y mantienen financiamiento ampliamente insuficiente, Arizona, Florida, Nevada y Carolina del Norte, pese a poder generar más ingresos. Otros, Arkansas, Mississippi, Nuevo México y Carolina del Sur, también muestran insuficiencia, pero realizan mayor esfuerzo. Por su alta pobreza y economías más pequeñas, podrían requerir más ayuda federal.
- **Segundo hallazgo:** El esfuerzo promedio de 2016-2020 es menor que el previo a la recesión en 39 estados. Si todos hubieran recuperado sus niveles, el financiamiento total de K-12 habría sido 8% superior en el período. Entre 2019 y 2020, el esfuerzo promedio subió de 3,5% a 3,6%. Probablemente se trate de un repunte temporal debido al impacto de la pandemia, más que de una inversión sostenida.
- **Tercer hallazgo:** La probabilidad de asistir a escuelas con fondos insuficientes varía enormemente según el estado. Puede ser nula o casi segura. En Wyoming, ningún alumno está en distritos por debajo de lo adecuado. En Arizona, Florida, Mississippi, Nevada, Carolina del Norte y Texas, cerca del 90% del estudiantado sí lo está. En términos porcentuales para el estudiante típico, las brechas van de −37% en Mississippi a más de +100% en Wyoming.
- **Cuarto hallazgo:** Eliminar todas las brechas de financiamiento y garantizar adecuación universal requeriría casi $100 mil millones. La insuficiencia es, por tanto, nacional. Alrededor del 60% de ese monto se concentraría en cinco estados, California, Florida, Georgia, Carolina del Norte y Texas, que atienden a un tercio del alumnado.
- **Quinto hallazgo:** Elevar el estándar de adecuación hacia metas más ambiciosas incrementa drásticamente el costo para lograr financiamiento adecuado universal.
- **Sexto hallazgo:** La oportunidad desigual es una constante de los sistemas estatales. En promedio, los distritos más pobres invierten 13% menos de lo adecuado. Los más ricos, 32% más de lo necesario. La brecha es de −45 puntos porcentuales. Se observa en todos los estados, con magnitudes que van de −20 puntos en Florida y Dakota del Norte a más de −200 en Connecticut, Nueva York y Rhode Island.
- **Séptimo hallazgo:** Los estados con financiamiento más adecuado tienden, paradójicamente, a exhibir mayor desigualdad de oportunidades, y viceversa. Es decir, invertir lo suficiente no garantiza igualdad. Cuando hay menos recursos en juego, las diferencias pueden ser menos marcadas simplemente porque no hay volumen para abrir grandes brechas.
- **Octavo hallazgo:** Los estudiantes afroamericanos y latinos duplican la probabilidad de estar en distritos con falta de financiamiento frente a los estudiantes blancos. Aproximadamente 35% de los estudiantes blancos se educa en distritos con financiación deficiente. Para estudiantes afroamericanos y latinos, las cifras ascienden a 75% y 71%, respectivamente. Además, los distritos mayoritariamente blancos destinan, en promedio, 22% más de lo adecuado. En los distritos con mayoría afroamericana y latina, el panorama es de déficit: 17% y 11%, respectivamente. Para concluir, Baker y su equipo (2022) proyectan un modelo ideal de financiamiento estatal en el que cada distrito dispone de los recursos indispensables para cumplir con las expectativas de rendimiento. Se mitigan, así, las disparidades en la asignación de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> fondos. En ese modelo, una parte considerable de los ingresos estatales y locales se orienta a las metas educativas. La realidad estadounidense, sin embargo, dista de ese ideal.

Considerando el estado actual del financiamiento de las escuelas públicas en Estados Unidos, resulta difícil imaginar un escenario donde la distribución de fondos se califique de equitativa. En Texas, la situación se intensifica. Las desigualdades en la financiación educativa son especialmente alarmantes. En armonía con los dos estudios referenciados, la conclusión es inequívoca: mejorar el financiamiento de las escuelas públicas, en especial en Texas, no solo es necesario, sino esencial e imperativo para alcanzar la equidad educativa.

2.4.4. Determinantes Centrales para la Educación en El Valle, Texas: Raza, Etnia, Lenguaje, Estatus Socioeconómico, Situación de Pobreza y Educación Urbana

En este apartado se analizan los factores clave que influyen en la educación en RGV. Se presta especial atención a los determinantes de raza, etnia, lenguaje, estatus socioeconómico, situación de pobreza y al contexto de la educación urbana. La selección de estos ejes obedece a su influencia directa sobre la experiencia educativa y sobre la población atendida por IDEA Public Schools en la región. En otras zonas del país, su peso relativo podría ser menor. Aquí, en cambio, estos determinantes configuran buena parte de la dinámica educativa. De allí la necesidad de examinarlos con detenimiento.

Horace Mann[81] afirmó que "la educación, más que cualquier otra institución de origen humano, es el gran igualador de las condiciones de los hombres". Hoy, sin embargo, puede verse como el "gran divisor" (Edsall, 2021). Estados Unidos no ha encontrado mecanismos eficaces para neutralizar los efectos adversos de las condiciones socioeconómicas, los prejuicios y la discriminación que afectan a grupos específicos (Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina, 2019).

Con la perspectiva de Mann en mente, resulta indispensable reconocer cómo los factores contextuales moldean el desarrollo individual. La igualdad educativa ha sido un ideal persistente. No obstante, la brecha entre ese propósito y las realidades del sistema actual es patente y preocupante.

Al abordar estos determinantes conviene considerar su configuración presente y las voces que, a lo largo del tiempo, han analizado su impacto en la formación de las comunidades educativas. En su discurso de graduación de 1965 en la Universidad Howard[82], el presidente Lyndon B. Johnson sostuvo que la igualdad de oportunidades era esencial, pero no suficiente. El presidente expresó:

> La libertad no es suficiente [...]. No borras las cicatrices de siglos diciendo: Ahora eres libre de ir a donde quieras, hacer lo que desees y elegir a los líderes que prefieras. No tomas a una persona que, durante años, ha estado encadenada y la liberas, la llevas a la línea de salida de una carrera y luego dices: "eres libre de competir con todos los demás", y aun así crees justamente que has sido completamente justo (p. 6).

Luego continuó diciendo:

[81] Cita obtenida de Life and Works of Horace Mann Vol. III, (1868), p. 669.
[82] Consultar en: https://www.presidency.ucsb.edu/node/241312

> Hombres y mujeres de todas las razas nacen con el mismo rango de habilidades. Sin embargo, la habilidad no es solo el producto del nacimiento. La habilidad se expande o se atrofia por la familia con la que vives, y el vecindario en el que resides, por la escuela a la que asistes y la pobreza o la riqueza de tu entorno. Es el producto de cien fuerzas invisibles actuando sobre el pequeño infante, el niño y, finalmente, el hombre (p. 7).

Las palabras de Johnson condensan la esencia de este subapartado. Señalan la interacción compleja entre libertad y justicia. También muestran cómo el contexto familiar, el entorno residencial, la educación y la situación socioeconómica pueden amplificar o restringir habilidades innatas. Estos determinantes afectan a todos, pero no de forma uniforme. Su impacto recae con frecuencia de manera desproporcionada en minorías étnicas y raciales, en quienes no tienen como lengua materna la predominante y en quienes crecen en condiciones de pobreza o en zonas urbanas desfavorecidas.

Para ofrecer un análisis detallado y contextualizado, el apartado se organiza en dos secciones. La primera aborda raza, etnia y lenguaje, y examina su entrelazamiento y efectos en el ámbito educativo del El Valle. La segunda profundiza en el estatus socioeconómico, la situación de pobreza y la dinámica de la educación urbana. Este enfoque bifocal es estratégico. Permite comprender los desafíos que enfrenta IDEA Public Schools y el modo en que estos determinantes inciden directamente en su misión educativa y en nuestra investigación sobre la equidad en la educación.

2.4.4.1. *Determinantes Educativos: Raza, Etnia y Lenguaje.*

La raza, la etnia y el lenguaje operan como factores determinantes en el sistema educativo de Estados Unidos. En esta Tesis adquieren especial relevancia no solo por el marco geográfico del objeto de estudio, la predominancia del español entre los estudiantes y su identificación con el grupo minoritario hispano, sino también porque la equidad en la consecución educativa postsecundaria continúa siendo una meta no alcanzada (Price y Wohlford, 2005). En este subtema se profundiza en estos tres elementos esenciales, pues su examen clarifica los retos y realidades que enfrentan hoy tanto las escuelas como el estudiantado en Texas y en el RGV.

Se inicia delineando las características demográficas y educativas de la población del Rio Grande Valley, con énfasis en el origen étnico, el predominio del español como lengua del hogar y el nivel de escolaridad. El propósito es contrastar estas particularidades con el conjunto de Estados Unidos y, así, trazar rasgos y desafíos propios de esta región. Aquí se centra la atención en la relación entre raza, etnia y lenguaje con la escolaridad. Después, se vinculará cómo estos factores pueden incidir en la trayectoria educativa de las personas.

En Estados Unidos, gran parte del estudiantado se matricula en escuelas donde existe notable similitud en el origen socioeconómico de sus pares. Ello obedece, en parte, a que las familias residen en zonas con rasgos semejantes de clase social y etnia (Hodges Persell, 2019). Cuando la infancia transcurre en áreas diversificadas, grandes ciudades, suburbios mixtos o zonas rurales, es menos probable que los niños asistan a las mismas escuelas; además, si por alguna razón convergen estudiantes de distintos orígenes en una misma institución, es muy probable que cursen programas diferenciados (Hodges Persell, 2019).

El contexto del Rio Grande Valley introduce una complejidad adicional. A escala nacional, la población hispana es minoría; a nivel local, predomina demográficamente. Esta peculiaridad reconfigura el fenómeno de la ley EHA (mencionada anteriormente) en su manifestación racial y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

étnica y plantea desafíos para la equidad educativa. Instituciones como IDEA, que procuran atender de manera predominante a esta comunidad y, a la vez, incluir estudiantes de sectores económicamente desfavorecidos, evidencian una configuración escolar que responde a necesidades específicas. Sin embargo, no captura plenamente la rica diversidad sociocultural propia del RGV. **En suma, el enfoque es loable en su intento por corregir disparidades, pero revela límites para reconocer, en toda su complejidad, a las comunidades a las que aspira servir.**

Para comprender mejor el tejido social del RGV, conviene familiarizarse con ciertos rasgos del área y compararlos con el contexto nacional. Con base en datos del Censo oficial de EE. UU. (2022), reflejados en la Tabla 7, la proporción de personas de ascendencia hispana o latina en los condados del RGV supera ampliamente el promedio del país. A escala nacional, este grupo representa el 19,1% de la población. En los condados del RGV, las cifras son mucho más altas. Willacy llega a 88,2%. Starr alcanza 96,1%. Cameron registra 89,8% e Hidalgo 92,5%. En lo lingüístico, el RGV destaca por su fuerte tradición hispanohablante. Mientras en Estados Unidos solo el 21,7% de los hogares habla un idioma distinto del inglés, en el RGV los números se disparan. Starr alcanza 92,3%. Hidalgo llega a 82,0%. Cameron alcanza 71,5% y Willacy 60,8%. En cuanto a escolaridad, el panorama es distinto. El promedio nacional de graduación de preparatoria se sitúa en 88,9%. En el RGV, todos los condados quedan por debajo. Starr apenas alcanza 58,8%. Hidalgo llega a 67,3%. Willacy registra 68,5% y Cameron 69,5%. La situación universitaria es aún más desafiante. El promedio nacional de finalización es 33,7%. En contraste, los condados del RGV muestran valores bajos. Willacy apenas alcanza 9,6%. Starr llega a 12,3%. Cameron registra 19,0% e Hidalgo 19,5%.

Tabla 7. Características de la población del RGV
Fuente: elaboración propia. Datos tomados del Censo Oficial de E.E.U.U. (2022)

Región	Descendencia hispana o latina	Idioma distinto del inglés hablado en el hogar	Graduados de preparatoria o más (% de personas de 25 años o más)	Licenciatura o más (% de personas de 25 años o más)
EE. UU	19,1%	21,7%	88,9%	33,7%
Willacy	88,2%	60,8%	68,5%	9,6%
Starr	96,1%	92,3%	58,8%	12,3%
Cameron	89,8%	71,5%	69,5%	19,0%
Hidalgo	92,5%	82,0%	67,3%	19,5%

El análisis de los datos del Censo de EE. UU., como muestra la tabla 7, deja claras las particularidades del Río Grande Valley. Tanto la graduación de preparatoria como los estudios universitarios están por debajo del promedio nacional. La variabilidad entre condados también es marcada, lo que refleja dinámicas propias y retos distintos. Es importante señalar otro aspecto: la población de origen hispano o latino supera con creces la media del país. Esto consolida una fuerte identidad cultural en la región. También destaca el uso del español en el hogar, mayoritario frente al inglés, lo que acentúa el contraste cultural con el resto de Estados Unidos. Esta diversidad es valiosa, sí. Sin embargo, no se acompaña de niveles educativos equivalentes.

La marcada presencia hispanohablante en el RGV conduce a otra faceta crítica: los desafíos que enfrentan los estudiantes clasificados English Language Learners (ELL), un segmento creciente del alumnado K-12 público. El Departamento de Educación (2020) define al estudiantado EL o ELL como “un estudiante de origen nacional-minoritario que tiene un dominio limitado del inglés”. Este término suele preferirse sobre “dominio limitado del inglés” (LEP). La razón es clara:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

pone énfasis en las habilidades adquiridas y no en las carencias (U.S. Department of Education, 2020).

El propio Departamento explica que el programa de Inglés como Segunda Lengua (ESL), común en la instrucción de ELLs, combina técnicas, metodología y un currículo específico. Su meta es enseñar inglés a estudiantes ELL en varias dimensiones: escuchar, hablar, leer y escribir. También incluye habilidades de estudio, vocabulario especializado y orientación cultural. Por lo general, la enseñanza se imparte en inglés. El uso de la lengua de origen se reduce al mínimo (U.S. Department of Education, 2020).

La creciente presencia de ELLs en Estados Unidos, y en particular en Texas, evidencia la necesidad de enfoques pedagógicos ajustados a la diversidad lingüística y cultural. En el RGV, donde el español predomina en los hogares, este hecho tiene un fuerte impacto. Afecta las necesidades educativas del alumnado y también las metodologías docentes.

En respuesta, la Every Student Succeeds Act (ESSA) busca garantizar educación de calidad para todos. Además, atiende de manera específica los retos lingüísticos. La ley exige evaluaciones anuales de competencia en inglés para estudiantes ELL. También contempla adaptaciones en dichas pruebas y fija sistemas de rendición de cuentas. Estos incluyen metas de largo plazo y medidas de progreso, tal como detalla el Departamento de Educación de Estados Unidos (2016).
Según el informe Condition of Education del NCES (2023), los ELLs representan un segmento importante y en expansión dentro de las escuelas públicas. Entre 2010 y 2020, la cifra subió de 4,5 millones (9,2% del total) a 5,0 millones (10,3%). Durante la pandemia hubo una leve caída: de 5,1 a 5,0 millones entre otoño de 2019 y 2020. Sin embargo, la tendencia general sigue al alza.

En otoño de 2020, doce estados y el Distrito de Columbia superaron el 10% de ELLs en sus escuelas públicas. Muchos se ubican en el oeste del país: Alaska, California, Colorado, Delaware, Illinois, Maryland, Massachusetts, Nevada, New Mexico, Rhode Island, Texas y Washington. Los porcentajes más altos se registraron en Texas (20,1%), California (17,7%) y Nuevo México (16,0%).

El mismo informe destaca que los distritos urbanos concentran más ELLs. En ciudades, la proporción alcanza 13,7%. En áreas suburbanas, 10,0%. En pueblos, 7,2%. Y en zonas rurales, 4,4%. El idioma del hogar refuerza esta tendencia. En otoño de 2020, el español fue el más común: 3,7 millones de estudiantes. Esto equivale al 75,5% de todos los ELLs y al 7,8% del alumnado total en escuelas públicas.

Por último, en 2020 se identificaron 800.600 ELLs con discapacidades. Representan el 16,1% de todos los ELLs. En comparación, el alumnado con discapacidades en general fue el 14,5% de la matrícula total en 2020-21. Estos datos sugieren la necesidad de atender de manera especial a este grupo.

La educación en Estados Unidos es un mosaico complejo. Cada población enfrenta circunstancias y obstáculos particulares. Los datos revisados subrayan la necesidad de un análisis más profundo de las desigualdades. En este marco, las contribuciones de Linda Darling-Hammond (2000b) adquieren especial pertinencia por su constante denuncia de estas inequidades. Resulta llamativo que afirmaciones formuladas hace 25 años conserven vigencia en la actualidad. La autora señaló:

> A pesar de la retórica de igualdad en Estados Unidos, las experiencias escolares de los afroamericanos y otros estudiantes de minorías siguen siendo desiguales. Persisten entornos educativos separados e inequitativos. Las oportunidades de aprendizaje son muy diferentes. Destacan las disparidades en el acceso a maestros bien calificados, a un currículo de alta calidad y a escuelas con clases reducidas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Estas diferencias se vinculan de manera directa con las brechas en el rendimiento académico. En respuesta, se han implementado reformas basadas en estándares en todo el país. Llegaron acompañadas de la promesa de mayor equidad. Sin embargo, la realidad es otra. Los estudiantes son evaluados con criterios comunes y enfrentan sanciones cada vez más severas si no alcanzan los niveles exigidos. Pero pocos estados han equiparado la financiación y el acceso a los recursos educativos clave que hacen posible el aprendizaje (p. 264).

Tras revisar este pasaje, es evidente que, pese al tiempo transcurrido, los desafíos persisten. Las minorías, en especial estudiantes afroamericanos e hispanos, continúan afectados por prácticas segregacionistas en numerosas escuelas. Como se mencionó, existen diversas justificaciones esgrimidas en el sistema educativo. Para algunos, la división racial y étnica deriva de políticas que han fomentado de forma continua tal separación. Para otros, obedece a la concentración geográfica de minorías o a decisiones familiares al optar por escuelas como IDEA, consideradas más aptas para responder a ciertas necesidades.

Sea cual fuere el origen, la separación persiste en Estados Unidos y acarrea consecuencias significativas para estudiantes e instituciones. Al profundizar en la situación del alumnado identificado como ELL, que, como se ha visto, compone una porción considerable en El Valle, se observa que a menudo corre el riesgo de ser segregado de sus pares angloparlantes. Darling-Hammond (2015) examina obstáculos que trascienden la barrera idiomática: la integración cultural, la adaptación al sistema educativo y las limitaciones estructurales de los programas dirigidos a este grupo. En particular, cuestiona la tendencia de ciertos centros a aislar a estos estudiantes, práctica que algunos críticos describen como "ESL ghettos" (Arias, 2007), al privarlos del contacto con compañeros que hablan inglés y limitar su acceso a contextos propicios para adquirir el idioma. Esta modalidad, aunque bien intencionada, agrupa a los ELLs durante años en clases específicas, restringiendo su avance académico y el acceso a niveles educativos superiores (Darling-Hammond, 2015). En palabras de la autora:

> […] secuencia de cursos para estudiantes del idioma inglés que los mantiene agrupados durante varios años en clases que no les permiten completar los prerrequisitos para trayectorias académicas más avanzadas o para la universidad. Esta agrupación de estudiantes es una alternativa bien intencionada a la estrategia extrema de "inmersión", que a menudo introduce a los estudiantes inmigrantes en clases regulares sin ningún tipo de apoyo lingüístico, donde muchos fracasan y se rinden. Sin embargo, esto crea otros problemas cuando los estudiantes descubren al final de la preparatoria que todos sus cursos de ESL no les han capacitado para ingresar a la universidad (p. 61).

Referentes como James Coleman (1966) sostienen que el desempeño de un niño se moldea, ante todo, por su origen y entorno social. Más que por la educación recibida. En esa línea, Coleman señala: "[…] las desigualdades impuestas a los niños por su hogar, vecindario y entorno de compañeros se convierten en las desigualdades con las que se enfrentan a la vida adulta al final de la escuela" (p. 325). Para él, una verdadera igualdad de oportunidades significaría que la escuela ejerciera un impacto fuerte, no condicionado por el entorno social del estudiante. Sin embargo, en las escuelas estadounidenses ese efecto no se observa (Coleman et al., 1966).

De manera convergente, Bourdieu (2013) amplía el análisis de Coleman. Examina cómo la disparidad en el capital cultural y social entre clases perpetúa las desigualdades educativas. Habla de la Reproducción de la Desigualdad Social. Su tesis es clara: el sistema tiende a reforzar la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estructura de clases. Los hijos de familias de clase alta, con mayor capital cultural, tienen más posibilidades de triunfar. El sistema valora los rasgos culturales que ellos portan. En contraste, los niños de familias de clase baja enfrentan desventajas. Sus contextos culturales no son reconocidos ni ponderados de forma justa. Así, la desigualdad se mantiene. En este escenario, el éxito escolar depende más del origen social que de las capacidades o el esfuerzo individual.

De allí la necesidad de ajustes no solo en currículo, instrucción y evaluación, sino también de cambios de bajo costo, como asegurar que todos los nuevos docentes egresen con experiencia para enseñar a este alumnado, de modo que los estudiantes de inglés como segunda lengua (ELL) comprendan lo enseñado y sean evaluados con justicia y equidad (Cummins, 2000).

Considerando la realidad del RGV, donde muchos estudiantes son ELL y provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos, resulta pertinente aplicar la lógica de Bourdieu. En esta región, donde el español o el bilingüismo son habituales, emerge una paradoja: aunque el bilingüismo es una habilidad valiosa, su apreciación varía según el contexto. En entornos de escasez, como el RGV, la educación bilingüe puede terminar por empobrecer a los sectores más desfavorecidos; en entornos prósperos, puede representar una fuente de mayor enriquecimiento para los más aventajados (Cummins, 2000). Subyace aquí una expectativa implícita de bilingüismo que, en estos estudiantes, se da por sentada y se desconsidera, mientras en otros contextos se valora y celebra.

Conviene enfatizar con claridad que el alumnado ELL posee, sin excepción, el potencial y la capacidad para alcanzar el éxito académico. No obstante, el entramado educativo de ciertas instituciones públicas en Estados Unidos no provee de manera uniforme las herramientas y apoyos indispensables para un avance sostenido e integral. Esto no significa asumir que los ELL estén predestinados a obstáculos insalvables o carezcan de oportunidades; significa, más bien, que el acceso a programas eficaces y con resultados positivos, como planteó Darling-Hammond, dista de ser universal. En este punto, es relevante subrayar que IDEA, al inscribir un gran número de estos estudiantes con la visión de que continúen hacia la educación superior, propone un enfoque distinto al observado en otras instituciones. No se trata solo de retenerlos en la escuela. Se busca garantizar apoyos y herramientas para su progreso académico, lo que contrasta con el patrón señalado por Darling-Hammond (2015) en muchas escuelas públicas.

Ahora bien, las barreras educativas enfrentadas por los ELL no son únicas ni aisladas. Más allá del idioma, las comunidades de color se enfrentan a desafíos más amplios y complejos. La persistencia de formas de segregación a lo largo del tiempo indica que el sistema clama por una transformación profunda. ¿Qué implica esto en el día a día? La realidad educativa de las minorías no se agota en la separación física o la carencia de recursos; también depende del clima institucional donde el estudiantado pasa gran parte de su tiempo, y que, en ocasiones, reproduce estructuras de poder y control poco favorables para su desarrollo integral. Las escuelas deberían ser espacios seguros y propicios para aprender. Sin embargo, ciertos contextos parecen perpetuar desproporciones disciplinarias que afectan especialmente a afroamericanos e hispanos, quienes suelen recibir las sanciones más severas (Skiba et al., 2011; Losen, 2015; Jacobsen et al., 2019).

De acuerdo con Enora R. Brown (2010), la experiencia de estudiantes en algunas escuelas públicas, que atienden mayoritariamente a jóvenes de comunidades de color económicamente desfavorecidas, se asemeja a una dramática simulación de centros de detención o campos militares. Brown (2010) describe escenarios de confinamiento, vigilancia constante y exclusión: detectores de metal, guardias armados, fuerzas policiales en las instalaciones, sistemas de identificación digital, cámaras de seguridad, máquinas de rayos X, incentivos para informar por mensajes de texto, registros corporales y medidas biométricas. A ello se suman políticas de “cero tolerancia” y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sanciones punitivas (Skiba y Noam, 2002), uniformes escolares, cierres de escuelas por bajos resultados en exámenes estandarizados y proliferación de programas militares (Saltman y Gabbard, 2010), con énfasis en disciplina, obediencia y conformidad (Brown, 2010).

En conclusión, en un país tan vasto como Estados Unidos, la diversidad demográfica y lingüística configura panoramas heterogéneos. Factores como raza, etnia y lenguaje no solo enriquecen la cultura; también delinean singularidades y tensiones educativas. El RGV, con su marcada presencia hispana y su tradición lingüística distintiva, ejemplifica esta complejidad. No obstante, esa riqueza cultural y lingüística suele conllevar retos académicos y estructurales que exigen atención específica. Persisten desigualdades y políticas que fomentan la separación de ciertos grupos, en especial entre los ELL, lo que demanda una respuesta urgente y cuidadosamente diseñada a escala nacional. Queda, por tanto, la cuestión de si IDEA Public Schools ya está adoptando medidas frente a esta problemática. El objetivo es ofrecer una educación que atienda las especificidades de su comunidad y asegure un aprendizaje inclusivo, justo y de calidad para todos, sin depender de entornos punitivos o de sanciones.

2.4.4.2. *Determinantes Educativos: Estatus Socioeconómico (SES), Situación de Pobreza y Educación Urbana.*

A partir de este punto se profundiza en tres determinantes educativos. Se trata del estatus socioeconómico (SES), de la situación de pobreza y de las características de la educación urbana. Estos factores son decisivos para entender las complejidades del sistema educativo. También ayudan a dimensionar los retos que enfrenta, en especial dentro de la diversidad del contexto estadounidense. El análisis se organiza de la siguiente forma. Primero se aborda el SES y la pobreza. Luego se estudian las particularidades de la educación urbana. El objetivo es ofrecer una visión integral de estos dilemas.

En Estados Unidos, el SES suele medirse con tres indicadores: ingreso familiar, nivel educativo de los padres y estatus ocupacional (Chung, 2015). Según Chung, las familias con bajo SES se caracterizan por ingresos reducidos. A menudo, los padres tienen escasa formación educativa. Estas familias disponen de menos redes sociales y cuentan con recursos limitados en el hogar. Sus hijos, en consecuencia, quedan expuestos a múltiples vulnerabilidades. Hodges Persell (2019) amplía esta visión. Afirma que la desigualdad entre clases sociales en Estados Unidos supera la de otras sociedades industrializadas. Esta brecha creciente impacta de forma directa en la cantidad de educación que las personas reciben. A su vez, repercute en las oportunidades de movilidad social.

El SES se considera, por lo tanto, un indicador clave del éxito académico infantil. Su peso es mayor en áreas urbanas. Allí, las desigualdades de oportunidad son persistentes, sobre todo en ciertos grupos estudiantiles (Engle y Black, 2008; Thomson, 2018; Lurie et al., 2021). El aumento de la desigualdad de ingresos ha intensificado la segregación residencial. Muchos niños afroamericanos y latinos viven en zonas con altos niveles de pobreza (Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina, 2019). Esta realidad contrasta con la experiencia de sus pares caucásicos.

Los datos recientes del Censo de Estados Unidos [83](2023) ilustran la situación. Hasta 2022, el ingreso per cápita alcanzó los $41.261. El ingreso medio por hogar fue de $75.149. La tasa de pobreza se situó en 11,5%. Esto equivale a unos 37,9 millones de personas en condición de pobreza

[83] Consultar en: https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US,hidalgocountytexas,cameroncountytexas,starrcountytexas,willacycountytexas#

(Shrider y Creamer, 2023). Sin embargo, estas cifras no se reflejan en el RGV. Allí los contrastes son notables. La región se diferencia del promedio nacional no solo en educación y demografía, sino también en lo económico. La tabla 8 muestra esas desigualdades.

Tabla 8. Comparativa de Indicadores Económicos entre el RGV y Estados Unidos.
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de la Oficina del Censo de los Estados Unidos (2023)

Región	Ingreso per cápita en los últimos 12 meses (en dólares de 2022), 2018-2022	Ingresos medios por hogar (en dólares de 2022), 2012-2022	% de personas en situación de pobreza
EE. UU	$41.261	$75.149	11,5%
Willacy	$20.229	$42.839	34,3%
Starr	$35.979	$16.934	31,6%
Cameron	$47.435	$21.440	24,6%
Hidalgo	$20.844	$49.371	28,8%

En términos de ingreso per cápita, el promedio nacional fue de $41.261. En el RGV los valores fueron muy distintos: Willacy $20.229, Starr $35.979, Cameron $47.435 e Hidalgo $20.844. Algo similar ocurre con los ingresos medios por hogar. Mientras que el promedio nacional llegó a $75.149, los condados del RGV registraron: Willacy $42.839, Starr $16.934, Cameron $21.440 e Hidalgo $49.371. Las tasas de pobreza refuerzan este contraste. El promedio nacional fue de 11,5%. En el RGV las cifras se disparan: Willacy 34,3%, Starr 31,6%, Cameron 24,6% e Hidalgo 28,8%. La discrepancia es evidente.

Frente a este panorama, el informe Condition of Education (NCES, 2023) profundiza en la pobreza en las escuelas de EE. UU. y describe patrones de inequidad. El eje es claro: estatus socioeconómico y etnicidad. Un indicador clave es el Programa Nacional de Almuerzos Escolares (NSLP). Ofrece comidas gratuitas o a precio reducido a quienes cumplen criterios socioeconómicos. La proporción de beneficiarios en cada escuela funciona como termómetro de alumnado de bajos ingresos.

Con ese dato se clasifican niveles de pobreza. Se consideran de “alta pobreza” las instituciones con más del 75% de estudiantes que califican para FRPL. Según la actualización más reciente al momento de redacción, en otoño de 2021 el 21% del estudiantado asistía a escuelas de alta pobreza. A la vez, el 24% concurría a escuelas de baja pobreza (NCES, 2023).

Las diferencias nacionales no cuentan toda la historia. Se intensifican en ciertas áreas y grupos étnicos. En 2021, el 38% de los estudiantes hispanos, el 37% de los afroamericanos y el 30% de los indígenas americanos o nativos de Alaska estaban en escuelas de alta pobreza. Entre estudiantes blancos, el porcentaje fue de 7% (NCES, 2023). El contraste es contundente. Muestra desigualdades más pronunciadas para comunidades hispanas, afroamericanas y otras, frente a sus pares blancos.

En el caso de IDEA Public Schools, la red charter reporta altos niveles de elegibilidad para FRPL. El rango va de 66,14% en IDEA Kyle College Preparatory (cerca de San Antonio) a 99,41% en IDEA Elsa Academy, en pleno RGV (IDEA Public Schools, 2019). De acuerdo con U.S. News, con base en datos gubernamentales, el 80,5% del estudiantado de IDEA está en desventaja económica. En la práctica, califican para comidas gratuitas o a precio reducido (U.S. News & World Report, n.d.). Con este mapa del SES y de la pobreza en el RGV, y su contraste con el promedio nacional, el análisis avanza. Toca evaluar su impacto en la educación urbana. También las particularidades regionales.

El informe Condition of Education (2023) añade otra capa. El porcentaje de estudiantes en escuelas públicas varía según la concentración de pobreza y el tipo de entorno, ciudad, suburbio, pueblo y zona rural (*city, suburban, town, rural*). Aproximadamente el 36% del alumnado de

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

escuelas urbanas asiste a instituciones de alta pobreza. La proporción baja en pueblos (18%), suburbios (15%) y zonas rurales (13%). La relación es nítida: ubicación geográfica y concentración de pobreza van de la mano. Las áreas urbanas, por tanto, operan como epicentros de amplificación de desigualdades educativas.

En coherencia con lo anterior, los distritos urbanos se han distanciado de los distritos tradicionales que atienden al resto del estudiantado (Rotberg, 2018). Atienden, sobre todo, a estudiantes de bajos ingresos y a minorías étnicas. La brecha no se limita al aula. Abarca recursos, infraestructura, y trato. Su raíz está en la disparidad de ingresos y riqueza entre distritos. El resultado: distribución desigual de oportunidades, segregación escolar y actitudes discriminatorias (Rotberg, 2018).

En la misma línea, Adamson y Darling-Hammond (2011) ilustran la disparidad al contrastar comunidades prósperas, con profesorado altamente calificado, currículos extensos e infraestructura superior, con otras de menor capacidad, evidenciando brechas profundas en la calidad educativa ligadas al estatus socioeconómico.

Brown (2010) describe, por su parte, el entorno de escuelas secundarias públicas orientadas hacia jóvenes adinerados, predominantemente de clase alta blanca en suburbios prósperos. Estas instituciones se ubican en amplios terrenos y cuentan con instalaciones de vanguardia, ambientes confortables y abundantes recursos. Según Brown (2010), tales condiciones favorecen la libertad de movimiento y pensamiento, incentivan la creatividad, la indagación y la resolución de problemas. Además, disponen de tecnología avanzada, amplio cuerpo docente, recursos académicos a la mano, códigos de vestimenta flexibles, currículos interdisciplinarios enriquecidos y espacios generosos para la interacción social. La autora enfatiza que, más allá de la raza y la etnia predominantes, es la "cultura de privilegio" la que posibilita la provisión de recursos para erigir centros de aprendizaje destacados. Estas escuelas, estratégicamente ubicadas en áreas afluentes, se nutren de impuestos y de aportes familiares elevados (Brown, 2010).

Ahora bien, el concepto de "educación urbana" en Estados Unidos aún carece de definición unánime. Distintos actores, docentes, administradores, académicos, sostienen perspectivas divergentes sobre su alcance. Con frecuencia, muchas instituciones se etiquetan como "urbanas" atendiendo más al perfil racial o étnico de su alumnado, a su situación socioeconómica o a problemas de conducta, que al contexto sociocultural amplio en el que se insertan (Milner, 2012). Milner (2012) propone tres marcos para conceptualizar escuelas en contextos urbanos. Aclara que estas categorías se encuentran en evolución, no son estáticas y se interrelacionan. Presenta, así, tres tipos:

I. Intensamente urbanas: escuelas concentradas en grandes metrópolis de Estados Unidos, como Nueva York, Chicago, Los Ángeles y Atlanta.
II. Emergentemente urbanas: escuelas situadas en ciudades no tan grandes como las metrópolis principales, que comparten características y, a veces, desafíos de los contextos intensamente urbanos en materia de recursos, cualificación docente y desarrollo académico (p. ej., Nashville, Austin, Columbus, Charlotte).
III. Características urbanas: escuelas fuera de grandes ciudades que empiezan a experimentar desafíos asociados a contextos urbanos, como un aumento de aprendices del idioma inglés, incluso en áreas rurales o suburbanas.

Dada la complejidad de clasificar regiones según su perfil urbano, el RGV podría enmarcarse en la categoría de "características urbanas". La razón: la región comienza a enfrentar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

retos comúnmente asociados a contextos urbanos, entre ellos, el creciente número de estudiantes ELL y el incremento demográfico. Con una población aproximada de 1.399.446 habitantes, el RGV exhibe similitudes con metrópolis mayores en cuanto a recursos, formación docente y desarrollo académico, lo que también permite considerarlo dentro de las "emergentemente urbanas".

Siguiendo datos de la Oficina del Censo[84] y para ofrecer contraste, tómese Austin, capital de Texas. Con alrededor de 974.447 habitantes y una composición demográfica con 33,1% de población hispana, presenta indicadores educativos y socioeconómicos destacables: 90,6% con secundaria completa o superior, 55% con licenciatura o título superior, ingreso mediano por hogar de $78.965 e ingreso per cápita de $48.550. La tasa de pobreza es de 12,5%.

En lo que respecta al RGV en su conjunto y conforme a las tablas presentadas anteriormente, su población supera a la de Austin. Aunque Austin es una metrópoli y el RGV abarca varios condados, ambos comparten desafíos. Además, al analizar los datos de la tabla 8, el RGV muestra una proporción más alta de hispanohablantes, mayores tasas de pobreza en cada condado y un ingreso promedio inferior al de Austin. Estas condiciones sitúan al RGV al nivel de importantes zonas urbanas en cuanto a la urgencia y complejidad de sus problemáticas socioeconómicas y educativas.

A pesar de sus diferencias estructurales, ambas regiones comparten desafíos propios de las áreas urbanas densamente pobladas. Conviene, sin embargo, recordar un rasgo paradójico que Austin no comparte con el RGV: aunque El Valle experimenta una alta tasa de crecimiento urbano, es también una de las regiones más pobres del estado (Atisa y Racelis, 2022). Welsh y Swain (2020) delinean seis categorías para conceptualizar la educación urbana:

1. Población/ubicación/geografía
2. Matriculación
3. Composición demográfica del alumnado
4. Recursos disponibles en las escuelas
5. Desigualdades y disparidades educativas
6. Contexto socioeconómico.

El estudio de Welsh y Swain (2020) evidencia una tendencia en las definiciones predominantes de educación urbana a emplear un lenguaje deficitario, centrado más en carencias que en potenciales o logros. Asimismo, advierte que el foco suele estar en escuelas de ciudades principales, dejando en sombra distritos menores que enfrentan retos similares de desigualdad y diversidad. Desde esta investigación, se comparte la postura de Welsh y Swain (2020): áreas como el RGV, pese a su menor escala, no solo merecen atención, sino pleno reconocimiento por los desafíos y realidades que afrontan, muchas veces tan complejos y apremiantes como los de las grandes metropolis.

Dicho esto, mientras definiciones ambiguas y, a menudo, reduccionistas de "educación urbana" pueden minimizar o distorsionar las realidades de las comunidades, otros fenómenos, como la gentrificación, transforman la naturaleza y la experiencia de las zonas urbanas de forma profunda. La gentrificación, en ciudades y escuelas, no solo modifica la demografía: altera funcionalidad y cultura. En zonas urbanas en gentrificación, Freidus (2019) observa una tendencia

[84] Consultar en: https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/austincitytexas,US,hidalgocountytexas,cameroncountytexas,starrcountytexas,willacycountytexas/PST045222

creciente de familias blancas de clase media y profesionales a elegir escuelas públicas locales. Su llegada aporta recursos, pero también expectativas y actitudes que, paradójicamente, pueden resultar excluyentes. En su afán por "mejorar" las escuelas, estas familias asumen roles dominantes y se posicionan como líderes en la promoción del potencial educativo, marginando indirectamente a familias de bajos ingresos y a comunidades de color (Freidus, 2019). Ello plantea interrogantes serios sobre justicia y equidad educativas para quienes investigan y dirigen en contextos urbanos.

En conclusión, la realidad de las escuelas públicas en Estados Unidos confirma un patrón claro. La composición demográfica y la situación económica de los vecindarios se reflejan directamente en los distritos escolares. Las políticas vigentes refuerzan esa dinámica. En la práctica, muchos niños de áreas desfavorecidas terminan asistiendo a instituciones con alta concentración de pobreza. El éxito educativo de un estudiante parece estar condicionado por su lugar de residencia más que por sus propias habilidades. La política educativa urbana, lejos de equilibrar, distribuye los recursos de forma desigual. Así, amplifica los efectos de la pobreza y priva a una parte del estudiantado de acceder a una educación de calidad (Holzman, 2012).

Al poner el foco en la población central de este estudio, la de IDEA Public Schools, se observa un estudiantado mayoritariamente latino e hispanohablante. Esta comunidad ha cambiado con fuerza en las últimas décadas. Lo que antes eran pequeñas localidades fronterizas se ha convertido en una metrópolis en desarrollo. El proceso refleja las interacciones constantes entre México y Estados Unidos. Factores económicos, políticos, sociales y culturales han desdibujado límites y configurado una relación binacional compleja entre las culturas anglosajona y latina (Hernández Hernández, 2020). Sin embargo, existe una paradoja. La urbanización suele asociarse con progreso y dinamismo económico. El Valle, en cambio, continúa siendo una de las regiones más desfavorecidas del estado (Atisa y Racelis, 2022). En el contexto educativo nacional, marcado por profundas inequidades, el RGV constituye un ejemplo claro de esta realidad. Aquí resulta evidente que la pobreza, lejos de ser desestimada como "una excusa" (Thernstrom y Thernstrom, 2004) en los debates sobre reforma educativa, incide de manera directa en el desempeño académico (Van Ewijk y Sleegers, 2010).

2.5. Consideración de Algunos Supuestos Ideológicos que Afectan a la Equidad en los EE. UU.

En este capítulo se identifican factores que se consideran clave para fundamentar el análisis del modelo educativo de IDEA Public Schools. La selección no es casual. Responde a tensiones históricas del sistema escolar estadounidense y a su expresión concreta en el RGV. Los temas en los que se centrará la atención son los siguientes:

1. El discurso neoliberal, que indaga las influencias de la economía de mercado en la educación y su impacto en la estructura y la filosofía de las escuelas charter como IDEA, participantes del movimiento de elección escolar y agentes de la privatización de la educación pública.
2. El discurso meritocrático, que examina cómo el mérito y el esfuerzo individual modelan las políticas educativas y la percepción del éxito estudiantil, en un contexto donde IDEA procura asegurar altas calificaciones en pruebas estandarizadas y promueve una filosofía de competencia entre estudiantes y acceso a la universidad.
3. El discurso multicultural, que valora la centralidad de la diversidad cultural en la educación y su manifestación en prácticas pedagógicas y curriculares, considerando

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que la mayoría del alumnado de IDEA proviene de grupos minoritarios y culturalmente diversos.

4. El discurso sobre la justicia curricular, la educación democrática y la ciudadanía en las escuelas públicas, con foco en la equidad y la inclusión y en su papel formativo, aspecto que se explorará en el contexto de IDEA.

Para valorar adecuadamente la naturaleza del modelo de IDEA, resulta imprescindible indagar sus raíces y su desarrollo evolutivo. No basta con el recorte local. Importa, asimismo, una mirada amplia sobre el sistema educativo de los Estados Unidos. Esta doble escala, regional y nacional, permite comprender cómo los ejes señalados no solo influyen en la configuración y operación del modelo IDEA. También son claves para entender las dinámicas educativas en un horizonte más amplio y, por ende, para situar con precisión el análisis que aquí se propone.

2.5.1. *El discurso Neoliberal en el Ámbito Educativo de los EE. UU.*

El primer factor clave que guía nuestro análisis de IDEA Public Schools es el estudio del discurso neoliberal dentro del sistema educativo estadounidense. A escala global, se observa un conjunto coherente de transformaciones en la política educativa, con un proceso de reforma en curso que afecta a naciones de todos los continentes, pese a sus trayectorias culturales y políticas diversas; en casi todos los casos, este proceso se caracteriza por una orientación hacia el neoliberalismo (Ball, 2016). El neoliberalismo influye de forma profunda en la vida cotidiana y configura una visión de la sociedad y de la economía que relega cada vez más al Estado y su papel como garante de mínimos de justicia social e igualdad de oportunidades económicas, sociales y culturales (Díaz Torres, 2012).

La adopción de tendencias neoliberales en educación es patente tanto en la enseñanza obligatoria como en la universitaria, ya sea en docencia o en investigación. Ante ello, Pardo Pérez y García Tobío (2003) sostienen que la escuela atraviesa una crisis por su incapacidad para adaptarse a los cambios de la sociedad postindustrial y a múltiples presiones sometidas a la fuerza estandarizadora del capitalismo. Por su parte, en educación superior, Saura y Bolívar (2019) indican que en la educación superior, "la corrupción mercantilista y capitalista está invadiendo el trabajo académico," (p. 11) percibiéndose como algo natural o inevitable; la proliferación de negocios que prometen visibilizar con rapidez el currículum académico evidencia un deterioro científico ligado a la sobreproducción, donde investigadores acuerdan incluir mutuamente sus nombres para incrementar artificialmente su productividad.

Para profundizar en la comprensión del neoliberalismo, resulta pertinente el análisis de Pardo Pérez y García Tobío (2003), quienes ofrecen una síntesis incisiva de esta condición. Plantean lo siguiente:

> El neoliberalismo se ha consolidado como doctrina política y económica dominante. Sitúa al mercado como única referencia de todas las relaciones humanas. Defiende la "libertad individual" como valor supremo y critica el intervencionismo estatal. En especial, rechaza las políticas sociales y el estado del bienestar. Argumenta que estas fomentan un igualitarismo que limita la libertad, la competitividad y la búsqueda de beneficios económicos.
>
> Las políticas neoliberales se expresan de varias formas. Incluyen reformas fiscales que reducen impuestos a personas y empresas. Promueven la desregulación, eliminando restricciones al capital financiero, comercial y productivo. Impulsan

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> también la privatización de empresas estatales e instituciones encargadas de servicios sociales.
> La educación ocupa un lugar central en este modelo. Primero, porque se plantea como un bien de consumo. Debe ofrecerse en un mercado libre, venderse, comprarse y generar rentabilidad. Segundo, porque la escuela se entiende como un espacio de control ideológico. El neoliberalismo exige al Estado un control estricto del currículo. La meta es que las escuelas produzcan el tipo de personas que demanda el sistema capitalista (p. 42).

En este marco, Díez-Gutiérrez (2020) define la gobernanza neoliberal como un conjunto de políticas que trasladan ideas y prácticas empresariales al sector educativo público. Lo hacen con apoyo de actores privados y con la intención de que las escuelas funcionen como empresas. Señala tres estrategias clave: elección y competición, estándares de rendimiento y sistemas de rendición de cuentas. El rol del Estado se limita a supervisar resultados. Los actores educativos, en cambio, deben autorregularse. Se trata de "gobernar sin gobierno": las normas y creencias se interiorizan de manera progresiva y casi invisible (Díez-Gutiérrez, 2020).

Bajo esta lógica, la educación se redefine como un entrenamiento para la inserción laboral. La prioridad es la empleabilidad, no la formación integral. Esta instrumentalización convierte a la escuela en una fábrica de trabajadores flexibles y competitivos (Rodríguez Fernández y Díez Gutiérrez, 2017). El aprendizaje adopta un enfoque utilitarista. Los currículos se ajustan a las demandas del mercado. La reflexión crítica y el desarrollo ciudadano quedan relegados (Rodríguez Fernández y Díez Gutiérrez, 2017). En síntesis, las instituciones educativas dejan de ser espacios de transformación social. Se convierten en instancias de capacitación subordinadas a la lógica empresarial.

Pérez Gómez (2004) cuestiona la lógica económica dominante que, según afirma, opera con un notable grado de irracionalidad, motivada por intereses no siempre transparentes, y que prioriza desregulación y beneficio sobre la satisfacción de necesidades humanas auténticas. Esta tensión entre liberalización del mercado y control político para orientar la economía al bienestar general también se aprecia en educación. De acuerdo con el autor, la cultura de individualismo, competencia y rentabilidad a corto plazo impregna el entorno escolar, modela expectativas y aprendizajes y refleja la influencia de una cultura económica más amplia. En sus palabras:

> Hay un cierto grado de morbosa irracionalidad que conforma la conducta de la economía, o una importante determinación de la misma por razones inconfesables, pues ya no sólo es dudoso que se oriente a la satisfacción de necesidades humanas, sino que incluso parece funcionar al margen de las exigencias del tejido productivo. Parece evidente que nos encontramos ante dos fuerzas en inevitable tensión: la necesidad imperiosa del mercado de desregular y arrasar todo control que limite el libre intercambio y la exigencia también imperiosa de control político de la economía si queremos que sirva a las necesidades humanas.
> Es evidente que en la escuela está presente esta cultura social dominante tanto en los alumnos y sus familias como en los docentes, impregnando decisivamente los intercambios formales e informales que allí se producen, y condicionando sustancialmente lo que realmente esperan y aprenden los alumnos y alumnas. Por ello, es fácil comprender que en la cultura de la escuela triunfa el individualismo, la competitividad y la tendencia a la rentabilidad a corto plazo, pues son el reflejo de la cultura social en la que viven sus agentes (p.90).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La premisa básica del neoliberalismo, que busca reorganizar la vida económica, social y cultural a nivel mundial, se centra en el libre mercado, con una competencia incontrolada entre oferta y demanda (López Guerra y Flores Chávez, 2006). En las últimas cinco décadas, este paradigma se ha consolidado y ha trascendido fronteras geográficas (Lipman, 2011a), influyendo de manera notoria en el pensamiento y en la formulación de políticas económicas, hasta convertirse en corriente dominante en Estados Unidos. Su penetración es tal que forma parte del marco interpretativo con el que se vive y se comprende el entorno (Harvey, 2007). La década de 1980 marcó un punto de inflexión en la política tradicional estadounidense, revelando que el Estado democrático liberal ya no bastaba para el nuevo orden global (Watkins, 2011). La transformación se manifestó con líderes conservadores como Reagan y Thatcher, quienes dejaron una huella indeleble (Watkins, 2011). En Estados Unidos, la división entre liberal y conservador se ha vuelto menos nítida; en ciertos temas, ambas posturas llegan a ser indistinguibles.

Un ejemplo claro es la propagación de ideales neoliberales como la elección escolar, el impulso a la privatización de la educación pública y el respaldo al movimiento de escuelas charter. Llama la atención que un presidente demócrata como Obama diera voz e impulso a estos movimientos en los EE. UU., al tiempo que constituyen prioridades de la agenda conservadora. Tanto George W. Bush (republicano) como Barack Obama (demócrata) abrazaron modelos educativos de enfoque instrumental, con énfasis en el crecimiento económico y en la educación como herramienta para metas económicas concretas. Las líneas divisorias, antaño definidas, se difuminan y surge un consenso en áreas como la educativa. En este marco, se impone una tendencia pedagógica que no cuestiona, y a menudo acepta, el darwinismo económico del neoliberalismo, reflejando la asunción de una competitividad despiadada y de valores de mercado en el ámbito escolar (Giroux, 2011).

En la actualidad, las reformas neoliberales están presentes en el sector educativo de múltiples naciones; aunque las razones de su adopción varíen, su implementación resulta sorprendentemente homogénea (Apple, 2015). A pesar de su rápida expansión y de su penetración en los servicios públicos, Harvey (2007) sostiene que han sido limitadamente eficaces para fomentar el crecimiento económico y, de hecho, han facilitado una redistribución de la riqueza en favor de clases altas y países más desarrollados, en detrimento de los más desfavorecidos. Esta hegemonía preocupa. Sin embargo, en Estados Unidos, la estandarización mediante pruebas y la rendición de cuentas, así como la implementación de escuelas charter, se promueven bajo el pretexto de la equidad. La justificación parece contradecir la asociación entre neoliberalismo y falta de equidad, pero se ha vuelto un argumento común.

En “Educación en Tiempos de Neoliberalismo”, Torres Santonomé (2001) critica la metamorfosis del sistema educativo en un mercado, donde la educación corre el riesgo de degradarse a mero artículo de consumo. Sostiene que las corrientes capitalistas y neoliberales fomentan una sociedad en la que escuelas, titulaciones y profesorado se seleccionan y adquieren como productos en un supermercado, desvirtuando la esencia de la educación (Torres Santonomé, 2001). Según el autor, la mercantilización avanza mediante cuatro estrategias principales:

1. Descentralización: delegación de poderes y funciones, desregulación, eliminación de zonas escolares predefinidas y promoción de competitividad entre centros.
2. Privatización: transferencia de aspectos de la educación pública al sector privado.
3. Fomento del credencialismo y de la excelencia a través de la competencia.
4. Naturalización de enfoques individualistas, subrayando el rendimiento personal por encima del colectivo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Torres Santonomé (2001) añade que, en la esfera política y en los servicios públicos, la descentralización responde a dos dinámicas contrapuestas:

> a) "lucha desde posiciones ideológicas progresistas por conquistar mayores niveles de democratización y de implicar de una manera más directa a la ciudadanía"
> b) "las políticas de descentralización corresponden a las demandas que promueve el avance de las fuerzas neoliberales que tratan de debilitar por todos los medios al Estado para que sea el mercado el principal mecanismo de regulación social que exista" (p.42).

Esta dicotomía evidencia una interacción compleja donde ideales democráticos y fuerzas de mercado compiten y, a menudo, colisionan, cada cual buscando moldear al Estado y a la sociedad (Torres Santonomé, 2001). En suma, no operan como entidades aisladas, sino en tensión constante, reflejando una pugna entre paradigmas que buscan preponderar en el diseño e implementación de políticas públicas.

El movimiento neoliberal vigente puede caracterizarse de múltiples maneras. Por ello, Ball (2012) y Au y Ferrare (2015) llaman a la cautela en el uso y la definición del término "neoliberalismo", por su polisemia y usos contextuales. A modo ilustrativo, para Kumashiro (2008) el neoliberalismo se entiende como una manifestación del capitalismo que promueve políticas dirigidas a ampliar y reforzar el mercado como método principal de gestión y resolución de problemas sociales. En esta línea, Martínez y García (2000) lo describen como un conjunto de políticas económicas que han ganado prevalencia, cuyos principios incluyen:

1. Orientación hacia el dominio del mercado, otorgando mayor libertad a las empresas privadas mediante la reducción de restricciones gubernamentales.
2. Reducción del gasto público en servicios esenciales como educación y salud.
3. Desregulación gubernamental en áreas que podrían mermar las ganancias empresariales.
4. Privatización de servicios y bienes antes estatales.
5. Eliminación gradual de la noción de "bien común" o "comunidad", sustituida por el ideal de "responsabilidad individual".

En consonancia, Giroux (2011) sostiene que la ideología neoliberal enfatiza el éxito individual. Promueve la competitividad y el individualismo. Define la agencia desde una lógica de mercado y separa la economía de toda consideración ética. En consecuencia, prioriza los fines económicos por sobre otros valores sociales.

De manera complementaria, Lipman (2008) describe el neoliberalismo como un conjunto de políticas económicas y sociales. Estas promueven la primacía del mercado, el interés personal del individuo y los flujos irrestrictos de capital. También impulsan reducciones profundas en el costo de la mano de obra, un fuerte recorte de la esfera pública y la retirada del Estado de la provisión de bienestar social.

En un trabajo posterior, Lipman (2011a) amplía esta definición. Precisa que el neoliberalismo combina políticas, formas de gobernanza y discursos ideológicos. Defiende la privatización de los bienes sociales y la retirada del Estado en la provisión de bienestar. Todo bajo el supuesto de que los mercados competitivos son más eficientes y eficaces.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Harvey (2007) lo explica desde otra perspectiva. Para él, el neoliberalismo es una teoría de prácticas económicas y políticas. Afirma que el bienestar humano se alcanza maximizando las libertades empresariales. Estas deben ejercerse dentro de un marco institucional que garantice propiedad privada, libertad individual, mercados sin obstáculos y libre comercio. El Estado, en este esquema, debe crear y preservar ese marco. Entre sus funciones se cuentan: proteger la integridad del dinero, garantizar derechos de propiedad y sostener el libre funcionamiento de los mercados. Incluso, si un mercado no existe, el Estado debe crearlo, aunque sea mediante su intervención directa.

En sintonía, Michael Apple analiza cómo el neoliberalismo transforma la relación entre bien común, mercado e individualismo (Apple, 2006a, 2006b, 2012). Por su parte, Kenneth Saltman (2011) resume que el neoliberalismo "redistribuye bienes públicos hacia el control privado mientras proclama el triunfo del mercado".

A partir de estas definiciones, puede sintetizarse lo siguiente: aunque difieren en matices, todas convergen en concebir el neoliberalismo como ideología y práctica que valoriza el mercado y el individualismo. Reestructura la relación entre Estado, sociedad e individuo. Deja, además, una huella perdurable en la organización social contemporánea.

En el ámbito educativo, esa influencia es clara. El neoliberalismo ha impulsado agendas de privatización y desregulación. Ha introducido un lenguaje empresarial en la pedagogía, en la política educativa, en el currículo y en la administración escolar. La educación queda enmarcada bajo supuestos de movilidad económica y competencia global (Saltman, 2011). Su propagación es amplia. Afecta políticas, normas socioeconómicas, corrientes ideológicas, expresiones culturales, dinámicas relacionales, procesos de producción y consumo, así como las visiones del mundo (Harvey, 2007; Au, 2015).

Michael Apple (2015) indica la prevalencia de reformas neoliberales en la educación global, con similitudes en su aplicación a pesar de interpretaciones y justificaciones diversas. Este fenómeno responde a un proyecto social y pedagógico de amplio alcance, articulado tanto de forma explícita como mediante procesos menos visibles. El proyecto busca transformar concepciones tradicionales: objetivos educativos, definición de éxito, diseño curricular, criterios de docencia competente, estándares de formación docente y rasgos del estudiantado "exitoso". En esencia, pretende una redefinición integral de normas y expectativas.

Un ejemplo de difusión de "*venture philanthropy*" (filantropía de riesgo o filantrocapitalismo). Esta perspectiva entiende la educación como servicio consumible de carácter privado y promueve soluciones y enfoques empresariales en la escuela pública (Saltman, 2011). Dentro de esta ideología, algunos proyectos relevantes son la promoción de escuelas charter, para introducir competencia de mercado y "elección" en el ámbito público, y la implantación de bonificaciones monetarias para remunerar al profesorado y "motivar" al alumnado.
Saltman (2011) explica que el filantrocapitalismo:

> […]considera la educación como un servicio consumible privado y promueve soluciones empresariales, reformas y suposiciones en relación con la educación pública. Algunos de los proyectos más significativos implican fomentar las escuelas autónomas para introducir competencia y "elección" de mercado en el sector público, así como el uso de bonificaciones económicas para el salario de los docentes y para "incentivar" a los estudiantes (p.55).

Asimismo, el autor sostiene que la filantropía enfocada en inversión concibe el apoyo a la educación pública como un "compromiso social" análogo al capital emprendedor, que exige

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estrategia empresarial clara, mediciones objetivas de resultados y capacidad de replicación y expansión, con la pretensión de alinear el gasto público con las visiones del donante estratégico.

Lipman (2015) discute, además, cómo ciertos inversionistas (*venture capitalists*) aprovechan políticas de austeridad para capitalizar sus intereses, utilizando su riqueza y posiciones en organizaciones filantrópicas y gubernamentales para influir en la transformación de distritos urbanos que atienden sobre todo a estudiantes de bajos recursos y comunidades racializadas. A su juicio, el propósito intrínseco de esta agenda consiste en reorientar la educación hacia la competitividad económica y permitir la acumulación de capital en el sector público educativo, fusionando Estado y capital. El resultado son políticas que derivan en marginación, cierre de escuelas públicas, privatización y apropiación de espacios urbanos mayoritariamente afroamericanos, proceso que Lipman (2015) identifica como neocolonialismo.

En el nuevo orden social, la educación pública experimenta una reforma profunda impulsada por fuerzas hegemónicas que han convertido la "reparación" de las escuelas en prioridad corporativa. Estas fuerzas han canalizado el descontento con el sistema y financiado iniciativas propias (Alfie, 2011; Watkins, 2011). En este contexto, el sector educativo estadounidense, con una amplia red de organizaciones filantrópicas y sin fines de lucro, asume tareas tradicionalmente asignadas a agencias gubernamentales de educación y servicios sociales (Brown, 2020). Tal arreglo ha propiciado que las brechas e inequidades se atribuyan a instituciones públicas, mientras que actores privados y filantrópicos, también influyentes en la estructura y funcionamiento del sistema, queden a menudo exentos de responsabilidad (Brown, 2020).

En un entorno dominado por políticas neoliberales y neoconservadoras, la educación se instrumentaliza para impulsar el crecimiento corporativo, al tiempo que se reducen los servicios públicos (Sleeter, 2008). Este fenómeno se materializa mediante la participación de diversos actores, élites, bases comunitarias, docentes y familias, que se integran o se alinean con mercados educativos y privatización (Lipman, 2011a). El proceso culmina en la extracción de recursos públicos de comunidades trabajadoras de color por élites blancas y económicamente privilegiadas, justificada formalmente con argumentos de mejora educativa y de promoción de justicia racial (Brown, 2020; Au, 2020b, 2022).

El movimiento de reforma educativa en Estados Unidos ha ganado impulso, en gran medida por críticas al profesorado y por la percepción de que se requieren cambios para establecer mecanismos más eficaces de rendición de cuentas. Levine (2006) ilustra el problema al señalar que muchos docentes se forman en programas con bajos criterios de admisión y graduación, anclados en una visión obsoleta de la formación docente. Esta deficiencia se agrava por el escaso éxito de requisitos estatales y agencias de acreditación para garantizar la preparación adecuada de los maestros para sus aulas (Levine, 2006).

En la coyuntura actual, el profesorado de escuelas públicas enfrenta numerosos retos en el marco de la reforma neoliberal. Giroux (2011) describe cómo docentes y personal han sido progresivamente excluidos de todo ejercicio de poder real en la configuración de las condiciones de su trabajo. Señala su desprofesionalización a medida que administraciones sucesivas adoptan una versión simplificada de la educación, centrada en promover crecimiento económico y competitividad global, con una pedagogía restringida a la memorización, las pruebas estandarizadas y la adaptación a una cultura de mercado orientada a mercantilización, estandarización y conformidad (Giroux, 2011).

El movimiento de reforma educativa que se vive en EE. UU. revela, además, la hostilidad de ciertos actores hacia la educación pública, estableciendo las bases para su desmantelamiento al sostener que poco del sistema merece preservarse (Alfie, 2011). Estos promotores de una

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

transformación radical suelen caracterizar a sus opositores como defensores incondicionales del statu quo, ignorando las voces críticas desde el propio sistema (Alfie, 2011). Dicha reforma neoliberal surge, en parte, como respuesta a críticas al profesorado y a la percepción de deficiencias del sistema público; responde también a la demanda creciente de rendición de cuentas, imponiendo lógica empresarial de control y evaluación en el ámbito educativo. En este sentido, Levine (2006) subraya la persistencia de programas de formación con estándares deficientes, lo que perpetúa una visión anticuada de la profesión, agravada por la incapacidad de requisitos estatales y entidades de acreditación para asegurar una preparación adecuada del docente.

En esta misma línea, los sistemas de rendición de cuentas han adquirido papel preponderante. La evaluación y clasificación de escuelas y distritos a partir de pruebas estandarizadas se ha convertido en pieza central de las reformas educativas contemporáneas. No se trata de un fenómeno exclusivo de Estados Unidos. También ocurre en Canadá, Gran Bretaña y Nueva Zelanda. Esto confirma una tendencia global hacia la cuantificación de la educación y la imposición de mecanismos de control con lógica empresarial (Volante, 2005; Apple, 2006a).

Wayne Au (2013, 2016, 2020b, 2022) ha sido uno de los críticos más firmes de estas prácticas. Argumenta que las pruebas de alto riesgo no son válidas para evaluar la enseñanza ni el aprendizaje. Sostiene que funcionan sobre todo como instrumentos de estratificación, control y exclusión (Au, 2022). Su razonamiento es claro: si las pruebas realmente midieran aprendizaje, las reformas neoliberales que llevan más de dos décadas aplicándolas deberían haber elevado el rendimiento en evaluaciones como NAEP o PISA. Sin embargo, los datos muestran lo contrario (Au, 2022).

En otro trabajo, Au (2020a) precisa que la mayoría de las pruebas aplicadas hoy en EE. UU. son de “alto riesgo”. Sus resultados implican recompensas o sanciones para estudiantes, docentes, directivos, escuelas y distritos. Al publicarse, generan presiones intensas sobre el desempeño, simplificando la complejidad educativa detrás de los números (Au, 2020a, 2020b).

Ball (2016) refuerza esta crítica. Afirma que el profesorado debe actuar como contrapunto. Es decir, desafiar prácticas centradas únicamente en resultados económicos o en exámenes. Propone un enfoque holístico y humanista. Retoma a Hargreaves (2003), quien defiende que la enseñanza debe incluir la formación del carácter, la comunidad, el humanitarismo y la democracia. El objetivo es ayudar a los jóvenes a pensar y actuar más allá de las exigencias de la economía del conocimiento. Ball advierte, sin embargo, que esto solo será posible si los docentes logran reconocerse en su práctica. Necesitan expresarse como intelectuales públicos, no como simples cifras.

En el marco del paradigma neoliberal, aparece también el concepto de *turnaround schools*. Este modelo de “escuelas de reactivación” o “transformación” busca revitalizar instituciones de bajo rendimiento (Redding y Nguyen, 2020). Las medidas son drásticas. Pueden incluir reemplazo de personal, reestructuración administrativa o ajustes curriculares. El objetivo es mejorar resultados en periodos breves. Estas tácticas suelen presentarse como “terapia de choque”. Entre ellas destacan cierre, reconstitución y reapertura. Sus defensores prometen logros extraordinarios. Sus críticos, en cambio, subrayan los riesgos de un enfoque empresarial aplicado a la educación (Johnson, 2013).

Jochim (2016) distingue cinco estrategias predominantes para la intervención y optimización en escuelas *turnaround*:

1. Apoyo estatal para la reactivación local,
2. Zona de reactivación autorizada por el estado,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. Control del alcalde,
4. Toma de control escolar y
5. Toma de control del distrito.

La metodología turnaround genera debate y controversia. A modo de ejemplo, Johnson (2013) examinó el cierre de una escuela con mayoría de minorías en Austin, Texas, y concluyó que estos cierres señalaban una tendencia estatal hacia políticas más drásticas; aunque se presentaron como beneficiosos para el alumnado, la comunidad vivió el cierre como pérdida cultural y cívica de gran calado. En contraste, Redding y Nguyen (2020), al sintetizar 35 estudios, hallaron que iniciativas de mejora se asocian con avances en asistencia, incremento de resultados en pruebas y aumento del número de graduados. Al comparar modelos, estrategias de transformación, renovación y reinicio reportaron incrementos en el rendimiento académico.

Dadas las divergencias en los resultados de investigación y los cambios en el entorno, resulta esencial una pausa para reflexionar sobre fundamentos filosóficos y teóricos de la educación. Figuras prominentes han defendido históricamente una educación centrada en el bienestar humano, en contraste con objetivos estrictamente comerciales o cuantitativos. Aunque estas visiones mantienen su vigencia, se ven desafiadas por el avance del neoliberalismo, que impregna políticas y métodos actuales.

A manera de conclusión, respetados educadores y teóricos como John Dewey, Paulo Freire y Michael Apple han defendido con fuerza que la educación no debe moldearse según criterios empresariales, sino centrarse en valores humanísticos, pensamiento crítico y participación cívica. Pese a sus advertencias, hoy prevalece una ideología neoliberal respaldada por sectores privado y gubernamental. El resultado es un enfoque de mercado que enfatiza competitividad, eficiencia y resultados cuantitativos.

Alineados con la idea de que la equidad verdadera excede la provisión de oportunidades iguales, implica identificar y confrontar desigualdades arraigadas y condiciones históricas que han situado a muchos en desventaja, reconocemos que la situación actual dista de ese ideal. Desde "A Nation at Risk" (1983), la política educativa ha intensificado el foco en escuelas, docentes y administradores y ha desatendido a las comunidades donde las escuelas se insertan (Harvey, 2018).

Este énfasis en actores internos puede pasar por alto la influencia de las comunidades en el proceso educativo. La educación, con su potencial formador y transformador, debe reconocer estos desafíos y actuar para equilibrar condiciones de competencia, garantizando equidad real. En este marco, sostenemos que raza, etnia, idioma, estatus socioeconómico y ubicación geográfica de los centros no son meros datos demográficos. Son indicadores complejos que afectan la calidad y el acceso a la educación y exigen análisis minucioso para asegurar justicia y equidad en el RGV y en contextos semejantes.

En el marco de esta Tesis Doctoral, comprender la proliferación del neoliberalismo resulta esencial por dos motivos:

Primero, Texas ha sido un referente en la aplicación de ideologías neoliberales en educación y, más recientemente, enfrenta los desafíos derivados de nuevas reformas y tendencias conservadoras. Durante la elaboración de este trabajo, han surgido propuestas que evidencian esta orientación, como la implementación de *vouchers*[85] (vales) para escuelas privadas (Lopez, 2023;

[85] Este enlace muestra la noticia sobre los váuchers del periódico The Texas Tribune https://www.texastribune.org/2023/10/12/texas-senate-school-vouchers-special-session/ y este enlace muestra la posición de la organización non-profit Raise Your Hand Texas la cual está en contra del uso de vaucher escolares https://www.raiseyourhandtexas.org/wp-content/uploads/2022/12/02-Voucher-One-Pagers-2022-Spanish.pdf

Raise Your Hand Texas, 2023) y la inclusión de contenidos controvertidos en las aulas, como la posible incorporación de los "10 mandamientos"[86] en las escuelas públicas texanas (Goodman, 2023; López, 2023). Estas iniciativas reflejan la creciente influencia de la ideología neoliberal en la configuración del sistema.

Segundo, el auge del neoliberalismo está intrínsecamente ligado al surgimiento de las escuelas charter. Este modelo, basado en privatización y competencia, ejemplifica la aplicación de principios neoliberales al ámbito educativo. Su análisis permitirá comprender las implicaciones de esta ideología en la búsqueda de equidad y justicia social. Estas instituciones marcan una transformación del panorama, dominado por privatización y estandarización, donde a menudo los objetivos educativos tradicionales quedan eclipsados por metas de rendimiento y eficiencia.

Ahora bien, la relación entre estas tendencias y su aplicación local revela un aspecto crucial: IDEA Public Schools promueve una cultura meritocrática entre clases desfavorecidas, ofreciendo oportunidades para competir bajo parámetros antes inaccesibles. Aunque pudiera interpretarse como avance hacia la equidad, este enfoque puede no constituir una inclusión genuina que favorezca el desarrollo integral. En cambio, tiende a homogeneizar al estudiantado según un estándar de éxito, con el riesgo de marginar a quienes no se ajustan o no se benefician del modelo. Esta transformación puede entenderse como estrategia para integrar y cualificar a una clase social que, aunque más pacífica y rentable económicamente, no necesariamente representa un avance hacia una equidad real en términos de inclusión y diversidad educativa.

2.5.2. *El Discurso Meritocrático y la Influencia de la Reforma Corporativa en la Educación Estadounidense*

El siguiente factor clave de nuestro análisis es el papel del discurso meritocrático y el impacto de la reforma empresarial en el panorama educativo estadounidense. Es ineludible examinar ambos ejes. Su relevancia alcanza de lleno nuestro objeto de estudio y condiciona el acceso a la educación superior y la movilidad económica.

A lo largo del tiempo, numerosos estudios han señalado las deficiencias del sistema educativo estadounidense. Las soluciones propuestas han ido desde el diseño de un currículo nacional hasta la adecuación salarial del profesorado, su inclusión en decisiones administrativas clave y la promoción de una participación familiar activa en el proceso educativo (Guinier, 2016). Sin restar importancia a estas propuestas, conviene analizar otras fuerzas que también han tenido consecuencias: la centralidad otorgada a la meritocracia y la incorporación de modelos corporativos en el ámbito escolar.

En el debate actual sobre la reforma educativa en EE. UU., múltiples actores cuestionan el contenido de la enseñanza, la organización del alumnado, la formación docente y los estándares de calidad, así como quién debe fijarlos (Grant y Sleeter, 2019). Los cambios de mayor calado se han concentrado en estándares, evaluaciones, meritocracia, privatización y orientación corporativa. Estos elementos, juntos, están redefiniendo la educación contemporánea (Grant y Sleeter, 2019).

Durante décadas, el sistema educativo estadounidense ha promovido un modelo meritocrático centrado en la capacidad intelectual individual (Wexler, 2021). Sin embargo, Michael Sandel, en "La Tiranía del Mérito" (2020), sostiene que la meritocracia en la sociedad estadounidense es más ilusión que realidad, con efectos sociales profundos. Incluso si la sociedad

[86] Consulte el periódico The Texas Tribune para información sobre la propuesta de incorporar los "10 mandamientos" en escuelas públicas texanas: enlace. Adicionalmente, el artículo de The New York Times reporta que esta propuesta no prosperó por el momento: enlace.

se rigiera efectivamente por el mérito, advierte, persistirían desafíos de cohesión y solidaridad. En el ámbito educativo, la meritocracia, además de ser políticamente atractiva, pretende equilibrar eficiencia social y justicia social (Reynolds y Xian, 2014). No obstante, su eficacia en el contexto sociológico actual sigue abierta a debate (Goldthorpe y Jackson, 2008). La mayoría de la población estadounidense valora el mérito y el esfuerzo como claves del progreso, pero difiere respecto de su peso relativo, y más aún cuando entran en juego factores no meritocráticos como la riqueza familiar y la raza (Reynolds y Xian, 2014).

La arraigada creencia de que las recompensas deben guardar proporción con el esfuerzo y el mérito individual ha sido cuestionada por voces que la consideran un mito perpetuado (McNamee y Miller, 2009). Esta crítica adquiere relieve ante la complejidad creciente de los problemas de equidad y movilidad social. De ahí la necesidad de examinar con rigor la efectividad y la justicia de la meritocracia al evaluar y reconocer el rendimiento académico.

Freire (2014a) introduce una objeción sugerente: ¿y si la meritocracia, lejos de ser un sistema equitativo de reconocimiento, operara como instrumento de control que fomenta la búsqueda incesante del éxito personal? En un contexto de desigualdades al alza, la pregunta es pertinente. ¿Es realmente la meritocracia el modelo más adecuado y justo para la educación, o funciona como una promesa ilusoria de equidad? (Mijs, 2016).

En su investigación, Mijs (2016) formula tres tesis sobre meritocracia y justicia en educación:

1. Las instituciones educativas distorsionan de manera significativa el ideal meritocrático en la práctica.
2. Las oportunidades atribuidas al mérito están, en realidad, determinadas por factores no meritocráticos.
3. La definición de mérito favorece inevitablemente a ciertos grupos sociales y desfavorece a otros.

Consideradas en conjunto, estas conclusiones llevan al autor a sostener que la meritocracia no solo es una promesa incumplida, sino, en lo esencial, una promesa imposible de cumplir. La prevalencia de políticas meritocráticas corre el riesgo de oscurecer valores como justicia, equidad e igualdad. Además, el discurso meritocrático suele justificar las desigualdades como merecidas, sobre todo cuando la adversidad se interpreta como fracaso individual.

La ideología meritocrática trasciende el campo escolar y permea otros ámbitos de la vida social, en particular el laboral. Esta influencia converge con la tendencia a configurar un sistema educativo orientado primordialmente a preparar a las personas para el mercado de trabajo. Van Dijk et al. (2020) muestran cómo las oportunidades y recompensas iniciales que recibe un individuo pueden incidir de forma considerable en sus logros y recompensas futuras. El resultado es un ciclo acumulativo: quienes comienzan con más recursos tienden a concentrar aún más con el tiempo. No solo se intensifican las desigualdades existentes, también se legitiman, y ello se refleja en prácticas y eventos cotidianos en los lugares de trabajo.

La jerarquía inherente al sistema educativo estadounidense, que concibe el mérito como atributo individual medido mediante pruebas estandarizadas y desvinculado del bien común, induce a aceptar el éxito de una minoría como evidencia de éxito colectivo. Desde la perspectiva de Guinier (2016), este modelo, al centrarse en el ascenso de una élite selecta, desatiende la formación integral del resto del estudiantado. En la práctica, la desigualdad se perpetúa en lugar

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de promoverse la equidad, y se invisibiliza tanto el peso de la mayoría en la base como la influencia de quienes ocupan la cúspide.

En Estados Unidos, y también en otros países, se observa una deriva clara hacia estructuras regidas por principios comerciales. Se combinan presupuestos gestionados de forma descentralizada, un fuerte impulso reformista y la influencia corporativa en los sistemas escolares, con lo que se favorece la corporatización de la pedagogía (Landers Macrine, 2010). En este marco emerge la reforma corporativa. Para analizarla, se recurre al enfoque de Kenneth Saltman, cuyas aportaciones ofrecen una lectura detallada y crítica de la situación. A través de su análisis se indaga cómo las influencias corporativas están configurando y transformando el entorno educativo del siglo XXI.

Saltman (2012a) destaca que, en Estados Unidos, el modelo corporativo ha dominado la política educativa e impregna casi todos los aspectos de la reforma. Sus defensores favorecen enfoques del sector privado, en particular, privatización y desregulación. Conciben las escuelas públicas como empresas, los distritos como mercados y el alumnado como consumidores. Asimismo, proponen transformar la educación pública en una industria privada mediante escuelas charter gestionadas por entidades privadas, uso de vales (vouchers) y becas con créditos para escuelas privadas, sustituyendo así el modelo educativo tradicional por otro que refleja la cultura corporativa. Aunque impulsado por la derecha política, el modelo corporativo ha obtenido apoyo a lo largo de todo el espectro y ha sido adoptado tanto por demócratas como por republicanos.

Conforme a lo descrito por Saltman (2000), crece la preocupación por políticas educativas que adoptan el lenguaje y la lógica del mercado. Términos como "elección escolar", "competencia", "monopolio" y "rendición de cuentas" modelan la educación según patrones comerciales y la apartan de su vocación de bien público. Saltman (2012a) añade que esta orientación mercantil se presenta envuelta en un ropaje ideológico supuestamente apolítico, neutral y de validez universal. En ese marco, estudiantes y familias aparecen como consumidores de servicios privados, y quienes administran escuelas públicas se perfilan como gerentes, CEOs y emprendedores, más que como servidores públicos comprometidos con el interés general.

Saltman (2000) detalla cómo la reforma corporativa lee los desafíos educativos mediante terminología, metáforas e ideología empresariales. Esta impronta lingüística se observa, por ejemplo, en la entidad que constituye nuestro objeto de investigación, IDEA Public Schools, donde la cúspide organizacional no es una junta escolar tradicional, sino un Comité Ejecutivo[87] (*Executive Committee*). Saltman (2000) explica también que el argumento de "fracaso" de la educación pública, muy utilizado por los privatizadores, sostiene que la escolarización ha reducido la competitividad de la nación y ha fallado al estudiantado al no garantizar un acceso justo a una educación de alta calidad. De ahí que, con apelaciones a competencia y equidad, se proponga "dar paso" al mercado tras considerar agotada la vía pública.

En consonancia con lo anterior, quienes apoyan la reforma corporativa priorizan sistemas de rendición de cuentas basados, sobre todo, en resultados de evaluaciones. Sin embargo, como apuntan Saltman (2012a) y Burch (2009) estas reformas se hallan estrechamente vinculadas a intereses comerciales. Burch (2009), en particular, observa el predominio de dichos intereses en la elaboración de pruebas y en la edición de materiales didácticos, lo que permite a editoriales, empresas de software y consultoras penetrar activamente el lucrativo mercado educativo. En este contexto, las directivas escolares y distritales, alineadas con el marco neoliberal, impulsan al profesorado a concentrarse en mejorar puntajes de pruebas. Se relegan así aprendizajes profundos y significativos y se desplaza la enseñanza respecto de las visiones pedagógicas de Dewey,

[87] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-story/national-board-of-directors/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gramsci y Giroux, para quienes la educación es herramienta esencial de cambio social democrático (Landers Macrine, 2010).

Por último, Saltman (2010) analiza el impacto del financiamiento privado en las escuelas públicas. Examina cómo el sistema escolar de EE. UU. ha sido transformado por donaciones corporativas y sostiene que estos actos de filantrocapitalismo deben entenderse como inversiones sociales y económicas sujetas a supervisión más rigurosa. Especialmente en la educación pública. Según el autor, es fundamental identificar quién financia nuestras instituciones y comprender sus intenciones, pues tales donaciones pueden buscar la incorporación de ideologías de privatización en el sistema público, sin que ello redunde necesariamente en beneficio de la educación pública.

Conviene precisar, dentro del amplio espectro del debate educativo, que la atención se centra aquí en la reforma corporativa no solo por su papel general, sino por su influencia específica en la identidad de IDEA Public Schools. Al operar como red de escuelas charter con orientación privada, IDEA exhibe una estructura organizacional que refleja una cultura corporativa, tal como describe Saltman. Asimismo, IDEA ha recibido reconocimientos y elogios de figuras políticas destacadas de diversos sectores, lo que invita a una reflexión abierta: ¿es posible que una escuela opere como un negocio y logre, a la vez, éxito en equidad educativa y rentabilidad desde una óptica empresarial?

2.5.3. *El Discurso Multicultural*

El siguiente factor que orienta el análisis de IDEA Public Schools es el multiculturalismo. Resulta imprescindible tratarlo en esta Tesis Doctoral, ya que la institución atiende a un alumnado diverso cuya composición no refleja necesariamente la del estado de Texas. Además, sostenemos que un componente crucial del éxito de IDEA radica en su capacidad para ajustar sus prácticas a una población mayoritariamente hispana y a las particularidades de la comunidad donde opera. Para comenzar, seguiremos la descripción histórica del multiculturalismo tal como se compila en el trabajo de Carl Grant (2014). El objetivo es esbozar brevemente sus orígenes y su impacto inicial en la educación y la sociedad. Así se contextualiza mejor nuestro objeto de estudio.

Siguiendo a Grant (2014), a finales de la década de 1960 y principios de la de 1970 no existía una definición unificada de multiculturalismo ni de educación multicultural, ni un marco que integrara la diversidad en las prácticas educativas. El reto era doble: conceptualizar la educación multicultural y persuadir a responsables de políticas, docentes y directivos de la urgencia de abordar el racismo y el sexismo estructurales en el ámbito escolar.

Conforme señala Grant, con el avance de la década de 1990 el multiculturalismo se expandió globalmente, pasando de concepto descriptivo a estrategia política. La primera década de los 2000 presenció un auge de la democracia, la globalización y el multiculturalismo, impulsados por el acceso a información y la interacción global mediadas por plataformas en línea. Debido a ello, el multiculturalismo cobró relevancia en múltiples disciplinas académicas y fue promovido por editoriales y congresos, mientras que las nuevas tecnologías favorecieron la autoexpresión y las interacciones, alejándose de normas convencionales (Grant, 2014).

En este sentido, el multiculturalismo trasciende su dimensión histórica y se erige en herramienta analítica para comprender la diversidad de las sociedades contemporáneas. Aun así, conviene reconocer que ha sido objeto de intensa discusión entre docentes, académicos y políticos. No siempre se comparte el mismo significado. Nuestro propósito es proponer una definición que refleje su función actual en el escenario educativo estadounidense. Cummins (2018) ofrece una perspectiva sugerente al plantear que la educación representa un microcosmos de la sociedad que aspiramos a construir para nuestros estudiantes. Si se admite esta premisa y se consideran las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

escuelas como espejo social, y dado que el alumnado de la educación pública procede de culturas diversas con costumbres y miradas propias, es inevitable que tales diferencias se manifiesten e incidan en el ámbito educativo.

En la misma línea, si se adopta la noción de hegemonía cultural propuesta por Gramsci dentro del marco del multiculturalismo, puede observarse cómo las visiones y estructuras socioeconómicas de la clase dominante se proyectan como equitativas y orientadas al bien común, cuando en la práctica pueden beneficiar sobre todo a las élites. En consonancia con la concepción de Gramsci (1971) sobre la hegemonía cultural, entendida como dominio ejercido mediante instrumentos ideológicos y culturales, que se materializa cuando una ideología dominante se infiltra en el tejido social hasta volverse norma incuestionable, Varesi (2016) ofrece una primera aproximación al señalar que implica reconocer que:

> […]es una relación social basada en la conducción de un grupo social sobre otros, que esta dirección se gesta en una dinámica conflictiva, de lucha, en la cual los componentes consensuales tienden a prevalecer por sobre los coercitivos.
> Estos consensos refieren a articulación de demandas e intereses de los subordinados dentro del marco de la concepción del mundo de los dirigentes, y en su punto más elevado tienden a expandirse por toda el área social, apareciendo como la realización de un universal, definiendo los grandes temas que puntualizan la vida de una nación, a nivel político, económico, ideológico y cultural, y a conformar un nuevo Estado (p.19).

Gramsci (1971) sostiene que la hegemonía cultural se manifiesta cuando una ideología dominante penetra el tejido social hasta ser aceptada y raramente cuestionada; esta idea, se extiende al ámbito educativo estadounidense. Gramsci ofrece una herramienta interpretativa útil para entender cómo ciertos valores y creencias, potencialmente adversos a los intereses de grupos subordinados, son internalizados por estos mismos grupos. Aplicada esta mirada al contexto escolar, se observa que la competencia, los sistemas de rendición de cuentas, la estandarización de la educación y la promoción de la educación postsecundaria universal se han arraigado en la ideología educativa predominante. Se aceptan con amplitud, aunque benefician principalmente a ciertos sectores en detrimento de otros.

Aquí, la hegemonía se expresa mediante una ideología neoliberal que fomenta una competencia feroz entre individuos y fundamenta su valoración en pruebas estandarizadas. Frente a este fenómeno, se vuelve esencial, incluso imperativo, promover un enfoque que impulse activamente el multiculturalismo y reconozca la diversidad constitutiva de la sociedad. El sistema actual, pese a aspirar a la equidad a través de estructuras estandarizadas de rendición de cuentas, no incorpora plenamente el multiculturalismo evidente en muchas escuelas y no logra adaptarse a todos los grupos sociales.

Ahora bien, aunque el multiculturalismo sea un tema ampliamente estudiado y aunque Estados Unidos se reconozca como nación multicultural, la educación que respeta y promueve de manera efectiva la diversidad cultural dista mucho de ser la norma. De hecho, numerosos distritos adoptan un enfoque que favorece una perspectiva monocultural (Nieto y Bode, 2018). La cultura hegemónica no solo predomina; se impone como estándar, y con ello se oscurece y minimiza el valor de culturas minoritarias y diversas.

Cummins (2018) plantea que, en una era de interacciones interculturales sin precedentes y de movilidad poblacional, la educación multicultural suele percibirse como un desafío a los fundamentos valorativos de la sociedad estadounidense por su énfasis en el diálogo y el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cuestionamiento crítico. Esta percepción revela la tensión entre estructuras de poder tradicionales y las necesidades emergentes de una demografía diversa que busca reconocimiento y representación. La resistencia frente a la educación multicultural no solo refleja una pugna por la hegemonía cultural. También revela la necesidad de una reforma intelectual y moral. Gramsci consideraría esta transformación esencial para la emancipación de los grupos subordinados. A través de prácticas educativas críticas, comienza a articularse una "contra-hegemonía" que cuestiona el statu quo.

Según Nieto y Bode (2018), el multiculturalismo se vuelve un tema complejo porque existe resistencia a confrontar asuntos ligados a la raza, al racismo y a sus efectos en grupos específicos. Este punto es clave para comprender las tensiones que atraviesan el debate. En esta misma línea, Banks y McGee Banks (2019) ofrecen una visión más amplia. Señalan que la educación multicultural no consiste únicamente en integrar diversas culturas al currículo. Implica una reestructuración integral del sistema educativo para garantizar equidad e inclusión.
Al explicar su origen y desarrollo, los autores afirman:

> La educación multicultural surgió de los diversos cursos, programas y prácticas que las instituciones educativas idearon para responder a las demandas, necesidades y aspiraciones de los distintos grupos. En consecuencia, la educación multicultural en la práctica real no es un curso o programa educativo identificable en sí mismo. Más bien, los educadores en activo utilizan el término educación multicultural para describir una amplia variedad de programas y prácticas relacionados con la equidad educativa, las mujeres, los grupos étnicos, las minorías lingüísticas, los grupos de bajos ingresos, las personas LGBTQ y las personas con discapacidades (p. 6).

Este enfoque muestra que la educación multicultural no se limita a una adición superficial al currículo. Representa un cambio profundo en la forma de concebir la escuela y su rol en la construcción de una sociedad más justa. Los autores subrayan la polisemia del término "educación multicultural" en distintos ámbitos educativos. En un distrito puede aludir a un currículo que integra experiencias de grupos étnicos minoritarios; en otro, abarcar también las de las mujeres. En un tercero, su acepción coincide con la de Grant y Sleeter (2013): un enfoque de reforma integral del sistema para incrementar la equidad educativa entre grupos culturales, étnicos y socioeconómicos diversos.

En concordancia con lo anterior, Nieto y Bode (2019) advierten que muchos reducen la educación multicultural a lecciones de sensibilidad o a la disminución de prejuicios. Si se entiende de ese modo, el impacto en el aprendizaje será limitado. En cambio, cuando se concibe como una reforma escolar integral, puede transformar tanto el qué como el cómo aprenden los estudiantes. Eso sí, siempre debe situarse en su contexto sociopolítico (Nieto y Bode, 2008; Nieto y Bode, 2018; Nieto y Bode, 2019).

La educación multicultural mantiene coherencia en sus fines y objetivos. Sin embargo, su complejidad hace difícil dar una definición única. Nieto (2018) insiste en mirarla desde una perspectiva sociopolítica. Para ella, escuela y sociedad están entrelazadas. Se influyen mutuamente. Además, advierte sobre los riesgos de las miradas reduccionistas. La autora subraya un punto clave: no debe entenderse como un simple añadido al currículo. Por el contrario, ha de asumirse como una herramienta que impulse un cambio profundo. Una herramienta que transforme tanto la educación como la sociedad.

En este marco, Nieto (2018) define la educación multicultural como:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> […] un proceso de reforma escolar integral y educación básica para todos los estudiantes. Desafía y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en las escuelas y la sociedad. Acepta y afirma el pluralismo en todas sus formas: étnico, racial, lingüístico, religioso, económico, de género y de orientación sexual, entre otros. Reconoce la diversidad que reflejan estudiantes, comunidades y profesores.La educación multicultural no se limita a un programa. Atraviesa el currículo. Se expresa en las estrategias de enseñanza. Se vive en las interacciones entre profesores, estudiantes y familias. También transforma la manera en que las escuelas entienden la enseñanza y el aprendizaje. Dado que utiliza la pedagogía crítica como su filosofía subyacente y se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción (praxis) como base para el cambio social, la educación multicultural promueve los principios democráticos de la justicia social (p.32).

Asimismo, Nieto (2018) identifica siete atributos que constituyen la educación multicultural según su definición. Conviene enumerarlos. Son:

1. Una educación antirracista,
2. una educación básica,
3. esencial para todos los estudiantes,
4. omnipresente o transversal (*pervesive*),
5. una educación para la justicia social,
6. un proceso continuo, y
7. una pedagogía crítica.

En el marco de nuestra Tesis, y reconociendo la diversidad de definiciones propuestas por académicos, investigadores y organizaciones a lo largo del tiempo, adoptamos una posición concreta. Para aclararla, nos apoyamos en la definición de la Asociación Nacional para la Educación Multicultural (2023)[88]. La escogimos porque ofrece una perspectiva clara y accesible, capaz de expresar con precisión nuestra concepción del multiculturalismo.

Esta definición se centra en una reforma escolar profunda. Va más allá de simples añadidos curriculares o de intervenciones puntuales sobre diversidad. La asumimos como criterio orientador para analizar las condiciones que favorecen una transformación dirigida a fortalecer el aprendizaje de todos los estudiantes. La Asociación explica que la educación multicultural

> […] es un concepto filosófico basado en ideales como la libertad, la justicia, la igualdad, la equidad y la dignidad humana. También subraya que prepara a los estudiantes para asumir responsabilidades en un mundo interdependiente. Reconoce el papel de la escuela en la formación de actitudes y valores necesarios para sostener una sociedad democrática. Además, valora las diferencias culturales y afirma el pluralismo presente en estudiantes, comunidades y docentes. Frente a esto, se opone a toda forma de discriminación en escuelas y en la sociedad, promoviendo principios democráticos de justicia social.

La educación multicultural, continúa el documento,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[88] Consultar en: https://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php

> […]es un proceso que atraviesa todas las prácticas, políticas y estructuras de la escuela. Su finalidad es garantizar altos niveles de logro académico para todos. También busca que los estudiantes desarrollen un autoconcepto positivo, apoyado en el conocimiento de las historias, culturas y aportes de diversos grupos. Asimismo, los prepara para trabajar de manera activa en la construcción de una igualdad estructural dentro de instituciones y organizaciones, brindando conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para una redistribución más justa del poder y los recursos.

Finalmente, la Asociación Nacional para la Educación Multicultural (2023) expresa como

> […]los estudiantes, junto con sus experiencias de vida e historias, deben ocupar el centro del proceso educativo. La enseñanza debe darse en un contexto familiar y reconocer distintas formas de pensamiento. La igualdad y la equidad no son lo mismo. Por ello, la educación multicultural busca ofrecer oportunidades educativas equitativas y, al mismo tiempo, fomentar en los estudiantes una mirada crítica hacia la sociedad, siempre en favor de la justicia social.

Tras delimitar el concepto, procede identificar sus objetivos clave. Nieto y Bode (2018), indican que "ninguna filosofía o programa educativo vale la pena a menos que se centre en los siguientes tres objetivos principales" (p. 6):

1. Abordar la desigualdad y promover el acceso a una educación equitativa.
2. Elevar el rendimiento de todos los estudiantes mediante un aprendizaje significativo que asegure una educación equitativa y de alta calidad.
3. Proporcionar a los estudiantes una formación que les ofrezca la oportunidad de convertirse en miembros críticos y productivos de una sociedad democrática.

Para comprender la educación multicultural en su contexto sociopolítico, Nieto y Bode (2018) destacan cuatro conceptos clave. Estos son: (1) igualdad y equidad, (2) justicia social, (3) brecha de rendimiento y (4) teorías del déficit.

En la misma línea, la cultura, frecuentemente concebida como amalgama homogénea de creencias y prácticas compartidas por un colectivo, encierra de hecho una complejidad sustantiva. Simplificarla conlleva errores. Suponer que todos los miembros de un grupo comparten rasgos y valores idénticos conduce a interpretaciones erróneas y a la propagación de estereotipos. Según Erickson (2019), cuando presumimos que las personas de una misma categoría social comparten una cultura similar y no examinamos la diversidad de nuestras propias culturas, abrimos paso a atribuciones negativas. Erickson advierte que, en ciertas circunstancias, concepciones científicas de la cultura, como la idea de una cultura unificada y la identificación grupal rígida, pueden justificar estereotipos entre grupos.

En el ámbito educativo, Erickson (2012) sostiene que el propósito pedagógico debería centrarse en impartir conocimientos sobre prácticas culturales de distintas comunidades, evitando estereotipos y malentendidos, y presentando nuestras propias tradiciones con respeto. Alcanzar tales fines no está exento de desafíos. Dadas las particularidades del RGV con su demografía mayoritariamente hispana, se impone reconocer y enfrentar esos desafíos para evitar la perpetuación de estereotipos y para que la rica diversidad cultural de la comunidad no sea reducida ni estigmatizada.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Desde la perspectiva amplia de la diversidad cultural hacia un foco más específico, la diversidad lingüística emerge como prioridad en la educación multicultural. Este énfasis subraya la necesidad de que las instituciones se adapten a la pluralidad cultural y lingüística de su estudiantado, preocupación ampliamente documentada por estudios como los de Orfield et al. (2003), Sleeter (2012; 2014) y Herrera et al. (2020). En ciertos contextos, las escuelas pueden centrarse sin intención en percepciones deficitarias de los estudiantes en lugar de destacar y aprovechar sus fortalezas (Palmer y Lynch, 2008; Pacheco, 2010; Bennett, 2013; Zoch, 2017; Herzog-Punzenberger et al., 2020). A modo de ilustración, cabe aludir al estudio de Palmer y Snodgrass Rangel (2011) sobre toma de decisiones en aulas bilingües en Texas y su interacción con políticas de rendición de cuentas. Allí se ilumina la encrucijada que enfrentan las escuelas: priorizar un currículo que asegure el éxito académico o adoptar un enfoque que valore y aproveche las raíces e identidades del alumnado diverso.

En su investigación, Palmer y Snodgrass Rangel (2011) muestran que el profesorado se enfrenta a presiones explícitas e implícitas que restringen el currículo e introducen la preparación para exámenes estandarizados como prioridad. Dentro de este panorama, los educadores de estudiantes bilingües lidian con tensiones, algunas manifiestas y otras latentes, que provienen tanto de sus centros como del entorno distrital. Ello los lleva a ajustar su planificación y a dar preferencia a la preparación para pruebas. Según las autoras, este ajuste se expresa de dos maneras: una reorientación marcada hacia contenidos directamente vinculados a los exámenes y un conjunto de presiones que condiciona la selección de recursos y la estructuración de clases, buscando alinearlas con las demandas evaluativas estatales.

Los resultados revelaron que, pese a tales presiones, el profesorado mantuvo el compromiso con las necesidades pedagógicas y lingüísticas de sus estudiantes ELL, aunque se observó una disminución del entusiasmo estudiantil por aprender. Ante ello, algunos docentes mostraron adaptabilidad y dedicación, trabajaron con empeño para interactuar eficazmente con su alumnado y equilibraron la preparación para pruebas con la atención a necesidades específicas. Sin embargo, este compromiso, valioso a nivel individual, no debe tomarse como política generalizada. La variabilidad observada subraya la urgencia de reformas en la formación docente para estudiantes ELL (Sleeter, 2017). Se requiere un entorno en el cual la raza o etnia de estudiantes y docentes no determine el proceso de enseñanza y aprendizaje, como lamentablemente sucede hoy.

Por su parte, Herrera et al. (2020) destacan la importancia de incorporar el multiculturalismo en las estrategias educativas, especialmente en comunidades[89] de notable diversidad cultural y lingüística. El texto insta a las instituciones a reevaluar y enriquecer su comprensión y su vínculo con estas familias, proponiendo una visión amplia de la participación parental que trascienda la simple asistencia a eventos escolares e invite a eliminar prejuicios y a adoptar modelos diversos de colaboración familia–escuela. Además, las autoras introducen el término "*languaging*" para explicar cómo las prácticas lingüísticas de los inmigrantes facilitan su inserción en nuevas comunidades. Explican que:

> [...] la forma en que usamos el lenguaje puede transformar nuestros procesos de conocimiento y toma de decisiones. En su mejor versión, nos ayuda a crear espacios liberadores de creatividad y pensamiento; en su peor versión, respalda prácticas lingüísticas opresivas (p.27).

[89] Las autoras se refieren a estas comunidades como "comunidades cultural y lingüísticamente diversas" o CLD.

Acudiendo al concepto de "conscientização" de Paulo Freire, Herrera et al. (2020) profundizan en la pedagogía culturalmente situada y subrayan la importancia de desarrollar una conciencia crítica que permita reconocer y transformar sistemas opresivos. Además, yendo más allá de las concepciones tradicionales de familia y educación, proponen la incorporación de una "pedagogía de la esperanza" (Freire 2014b), que a través de la introspección y la valentía fomenta un deseo colectivo de integrar activamente a los padres en comunidades cultural y lingüísticamente diversas.

Como se expresó, el profesorado enfrenta el reto de equilibrar las exigencias académicas que permiten destacar en evaluaciones con aquellas que nutren a los estudiantes como seres humanos plenos. En este marco, Morton (2016) describe la dualidad de la labor docente: un balance entre pragmatismo e idealismo. La autora sostiene que los educadores deben, por un lado, preparar al alumnado con habilidades y saberes para navegar un mundo tal como es, a menudo signado por desigualdades, y, por otro, apuntar a un objetivo cívico, formando futuros ciudadanos y usando la educación como instrumento para moldear un porvenir más justo. Al analizar ambos objetivos desde una óptica funcional, emergen tensiones y posibles conflictos. Algunos podrían sugerir que conviene priorizar la responsabilidad directa hacia el estudiante, relegando la responsabilidad cívica. En el terreno de la educación multicultural, esta disyuntiva se complejiza.

Por una parte, un educador, especialmente quien trabaja con estudiantes de contextos desfavorecidos o minorías raciales, puede considerar primordial asegurar todos los recursos para el éxito académico y profesional de su alumnado. Por otra, ese mismo educador ha de fomentar la formación de ciudadanos íntegros y empáticos. Según Morton (2016), esta perspectiva evoca la teoría de John Dewey sobre el aula como espacio donde se materializan las relaciones políticas ideales de la sociedad. Surgen, entonces, interrogantes centrales para el multiculturalismo: ¿se valora más a un docente si su alumnado alcanza resultados medibles, exámenes, admisiones universitarias, o si cultiva en ellos una comprensión amplia y empática de las perspectivas y desafíos de diversos grupos culturales? Y la pregunta decisiva: ¿puede la educación multicultural cumplir ambas finalidades de manera simultánea?

2.5.4. *El Discurso sobre la Justicia Curricular y Educación Democrática: Integración de Ciudadanía en el Contexto de las Escuelas Públicas*

Se cierra este apartado con el último de los factores que sustentan el análisis de IDEA Public Schools: la justicia curricular y la educación democrática en el ámbito de la escuela pública. Importa subrayarlo. Su pertinencia emerge en el debate político, especialmente al transitar entre el espacio de las escuelas públicas tradicionales y la corriente del *school choice* (elección escolar).

La decisión de situar este tema al final responde a una secuencia lógica de lo ya expuesto, pero también al interés de resaltar la trascendencia de promover una educación democrática, en particular en el sector público. En el contexto de la política educativa de Texas, con marcada orientación neoliberal, esta cuestión se manifiesta sobre todo en la promoción intensiva de sistemas de evaluación y rendición de cuentas, más que en el impulso de un currículo que fomente principios democráticos. Ello abre preguntas sobre la equidad real del sistema en Texas y revela la urgencia de reexaminar los rumbos que guían la implementación de políticas. Nuestra investigación atiende estas inquietudes y cuestiona si las prácticas vigentes no son, en el fondo, expresiones de un enfoque mercantilista que privilegia resultados cuantificables por sobre el desarrollo integral y equitativo del estudiantado, convirtiendo la educación en promesas huecas incapaces de enfrentar y transformar las injusticias estructurales que sostienen la desigualdad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dicho esto, por tratarse de una institución radicada en Texas, IDEA Public Schools debe ajustarse a las normativas estatales. Interesa entonces explorar cómo esa conformidad condiciona su capacidad para desplegar un modelo que no solo cumpla los estándares, sino que además promueva de modo activo la equidad y la inclusión entre una población estudiantil diversa. La pregunta guía es clara: ¿se erige IDEA en alternativa que contrarreste la deriva mercantilista y favorezca la equidad en el RGV, alineándose con una visión educativa más democrática?

Para examinar la relación entre democracia y educación conviene reconocer las aportaciones de Dewey, en particular su influyente obra Democracia y Educación (1916). Dewey, una de las figuras educativas más destacadas del siglo XX, sostuvo que la educación forma ciudadanos críticos y activos. Su filosofía recuerda que las instituciones educativas no solo transmiten saberes: deben reflejar y preparar para la vida social y democrática. La educación, como proceso social y democrático, es vehículo de vida y trasciende los límites académicos, pues cultiva la participación cívica reflexiva y activa. En sus palabras: "la educación no es simplemente un medio para tal vida. La educación es esa vida misma" (Dewey, 1997, p.359), afirmación que sugiere que educar no solo facilita una vida plena, sino que constituye su propia esencia.

Gutmann (1999) recupera una cita de Dewey: "Lo que el mejor y más sabio quiere para su propio hijo, eso debe querer la comunidad para todos sus hijos[90]" (p. 13). La frase expresa la aspiración de universalizar lo que un padre o madre desearía como óptimo para su propio hijo/a. Sin embargo, Gutmann advierte que fundamentar la educación de todos los niños en las expectativas de un solo padre o madre, por más sabios que sean, corre el riesgo de omitir la diversidad de situaciones y necesidades individuales.

Esta ideas encuentra eco en la realidad del RGV. Como sugiere Gutmann, asumir que "lo que el padre más sabio y mejor anhela para su propio hijo" pueda extenderse indiscriminadamente a esta comunidad, con realidades y necesidades específicas, resulta problemático. La premisa, aunque loable, puede invisibilizar las aspiraciones y expectativas diversas que familias y estudiantes mantienen respecto de la educación. Además, soslaya desigualdades sistémicas y barreras que restringen oportunidades, como la falta de recursos, la discriminación y la marginalización.

De ahí que las políticas educativas y las prácticas pedagógicas en El Valle deban reconocer tales particularidades y ajustarse a ellas si se pretende garantizar una educación verdaderamente equitativa. Esto supone ir más allá de la transmisión de conocimientos: implica fomentar pensamiento crítico, resolución de problemas y competencia intercultural. En este sentido, Bolívar (2019) identifica un desafío acuciante en las sociedades actuales, la "nueva cuestión social", que amenaza con exclusión social y escolar; los centros deben garantizar el derecho a la educación de todos, desarrollar el potencial de cada estudiante y hacer de la escolaridad un auténtico ecualizador social.

En una línea próxima sobre justicia curricular y sociedad democrática, pero con matiz distinto, Torres Santomé (2017) sostiene:

> Sin una legislación educativa que apueste por la justicia curricular inclusiva no podemos hablar realmente de políticas y sociedades democráticas, sino de eslóganes, palabras vacías, ambiguas, pero sin valor y poder real para incidir y transformar las realidades de injusticia en las que son obligados a vivir muchos colectivos sociales (p. 90).

[90] "*What the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all of its children*" (Dewey, 1956, p. 7).

USC DE COMPOSTELA

El autor advierte que, sin compromiso legislativo firme hacia un currículo inclusivo y equitativo, las políticas educativas quedan en el terreno de la consigna y carecen de eficacia para corregir injusticias que padecen numerosos grupos sociales. Ello conduce a considerar implicaciones más amplias sobre cómo se desarrollan democracia y ciudadanía a través de la educación. En sintonía, Bolivar (2016) afirma que ni la democracia ni la ciudadanía son innatas; se cultivan y aprenden mediante experiencias educativas que exigen participación activa. Lo expresa así: el ciudadano en una democracia se hace, no nace, y la democracia se aprende; por lo tanto, hay que enseñarla, ejerciéndola al tiempo. La educación es el medio a través del cual se pueden transmitir las virtudes cívicas que posibilitan la vida en común en una democracia. Si queremos preservar de forma viva la democracia, el primer desafío es educar para una ciudadanía activa.

En el terreno de la justicia curricular, se impone diseñar e implementar un currículo que atienda la diversidad de realidades y necesidades estudiantiles. Esta exigencia cobra más relieve a la luz de las palabras de Diane Ravitch (2016): "la rendición de cuentas carece de sentido cuando ignora el contexto en el que viven los niños" (p. 18). Pensemos en la diferencia entre un niño en situación de privilegio y otro en circunstancias adversas: lo apropiado para el primero puede no serlo para el segundo.

Surge entonces la cuestión: ¿es justo moldear el aprendizaje del segundo a partir de expectativas fijadas desde un contexto privilegiado? Una educación equitativa reconoce y se adapta a las particularidades, en lugar de someter a todos a un estándar uniforme. En suma, la justicia curricular no se agota en la uniformidad del contenido; exige relevancia, sentido y accesibilidad para cada alumno, con respuesta adecuada a su contexto socioeconómico y cultural. Más allá de adaptar el contenido, la justicia curricular demanda valorar todas las áreas del conocimiento, incluidas aquellas a menudo relegadas por no integrar pruebas estandarizadas, como PISA o los exámenes estatales de Texas. Son campos decisivos para formar personas plenas y ciudadanía comprometida. El énfasis desmedido en maximizar puntajes en matemáticas y ciencias suele traducirse en desatención de las artes, la ética o la educación cívica. Como advierte Torres Santomé (2010):

> […] no se diagnostican conocimientos, procedimientos y valores tan fundamentales como el conocimiento y las destrezas artísticas; la capacidad de interpretar momentos históricos, fenómenos políticos y sociales; las competencias comunicativas; la formación literaria; la capacidad de análisis crítico; la educación afectivo-sexual; el desarrollo psicomotor y las habilidades deportivas...; ni otras dimensiones que son indispensables para ejercer como ciudadanas y ciudadanos responsables en el marco de sociedades democráticas, tales como: el conocimiento de los Derechos Humanos por parte del alumnado, su capacidad de resolución de conflictos, su participación en la gestión de la vida cotidiana en el centro, sus habilidades para el debate, la capacidad de colaboración y de ayuda a los demás, su nivel de responsabilidad, su compromiso con la democracia; sus valores y prioridades en la vida, etc (p.350).

De acuerdo con esta perspectiva, la función de la escuela excede la superación de pruebas y la adquisición de saberes específicos. Debe también enseñar a ser ciudadanía activa, de ahí la centralidad de la educación cívica. ¿Qué se entiende por tal educación? Derek Bok (2020) identifica cuatro metas principales: 1) reconocer la importancia de la participación en un marco

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

democrático; 2) ofrecer comprensión clara del funcionamiento gubernamental y de asuntos clave de política pública; 3) asegurar que los jóvenes comprendan no solo sus derechos individuales, sino también los principios de justicia y equidad para evaluar con criterio las acciones del gobierno; y 4) inspirar y empoderar a los estudiantes dotándolos de las habilidades necesarias.

A la luz de estas metas, conviene preguntar si las escuelas públicas estadounidenses están realmente preparadas para formar verdaderos ciudadanos. Aunque albergan a la mayoría de la juventud y se consideran el principal vehículo de valores cívicos, muchos estados otorgan sorprendentemente poca importancia a la educación cívica (Bok, 2020). Incluso hay estados que no exigen cursos de civismo en secundaria, limitan la instrucción a un semestre y omiten evaluaciones regulares del conocimiento cívico (Bok, 2020).

La situación se complejiza si se consideran las tensiones internas del sistema, descritas por Bowles y Gintis (2011). En tanto parte del sector público, la escuela se convierte en escenario donde colisionan principios, a menudo contradictorios, de democracia y capitalismo. Un enfoque democrático enfatizaría igualdad de oportunidades y formación de ciudadanos críticos y participativos. En cambio, una mirada capitalista priorizaría eficiencia, competencia y resultados cuantificables, con frecuencia a costa de la equidad. Esta tensión se evidencia en la educación cívica: mientras desde la perspectiva democrática se valoran participación, compromiso y responsabilidad, desde la lógica del mercado se antepone la preparación para el trabajo.

Tales disyuntivas revelan la complejidad de incorporar lógicas de mercado en un contexto educativo que, por tradición, privilegia valores democráticos por encima de métricas. El problema de abrir la educación pública a la intervención de entidades privadas reside en la naturaleza de sus fines. Las sociedades democráticas dependen de un sistema educativo sostenido públicamente y guiado de manera democrática, pues, a diferencia de una entidad empresarial, su misión es formar ciudadanos críticos, responsables y solidarios (Torres Santomé, 2010). De aquí surgen preguntas ineludibles: ¿podemos confiar en que un empresario asuma el compromiso de formar integralmente a la persona? ¿O su foco tenderá a mejorar indicadores académicos? Y, en el caso de IDEA, la cuestión es directa: ¿busca formar ciudadanos comprometidos con el futuro de la democracia o se concentra solo en cultivar estudiantes de alto rendimiento académico?

2.6. Idea de Equidad Educativa como Marco de Interpretación y Análisis en el Sistema Educativo Estadounidense

Con frecuencia se confunden equidad e igualdad. No son lo mismo. La igualdad suele implicar una distribución uniforme de bienes y servicios, cada persona recibe porciones idénticas, sin atender a necesidades ni a recursos previos. La equidad, en cambio, incorpora la noción de necesidad específica y sustituye el criterio igualitario por otro que asigna recursos con base en las particularidades de cada quien; así, reemplaza un enfoque uniforme por otro mejor ajustado a la realidad individual (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019). Diferenciar ambos términos resulta crucial para la misión de esta Tesis doctoral: se busca esclarecer qué significa equidad en el RGV y, además, evaluar críticamente si el modelo IDEA constituye una alternativa genuinamente equitativa para esta población.

La asignación equitativa e imparcial de la educación, al margen de particularidades individuales o colectivas, es un principio básico de justicia educativa. Ahora bien, los factores que generan desigualdad son situados y dependen del contexto. Aun así, ciertos elementos han sido reconocidos por marcos normativos internacionales que promueven la equidad (Omoeva et al., 2018). Entre las dimensiones con aceptación global, y que exigen atención prioritaria, se incluyen

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

el género, la discapacidad y la pobreza, así como la diversidad cultural, lingüística y racial o étnica (Omoeva et al., 2018).
En esta línea, la Declaración de Incheon (2016)[91] y su proyección al 2030 reconoce lo siguiente:

> La inclusión y la equidad en y a través de la educación son la piedra angular de una agenda educativa transformadora. Por lo tanto, nos comprometemos a abordar todas las formas de exclusión y marginación, disparidades e inequidades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje (p.7).

Además, el mismo documento destaca el énfasis creciente en la equidad y anticipa su evolución. No es un matiz menor. Esta visión subraya la relevancia de la presente investigación y su aporte al debate sobre prácticas educativas equitativas:

> La importancia que se empieza a dar en la agenda de educación a la inclusión y la equidad, cuya finalidad es brindar a todas iguales oportunidades y no dejar a nadie atrás, pone de relieve otra enseñanza, esto es, lo necesario que resulta redoblar los esfuerzos, en especial aquellos dirigidos a llegar a las personas marginadas o que se hallan en situación de vulnerabilidad. Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (p.25).

La educación, históricamente reconocida como derecho humano primordial, es palanca de productividad y bienestar individual. También sostiene el desarrollo económico y social de las comunidades. Con la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y del Marco de Acción de Educación 2030 en 2015, la equidad educativa ocupó por primera vez el centro de la agenda internacional. El mensaje es contundente: ni el acceso ni los resultados deben depender de circunstancias fuera del control de las personas, género, lugar de nacimiento, etnia, religión, lengua, ingresos, riqueza o discapacidad, (Chien y Huebler, 2018). Se han logrado avances. Sin embargo, persisten déficits de equidad y de alcance pleno en una educación de alta calidad (International Commission on the Futures of Education, 2022).

La equidad educativa se focaliza en crear condiciones de enseñanza y aprendizaje que satisfagan cabalmente las necesidades de cada estudiante. Cuando los centros se organizan sobre esta base, pueden transformar los microsistemas sociales de la escuela. Y, a largo plazo, influir en los macrosistemas de la sociedad. No obstante, la evidencia del último siglo, y más, muestra que las escuelas en Estados Unidos han reproducido inequidades sociales y económicas por clase, raza, nacionalidad, idioma, cultura y género (Apple, 2012; Au et al., 2016; Au, 2022).

De acuerdo con la resolución[92] de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 25 de septiembre de 2015, que introduce la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y con el informe[93] "Progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Hacia un Plan de Rescate para

[91] Consultar en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
[92] Consultar en: https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
[93] Consultar en: https://sdgs.un.org/sites/default/files/2023-04/SDG_Progress_Report_Special_Edition_2023_ADVANCE_UNEDITED_VERSION.pdf

las Personas y el Planeta" (2023), el objetivo número cuatro fija una meta inequívoca: garantizar una educación inclusiva y equitativa. A continuación, se presenta el Objetivo 4 y tres de sus subobjetivos, citados textualmente según la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015, p.19):

> **Objetivo 4.** Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
> - De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
> - 4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
> - 4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

Este apartado se propone describir el marco normativo que regula la equidad educativa en Estados Unidos. Los objetivos anteriores insisten en una educación de calidad que sea, además, inclusiva y equitativa a escala internacional. Se advierte una conexión directa con el problema investigado.

Dado que la educación equitativa e inclusiva constituye un derecho esencial y un pilar del desarrollo social y económico, conforme a la Agenda 2030 y a otros marcos internacionales, se adoptará el principio de equidad como lente interpretativa de la realidad estudiada. Para ello, se empleará una herramienta teórico-conceptual que permita precisar los conceptos y evaluar hasta qué punto IDEA Public Schools se alinea, o no, con la noción de equidad. A través de los temas que siguen, se abrirá un debate sobre el sistema educativo estadounidense y sobre las premisas políticas incrustadas en su administración respecto de la equidad. Este enfoque permitirá contrastarlas con la literatura especializada y construir categorías analíticas para el trabajo de campo. El apartado se organiza en tres componentes:

1. La equidad en el centro de la reforma educativa estadounidense.
2. Relación entre el uso de pruebas estandarizadas y la brecha de desempeño académico.
3. Indicadores y propuestas internacionales relacionados con la equidad educativa.

2.6.1. La equidad en el Centro de la Reforma Educativa Estadounidense

La expansión de la economía global modifica de manera continua las expectativas sobre los conocimientos y habilidades que niños y jóvenes deben adquirir para competir eficazmente en el entorno laboral del siglo XXI. Se insiste, casi de forma programática, en la preparación laboral como meta de la educación. Sin embargo, esta perspectiva estrecha pasa por alto con frecuencia las circunstancias particulares y las posibilidades reales que enfrentan los estudiantes y sus familias (International Commission on the Futures of Education, 2022,). Desde la promulgación de la Ley de Reforma Educativa de 1988 en Inglaterra, la transformación educativa global ha promovido la competencia, la elección y las evaluaciones externas regulares como vías para fortalecer la calidad educativa (Sahlberg, 2015). El resultado ha sido un incremento sostenido en la adopción de pruebas estandarizadas en sistemas educativos de todo el mundo (Sahlberg, 2015).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En este marco internacional, las escuelas públicas de Estados Unidos han afrontado desafíos persistentes durante años, alimentando un debate vigoroso sobre la urgencia de una reforma profunda y de gran alcance del sistema educativo. Los críticos sostienen que la educación estadounidense no provee a los estudiantes con habilidades y conocimientos que eran comunes hace una generación, con el consiguiente perjuicio para la posición competitiva del país en el escenario internacional (United States National Commission on Excellence in Education, 1983). El estribillo se repite, administración tras administración. Desde George W. Bush hasta Barack Obama y, más recientemente, Donald Trump, ha prevalecido una afirmación compartida: "La educación representa el reto de derechos civiles de nuestra época" (Au,2022).

Como se ha señalado, al margen del signo político del liderazgo, la reforma educativa ha sido un tópico recurrente. La táctica predominante para gestionar el rendimiento académico deficiente también ha sido uniforme: políticas de rendición de cuentas y evaluaciones estandarizadas. Cambian los diagnósticos, no las herramientas. Pese a ello, no se observan transformaciones tangibles en los resultados. De hecho, la dependencia de las pruebas estandarizadas para optimizar el sistema antecede a Bush, Obama y Trump, y se mantiene bajo la administración actual de Biden; las expectativas persisten, los avances siguen siendo esquivos.

Esta persistencia, en medio de dudas sobre la eficacia de tales instrumentos, ya aparecía en investigaciones como las de Kornhaber y Orfield (2001). Para estos autores, el enfoque en pruebas de alto riesgo responde a la percepción de deterioro de la escuela pública estadounidense. Critican la atención excesiva que líderes políticos han dedicado a estas evaluaciones y cuestionan la premisa, insuficientemente sustentada, de que serían indispensables para la mejora. Lo expresan con claridad:

> Ha habido una línea continua de retórica que se extiende a lo largo de seis mandatos presidenciales, fomentando las pruebas de alto riesgo. Durante casi dos décadas, todos los líderes nacionales de ambos partidos han adoptado la teoría de que nuestras escuelas han empeorado y que pueden ser salvadas mediante pruebas de alto riesgo. (Orfield y Kornhaber, 2001, p. 4)

Bajo la percepción de "deficiencia"[94], particularmente respecto de los niños más desfavorecidos, y al calor de las críticas al desempeño estadounidense en pruebas internacionales, se ha impulsado un ciclo permanente de reformas. La retórica es intensa. No obstante, numerosos académicos cuestionan ese supuesto "fallo" del sistema (Levin, 1968; Berliner y Biddle, 1995; Rothstein, 1998; Bracey, 2004; Ravitch, 2013, 2016, 2020). En la misma línea, Wayne Au (2016, 2020a, 2020b, 2020c, 2022) pone en tela de juicio la eficacia y la imparcialidad de las evaluaciones internacionales para medir enseñanza y aprendizaje, y subraya su función de instrumentos de estratificación social más que de indicadores fiables de calidad o de palancas de equidad.

[94] Un ejemplo de esta crítica puede encontrarse en un informe del Instituto de Política Económica, el cual describe la reacción del secretario de Educación de Estados Unidos, Arne Duncan, ante los resultados de las pruebas TIMSS de 2011 y PISA de 2009. Según el informe, tras la publicación de los promedios nacionales de estas evaluaciones internacionales por parte de la IEA y la OCDE, Duncan tachó los resultados del TIMSS como "inaceptables", destacando la importancia de mejorar la educación secundaria y reducir las brechas de rendimiento académico. Dos años más tarde, sostuvo que los resultados de PISA demostraban que los estudiantes estadounidenses no estaban suficientemente preparados para competir en la economía del conocimiento, instando a la nación a enfrentarse a este reto educativo y a no caer en la complacencia, mientras que sus competidores internacionales preparaban a sus estudiantes para liderar en el ámbito económico.

USC
DE COMPOSTELA

Desde la perspectiva de la equidad, las evaluaciones de aprendizaje exhiben capacidades y limitaciones claras. Se han identificado medidas más precisas de progreso, es cierto. Con todo, el método convencional sigue siendo seleccionar un grado o grupo de edad y aplicar una prueba estandarizada a una muestra representativa o al conjunto de estudiantes (Cameron et al., 2018). La hegemonía de este enfoque no lo convierte en el más eficiente. Ni en el más justo.

En la misma dirección, el informe del Instituto de Política Económica (Economic Policy Institute, 2013) corrobora esta premisa: los resultados pueden ser simplificados, exagerados y, a veces, engañosos. Además, los estudiantes de clases sociales bajas obtienen peores resultados en todos los países, con un efecto especialmente marcado en Estados Unidos, y el desempeño escolar está fuertemente influido por factores familiares y comunitarios. Ante esto, Carnoy y Rothstein (2013) advierten que es incorrecto permitir que comparaciones dicten cambios radicales en política educativa sin considerar las diferencias de clase social. Concluyen que fundamentar juicios únicamente en promedios nacionales es un error, aunque hoy sea práctica extendida.

En paralelo, desde ya hace décadas hay voces que desmienten el relato del declive educativo estadounidense. Rothstein (1998) refutó esas afirmaciones y demostró que las tasas de abandono han disminuido en general. Señaló, además, avances remarcables en los resultados de minorías étnicas y la existencia de escuelas capaces de impartir educación efectiva a niños en pobreza y a quienes no tienen el inglés como lengua materna. Su advertencia es precisa: las comparaciones con el pasado o con otros países mediante pruebas estandarizadas pueden resultar engañosas e imprecisas.

En la misma tónica, Ravitch, (2020), cuestiona la validez de tales diagnósticos negativos y critica con firmeza el movimiento reformista. Advierte que los "disruptores de la educación"[95] suelen ignorar que los sistemas competitivos producen pocos ganadores y muchos perdedores, y caen en el error de suponer que "solo lo que puede medirse puede ser gestionado" (p. 39).

Por su parte, Au (2022) califica el movimiento neoliberal de reforma educativa como un "fracaso absoluto (*utter failure*)". El argumento es empírico: si pruebas y puntajes fueran indicadores legítimos, dos décadas de reformas centradas en evaluaciones de alto riesgo deberían haber elevado de modo consistente los resultados en NAEP o PISA. No ha ocurrido.

Esta falta de resultados se explica, en parte, por la escasa atención a indicadores de equidad en el seguimiento del progreso de estudiantes históricamente desatendidos. Price y Wohlford (2005) ya señalaban que era relativamente infrecuente emplearlos, sobre todo en educación postsecundaria. No era un problema de ausencia de datos, sino de análisis: con demasiada frecuencia no se desagregaban por raza y etnia o, cuando se hacía, no se presentaban de forma clara y accesible.

En los últimos años se ha incrementado el uso de tales indicadores, pero persiste un obstáculo notable: no existe consenso sobre la interpretación precisa del término "equidad". Esta ambigüedad dificulta definir qué deben mostrar realmente los indicadores. Se genera, así, una complicación adicional para los profesionales: interpretar estándares difusos y, a la vez, cumplir con exigencias académicas en contextos de recursos limitados.

Equidad e inclusión resuenan con fuerza en el discurso educativo nacional, incluso bajo el predominio del marco neoliberal de Estados Unidos. Las nociones, sin embargo, admiten múltiples lecturas. En el contexto actual, y, de manera particular, en Texas, se pretende alcanzarlas mediante competencia, rankings, estandarización y rendición de cuentas. El énfasis es instrumental.

[95] Ravitch emplea el término "*education disruptors*" al referirse a individuos, colectivos u organizaciones que impulsan la evaluación basada en pruebas, el cierre de escuelas y la elección de centros como soluciones para mejorar la calidad de la educación pública.

Sostenemos, no obstante, que las políticas y acciones orientadas a una educación inclusiva y equitativa deben promoverse como imperativo ético y legal, no como estrategia reputacional.

En esta clave, Escudero Muñoz y Martínez Domínguez (2011) argumentan que la inclusión educativa debe garantizar el derecho fundamental de todas las personas a una educación de calidad, sin importar origen, condición social o capacidades. La educación se concibe como un derecho humano esencial que debe asegurarse por justicia y necesidad. No por la aspiración de ascender en rankings globales que comparan sistemas (Escudero Muñoz y Martínez Domínguez, 2011).

A la presión por elevar resultados en evaluaciones estatales y nacionales se suman restricciones presupuestarias, recortes de gasto y salarios docentes insuficientes. El malestar afloró en 2018 con huelgas relevantes desde Virginia Occidental hasta Oklahoma, Kentucky, Arizona, Colorado y Carolina del Norte. Las razones fueron claras: salarios a la baja y aulas más numerosas desde finales de los años noventa (Van Dam, 2019), junto con la falta de avances concretos bajo NCLB y ESSA (Karp, 2010). Los docentes denunciaron promesas incumplidas y exigieron cambios reales. Era un mensaje político. Y también pedagógico.

Conviene, por último, destacar el impacto específico de estos desafíos en el sector de escuelas charter. En estas instituciones es habitual que el profesorado perciba remuneraciones más bajas, cuente con menos experiencia y enfrente mayor volatilidad laboral, pues su continuidad depende de manera directa del desempeño escolar (Malin y Kerchner, 2007; Barrett y Harris, 2015). Paradójicamente, la reforma actual presenta a las charter como solución: educación pública con apoyo privado y flexibilidad para sortear la burocracia que frena la innovación. En este contexto, IDEA Public Schools se erige como ejemplo prominente de esa tendencia.

2.6.2. Relación Entre el uso de Pruebas Estandarizadas de Alto Riesgo, la Brecha de Desempeño Académico y la Equidad

Los estándares educativos, en particular las pruebas estandarizadas de alto riesgo, no son instrumentos neutros. Alcanzan un estatus hegemónico al estar intrínsecamente ligados a la infraestructura de reformas específicas (Brøgger, 2018). En otras palabras, además de medir, sustentan políticas de reforma y contribuyen a perpetuarlas.

En el contexto estadounidense, estas pruebas son fruto de agendas reformistas que prometen cerrar la brecha de desempeño y promover la equidad. Al mismo tiempo, justifican y sostienen esas mismas agendas. Se integran en la arquitectura de la reforma y operan como engranajes de rendición de cuentas. Así, crean un círculo de retroalimentación que refuerza su centralidad. En suma, son producto y a la vez motor de las políticas educativas, pues definen métricas de “éxito”, condicionan prácticas pedagógicas y reordenan prioridades curriculares.

El sistema educativo de Estados Unidos ha adoptado modelos de gestión empresarial con la mira puesta en la productividad. Para verificar avances, se recurre a pruebas estandarizadas de alto riesgo como termómetro del sistema (Nichols y David, 2008). A nivel federal, estas evaluaciones se han promovido como mecanismos de rendición de cuentas también en la educación postsecundaria y, en particular, como garantes de confianza pública en programas de formación docente (Freeman y Schopen, 1991). Su reputación es de datos “objetivos” y “fiables”.

No obstante, el propio diseño y la complejidad de su aplicación invitan a matizar tal supuesto (Horn, 2005). Con todo, el uso extendido de pruebas de alto riesgo se ha consolidado como pieza esencial de la rendición de cuentas en varios niveles (Horn, 2005) y se sitúa en el centro de las políticas educativas estadounidenses (Au, 2022). En paralelo, estas tendencias neoliberales han instalado nuevas lógicas de responsabilidad, auditoría y gestión académica: el

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

control cuantificado se presenta como garantía de calidad y alimenta lo que se ha denominado "capitalismo académico" (Bolívar Botía, 2021).

Como se apuntó, el informe "A Nation At Risk" (1983) supuso un giro en la política educativa, acelerando el tránsito hacia las pruebas de alto riesgo (Kornhaber y Orfield, 2001; Hayes, 2004). La premisa es simple: incentivos y sanciones mejorarían la eficiencia docente, la motivación estudiantil y el funcionamiento institucional, en especial para alumnado de contextos desfavorecidos y minorías (Nichols y Berliner, 2008). Conviene recordar, además, el papel simbólico del llamado "Milagro de Texas". Las escuelas de Houston informaron una deserción del 0% para estudiantes de color y un cierre veloz de la brecha en la TAAS[96] gracias a las pruebas de alto riesgo (Vasquez Heilig et al., 2018). El eco fue inmediato. Ese episodio, difundido como éxito, catalizó políticas de rendición de cuentas y de evaluación estandarizada a escala nacional (Heilig y Darling-Hammond, 2008; Haney, 2000, 2001).

En este marco, Vasquez Heilig y Darling-Hammond (2008) analizaron datos de más de 250.000 estudiantes durante siete años en un amplio distrito urbano de Houston. Examinaron, entre otras, prácticas de retención deliberada y exclusión selectiva. Los hallazgos fueron claros: la presión de las pruebas y de la rendición de cuentas incentivó tácticas manipulativas, incluida la alteración de cifras reportadas. Se popularizó la retención en noveno grado para evitar que ciertos estudiantes contaran en las evaluaciones, con el efecto colateral de elevar las tasas de abandono.

Además, se detectó una brecha notable entre tasas de graduación "oficiales" y las realmente observadas, siempre inferiores. Los más perjudicados fueron estudiantes afroamericanos, latinos y con dominio limitado del inglés, quienes registraron las tasas de graduación más bajas. En síntesis, según las autoras, ante las presiones del sistema de rendición de cuentas, las escuelas buscaron nuevas formas de gestionar la asignación de estudiantes y la presentación de datos. El balance resultó cómodo para la administración. Mucho menos para el alumnado (Vasquez Heilig y Darling-Hammond, 2008).

En un análisis posterior, Vasquez Heilig, Brewer y Ojeda Pedraza (2018) evaluaron cómo las nociones de "rendición de cuentas" y "brecha de rendimiento" expandieron masivamente las pruebas de alto riesgo. Subrayan que Texas funcionó como laboratorio de reforma. Sostienen, además, que el supuesto "Milagro de Texas" nunca ocurrió, pese a su difusión. Durante una década, la política nacional se centró en pruebas y sanciones sin ponderar adecuadamente sus implicaciones legales, éticas y sociales. El saldo fue hondo: la cultura escolar, y la confianza en la profesión docente, se resintió bajo NCLB (Vasquez Heilig et al., 2018).

Si se acepta que una prueba "válida" produce distribución en curva normal (Herrnstein y Murray, 1996), emergen objeciones. Fischer et al. (2020) sostienen que la estructura misma de

[96] Según el Resumen Técnico del ciclo escolar 2021-2022 elaborado por la Agencia de Educación de Texas (TEA) en 2011, el examen TAAS representa la tercera implementación de una evaluación estandarizada implementada en Texas entre 1991 y 2002, antes de ser reemplazada por la Evaluación de Conocimientos y Habilidades de Texas (TAKS) por mandato legislativo, con una estructura más exhaustiva y abarcando más del currículo estatal obligatorio. Posteriormente, a partir del curso 2011-2012, la ley SB 1031 del Senado de Texas estableció la sustitución de las evaluaciones TAKS en los grados 9-12 por una serie de evaluaciones de fin de curso (EOC). En la primavera de 2012, la prueba STAAR (Evaluaciones de Preparación Académica del Estado de Texas) reemplazó a TAKS, aunque los estudiantes que ingresaron al 10º grado antes del curso 2011-2012 continuaron realizando el TAKS. Al igual que TAKS, STAAR emplea pruebas estandarizadas para evaluar las habilidades de los estudiantes en lectura, escritura, matemáticas, ciencias y estudios sociales. Según la TEA (2011), las evaluaciones STAAR son más rigurosas que las pruebas TAKS y están destinadas a medir la preparación de los estudiantes para la universidad y la carrera profesional desde la etapa de la escuela primaria.

USC
DE COMPOSTELA

estas pruebas propicia desigualdad. En el fondo, al diseñarse con la expectativa de cierto nivel de fracaso, su lógica impide la equidad.

Con frecuencia, las pruebas de alto riesgo se promueven como herramientas para alcanzar la igualdad racial. Pero Au (2016) advierte que, lejos de reducir la inequidad, la profundizan bajo un discurso "antirracista" instrumentalizado por el proyecto neoliberal de reforma. El resultado es una reproducción constante de la desigualdad racial y la marginación de determinados grupos estudiantiles. Se debilita la diversidad y se desvaloriza la educación multicultural (Au, 2020a).

A todo ello se suma un factor lingüístico relevante para nuestro objeto de estudio: la competencia en inglés. Este rasgo afecta la equidad evaluativa y la interpretación de resultados. Pandya (2011) critica la dependencia excesiva de pruebas estandarizadas y de sistemas de rendición de cuentas que desatienden necesidades y retos de los estudiantes ELL. La evaluación excesiva tiende a estrechar el currículo. La instrucción pivota hacia la preparación para exámenes y desatiende pensamiento crítico, creatividad y resolución de problemas. El efecto es doble: frena el desarrollo integral de los ELL y perpetúa inequidades (Pandya, 2011). Además, la restricción curricular y de estrategias pedagógicas (Bacon et al., 2016; Jennings y Bearak, 2014) favorece un currículo antidemocrático en lugar de uno democrático (Au, 2010) y alimenta el fenómeno de "enseñar para el examen".

"Enseñar para el examen" estrecha contenidos y empobrece la experiencia educativa. Conduce, también, a un proceso de "blanqueamiento" (*whitestream*) del currículo, con efectos adversos para ciertas comunidades (Urrieta, 2010). La evidencia acumulada es consistente: estas prácticas impactan de forma desproporcionada en estudiantes de color, de clase trabajadora y con habilidades lingüísticas limitadas, sobre todo en zonas urbanas (Palmer y Snodgrass Rangel, 2011; Blaise, 2018; Hikida y Taylor, 2020). Lo más preocupante es quién carga con el peso. Los más desfavorecidos. Allí donde hay alta concentración de estudiantes no blancos, la intensidad de las pruebas crece (Nichols y Berliner, 2007) y se ensancha la brecha de oportunidades (Zhao y Tienken, 2013). Incluso se incentiva la segregación escolar por raza y estrato socioeconómico (Knoester y Au, 2017).

La desaprobación social frente al uso extensivo de estas pruebas es amplia. Padres, estudiantes y docentes lo expresan con claridad. Coinciden en que los exámenes generan estrés intenso, socavan la enseñanza y el aprendizaje significativos y activan un sistema de consecuencias desproporcionadas (Barksdale-Ladd y Thomas, 2000). Un estudio de Gunn et al. (2016) sobre percepciones docentes lo confirma: la mayoría reporta una presión elevada para obtener buenos resultados. Lo que nació como herramienta para comparar rendimientos se transformó, en la práctica, en un juicio permanente sobre el profesorado y su desempeño.

Los hallazgos de Gunn y colegas (2016) muestran, además, que las pruebas de alto riesgo reducen el alcance del currículo y empujan a concentrarse en áreas evaluadas. Dicho de otro modo, la pedagogía queda condicionada por exigencias externas y por el cumplimiento de metas como el Progreso Anual Adecuado (AYP)[97]. Estos resultados se alinean con la metasíntesis cualitativa de Au (2007), que revisó 49 estudios: tras NCLB, aumentó el tiempo dedicado a asignaturas evaluadas; el currículo se contrajo hacia lo medible; el conocimiento se fragmentó en "lo que entra" en la prueba, y crecieron los enfoques pedagógicos centrados en el docente.

La pandemia de COVID-19 agravó desventajas estructurales. Faltó atención sanitaria suficiente, hubo empleo precario y salarios injustos, sobre todo en familias afroamericanas y latinas, con alta presencia en trabajos mal remunerados (Betancourt, 2020; Gould y Kassa, 2021). El impacto educativo fue inmediato. Se intensificaron inequidades arrastradas por décadas y el

[97] *Adequate Yearly Progress* (AYP).

rendimiento del alumnado se resintió (Álvarez, 2020; Chen et al., 2022). Pese a ello, la Administración Biden mantuvo las pruebas estandarizadas a nivel nacional (Au, 2022). La decisión se sostuvo incluso cuando crecía el reconocimiento de que estas evaluaciones perpetúan discriminaciones históricas, evidencian desigualdades de raza y clase y estrechan el currículo (Au, 2021). En otras palabras, aun en modo de supervivencia escolar y sin condiciones para una educación equitativa, se consideró "imprescindible" continuar evaluando en plena pandemia.

2.6.3. Indicadores y Propuestas Internacionales Relacionados con la Equidad Educativa

Al iniciar esta Tesis doctoral nos planteamos una cuestión central: ¿cómo definir la equidad en el ámbito educativo? Pronto quedó claro que no existe una respuesta única ni universalmente aceptada (Cameron et al., 2018). La equidad admite múltiples lecturas y marcos de referencia (Omoeva et al., 2018). Conscientes, además, de la relevancia de recopilar y analizar datos sobre grupos marginados para avanzar en inclusión y equidad (UNESCO, 2014), y atendiendo al posible impacto de este trabajo en el contexto particular de El Valle, optamos por profundizar en lo que la equidad significa en ese entorno específico.

En EE. UU., la equidad se ha consolidado como prioridad para los responsables de diseñar y ejecutar políticas educativas. Como se explicó en secciones previas, su centralidad proviene en gran medida del papel que ocupó en la Ley NCLB (2002) y, más tarde, en la Ley ESSA (2015) (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019). Hoy existe un amplio repertorio de indicadores y conjuntos de datos de apoyo sobre equidad, generados no solo por instancias federales, sino también por organismos estatales y locales y por organizaciones no gubernamentales. Sirvan de ejemplo el *Digest of Education Statistics* y *The Condition of Education* del National Center for Education Statistics (NCES), el Instituto Pell y la evaluación NAEP (The National Assessment of Educational Progress), entre otros ya mencionados. Sin embargo, cuando se trata de medir el progreso educativo a escala nacional, persiste una carencia notoria: faltan indicadores formalmente reconocidos que permitan monitorear de manera consistente el estado de la equidad educativa en los centros escolares.

Al explorar el significado de equidad desde la perspectiva estadounidense, se observa que la ESSA, si bien no impone mandatos federales cerrados en esta materia, incorpora disposiciones para promover oportunidades equitativas y reducir las disparidades de rendimiento académico. Ya se describió cómo ESSA intenta avanzar en equidad mediante mayor flexibilidad para los estados, identificación de escuelas de bajo desempeño e implementación de programas de elección educativa, como escuelas charter y becas, para ofrecer alternativas a estudiantes en situación de desventaja, así como apoyos a grupos minoritarios y un énfasis en la preparación universitaria y profesional. Por primera vez, además, exige a los estados rendir cuentas del progreso de su alumnado hacia esa preparación.

Tras revisar esta lectura de la equidad según ESSA en Estados Unidos, dirigimos ahora la atención a tres aproximaciones de alcance internacional: las propuestas de la UNESCO Wide Database, de la OCDE, de las National Academies y del Instituto Pell. Nuestro propósito es contrastarlas tanto con ESSA como entre sí, con el fin de perfilar una visión más amplia de lo que implica la equidad y, a partir de ella, valorar si IDEA Public Schools se alinea o no con alguna de estas definiciones.

2.6.3.1. Indicadores del Manual de Medición de la Equidad en la Educación y la base de datos WIDE de la UNESCO

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Comenzamos con el Manual de Medición de la Equidad en la Educación (2018)[98] de la UNESCO. Su elaboración reunió a múltiples especialistas y busca cerrar brechas de conocimiento sobre cómo medir la equidad en el aprendizaje. Además de proponer un marco conceptual sólido, ofrece guías metodológicas para calcular e interpretar indicadores y revisa hasta qué punto los países han integrado la medición de la equidad en políticas, planificación y sistemas de datos (Chien y Huebler, 2018).

El manual se centra en la equidad del aprendizaje. Retoma la definición de Jacob y Holsinger, citados por Cameron et al. (2018), para quienes la equidad considera las ramificaciones de justicia social de la educación en relación con la justicia, equidad e imparcialidad de su distribución en todos los niveles o subsectores", mientras que la igualdad es "el estado de ser igual en cantidad, rango, estatus, valor o grado. Es una distinción importante. Cameron y colegas (2018) matizan que "equidad" supone un juicio normativo sobre si una distribución es justa o está justificada, juicio que varía entre personas y contextos. A su vez, Omoeva et al. (2018) puntualizan en el mismo manual que la equidad puede verse como un camino hacia una mayor igualdad de resultados educativos, de manera que estos dependan cada vez menos de circunstancias socioeconómicas o culturales ajenas al control del estudiante.

Para iluminar estos sentidos de "equidad", el manual ilustra varios enfoques. Uno es la teoría de la justicia de Rawls, con su idea de la sociedad como "sistema justo de cooperación" y de los ciudadanos como "libres e iguales", aprehendidos tras un "velo de ignorancia" que nos obliga a diseñar instituciones sin saber qué posición ocuparemos (Rawls, 1971, citado por Cameron et al., 2018). Ese experimento mental importa. Si pudiéramos nacer en cualquier lugar de la jerarquía social, exigiríamos libertades básicas y arreglos que no perjudiquen a los menos aventajados.

Otro enfoque clave es el de las capacidades de Amartya Sen, que evalúa la calidad de vida por la libertad real para llevar la vida que valoramos (Sen, 1992; 2003, en Cameron et al., 2018). En términos educativos, no es lo mismo "no asistir a la universidad" porque se elige que porque no se puede; la igualdad de logros observados no implica igualdad de oportunidades. Esta Tesis dialoga directamente con nuestro objeto de estudio: IDEA Public Schools busca ampliar las opciones postsecundarias de estudiantes cuyas familias históricamente no las tuvieron, lo que reconfigura las oportunidades efectivas en el RGV.

El manual incorpora además la noción de "equidad vertical" de Berne y Stiefel (1984): tratar de modo desigual lo que es desigual, por ejemplo cuando el gasto público prioriza regiones históricamente desfavorecidas para compensar desventajas iniciales (en Cameron et al., 2018). También convoca las "esferas de justicia" de Walzer (1984). Así, pueden coexistir principios igualitarios y meritocráticos en un mismo sistema: la educación básica puede justificarse por inclusión y derechos, mientras que el acceso postsecundario puede orientarse a formar especialistas según necesidades sociales y vocacionales. En suma, medir equidad exige anclaje normativo. Cameron et al. son claros: cualquier intento de medición debe explicitar el marco de justicia que lo guía y, por ello, el manual propone principios con capacidad de generar amplio acuerdo (2018).

Con ese telón de fondo, el manual clasifica las medidas de equidad educativa en cinco categorías (Rose et al., 2018):

1. **Meritocracia**: las oportunidades se distribuyen según mérito.

[98] Consultar en: https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. **Estándares mínimos**: todos deben gozar de oportunidades al menos por encima de un umbral.
3. **Igualdad de condición**: las oportunidades deben ser iguales para toda la población, pese a circunstancias distintas.
4. **Imparcialidad**: distribución equitativa por género, etnia, religión, idioma, ubicación, riqueza, discapacidad y otras características.
5. **Redistribución**: mecanismos para compensar desventajas de partida.

Ahora bien, medir exige datos desagregados. Y ahí surgen límites. El manual reconoce que es más común disponer de información por género, residencia o riqueza que por etnicidad, idioma, discapacidad o estatus migratorio (Omoeva et al., 2018). Aun con estas carencias, nuestra Tesis prioriza justamente las dimensiones más difíciles, etnicidad, idioma y migración, sin perder de vista el factor socioeconómico. Tiene sentido en el RGV y en IDEA Public Schools, donde estas variables son decisivas. El manual muestra que solo la mitad de las bases de datos internacionales y regionales publican estadísticas educativas considerando la riqueza; aunque muchas fuentes primarias recolectan datos sobre etnicidad e idioma, únicamente la WIDE de la UNESCO los actualiza con regularidad (Omoeva et al., 2018).

Pasemos, entonces, a la World Inequality Database on Education (WIDE) de UNESCO (2023)[99]. Es una herramienta para observar cómo riqueza, género, etnia y ubicación configuran oportunidades educativas y de vida. Su propósito es práctico. Apoya el debate público y el diseño de políticas, integra encuestas y evaluaciones de más de 160 países y permite analizar disparidades entre naciones, dentro de ellas y en intersecciones de inequidad. WIDE opera con 26 indicadores, que sintetizamos, siguiendo sus definiciones, en dos bloques[100]:

- Acceso y finalización
  - Tasa de finalización de primaria
  - Tasa de finalización de secundaria inferior
  - Tasa de finalización de secundaria superior
  - Niños fuera de la escuela
  - Adolescentes fuera de la escuela
  - Jóvenes fuera de la escuela
  - Años promedio de educación
  - Asistencia a educación preprimaria
  - Nunca ha ido a la escuela
  - Menos de 2 años de escolarización
  - Menos de 4 años de escolarización
  - Asistencia a primaria con sobreedad
  - Tasa de transición a secundaria inferior
  - Tasa de transición a secundaria superior
  - Asistencia a educación superior
  - Tasa de finalización terciaria
- Aprendizaje Tasa de alfabetización juvenil
  - Tasa de alfabetización juvenil
  - Logro en lectura (primeros grados)

[99] Consultar en: https://www.education-inequalities.org/
[100] Consultar en: https://www.education-inequalities.org/indicators

- Logro en lectura (fin de primaria)
- Logro en lectura (fin de secundaria inferior)
- Logro en matemáticas (primeros grados)
- Logro en matemáticas (fin de primaria)
- Logro en matemáticas (fin de secundaria inferior)
- Logro en ciencias (primeros grados)
- Logro en ciencias (fin de primaria)
- Logro en ciencias (fin de secundaria inferior)

Con los datos más recientes disponibles en 2023, y en sintonía con la información previa sobre educación postsecundaria en EE. UU., particularmente Texas, se observa lo siguiente. Hasta 2017, el 41% de las personas de 25–29 años en EE. UU. había completado al menos dos años de educación superior; hasta 2016, el 39% de los grupos 25–29/30–34 había terminado cuatro años. El patrón por riqueza es elocuente. En la categoría "más rica", el 72% de las personas de 25–29 años completó al menos dos años de educación superior, frente a solo 20% en la categoría "más pobre". Mirando los cuatro años, 71% del grupo "más rico" alcanzó el grado, contra 22% del grupo "más pobre".

Por etnicidad, las brechas también son marcadas. La población asiática presenta el porcentaje más alto de títulos de al menos cuatro años (69%), mientras que la población afroamericana registra el más bajo (21%). En titulaciones de dos años, los asiáticos vuelven a encabezar (73%), en tanto que hawaianos/isleños del Pacífico y nativos americanos/indígenas de Alaska se ubican en 17% y 19%, respectivamente. Conviene anotar que "hispanos o latinos" no aparece como categoría racial en este esquema y, por ello, no se reporta de modo equivalente. Aun así, la lectura es clara. Estas distribuciones confirman lo que venimos observando: en Estados Unidos, el nivel de escolaridad, sobre todo la obtención de un título de educación superior, guarda una relación estrecha con el estatus socioeconómico y con marcadores demográficos clave, con efectos visibles en trayectorias de vida y movilidad social.

2.6.3.2. Indicadores de la OCDE

Según la OCDE (2023)[101], el Education Equity Dashboard se diseñó para la reunión ministerial de Educación y Habilidades de diciembre de 2022. Sirve para visualizar cómo la educación impacta en resultados educativos, económicos y sociales. También funciona como una herramienta de seguimiento de los esfuerzos de los países por la equidad y la inclusión. No es un listado suelto. Es un tablero comparativo pensado para orientar decisiones de política.

El Tablero de Equidad Educativa de la OCDE articula dos metas generales y cinco metas de política. A continuación, presentamos su traducción al español, manteniendo el sentido original del sitio:

- **Metas generales (*overarching aims*):**
  - Posibilitar que todos los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores para prosperar en sociedades equitativas e inclusivas.
  - Garantizar que la educación contribuya a resultados económicos y sociales equitativos.
- **Metas de política (*policy aims*):**
  - Mejorar los resultados educativos mediante oportunidades más equitativas.

[101] Consultar en: https://www.oecd.org/education/education-equity-dashboard/

- Invertir en los primeros años de vida.
- Empoderar a docentes y liderazgos escolares para apoyar la equidad en y a través de la educación.
- Alinear los recursos con las necesidades de los estudiantes.
- Favorecer un entorno escolar inclusivo.

El instrumento opera con 35 indicadores clave y permite comparaciones entre sistemas. Su hallazgo indica que Nn hay evidencia de un "trueque" inevitable entre calidad educativa e igualdad de oportunidades. De hecho, ocurre lo contrario: los países que sobresalen en una de estas dimensiones suelen destacar también en la otra. La implicación es clara y práctica. Los responsables de política no necesitan sacrificar un objetivo valioso para avanzar el otro; ambos pueden y deben cohabitar en un mismo diseño de reforma

2.6.3.3. Indicadores de las Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina

Antes de presentar los indicadores, conviene situar a la institución. La National Academy of Sciences (NAS)[102] es una entidad privada, sin fines de lucro, formada por académicos de gran prestigio. Fue creada en 1863 mediante una ley firmada por Abraham Lincoln. Su misión es sencilla y ambiciosa a la vez: promover la ciencia en los Estados Unidos y aportar, cuando se le solicite, consejo experto al país (National Academy of Sciences, 2019). A lo largo de su historia, la NAS ha sumado alrededor de 500 miembros, entre activos y fallecidos, galardonados con el Premio Nobel. No es un dato menor. A su impulso se deben la creación de la National Academy of Engineering en 1964 y de la National Academy of Medicine en 1970. Hoy operan juntas como las Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina, ofreciendo análisis y recomendaciones independientes al gobierno. Y lo hacen, como subraya su propio estatuto, sin perseguir compensación económica por ese asesoramiento.

Con este marco, focalizamos en dos publicaciones clave para nuestro tema. La primera es *Monitoring Educational Equity* (2019)[103]. La segunda, *Building Educational Equity Indicator Systems: A Guidebook for States and School Districts* (2020)[104]. Las elegimos por su sintonía con la concepción de equidad que informan las leyes NCLB (2002) y ESSA (2015). No son piezas sueltas. Funcionan como un conjunto: el informe de 2019 define qué medir y por qué; la guía de 2020 traduce ese marco en rutas prácticas para estados y distritos.

El informe Monitoring Educational Equity (2019) justifica la necesidad de equidad en el informe de las Academias Nacionales (*National Academies*)[105] recuperando una fuente histórica: el reporte de la Commission on Higher Education, creada por Harry Truman en 1947. Fue la primera vez que un presidente encargó a un panel examinar de manera integral el sistema educativo del país. Ese documento pedía cambios profundos: duplicar la asistencia universitaria para 1960; integrar educación vocacional y liberal; extender la gratuidad pública a los primeros dos años de universidad para todo joven que pudiera beneficiarse; eliminar la discriminación racial y religiosa; revisar los objetivos del posgrado para formar personas íntegras y especialistas; y ampliar el apoyo

[102] La revista "Proceedings of the National Academy of Sciences" (PNAS), una publicación académica de la Academia Nacional de Ciencias (NAS), se ha establecido, desde su fundación en 1914, como un referente en la divulgación de investigación original de gran relevancia abarcando un amplio espectro de disciplinas, desde las ciencias biológicas hasta las físicas y sociales. https://www.pnas.org/

[103] Consultar en: https://nap.nationalacademies.org/download/25389

[104] Consultar en: https://nap.nationalacademies.org/download/25833

[105] El término "Academias Nacionales" es la abreviatura comúnmente utilizada para referirse a la organización Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina.

federal mediante becas, *fellowships* y ayudas generales (Commission on Higher Education citado por National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019). El listado impresiona. Más aún, interpela: muchas de esas metas siguen siendo urgentes hoy, lo que revela tanto avances parciales como deudas persistentes.

Sobre esa base, un comité de 15 miembros desarrolló un conjunto de indicadores[106] para estimar la magnitud de las desigualdades en la educación básica y media de EE. UU. El objetivo es claro. "Hacer visible dónde están las brechas, qué factores del entorno las agrandan o reducen y qué condiciones del sistema pueden ser palancas de cambio" (2019, p.20). El informe organiza 16 indicadores en siete dominios. Los dominios A, B y C se centran en el individuo: resultados esenciales desde la etapa preescolar hasta la transición a la educación postsecundaria. El dominio D se ocupa del contexto estructural: segregación racial, étnica, económica y lingüística. Los dominios E, F y G miran a las instituciones: acceso equitativo a oportunidades, recursos y experiencias educativas que habilitan, o impiden, alcanzar resultados valiosos. La propuesta no se limita a "medir por medir". Vincula resultados con oportunidades y pide atender ambas dimensiones a la vez.

Los indicadores cubren tanto logros del alumnado, por ejemplo, *kindergarten readiness* o nivel educativo alcanzado, como condiciones de acceso, una enseñanza eficaz, un currículo riguroso, recursos pertinentes El comité afirma que los indicadores deben centrarse en resultados valiosos y en el acceso a las oportunidades para lograrlos. Además, han de reflejar tanto el rendimiento académico como la participación escolar, pues ambos conducen a metas reconocidas socialmente, como el diploma de secundaria. Esta mirada evita la trampa de reducir la equidad a una sola métrica. Exige, por el contrario, una visión integrada.

Un año después, las Academias publicaron *Building Educational Equity Indicator Systems* (2020). La guía no cambia los 16 indicadores; los reorganiza para facilitar su uso. Los agrupa por niveles, educación preescolar, K-12 y logros, y detalla procedimientos, ejemplos y herramientas para estados y distritos. Es, en esencia, una traducción operativa del marco anterior. El documento plantea una pregunta práctica y poderosa: ¿cómo usar los datos para promover mejoras reales en equidad? Y ofrece una metodología paso a paso para diseñar sistemas estatales y distritales que permitan monitorear, aprender y ajustar (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2020).

La guía encuadra su propuesta en la ESSA. No por formalismo. Porque de acuerdo a ellos la ley abre la posibilidad de reducir brechas en oportunidades y logros con sistemas de datos capaces de identificar desigualdades y darles seguimiento a lo largo del tiempo. Al definir "equidad educativa", la guía destaca tres ideas que conviene citar textualmente: paridad entre grupos en resultados o acceso a recursos; ajuste entre recursos y necesidades de los estudiantes; y esfuerzo suficiente para mitigar los efectos de desventajas estructurales que afectan desproporcionadamente a distintos grupos. Es un trípode. Si falla una pata, se tambalea el conjunto.

El valor añadido del documento reside también en su aplicabilidad. Además de describir qué medir, explica cómo recoger los datos, qué cautelas metodológicas observar, qué obstáculos anticipar y qué decisiones tomar para que el sistema de indicadores sea útil, no un ritual. La guía se alinea, así, con los criterios de equidad de NCLB y ESSA, y explicita los colectivos que deben ser foco prioritario: estudiantes afroamericanos, hispanos/latinx, nativos americanos, asiáticos/isleños del Pacífico, alumnado de bajo estatus socioeconómico, ELLs y estudiantes con discapacidades.

[106] El conjunto original de indicadores se encuentra entre las páginas 6 y 7 del documento en una tabla y son desarrollados a lo largo del informe.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En síntesis, Monitoring Educational Equity (2019) y la guía de 2020 ofrecen un andamiaje coherente para medir y gestionar la equidad educativa en Estados Unidos. Primero, definen dominios, indicadores y principios. Después, proponen un camino practicable para estados y distritos. Para esta Tesis, el conjunto constituye una herramienta metodológica de gran valor: conecta la ambición normativa con la práctica, y permite evaluar en qué medida un modelo como el de IDEA Public Schools se alinea, o no, con una noción exigente de equidad centrada en resultados y oportunidades. El detalle ampliado de cada indicador supera el alcance de este apartado pero se establece en la publicación original.

En conjunto, la revisión de estos marcos conceptuales y sistemas de indicadores permite comprender la complejidad del concepto de equidad y sus múltiples dimensiones (normativas, contextuales y medibles) en el ámbito educativo. Su inclusión busca situar la equidad como factor central de análisis y mostrar cómo su sentido varía según los marcos políticos, económicos y culturales desde los cuales se define. De este modo, se presentan diversas perspectivas sobre cómo la equidad puede ser concebida, promovida o medida en los sistemas educativos contemporáneos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO III. LAS ESCUELAS CHARTER

Las habilidades deben evaluarse, los talentos deben desarrollarse, las ambiciones deben guiarse. Esta es la tarea de nuestras escuelas públicas.
James Bryant Conant (1940)

En las últimas décadas, las escuelas charter se han consolidado en Estados Unidos. Son una reforma de gran calado. Buscan transformar la educación pública. ¿Cómo? Combinan el acceso universal y el financiamiento estatal propios de la escuela pública con la elección, la autonomía y la flexibilidad asociadas a modelos privados (Miron, 2017).

Finn et al. (2001) describen a las charter como "una nueva especie" un "híbrido" y como una forma de "reinventar la educación pública". Su presencia sigue creciendo. Su influencia también. Por eso conviene entender qué son y cómo funcionan. Son instituciones con rasgos distintivos y metas precisas. Requieren una mirada fina que ofrezca claridad a quien quiera familiarizarse con ellas. Además, IDEA Public Schools, eje de esta investigación, opera como escuela charter. Conocer su lógica y su praxis resulta clave para contextualizar la discusión.
Este capítulo persigue dos objetivos:

1. Conceptualizar y definir las escuelas charter para comprender su naturaleza, sus rasgos, sus procedimientos generales y su expansión.
2. Explorar los fundamentos y supuestos político-educativos que las sostienen, y debatir las perspectivas y argumentos en torno a estas instituciones.

En el marco de la educación pública estadounidense, las escuelas charter constituyen una oferta particular. ¿Qué es, entonces, una escuela charter? El National Center for Education Statistics (NCES, 2023) la describe[107], en síntesis, como una escuela pública financiada con fondos estatales y regida por un contrato legislativo, el "charter", suscrito con el estado, el distrito u otra entidad. Ese contrato otorga flexibilidad y exime de ciertas normativas estatales o locales. A cambio, la escuela asume estándares claros de responsabilidad. El charter se revisa de forma periódica y puede revocarse si no se cumplen sus condiciones (NCES, 2023).

Epple et al. (2015) añaden dos rasgos definitorios, más allá de las variaciones entre estados: no cobran matrícula y no establecen requisitos selectivos de admisión; si hay más solicitudes que cupos, asignan plazas mediante sorteo. Para el contexto de Texas, la Asociación de Escuelas Charter Públicas de Texas (2020) precisa lo siguiente: son escuelas públicas gratuitas, abiertas a todo el estudiantado. Varían en misión y modelo. Atienden a perfiles diversos, incluidos alumnos cuyas necesidades no encuentran una respuesta adecuada en la escuela pública tradicional. Disfrutan de autonomía y flexibilidad, pero están sujetas a exigentes estándares académicos y financieros.

Sobre la financiación, la misma institución aclaran que "reciben fondos estatales según la asistencia, igual que las escuelas públicas tradicionales. Sin embargo, perciben menos recursos totales porque no obtienen ingresos de los contribuyentes locales" (p. 2). No es un detalle menor. Es un foco de controversia. Conviene retener este punto desde ahora; el tema se profundiza en el subapartado 3.3.8.

[107] Consultar en: https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30#:~:text=Response%3A,the%20district%2C%20or%20another%20entity

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En términos operativos, las escuelas charter están financiadas con fondos públicos, pero funcionan fuera de los marcos administrativos estatales y distritales convencionales. Suelen ser gestionadas por organizaciones no gubernamentales, en algunos casos con fines de lucro. Tienen amplia autonomía. No asignan estudiantes de manera obligatoria. Están exentas de varias regulaciones y, con frecuencia, operan como distritos independientes. La idea original fue crear instituciones públicas separadas del sistema escolar estatal para impulsar la innovación. La expectativa era clara: que esas innovaciones, con el tiempo, fueran adoptadas por el resto del sistema (Thernstrom y Thernstrom, 2004).

Los defensores de las escuelas charter y ciertos sectores de la prensa sostienen que su carácter innovador y su capacidad de respuesta no solo elevan los logros de sus alumnos. También estimularían mejoras en escuelas públicas cercanas al intensificar la competencia (Bettinger, 2005). Al funcionar de manera autónoma, estas escuelas gozan de libertad para adoptar procesos, enfoques, culturas y políticas que consideran más adecuados para sus estudiantes o sus filosofías educativas. Esto no suele ocurrir en las escuelas tradicionales. En suma, las escuelas charter prometen que, a cambio de una mayor flexibilidad, innovarán más y responderán mejor a las necesidades de los estudiantes.

Ahora bien, la singularidad de cada escuela charter, sumada a la amplia diversidad del conjunto, dificulta las generalizaciones. Es un reto considerable. Aun así, muchas comparten rasgos: loterías para seleccionar estudiantes, sistemas externos de rendición de cuentas y elección escolar disponible, entre otros. Sumergirse en su universo implica entrar en un entramado de opiniones contrapuestas. Cada giro revela una perspectiva distinta: una crítica novedosa, un argumento histórico, un aplauso inesperado. A continuación, se presentan algunos de esos planteamientos.

La discusión sobre las escuelas charter y su impacto en la diversidad racial y socioeconómica es compleja y multifacética. Mickelson et al. (2018a) preguntan si estas escuelas minan los esfuerzos por establecer centros racial y socioeconómicamente diversos. Ladd, Clotfelter y Holbein (2015) van más allá: argumentan que las escuelas charter no solo fracasan en mitigar los efectos de la pobreza concentrada, sino que pueden agudizarlos al intensificar la segregación. Jacobs (2011) añade que la preferencia parental por escuelas cercanas guarda relación con la perpetuación de la segregación racial en barrios urbanos. La segregación residencial (Frankenberg, 2013) y la económica (Bischoff y Reardon, 2013), frecuentemente señaladas en este debate, se entrelazan con la segregación escolar y barrial; las escuelas reflejan la segregación de sus barrios y, a su vez, las políticas escolares pueden reforzarla en el entorno residencial (Owens, 2020).

En este mismo eje, los estudios señalan patrones diferenciados: las transferencias de estudiantes negros y latinos hacia escuelas charter tienden a generar mayor segregación (Kotok et al., 2017). La elección escolar puede intensificar el aislamiento racial (Stein, 2015). En Texas, la evidencia indica que la segregación de estudiantes afroamericanos en escuelas charter supera a la de las escuelas públicas tradicionales, mientras que para estudiantes hispanos los niveles son comparables entre ambos tipos de institución (Mattson, 2020).

Además, las escuelas charter proliferan en áreas urbanas, sobre todo en zonas de bajos ingresos y con alta presencia de minorías (Baker, 2016). En ese sentido, algunas escuelas en Texas optarían por servir específicamente a comunidades segregadas residencialmente (Vásquez Heilig et al., 2016). Wilson (2019) describe la emergencia de ciertos “enclaves” charter que permiten a algunos padres blancos separar a sus hijos de contextos más diversos. Aun así, matiza: la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

segregación observada podría reflejar más las decisiones individuales de los padres que políticas segregacionistas de las instituciones, un eco que resuena en Rapp y Eckes (2007).

Respecto de la innovación, la teoría subyacente es clara: más autonomía, decisiones curriculares, contratación, gestión presupuestaria, debería favorecer la innovación y, con ello, mejores resultados frente a las escuelas tradicionales. Sin embargo, la evidencia es ambivalente. Varios estudios señalan que la promesa de innovación no se ha materializado plenamente (Preston et al., 2012; Lester, 2018). Lubienski (2004) cuestiona desde hace tiempo la suposición: otorgar autonomía no garantiza innovaciones. La libertad de gobernanza no siempre se traduce en prácticas nuevas. Además, adaptarse a las "demandas inmediatas de mercados caprichosos", necesidades y deseos cambiantes de padres, estudiantes y comunidades, sin una orientación clara, podría no ser el entorno más propicio para generar innovaciones educativas significativas y sostenibles.

Con todo, hay matices. Muchas escuelas charter se especializan en áreas diversas, desde STEM hasta inmersión lingüística, y amplían el abanico de opciones (White y Huang, 2022). También se ha observado que atienden una proporción menor de estudiantes con necesidades educativas especiales y, aún menor, de alumnado con dominio limitado del inglés, en comparación con las escuelas públicas tradicionales (Malkus, 2016). Pero no todo apunta en la misma dirección: algunos hallazgos sugieren que muchas charter registran tasas de suspensión más bajas que las escuelas públicas circundantes (Malkus, 2016).

Desde una perspectiva normativa, se subraya la importancia de sistemas de rendición de cuentas para garantizar calidad y equidad (Ladd y Fiske, 2021). Otros proponen políticas de derechos civiles aplicables a todas las escuelas de elección, con promoción activa de la diversidad racial y étnica (Orfield y Ee, 2017). El resultado es un debate complejo y polémico. No es un simple modelo escolar. Es la intersección de política, economía y justicia social. Su impacto en las comunidades, y su naturaleza en evolución, mantienen la controversia viva.

3.1. Perspectiva Histórica, Origen y Desarrollo

Este apartado contextualiza el surgimiento de las escuelas charter en Estados Unidos y las condiciones que propiciaron su aparición y desarrollo. La década de 1990 comenzó con una sensación de insatisfacción ante los resultados de las reformas educativas (Henig, 2018). En ese clima de frustración y búsqueda de alternativas, el concepto cobró relevancia. La idea original se atribuye a Ray Budde, quien la formuló a principios de los años setenta (Fox y Buchanan, 2017). Sin embargo, su expansión y consolidación llegan en los noventa. A continuación, basándonos en Ted Kolderie (2005), *Ray Budde and the Origins of the "Charter Concept"*, se resume la génesis y la evolución del modelo.

Ray Budde era docente de administración educativa en la Universidad de Massachusetts. En 1974, interesado en la teoría de la organización (*organizational theory*), publicó *Education by Charter*, donde proponía reorganizar los distritos escolares. La obra pasó inadvertida. No se consideró urgente la reestructuración escolar. Su visión, no obstante, fue nítida: crear escuelas autosuficientes, libres de burocracia, orientadas a innovar y a resolver problemas pedagógicos. En los años ochenta, una nueva ola de reestructuración cobró fuerza. Inspirado por ese impulso, Al Shanker, presidente de la Federación Americana de Maestros (American Federation of Teachers, AFT), propuso escuelas autónomas gestionadas por docentes en cooperación con los distritos escolares. La meta: innovar y mejorar la educación desde su concepción inicial.

Ted Kolderie (2005) explica que Albert Shanker presentó la idea de escuelas innovadoras financiadas por el estado, pero operadas con independencia, otorgando a los maestros libertad para ensayar estrategias pedagógicas avanzadas. El mecanismo sería un contrato de duración limitada,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

un “charter”, que permitiera poner en práctica dichas ideas. La renovación dependería de su eficacia. Shanker las concebía como espacios inclusivos para estudiantes difíciles de enseñar o con alto riesgo de abandono, donde los educadores pudieran diseñar metodologías y currículos propios. Como presidente de la AFT, propuso establecer estas escuelas dentro de edificios escolares existentes. Facilitaba el lanzamiento. Impulsaba un nuevo paradigma. Shanker, además, reconoció y atribuyó el concepto de escuelas charter a Ray Budde.

Como indica Kolderie (2005), en los orígenes tanto Budde como Shanker imaginaron instituciones en estrecha colaboración con los distritos. El foco era mejorar la educación estadounidense, no competir por estudiantes y recursos.

Según Kahlenberg y Potter (2015), Shanker propuso que, “a través de la experimentación, las nuevas escuelas de laboratorio charter podrían producir lecciones innovadoras sobre el plan de estudios o la pedagogía, que luego podrían aplicarse ampliamente a las escuelas públicas tradicionales”. La realidad actual dista de esa idea. Hoy, escuelas públicas tradicionales y escuelas charter compiten por familias y estudiantes. También representan ideologías educativas contrapuestas. Las familias deben elegir: la promesa de innovación y personalización de las charter, o el modelo tradicional, pilar comunitario y garante de accesibilidad.
Respecto de esta fricción, Ladd (2019) afirma:

> Un problema fundamental de las escuelas charter es que, en la mayoría de los casos, socavan la coherencia y la eficacia de los sistemas escolares estatales y locales. Si las escuelas charter se limitaran en número a la periferia del sistema tradicional, como lo imaginaron originalmente algunos de sus primeros partidarios como Ray Budde y Albert Shanker, o si los legisladores electos tomaran precauciones especiales para garantizar que las escuelas charter y tradicionales trabajen hacia objetivos comunes, los efectos sistémicos adversos podrían contenerse. Sin embargo, en áreas con sectores de escuelas charter relativamente grandes o en crecimiento, supervisadas por autoridades débiles, los efectos sistémicos negativos socavan el interés público. Sin duda, los fervientes partidarios de las escuelas charter u otras formas de privatización escolar probablemente aplaudirían tal resultado debido a su punto de vista de que la educación pública, tal como está estructurada actualmente, está fallando y debe ser interrumpida (p. 1065).

Aunque las ideas de Budde y Shanker no se tradujeron de inmediato en acciones, en 1991 Minnesota dio un paso decisivo. Fue el primer estado en aprobar legislación para crear una escuela charter. Ese hito abrió la puerta a un modelo innovador cuyo impacto trascendió las escuelas públicas estadounidenses y alcanzó proyección internacional. Cuando Minnesota promulgó la primera ley, la concepción de estas instituciones era ambigua. Se pensaban como una estrategia para desvincular la residencia del alumno de la escuela a la que asistiría, ampliando opciones educativas. También se buscaba otorgar autonomía a comunidades y escuelas en la toma de decisiones, estimular la competencia en un entorno seguro y reforzar el rol de los padres (Henig, 2018). Eran entidades pequeñas, independientes, levantadas por educadores y padres con deseo de innovar pedagógicamente y escapar a la burocracia. En sus inicios, la filosofía era afín a lo propuesto por Shanker y Budde.

De acuerdo con los Estatutos del Estado de Minnesota (2022)[108], la sección 124E.01, “Propósito y Aplicabilidad”, delinea los objetivos que guían la operación y la creación de las escuelas charter. El fin es orientar su misión y alinear su funcionamiento con las metas educativas del estado. A continuación, los propósitos, traducidos al español:

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[108] Consultar en: https://www.revisor.mn.gov/statutes/cite/124E/full#stat.124E.01

1. Aumentar las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos;
2. fomentar el uso de métodos de enseñanza diferentes e innovadores;
3. medir los resultados del aprendizaje y crear formas diferentes e innovadoras de medir los resultados;
4. establecer nuevas formas de rendición de cuentas para las escuelas; o
5. crear nuevas oportunidades profesionales para los maestros, incluida la oportunidad de ser responsable del programa de aprendizaje en la escuela.

Tras la experiencia de Minnesota, California adoptó en 1992 su propia versión del modelo y, para 1993, otros seis estados siguieron el camino (Kolderie, 2005). Texas autorizó la apertura de escuelas charter en 1995 (Texas Public Charter Schools Association, 2020). A la fecha, 45 estados y el Distrito de Columbia cuentan con legislaciones charter (Education Commission of the States, 2020; NAPCS, 2022).

La Alianza Nacional para Escuelas Públicas Charter (NAPCS, 2021) señala: "desde el año escolar 2005-06, el número de escuelas charter y planteles se ha más que duplicado, mientras que la inscripción en escuelas charter se ha más que triplicado". Durante los años noventa, el concepto evolucionó mediante nuevas leyes y enmiendas a la normativa de Minnesota. La tendencia fue clara: adaptación y refinamiento del modelo.

Hoy, las escuelas charter no solo se han expandido. Se han institucionalizado. Muchas operan bajo redes, con o sin fines de lucro, que abarcan varios distritos o incluso estados (Henig, 2018). En distritos como Nueva Orleans, la mayoría de los estudiantes de escuelas públicas asiste a escuelas charter.

Dejando atrás, por un momento, el contexto histórico y las dinámicas ideológicas, conviene examinar su estructura y funcionamiento. Solo así se capta el papel que desempeñan en el sistema estadounidense. Las escuelas charter emergen como alternativa a las públicas tradicionales: financiamiento gubernamental y gestión autónoma. Siguen siendo públicas, se financian con recursos del gobierno y no pueden cobrar matrícula, pero gozan de independencia operativa respecto del sistema estatal convencional.

Con precisión: ambos modelos reciben financiamiento público, pero las escuelas públicas tradicionales dependen de distritos escolares independientes (*Independent School Districts*, ISD) elegidos democráticamente y regidos por una Junta de Educación (Board of Education). Están sujetas a regulaciones estatales estrictas. Deben adherirse a estándares definidos y no gozan de las exenciones legales de las charter (Texas Education Agency, 2021). Esta divergencia estructural crea un terreno fértil para el análisis comparativo que se desarrollará en secciones posteriores. La distinción es clave: mientras las charter operan con mayor autonomía para innovar en metodologías y currículo, las públicas tradicionales se rigen por marcos más reglamentados que garantizan estándares uniformes mediante supervisión distrital y estatal.

Siguiendo a la Agencia de Educación Texana (TEA, 2022), las escuelas charter son entidades públicas que operan bajo contratos específicos, lo que les permite "combinar el financiamiento público con la gestión privada", tal como lo señala Morley (2006). Con este marco, procede profundizar en su clasificación. La variedad es notable. Conviene distinguirla.

Se examinan tres categorías principales en el ámbito nacional: primero, Centros o entidades Independientes, que operan de manera autónoma; segundo, *Charter Management Organizations* (CMOs), redes administradas por organizaciones sin fines de lucro; tercero, *Education Management Organizations* (EMOs), entidades con fines de lucro. Tras ello, se describen los cinco tipos específicos presentes en Texas. Así se comprende mejor la implementación y las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

particularidades de estos modelos en el contexto estatal. Cada forma representa un enfoque administrativo propio dentro del espectro charter:

1. **Centros o entidades Independientes:** Escuelas que funcionan de forma autónoma, con identidad y capacidad de decisión propias, independientes de estructuras organizativas mayores. Representan la filosofía charter en estado puro: menos restricciones que las escuelas públicas tradicionales, mayor margen para innovar y adaptarse a las necesidades específicas de sus estudiantes.
2. **Charter Management Organizations (CMOs):** Redes de escuelas administradas por un conglomerado de organizaciones sin fines de lucro. Coordinan la operación de múltiples planteles, ofrecen apoyo, orientación estratégica y recursos centralizados. IDEA Public Schools se inscribe en esta clasificación.
3. **Education Management Organizations (EMOs):** Entidades con fines de lucro que prestan servicios administrativos y de gestión a escuelas charter, normalmente a cambio de una tarifa. A diferencia de las CMOs, buscan beneficios económicos además del apoyo educativo. Introducen la lógica de mercado en la gestión escolar con el objetivo de impulsar innovación y calidad mediante competencia y eficiencia operativa (National Alliance for Public Charter Schools, 2022). Su motivación principal puede incluir la generación de beneficios, además del soporte educativo. En Texas, no se permite operar escuelas charter con fines de lucro (Texas Public Charter Schools Association, 2020).

En Texas, la legislación de 1995 abrió la puerta a la creación de escuelas charter y, desde el otoño de 1996, ofreció nuevas alternativas educativas. Este marco legal permitió a las familias seleccionar la opción que mejor respondiera a sus necesidades. De acuerdo con la TEA (2022), estas instituciones están "sujetas a menos leyes estatales que otras escuelas públicas. La legislación reducida fomenta más innovación y permite mayor flexibilidad, aunque la ley estatal requiere que las escuelas charter mantengan una responsabilidad fiscal y académica". Según la TEA (2022)[109], en Texas existen cinco tipos específicos de escuelas charter:

1. **Charters de Distritos Escolares de Autogobierno (Subchapter B):** Actualmente no hay charters de este tipo en Texas. Permitirían a los distritos operar con reglas de autogobierno, pero no se han implementado.
2. **Charters de Campus o Programas de Campus (Subchapter C):** Autorizados y supervisados por los distritos escolares independientes. Permiten a campus o programas específicos operar bajo un marco charter dentro del distrito.
3. **Charters de Inscripción Abierta (Subchapter D):** Mayoritarios en Texas. Son autorizados por el comisionado de educación. Antes de la SB 2 (2013), la Junta de Educación del Estado (SBOE) era la entidad autorizadora.
4. **Charters de Universidades o Colegios Comunitarios (Subchapter E):** También autorizados por el comisionado. Disponibles para instituciones de educación superior públicas que deseen establecer programas charter.

[109] Consultar en: https://tea.texas.gov/texas-schools/texas-schools-charter-schools/charter-schools-history-of-charter-schools

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. **Programas Charter para Adultos de Secundaria (Subchapter G):** Autorizados por el comisionado. Diseñados para entidades sin fines de lucro que ofrecen educación secundaria a personas adultas.

Tras exponer el contexto histórico, las dinámicas ideológicas, la estructura y el funcionamiento, se presentan ahora, de forma cronológica, algunos hitos relevantes. Se inicia con hechos nacionales, continúa con eventos en tres estados y concluye con el inicio de IDEA Public Schools (NAPCS, 2023; IDEA Public Schools, 2022; Kolderie, 2005; Texas Education Agency, 2022):

- **1974.** Budde presenta sus ideas para la reorganización de los distritos escolares en un documento titulado "Education by Charter" a la Sociedad para la Investigación de Sistemas Generales (*Society for General Systems Research)* y se utiliza por primera vez el término "charter".
- **1983.** Se publica el informe "A Nation At Risk" (Una Nación en Riesgo) por la Comisión Nacional de Excelencia en la Educación (National Commission on Excellence in Education); este informe contribuyó a la creciente afirmación de que las escuelas estadounidenses habían fracasado y que había la necesidad de una reforma escolar.
- **1988.** Budde publica nuevamente su documento y Al Shanker y la Federación Americana de Maestros deciden apoyar la idea de crear escuelas autónomas; meses después, Al Shanker, presidente de la AFT, propone un nuevo tipo de escuelas y atribuye el nombre de "escuelas charter" a Budde.
- **1991.** El estado de Minnesota decide adoptar la propuesta de Budde y Shanker, convirtiéndose en el primer estado en los Estados Unidos en aprobar la legislación para la apertura de una escuela charter,
- **1992**. California promulga un programa charter y, solo un año después, seis estados más deciden adoptar el concepto charter.
- **1995.** La Legislatura de Texas autoriza el establecimiento de escuelas charter.
- **1998.** Se funda IDEA Academy como un programa extracurricular en Donna, Texas.
- **2000.** El estado de Texas otorga el estatus de escuela charter a IDEA y se abre el primer centro escolar IDEA en Donna.
- **2005.** IDEA Public Schools se embarca en un plan de expansión, titulado "El Plan 2012", con el objetivo de abrir 22 centros IDEA en todo el Valle del Río Grande para el año 2012.
- **2022-2023.** Se registra un total de 143 centros IDEA operando en 11 regiones diferentes del sur de los Estados Unidos y, al primer trimestre de 2023, 45 estados y el Distrito de Columbia en EE. UU. tienen leyes educativas charter.

3.2. Expansión Geográfica

Desde su inicio en 1992, el crecimiento de las escuelas charter ha transformado de forma notable el entorno educativo estadounidense. Hoy, 45 estados y el Distrito de Columbia cuentan con legislaciones que permiten su operación (NAPCS, 2023). Estas instituciones no solo han atendido a millones de estudiantes en EE. UU.; también han originado nuevas organizaciones, impulsado modelos diversos de gestión distrital, reorientado prioridades filantrópicas, alterado el debate político sobre educación y generando efectos sociales que trascienden los resultados

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

académicos convencionales (Rotberg y Glazer, 2018). La influencia, por tanto, ha desbordado las fronteras de Estados Unidos. Países como Australia, Inglaterra, Nueva Zelanda, Chile y Suecia han adaptado y desarrollado su propia interpretación de la idea propuesta originalmente por Budde.

En Estados Unidos no cualquier actor puede abrir una escuela charter. Las regulaciones varían según el estado y fijan criterios específicos para su creación. Este estudio se centra en las entidades autorizadas para fundarlas en Texas. De acuerdo con la TEA (2022i), la gestión de charters en Texas se restringe a cuatro tipos de entidades. Primero, una institución de educación. Segundo, una institución privada o independiente de educación superior. Tercero, una organización exenta de impuestos. Cuarto, una entidad gubernamental. Esta clasificación surge del Código de Educación, Subcapítulo D, TEC §12.10[110], y se publica en el sitio oficial del estado[111].

En la práctica, la mayoría de las escuelas charter en EE. UU. están gestionadas por organizaciones sin fines de lucro. Corresponden a la tercera categoría. Y crecen con fuerza en varios estados. La pandemia de COVID-19 intensificó el debate sobre su expansión y sus posibles beneficios. Según la Alianza Nacional para Escuelas Públicas Charter (NAPCS, 2024)[112], en 2020-2021 fueron el único sector de la educación pública que aumentó su matrícula durante la crisis. El alza se registró en 39 estados. Casi 240.000 estudiantes más. Un 7% por encima del año previo (White, 2022). Es un salto notable. Más del doble de lo observado antes de la pandemia. Para 2023, el país cuenta con cerca de 8.000 escuelas charter y unos 3,7 millones de estudiantes (National Alliance for Public Charter Schools, 2023).

La tendencia sigue. En 2022-2023, la NAPCS reporta un crecimiento del 2% en la matrícula charter. Las escuelas de distrito, en cambio, permanecieron casi sin cambios (NAPCS, 2023). En términos absolutos: más de 72.000 alumnos adicionales en charters frente a apenas 7.500 en escuelas de distrito. Casi diez veces más, pese a que el sector charter atiende solo al 7,5% de la matrícula pública total (NAPCS, 2024). Además, entre 2019 y 2023 las charters sumaron más de 300.000 estudiantes[113], un 9% de crecimiento, mientras que las escuelas de distrito perdieron 1,5 millones y no recuperaron esos cupos en los tres años siguientes. Disminución neta: 3,5% (Veney y Jacobs, 2023). El mensaje es claro: el interés por alternativas al modelo tradicional se ha intensificado.

Ahora bien, conviene prudencia. Michael Apple (2006a) advierte que no debemos desatender la escuela tradicional por concentrarnos en exceso en las opciones "alternativas". Innovar no implica reemplazarlo todo. Las escuelas públicas tradicionales, que atienden a la mayoría, se diseñan para la equidad y el acceso universal. Las charter aportan modelos distintos y valiosos, sí, pero pueden no ser adecuadas para todo el estudiantado.

El Tablero de Datos de la NAPCS (The Data Dashboard, 2023) confirma un crecimiento sostenido. Primero, la matrícula nacional en charters asciende a 3,7 millones. El número de escuelas pasó de 6 558 (2012-2013) a 7 996 (2021-2022). Expansión constante. Segundo, la localización: 57,1% en zonas urbanas y 28,7% en áreas suburbanas. Tercero, el 59% del alumnado es elegible para Almuerzos Gratuitos o a Precio Reducido (FRPL), un programa federal para estudiantes de bajos ingresos según umbrales de pobreza. Por último, la demografía muestra diversidad: 36,0% hispanos; 29,3% blancos; 24,4% afroamericanos; 4,3% asiáticos o de las Islas del Pacífico; 5,9% otros.

[110] Consultar en: https://tea.texas.gov/about-tea/leadership/state-board-of-education/sboe-meetings/statutory-citations/tec-12.101.pdf
[111] Consultar en: https://statutes.capitol.texas.gov/Docs/ED/htm/ED.12.htm
[112] Consultar en: https://data.publiccharters.org/
[113] Consultar en: https://publiccharters.org/wp-content/uploads/2024/01/2023-Enrollment-Report.pdf

En Texas, el panorama es aún más dinámico[114]. La NAPCS (2023) registra un salto de 581 escuelas en 2011 a 1.014 en fechas recientes. La matrícula crece año a año desde 2010. Esto se ilustra en la figura 23 del informe.

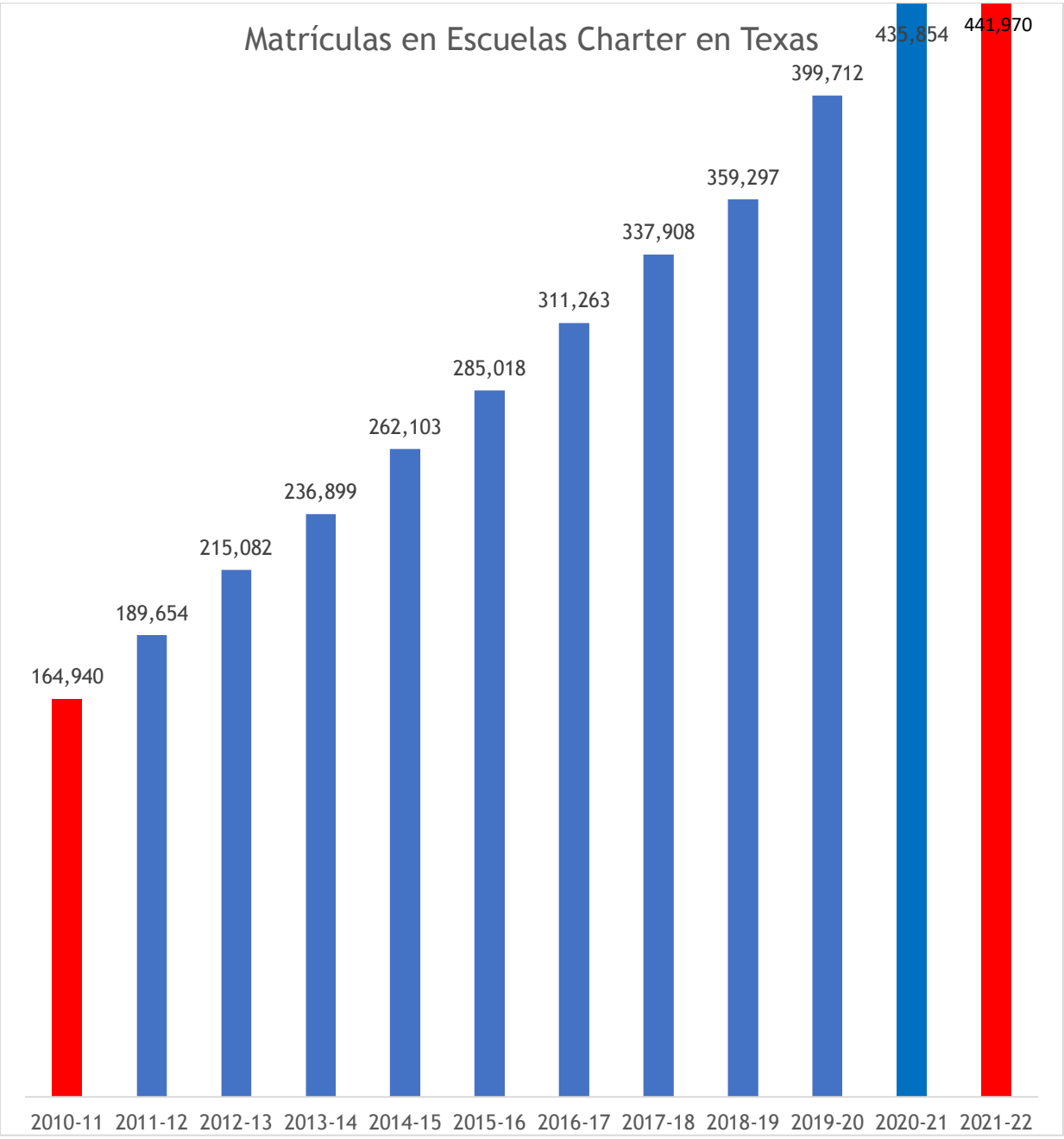


Figura 23. Número de Estudiantes Matriculados en Escuelas Charter en Texas
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de Data Dashboard (NAPCS, 2023)

La concentración urbana es mayor: 69,3% de las charters se sitúan en ciudades (figura 24). Además, el 71% del alumnado es elegible para FRPL, muy por encima del promedio nacional. La

[114] Consultar en: https://data.publiccharters.org/

composición étnica también destaca: 63,1% hispanos, 17,3% afroamericanos, 12,6% caucásicos y 4,6% asiáticos/isleños del Pacífico, entre otros. En suma, el sistema charter en Texas crece cada ciclo escolar y se compone mayoritariamente de estudiantes hispanos o afroamericanos residentes en zonas urbanas.

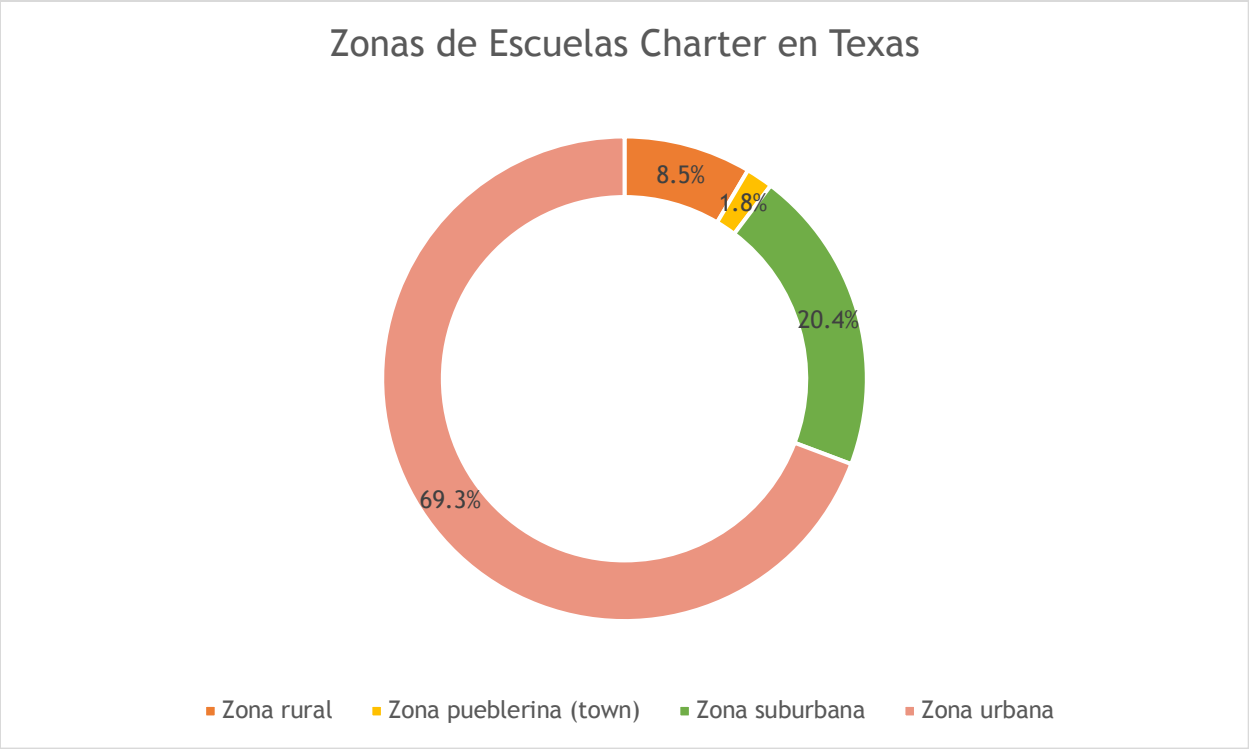


Figura 24. Zonas Dónde se Encuentran localizadas las Escuelas Charter en Texas
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de Data Dashboard (NAPCS, 2023)

En conclusión, el auge de las charters en Estados Unidos, y su expansión en Texas, revela una búsqueda social de alternativas y un cuestionamiento del modelo tradicional. El crecimiento es sostenido, sobre todo en áreas urbanas y con alta proporción de estudiantes de minorías y de bajos ingresos. Muchas familias han puesto en duda la capacidad del sistema público para responder a necesidades diversas y se han suscrito a la filosofía charter. Sin embargo, su avance no debe debilitar al sistema tradicional, pilar de la equidad y la accesibilidad. El reto es claro: construir un sistema plural y de calidad, con colaboración entre modelos para asegurar el éxito de todos. Solo así se materializa la visión original de Budde y Shanker.

3.3. Fundamentación y Supuestos Políticos Educativos de las Escuelas Charter y su Discusión

El impulso hacia las escuelas charter nace de una percepción: la burocracia y la falta de innovación habrían minado el desempeño de la escuela pública tradicional. Se buscó, entonces, una alternativa. En este contexto aparecen las charters como una solución prometedora. Sus defensores sostienen que, combinadas con la competencia de mercado, favorecerían una educación centrada en las necesidades estudiantiles, más innovadora y eficiente.

Pero no todo es consenso. Surgen preocupaciones por desigualdades raciales y patrones de segregación en las escuelas públicas, alimentados por la movilidad residencial y por decisiones

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

familiares en busca de "mejores" escuelas. También inquieta el financiamiento: se teme desvío de recursos desde las escuelas de distrito hacia las charters. Y la innovación se discute. Se las presenta como incubadoras, sí, pero los resultados son mixtos. ¿Mejora sostenida del rendimiento? No siempre.

Las charters se insertan en un movimiento más amplio de privatización del sector público. La idea central es la "Elección Escolar" o "School Choice". Las familias eligen. Se introduce así cierta competitividad y se aplican fuerzas de mercado a la educación. Sin embargo, la elección puede ser limitada: hay cupos escasos y procesos de lotería. La evaluación, además, descansa con frecuencia en pruebas estandarizadas. Esto alimenta la crítica de "enseñar para el examen" y de empobrecer la formación integral. Hay escuelas que atraen docentes altamente cualificados. Otras no mantienen estándares comparables a los de la escuela pública tradicional.

En suma, las charters se proponen como respuesta a los retos del sistema, pero generan desafíos propios. Conviene, pues, profundizar en el debate y presentar argumentos de ambas partes. Por ello, el análisis se organiza en once subapartados derivados de la revisión de publicaciones especializadas. Se pretende ofrecer una visión equilibrada: razones que justifican su relevancia y voces que cuestionan el modelo. Solo así se obtiene un panorama comprensivo de una discusión tan vigente.

3.3.1. Innovación Escolar

Las escuelas charter nacieron como espacios liberados de las regulaciones tradicionales. Su idea central era simple: experimentar con nuevas propuestas. Probar métodos distintos. Asumir riesgos. Todo ello con un fin concreto: que los enfoques validados sirvieran como ejemplo de innovación para el resto del sistema (Gleason, 2017). En mayo de 2014, durante la Semana Nacional de las Escuelas Charter, el presidente Barack Obama fue claro. Señaló que, si estos centros lograban buenos resultados, podrían convertirse en modelos aplicables a la educación pública en general (Gleason, 2017). En su proclamación[115] dijo lo siguiente:

> Durante la Semana Nacional de Escuelas Charter, rendimos homenaje al papel que cumplen estas escuelas en ampliar oportunidades. Saludamos a los padres, educadores, líderes comunitarios, legisladores y filántropos que dieron origen al sector. Como escuelas públicas independientes, las charter poseen una ventaja: la posibilidad de ensayar enfoques innovadores de enseñanza y aprendizaje. Esa flexibilidad no es absoluta. Viene acompañada de estándares exigentes y sistemas de rendición de cuentas. Cada institución debe demostrar que sus estudiantes progresan hacia la excelencia académica. Si no cumplen, se cierran. Si tienen éxito, se transforman en ejemplo. Ofrecen alternativas efectivas para el conjunto del sistema educativo. Muestran lo que puede lograrse: escuelas capaces de preparar a todo estudiante para la universidad, para el trabajo y, sobre todo, para cultivar un amor por el aprendizaje que dure toda la vida.

La innovación, sin embargo, es ambivalente. Escudero y Martínez (2020) advierten que, por un lado, promete avance y sugiere soluciones con metas valiosas; por otro, suscita desconfianza cuando los cambios parecen superficiales o cuando agendas veladas dejan intactas estructuras que requieren reforma (Escudero y Martínez, 2020). En términos simples: progreso esperado, pero también recelo. Las charters no escapan a esta tensión. Conviene preguntar quiénes se benefician

[115] Consultar en: https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2014/05/02/presidential-proclamation-national-charter-schools-week-2014

de las reformas y si, al innovar, se perpetúan desigualdades o se rediseñan prácticas sin atender problemas de fondo.

En el plano organizativo, Pérez Gómez (2004) describe la transición hacia estructuras más flexibles y menos reguladas, capaces de adaptarse con agilidad al entorno. Este giro, propio del toyotismo o "burocracia flexible", ha trascendido el mundo corporativo y alcanza al sector educativo. Las charters, como alternativas a la educación pública convencional, se alinean con ese modelo. Su autonomía ampliada les permitiría, en teoría, innovar pedagógicamente y ajustar el currículo a necesidades cambiantes y a las realidades del mercado laboral. Resultado: mayor capacidad de personalización y respuesta rápida a demandas sociales y económicas.

La desregulación se expresa también en una menor supervisión directa por parte de autoridades estatales. Esto abre margen para decisiones pedagógicas independientes e implementación de programas que quizá no serían posibles en regímenes más rígidos. En suma, diversidad y adaptación a perfiles estudiantiles heterogéneos. Así, la flexibilidad y la desregulación descritas por Pérez Gómez se sintonizan con transformaciones organizativas globales. Al favorecer autonomía operativa y curricular, las charters podrían responder con mayor agilidad a las necesidades educativas. Es una evolución hacia sistemas más dinámicos, semejante a la modernización empresarial.

Con esta autonomía, las charters se presentan como agentes de innovación en la educación pública (Betts y Tang, 2011). Buscan una opción reformadora y equitativa frente a los retos de la escuela convencional. Ofrecen a estudiantes de bajos recursos y a comunidades minoritarias un amplio "portafolio" de oportunidades (Buras, 2015), superando barreras geográficas y económicas que limitan el acceso a educación de calidad en zonas afluentes o instituciones privadas. La promesa teórica es clara: descentralización que impulsa innovación. Pero la evidencia matiza. Los cambios han sido más visibles en la administración escolar que en el aula, lo que sugiere un fenómeno más complejo de lo que presupone la teoría de elección escolar (Hill, 2004).

Desde otra vereda, la Asociación de Escuelas Públicas Charter de Texas (2022) enfatiza que estas instituciones combinan flexibilidad con estándares estatales estrictos. Es decir, libertad para diseñar y administrar, con responsabilidad simultánea. Ventaja: pueden ajustar con rapidez según su comunidad. Charter School Capital (2018) resume cuatro factores de éxito: 1) operar con flexibilidad y responsabilidad; 2) mejorar el rendimiento incluso en contextos empobrecidos; 3) disfrutar de autonomía operativa a cambio de accountability; y 4) cerrar escuelas que no mejoran, permitiendo que otras de mayor desempeño ocupen su lugar. En la práctica, al no estar controladas por el estado en su totalidad, gozan de autonomía en currículo, personal y presupuesto; pueden desarrollar programas innovadores en artes, ciencias y educación profesional/técnica (NAPCS, 2022), reducir la proporción alumno/docente y adecuar la enseñanza de modo similar a escuelas privadas (Jha y Buckingham, 2015).

Bajo la misma lógica, la NAPCS (2022) explica que, al operar mediante un contrato independiente concedido por un agente autorizado (organización non-profit, agencia gubernamental o universidad), las charters deben cumplir estándares académicos que a menudo superan a los de la escuela tradicional. El currículo de IDEA Public Schools es ilustrativo: aspira a preparar a todo el alumnado para la universidad mediante contenidos rigurosos y cursos AP.

En la misma línea, la Alianza Nacional para las Escuelas Charter Públicas (2023) sostiene:

> Todas las escuelas charter son escuelas públicas gratuitas, abiertas a todos los estudiantes, independientemente de su código postal. El modelo de escuela charter empodera a los maestros para brindar instrucción innovadora y de alta calidad y les da la autonomía para diseñar un salón de clases que se adapte a las necesidades de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> sus estudiantes. Las escuelas charter están dirigidas por directores dinámicos que tienen la flexibilidad de crear una cultura escolar que fomente el desempeño de los estudiantes y la satisfacción de los padres. Las escuelas charter son responsables de los estándares de desempeño que acuerdan en su contrato y en sus comunidades (p. 24).

La Asociación de Escuelas Públicas Charter de Texas (2021)[116] recopila testimonios de docentes en respuesta a: ¿Por qué los maestros y líderes eligen escuelas charter? Se repiten tres ideas. Equidad. Colaboración para ajustar métodos de aprendizaje. Y foco en estudiantes de bajo nivel socioeconómico y minorías raciales. Se subraya, además, que aprender "*out of the box*" permite explorar métodos e innovaciones pedagógicas e implementar altos estándares académicos. Cristina Correa, maestra de IDEA Public Schools San Juan (condado de Hidalgo, Texas), lo expresó así[117] en el Rio Grande Guardian:

> Hace diez años, me uní a un equipo de 16 maestros y 240 niños en una mañana húmeda de agosto para fundar IDEA College Preparatory San Juan. Porque nuestros soñadores han logrado obtener títulos de licenciatura y maestría. Porque en solo dos cortas semanas, los niños que se habrán perdido en la confusión en otros lugares, niños a los que se les habrá dado por vencidos, estereotipados y probablemente incluso arrestados, cruzarán el escenario y recibirán sus diplomas de escuela secundaria ganados con tanto esfuerzo. Porque, para nosotros, esta es la elección correcta. Cuando nuestras comunidades brindan opciones a los niños, abrimos caminos nuevos y, a menudo, inexplorados, llenos de oportunidades. Elección significa que a los niños que son nuevos en nuestro país se les puede enseñar en un entorno de dos idiomas que los equipa con las habilidades de adaptación necesarias para desarrollar su conocimiento previo. Elección significa que los niños en nuestro programa de educación especial tienen el mismo acceso a contenido riguroso y diverso en el entorno general del salón de clases. Elección significa que puedo observar cómo el trabajo incansable de nuestra facultad está cambiando la trayectoria de vida de familias enteras. En resumen, la elección correcta para nuestros hijos (p. 11).

En síntesis, para los partidarios del modelo, la escuela charter ofrece educación equitativa y de calidad, con innovación y poder de elección. La competencia entre escuelas, se argumenta, cataliza cambios que responden a transformaciones sociales.

> No obstante, hay matices críticos. Lubienski (2003) distingue entre innovaciones organizacionales y prácticas de aula. Se observan cambios en estructuras y gestión, pero no siempre en la práctica pedagógica. Con frecuencia, las metodologías en charters se asemejan a las de escuelas tradicionales y no reflejan un enfoque verdaderamente innovador o disruptivo en el ámbito académico. En la misma línea, Preston et al. (2012), comparan innovación entre públicas tradicionales y charters: en términos generales, estas últimas no muestran mayor innovación. Pero se reconoce casos de charters que sí materializan su promesa.

[116] Consultar en: https://txcharterschools.org/why-teachers-and-leaders-choose

[117] Consultar en: https://riograndeguardian.com/correa-the-right-choice/#:~:text=Because%20ten%20years%20ago%2C%20I%20joined%20a,to%20found%20IDEA%20College%20Preparatory%20San%20Juan.

También hay evidencia favorable. Gleason (2019), por ejemplo, señala que muchas escuelas charter han mejorado de manera sustantiva los logros estudiantiles y que varias de sus prácticas se han transferido con éxito al sistema público. El contexto, sin embargo, resulta determinante: en zonas urbanas los resultados suelen ser más positivos. Sobre todo entre jóvenes de bajos ingresos y minorías raciales o étnicas. De igual manera, Raymond et al. (2023) expresan que, en promedio, las escuelas charter obtienen mejores resultados académicos que las escuelas públicas tradicionales, particularmente en lectura y, con mayor énfasis, en contextos urbanos y entre poblaciones históricamente desfavorecidas.

Una innovación que han adoptdo un gran número de charters es la filosofía "*No Excuses*" (Sin Excusas), al que IDEA también se ha suscrito. Se trata de una ideología influyente en educación urbana que concibe las fortalezas de carácter como medios instrumentales para completar la universidad (Dishon y Goodman, 2017). Epple, Romano y Zimmer (2015) lo consideran, quizá, la innovación más relevante del movimiento charter. Siguiendo a Thernstrom y Thernstrom (2003) y a Angrist et al. (2013), la propuesta se basa en una estructura rigurosa con aumento del tiempo de instrucción. Enfatiza el tiempo de enseñanza y el comportamiento. Se centra en habilidades tradicionales de matemáticas y lectura. El objetivo es claro: potenciar el rendimiento académico y superar barreras socioeconómicas con disciplina y foco en lo esencial.
La evidencia empírica respalda parte de estas expectativas. Cheng et al. (2017) encuentran mejoras significativas en matemáticas y lectura en charters "Sin Excusas". Cohodes (2018) coincide y matiza:

> En promedio, las escuelas charter tienen un rendimiento similar al de las escuelas públicas tradicionales. Sin embargo, un estimado general oculta una considerable variación en el impacto de las escuelas charter. Las escuelas charter urbanas y aquellas que atienden a estudiantes de bajos ingresos y minorías, muchas de las cuales comparten una filosofía de "sin excusas", tienden a producir los mayores avances. Ampliar estas escuelas charter altamente efectivas y sus prácticas puede ser una forma de reducir las brechas de rendimiento académico (p. 15).

Más aún, Cohodes y Parham (2021) señalan que:

> Asistir a algunas escuelas charter urbanas también aumenta la inscripción en la universidad y la participación electoral, y reduce el comportamiento de riesgo, pero la evidencia sobre estos resultados a largo plazo solo se ha encontrado en unos pocos lugares y tiene un horizonte temporal limitado. Las escuelas charter "No Excuses" generan ganancias en los puntajes de las pruebas, pero sus controvertidas prácticas disciplinarias no son una condición necesaria para el éxito académico (p. 15).

El caso de Texas aporta matices adicionales. Dobbie y Fryer (2020) estudiaron el impacto de las charters en resultados laborales con datos administrativos. Texas alberga tres de las redes más exitosas: KIPP, YES Prep e IDEA Public Schools. No obstante, muchas otras charter han cerrado por baja inscripción, rendimiento deficiente o mala gestión fiscal. A comienzos de los 2000, la calidad media de las charters texanas era inferior a la de las públicas tradicionales. La situación cambió. Para 2011, el valor añadido en pruebas era similar al de las escuelas públicas, tras cerrar centros ineficaces, mejorar otros y abrir nuevas charters gestionadas por organizaciones exitosas. El hallazgo principal es sobrio: en promedio, las charters no modifican significativamente los puntajes. De acuerdo a los autores el modelo "No Excuses" sí mejora las pruebas y aumenta la

USC UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

matrícula en universidades de cuatro años. Otras variantes, en cambio, reducen puntajes, matrícula universitaria y salarios futuros. La heterogeneidad importa. Y mucho. Por último, los autores encuentran que el único resultado académico correlacionado positivamente con ingresos o empleo es la graduación de la escuela preparatoria.

En definitiva, las charters nacieron como vanguardia de innovación dentro de la reforma educativa. Pero, como recuerdan Escudero y Martínez (2020), una innovación educativa auténtica exige más que metodologías nuevas. Requiere transformar concepciones, creencias y actitudes, y hacerlo desde valores, principios y referentes éticos sólidos. La innovación, si es tal, se enlaza con la moralidad, la racionalidad y las dimensiones sociales, emocionales y cívicas. Implica mejoras sustantivas para el bienestar colectivo.

Los autores sintetizan, cualquier acotación mínimamente adecuada de la innovación no solo ha de referirse a nuevas prácticas, sino también a concepciones, creencias y actitudes de alguna manera alternativas a las corrientes, así como, inexcusablemente, a determinados valores, principios y referentes éticos. Si se omiten tales aspectos, cabe hablar de innovación en educación, pero no tanto de innovación educativa. A la luz de esta perspectiva, conviene interrogar si las charters satisfacen esas exigencias o si, por el contrario, evidencian déficits respecto de los impactos éticos y sociales que deberían definir una innovación verdaderamente educativa.

3.3.2. Privatización del Sector Público Dentro del Marco de las Escuelas Charter

El sector educativo atraviesa una etapa de transformaciones profundas, sobre todo en la administración y la gestión institucional. En este escenario, la privatización de la educación irrumpe como uno de los fenómenos más relevantes y controvertidos. Tiene consecuencias para el futuro de la escuela pública. Las escuelas charter, por ejemplo, se han consolidado como su expresión más predominante y paradigmática (Adamson y Galloway, 2019). El movimiento asume formas diversas y aviva un debate intenso sobre equidad, calidad y control democrático de la educación.

En el contexto actual de cambios y desafíos, la privatización se configura como un fenómeno complejo y multiforme. Ball y Youdell (2007) distinguen dos tipos: la endógena, que introduce ideas y prácticas del sector privado en la gestión pública, y la exógena, que incorpora al propio sector privado en la provisión de servicios educativos. Dos caras de un mismo proceso.
Aunque reciben financiamiento público, las escuelas charter muestran rasgos propios de la privatización exógena. Disponen de una autonomía mayor que las escuelas públicas tradicionales. Esa independencia les permite adoptar modelos inspirados en el sector privado. Entre ellos, flexibilidad curricular, libertad para contratar personal y control sobre la administración de recursos.

En Estados Unidos se ha visto un fenómeno preocupante. Varias escuelas públicas en comunidades de bajos ingresos, con fuerte presencia de grupos minoritarios, han cerrado. En su lugar, se instalaron charter de gestión privada (Lipman, 2020). El proceso no termina ahí. Se suma la proliferación de escuelas selectivas o especializadas en barrios acomodados o en proceso de gentrificación (Lipman, 2011, 2020). No es un hecho aislado. Forma parte de una reconfiguración urbana mucho más amplia.

La influencia de la gestión privada en la educación no es reciente. Desde los años setenta, los grupos empresariales comenzaron a ganar espacio en la política educativa. Primero mediante asociaciones educativas. Después a través de la filantropía de riesgo. Así se impulsó la privatización y la reforma neoliberal del sistema escolar público (Baltodano, 2017).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En ese escenario surgió el filantrocapitalismo. Su peso creció en la configuración de la educación pública. También fue objeto de críticas constantes en las últimas décadas (Au y Lubienski, 2016; Bishop y Green, 2009; Lipman, 2015; Olmedo, 2018; Saltman, 2010, 2012a, 2012b, 2023; Saura, 2016, 2018, 2020; Zeichner y Peña-Sandoval, 2015). La polémica continúa hasta hoy.

Saura (2020) define el filantrocapitalismo como "la hibridación de las lógicas filantrópicas con la expansión del capitalismo donde se rentabiliza la donación y se traslada la filosofía empresarial a las acciones caritativas mientras se generan nuevos espacios de neoliberalización". Esa influencia sobre políticas y prácticas puede entenderse como otra forma de privatización. En efecto, transfiere responsabilidad y control desde el sector público hacia actores privados.

El auge del filantrocapitalismo muestra cómo actores capitalistas transforman la filantropía tradicional (Saura, 2016). Motivados por la creencia en el poder del capitalismo para resolver problemas sociales, promueven soluciones de mercado y enfoques empresariales (Ball y Olmedo, 2011). Ello quiebra el patrón filantrópico clásico al priorizar eficiencia y resultados. Los filántropos gestionan y orientan las causas que apoyan (Frumkin, 2006), convirtiendo las donaciones en inversiones con retornos específicos y estratégicos en influencia política, expansión de mercado o promoción de agendas educativas y sociales (Ball, 2012; Bishop y Green, 2009). Una lógica de inversiones, no de dádivas.

Saura (2016) critica este enfoque. Sostiene que deriva en "caridad capitalista", enmascara la explotación económica y perpetúa lógicas capitalistas. Apoyándose en Zizek (2004), propone leer la nueva filantropía como "unidad de contrarios": la búsqueda de ganancias bajo apariencia de humanitarismo. De ahí se desprenden preocupaciones sobre su influencia en educación, pues podría desplazar el control desde entidades públicas hacia actores privados y minar procesos democráticos y la rendición de cuentas.

El filantrocapitalismo es especialmente visible en el ámbito charter y en esferas de influencia política y de promoción educativa (Scott, 2009). La complejidad del fenómeno alimenta el debate sobre el modelo. Se contraponen visiones respecto a equidad, calidad y acceso. Para sus detractores, las charter exacerban la desigualdad y abren la puerta a la privatización del sistema público. Para sus defensores, aportan reformas necesarias, mitigan desigualdades, promueven innovación mediante competencia y amplían opciones familiares (Zhang y Yang, 2008). En Texas, entre los grupos contrarios figuran *Raise Your Hand Texas, Texas Kids Can't Wait, Friends of Texas Public Schools y Texans for Public Education*; a favor, *Texas Public Charter Schools Association* y *The Charter Support Unit*. El mapa político está dividido.

A escala nacional, el respaldo es transversal. Aunque republicanos y demócratas sostienen ideologías divergentes, en ambos partidos hay defensores de las charter. Durante su presidencia, el demócrata Barack Obama las respaldó; más tarde, el republicano Donald Trump y su secretaria de Educación, Betsy DeVos, también. El consenso no es absoluto, pero existe.

En el panorama charter, los republicanos suelen abogar por elección y competitividad como motores de innovación. En el partido demócrata hay menos consenso. Con todo, su implantación mayoritaria en zonas urbanas (NCES, 2019; Raymond et al., 2023) y la atención a poblaciones marginadas favorecen su aceptación entre sectores demócratas (Reckhow et al., 2015). Al mismo gran parte del apoyo al crecimiento charter responde a la insatisfacción con distritos con peor desempeño, más que a otros factores (Reckhow et al., 2015). Un apoyo reactivo.

El desarrollo del sector charter ha sido intencional. Fundaciones privadas y decisores públicos canalizaron apoyos hacia versiones consideradas efectivas. En el centro de un debate

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

intenso, la privatización del sistema escolar público en Estados Unidos continúa provocando divisiones profundas. Nada indica que el tema decaiga.

Quienes impulsan la privatización la presentan como un camino eficaz. Dicen que permite a familias de bajos ingresos y a comunidades de color ejercer su derecho a elegir. La muestran como solución clave frente a las deficiencias del sistema público. Respaldada por figuras de autoridad, se promociona además como estrategia para cerrar brechas. Brechas entre niños negros, latinos, nativos americanos y de bajos ingresos frente a sus pares blancos y asiáticos de estratos altos (Rooks, 2020). Otras voces disienten. Alertan sobre la falta de supervisión. Señalan un manejo inadecuado de los fondos. Temen, en especial, el desvío de recursos públicos hacia intereses privados (Ravitch, 2020). El riesgo no es menor.

El movimiento privatizador, con o sin fines de lucro, creció con fuerza en los últimos años. En 2015, la industria educativa en Estados Unidos ya representaba 1,5 trillones[118] de dólares. Su tasa de crecimiento era del 5% anual (Bryant y Sarakatsannis, 2015). En 2023, IBISWorld reportó 2,2 trillones de dólares para servicios educativos, con un aumento anual del 3,8% entre 2018 y 2023 (IBISWorld, 2023).

En este escenario, las entidades privadas ocuparon vacíos que el sector público no cubrió. Gestionan escuelas. También ofrecen servicios complementarios: tutorías, cuidado infantil, preparación para exámenes, capacitación empresarial y edición de materiales didácticos (Bryant y Sarakatsannis, 2015). La tecnología aceleró esta tendencia tras la pandemia de Covid-19. Y sigue avanzando.

Los defensores de las charter sostienen que son una respuesta innovadora y equitativa a los retos de las escuelas urbanas. El *Center for Research on Education Outcomes*, CREDO de la Universidad de Stanford (2015), indicó que en conjunto las charter urbanas superaron el promedio nacional, especialmente en matemáticas y lectura. Destacaron, en particular, entre estudiantes en situación de pobreza. Aun así, se señaló que la calidad del sector charter es heterogénea. Importa subrayarlo.

En la misma dirección, Hoxby y Rockoff (2004) encuentran incrementos significativos en rendimiento académico, sobre todo entre minorías y estudiantes de bajos recursos. Sowell (2020) refuerza esta visión al sostener que, en términos generales, las charter superan a las tradicionales. A su vez, Osborne (2017) subraya efectos positivos en la eficacia educativa de lugares como Nueva Orleans, con potencial de modelo para otros distritos. El balance, sin embargo, sigue abierto.

No hay consenso. Aunque se afirma que amplían opciones a familias trabajadoras y comunidades minoritarias, también se advierte sobre riesgos vinculados a la privatización, incluido el modelo charter. Un ejemplo es la crítica de Buras (2015) centrada en Nueva Orleans. Sostiene que, contra las expectativas de innovación y mejora, allí aumentaron las desigualdades raciales y socioeconómicas y se redujo la influencia comunitaria en decisiones educativas. Formula interrogantes de calado sobre la eficacia y la justicia del modelo y propone revisar sus beneficios supuestos. Buras (2015) afirma que a pesar de que:

> [...] ha habido muchas discusiones en los medios sobre el "éxito" del modelo de Nueva Orleans. [...] Las pruebas no respaldan tal exuberancia. Justo lo contrario: Nueva Orleans revela cuán destructiva es la cultura del mercado para los niños de

[118] Al mencionar 1,5 trillones de dólares, adoptamos cifras en dólares estadounidenses, dada la focalización de nuestro estudio en Estados Unidos. En particular, mantenemos la cifra en su formato original en dólares estadounidenses, ya que la fuente a la que hacemos referencia proviene de ese contexto.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> color y las escuelas públicas del vecindario a las que tradicionalmente han asistido (p.3).

Buras (2015) reprocha cómo un distrito compuesto exclusivamente por escuelas charter, como ocurre en Nueva Orleans, parece menos orientado a responder a las necesidades de comunidades desfavorecidas y más enfocado en remodelar la economía urbana, beneficiando a empresarios blancos y desplazando a barrios afroamericanos. En la misma línea, pese a la promesa de flexibilidad y menor burocracia, el Centro de Medios y Democracia (2015) cuestiona esos supuestos: la flexibilidad "ha permitido una epidemia de fraude, despilfarro y mala gestión que no sería tolerada en las escuelas públicas". Un diagnóstico severo.

La falta de transparencia y el mal manejo de recursos son críticas recurrentes. Por ello conviene señalar escenarios de corrupción. En el sitio web de Network for Public Education[119], fundada en 2013 por Diane Ravitch y Anthony Cody, con la misión de "preservar, promover, mejorar y fortalecer las escuelas públicas", se recopilan artículos que documentan estas anomalías. Las publicaciones también aparecen en diversos periódicos de Estados Unidos y ofrecen un panorama de los retos del sistema en integridad y transparencia. Abundan los casos.

Aunque no es central para esta investigación, cabe mencionar que IDEA recibió críticas por uso inadecuado de fondos. Según Houston Chronicle[120] y San Antonio Report[121], IDEA Public Schools estuvo bajo investigación estatal por utilización indebida de recursos por parte de líderes de la organización. Varios dejaron sus cargos o fueron despedidos por esas acusaciones. Ambos fundadores originales, Tom Torkelson and JoAnn Gama, estuvieron involucrados y ya no dirigen la cadena (Carson, 2022; Carpenter, 2021; McKinley, 2022; Rivard, 2021). Ello sugiere un intento institucional por enmendar faltas. Habrá que observar.

En suma, el auge charter en Estados Unidos es una manifestación compleja y multifacética de la privatización educativa. Aporta innovación y podría elevar la calidad y ampliar opciones, pero se vincula con dinámicas de segregación, desigualdad y desplazamiento en áreas urbanas. La creciente influencia privada en gestión y financiación, vía expansión charter y filantropía de inversión social, plantea interrogantes cruciales sobre el porvenir de la escuela pública y el derecho a una educación equitativa. De ahí la necesidad de un examen crítico y profundo del modelo, que pondere beneficios y riesgos. Solo así las políticas educativas podrán promover justicia social y no agravar desigualdades. Esa es la cuestión.

3.3.3. Competitividad y la Aplicación de Fuerzas del Mercado en la Educación

El debate sobre la eficacia del enfoque de mercado en la educación resuena en Estados Unidos y más allá. La ideología neoliberal, promovida por organismos que priorizan competitividad e individualismo, introduce nociones de excelencia, eficacia, competencias, elección, estándares y evaluaciones cuantitativas externas (Torres Santomé, 2018). Se sostiene que la competitividad, combinada con la capacidad de elección de las familias, impulsa la mejora. Así lo argumentan numerosos autores y estudios (Friedman, 1955; Friedman y Friedman, 1990; Chubb y Moe, 1991; Hoxby, 2003; Betts y Loveless, 2005).

La discusión ahonda en el impacto del neoliberalismo: aplicar fuerzas de mercado podría, en teoría, elevar la competencia y, por ende, la calidad del sistema. La idea parece ser simple y

[119] Consultar en: https://networkforpubliceducation.org/charter-scandals/
[120] Consultar en: https://www.houstonchronicle.com/politics/texas/article/IDEA-Public-Schools-2019-luxury-jet-deal-came-17378084.php
[121] Consultar en: https://sanantonioreport.org/why-did-idea-public-schools-top-leaders-get-fired/

clara: ofrecer múltiples opciones de escolarización genera una dinámica que incentiva la adaptación de las escuelas a las necesidades comunitarias. La realidad es más compleja.

Trasladada al contexto charter, la lógica adopta un matiz particular. Concebidas como laboratorios de innovación, estas escuelas pasaron a considerarse alternativas competitivas frente a las públicas tradicionales (Chabrier et al., 2016). Sin embargo, persiste un desacuerdo amplio sobre si la competencia asociada a las charter mejora efectivamente la educación. No hay veredicto definitivo.

La literatura es ambivalente. Cremata y Raymond (2014) señalan que las escuelas públicas tradicionales mejoran y se adaptan con mayor eficiencia cuando enfrentan competencia de charter de alta calidad. Zimmer et al. (2009) no hallan evidencia de impactos negativos de las charter sobre el rendimiento de alumnos en escuelas públicas. Un estudio reciente de Figlio et al. (2024) muestra que la apertura de nuevas charter mejora el rendimiento en lectura y reduce el absentismo entre estudiantes que permanecen en escuelas públicas. Datos prometedores.

Pero también se documentan efectos adversos. Bohte (2004) argumenta que la existencia de charter altera la distribución de recursos en el sistema público. Imberman (2007) advierte que pueden modificar el entorno estudiantil y perjudicar a las escuelas públicas. Arsen y Ni (2012) no encuentran que la competencia impulse reasignaciones hacia actividades orientadas al logro. Han y Keefe (2020) son cautos: la evidencia no respalda de modo concluyente que la competencia charter eleve la calidad de la educación pública. Recomiendan prudencia en la asignación de recursos. Un llamado a la mesura.

Aun así, la lógica de mercado sigue siendo central en la defensa del modelo. Tong et al. (2023) sostienen que "la justificación para la creación y expansión de las escuelas charter se basa en la economía" (p. 5). En el "mercado" interactúan consumidores y productores: familias y estudiantes demandan servicios para desarrollar conocimientos y habilidades; las instituciones los proveen (Tong et al., 2023). El énfasis en competitividad se alinea con los principios de la economía de mercado. Diane Ravitch (2013), crítica de la elección escolar y las charter, describe así a los reformadores partidarios de la competencia:

> Los reformadores definen el propósito de la educación como preparación para la competitividad global, la educación superior o la fuerza laboral. Ven a los estudiantes como "human capital" o "assets". [...] Rara vez protestan por los recortes presupuestarios, sin importar cuán masivos puedan ser. No se quejan cuando los gobernadores y las legislaturas recortan miles de millones de las escuelas públicas mientras afirman ser reformadores. No protestan por las crecientes tasas de pobreza infantil. No se quejan de la segregación racial. No ven ningún daño en dedicar más tiempo y recursos a las pruebas estandarizadas (p. 56).

A partir de lo anterior, conviene ampliar el foco. Torres Santomé (2007) critica el modelo neoliberal y su tendencia a convertir la educación en bien de consumo; elegir escuela se asemeja a escoger productos en un supermercado. Esa transformación del sistema escolar en un entorno de mercado reconfigura la relación entre instituciones y familias. Las escuelas "venden" su oferta como en un escaparate. Apple (2006a) añade que la mercantilización refuerza divisiones de clase y raza. Favorece a estudiantes de entornos privilegiados y amplía brechas con quienes provienen de contextos de escasos recursos y comunidades raciales minoritarias (Apple, 2006b; Ball, 2003; Buras, 2014; Lipman, 2011). Un efecto no deseado, pero persistente.

La crítica al enfoque de mercado no es nueva. Gewirtz et al. (1995) ya advirtieron que la competencia no había impulsado cambios significativos ni atendido la desigualdad. Kohn (2004)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

argumentó que gestionar escuelas como empresas empuja a pedagogías conservadoras y reaccionarias. Supone un retroceso, no un avance. La historia se repite.

Buras y Apple (2005) discuten, además, que un sistema basado en el mercado no garantiza escuelas más responsivas a necesidades comunitarias. En Estados Unidos, Lipman (2011) muestra cómo, en Chicago, Nueva Orleans y Nueva York, se adoptaron prácticas de gestión empresarial bajo la promesa de cerrar la brecha académica. Los resultados, heterogéneos.

Más recientemente, la OECD, en PISA in Focus (2014), señala que "la competencia entre los centros educativos está relacionada con una mayor segregación socioeconómica entre los alumnos". Y añade:

> La competencia entre los centros educativos puede implicar costos y beneficios que tal vez no se distribuyan de manera equitativa entre todos los alumnos. Algunos de los beneficios pretendidos de la competencia - mayor innovación en la educación y una mejor correspondencia entre las necesidades e intereses de los alumnos y lo que ofrece el centro - no están necesariamente relacionados con el rendimiento de los alumnos, y deben sopesarse frente al posible coste de equidad e inclusión social (p. 21).

En suma, el cuestionamiento no se limita a la eficacia, sino que abarca repercusiones sociales y éticas. Bourdieu (1999), describe cómo el neoliberalismo profundiza problemas sociales. Giroux (2011) por su parte, critica la respuesta estatal: en lugar de soluciones, sanciones a los más afectados. Estas reflexiones invitan a pensar en la "aristocracia de talento" de Young en The Rise of Meritocracy (1994). ¿Avanza realmente la equidad? La duda permanece.

3.3.4. Elección Escolar (School Choice)

La elección escolar o "school choice" se ha consolidado como una de las reformas neoliberales más prominentes en Estados Unidos. Sus defensores sostienen que introducir principios de mercado mejorará la calidad educativa. Las instituciones que satisfacen expectativas de padres y estudiantes prosperarán y atraerán matrículas; las que no lo logren corren riesgo de cierre. El mercado educativo se concibe como un sistema con demanda permanente de mayor calidad. Es un ideal.

Dentro de este movimiento, las escuelas charter ocupan un lugar central. Nacieron con la promesa de innovación y mejores resultados académicos. Son autónomas y, a menudo, están exentas de algunas regulaciones tradicionales. Al operar bajo la lógica de elección y competencia, se espera que respondan con mayor eficacia a las demandas por calidad. Ese es el supuesto.

La idea no es nueva. La elección escolar fue propuesta en la década de 1950 y resurge periódicamente. Milton Friedman, junto con Rose Friedman, defendió la teoría de la elección y los school *vouchers* en 1955, con el objetivo de desregular y descentralizar el sistema e incentivar la competencia entre escuelas (Friedman, 1955; Friedman y Friedman, 1990). Un programa de mercado para la educación.

El origen de la libre elección de centros combina fundamentos opuestos. Por un lado, se impulsó para combatir una sociedad clasista, racista y sexista y evitar "escuelas gueto". Por otro, sectores conservadores y neoliberales la promovieron para fortalecer políticas elitistas y atraer estudiantes a escuelas acordes con su origen social (Torres Santomé, 2007). Dos narrativas que conviven.

Christopher Jencks, coautor de Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America (1972), fue un difusor clave de la ideología de elección escolar. Sostenía

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que permitir el acceso de estudiantes marginados a escuelas con más recursos, mejores instalaciones y docentes reduciría la marginación social. En una visión contrapuesta, Haberman y Hall (1973), en su crítica al libro, señalan que, aunque aporta ideas valiosas, cuestiona casi todo lo que se hacía en el sector educativo, subestima la educación de las mujeres y resta importancia a debates sobre escolarización alternativa. También advierten que ciertos pasajes pueden malinterpretarse. La controversia fue inmediata.

Retomando lo propuesto por Jencks, Jha y Buckingham, (2015) señalan que la combinación de gestión privada y financiamiento estatal distingue a las charter como instrumento para que los gobiernos alcancen objetivos educativos difíciles sin cargas financieras significativas. Según estos autores, sus defensores consideran que las charter son esenciales hoy porque, dentro del marco público y de la estratificación social, permiten a las familias ejercer mayor control sobre la educación de sus hijos mediante la elección de escuela. Un mecanismo de agencia parental.

Un ejemplo de esta ideología es la Ley del Programa de Becas de Elección de los Padres (Elegibilidad Universal)[122] del American Legislative Exchange Council (ALEC). Busca crear un programa de becas que permita a todos los niños asistir a la escuela pública o privada de preferencia familiar. Otro ejemplo se dio en enero de 2021: la gobernadora de Iowa, Kim Reynolds, afirmó en su Discurso sobre el Estado de la Unión: "Si hay algo que la pandemia nos ha enseñado sobre la educación, es que nuestros padres necesitan elegir" (Ujifusa, 2021, p.27)[123].

Un tercer ejemplo aparece en un artículo de la NAPCS[124] que analiza el impacto de la COVID-19 en la educación pública y resalta la libertad de seleccionar la escuela pública preferida. Ziebarth (2021) destaca que, durante 2021, líderes de estados sin opciones de elección instaron a aprobar leyes para ampliar alternativas y dar mayor control a las familias. Como cuarto ejemplo, el informe de la OCDE (2012) sobre gestión y financiación en escuelas públicas y privadas concluye que, en general, "las escuelas de gestión privada tienden a tener más autonomía, mejores recursos, un mejor clima escolar y mejores niveles de desempeño que las escuelas administradas públicamente" (p.18). Una constatación discutida.

En resumen, los opositores sostienen que la educación es un bien público y debe gestionarse de manera democrática a través de distritos escolares. Sus defensores priorizan la libertad individual y afirman que familias y líderes escolares deberían decidir qué es mejor para los niños (Harris, 2017). Dos principios en tensión.

Veney y Jacobs (2023) expresan que en Texas, la preferencia por charter creció en la era pospandemia. Ellos indican que por tercer año consecutivo, las familias muestran inclinación por estas instituciones. La tendencia es clara según los autores. Las charter se posicionan como opción para familias que buscan entornos ajustados a necesidades particulares.

Ahora bien, la utilización de *vouchers* o vales para escuelas privadas genera aún mayor controversia que las charter. Es una de las reformas más discutidas (Witte, 2001). Resurgió recientemente en Texas y Florida, reavivando el debate sobre el papel del Estado y del mercado. La agenda sigue viva.

Harris, Herrington y Albee (2007) analizaron la política pionera de vales en Florida, La adopción se alinea con una tradición de políticas agresivas, un conservadurismo social moderado, inclinación a la privatización y rasgos demográficos. Sin la intervención del exgobernador Jeb

[122] Consultar en: https://alec.org/model-policy/the-parental-choice-scholarship-program-act-universal-eligibility/
[123] Consultar en Measuring Up to the Model: A Ranking of State Public Charter School Law https://www.publiccharters.org/our-work/charter-law-database
[124] Consultar en: https://publiccharters.org/news/big-wins-for-charter-schools-nationwide-why-2021-was-the-year-of-public-school-choice/

Bush, quizá no se habría implementado, dados los obstáculos legales por enmiendas estatales y mandatos de escuelas públicas uniformes. Concluyen que los vales se inscriben en un escenario político y jurídico complejo.

Aunque el estudio data de 2007, sigue siendo pertinente. La discusión permanece y la privatización se intensifica. McKillip y Dollard (2022) señalan que, en los últimos años, Florida, con tendencia neoliberal, redirigió crecientes fondos públicos a la educación privada, especialmente tras el programa *Family Empowerment Scholarship* (FES) en 2019. Durante 2022-23, $1,3 mil millones, originalmente asignados a escuelas públicas, pasaron al sector privado, el 10% del presupuesto K-12 del estado. Las autoras alertan sobre el impacto en unas escuelas públicas ya tensionadas financieramente. Una presión adicional.

Consistentemente, en su publicación "Making the Grade 2022" de Farrie y Sciarra (2022) califican a Florida con "F" en nivel de fondos y esfuerzo financiero, y con "D" en distribución. Texas presenta "F" en nivel de fondos, "C" en esfuerzo y "D" en distribución. Para agravar, en 2021 se amplió la elegibilidad del FES, lo que incrementó el desvío de recursos desde lo público hacia lo privado. La brecha se ensancha.

En Texas, el financiamiento educativo está en un punto crítico, especialmente por el debate sobre vales. El gobernador Greg Abbott defendió la legislación, con un giro neoliberal del sistema. Sin embargo, la Cámara de Representantes de Texas la rechazó en noviembre de 2023 (McKinley et al., 2023). Sin embargo, a principios de 2025 la legislatura aprobó la Ley SB 2, [125]un esquema de vales escolares que permite usar fondos públicos para matrícula privada, educación en casa u otros servicios educativos, el cual comenzará a funcionar a partir del ciclo escolar 2026-2027. El episodio ilustra la complejidad política y las tensiones entre visiones de reforma y rol gubernamental.

Harris (2017) examina críticamente la elección escolar, en particular vales y charter. Expresa reservas sobre los vales: la lógica de mercado es simplista frente a la complejidad educativa. Reconoce, no obstante, en las charter, bajo mayor supervisión gubernamental, una "competencia regulada" con potencial de beneficios tangibles para todos los niños. Es una posición intermedia.

Según Harris (2017), la educación enfrenta desafíos singulares al intentar ajustarse a un mercado libre ideal. Requiere información clara y variedad real de opciones para las familias. La distribución geográfica, el entorno social del aprendizaje y la obligatoriedad de la escolarización sostienen instituciones de bajo desempeño. El autor identifica dos perspectivas: preocupación por un mercado sin restricciones que habilite selección excluyente de estudiantes por parte de escuelas privadas; y un paradigma más prometedor, capaz de evolucionar y optimizarse. En suma, aunque la educación tiene componentes mercantiles, su complejidad exige regulación. Regulación inteligente.

Giroux formula una crítica más contundente. Para él, la "elección" es un eufemismo de privatización que exime a las escuelas de responsabilidad hacia el bien público (Giroux, 2011). Las instituciones se convierten en entidades de mercado que atienden intereses individuales y agendas económicas nacionales. La mercantilización promete opciones diversas y ajuste fino de entornos, pero sus efectos prácticos resultan problemáticos. Las promesas no bastan.

Un ejemplo comparativo es el Acto Educativo de 1993 en Inglaterra, que permitió a los padres elegir las "mejores escuelas". La medida impulsó competencia por atraer a los mejores estudiantes y fortalecer reputaciones (Apple, 2006a). También marginó a alumnos con necesidades especiales o dificultades de aprendizaje. Aunque ese patrón no se replica exactamente en Estados

[125] Consultar en: https://gov.texas.gov/news/post/governor-abbott-signs-landmark-school-choice-legislation-into-law

Unidos, ambos contextos comparten críticas por la insuficiente atención a educación especial y por consecuencias imprevistas. La ideología de la competencia prometía calidad; sus derivaciones la cuestionan (Apple, 2006a).

Otra crítica apunta a la representatividad. El liderazgo del movimiento de elección escolar no refleja la diversidad racial y socioeconómica de las familias que optan por charter. Existe una brecha. Esta desconexión genera dudas sobre su capacidad para comprender y responder a necesidades comunitarias. El problema es estructural.

En resumen, la elección escolar y las charter prometen mejorar calidad mediante competencia y capacidad de elección. Sin embargo, no pueden ignorarse sus efectos colaterales. La atención insuficiente a estudiantes con necesidades especiales y la desconexión entre liderazgo y comunidades subrayan la necesidad de enfoques más equitativos y sensibles a realidades socioeconómicas y raciales. Solo así las políticas no solo elevarán la calidad, sino que promoverán equidad y justicia social en todo el sistema. Porque, al final del día, ¿de qué sirve una educación de "calidad" si no es accesible y beneficiosa para todos los niños y niñas, sin importar su origen o circunstancias?

3.3.5. Limitación de Plazas y Procesos de Loterías

El proceso de lotería para escoger al estudiantado es una característica notable de las escuelas charter. En este apartado se explica su funcionalidad y el razonamiento que lo sustenta; pero es importante añadir que estos procedimientos de selección del alumnado varían y están restringidos según las políticas de cada estado (Baker, 2012). Aun así, por lo general el proceso opera como se describe a continuación.

Según la Alianza Nacional para las Escuelas Públicas Charter (2019), la lotería charter es un sorteo al azar. Puede hacerse con manejo manual de solicitudes o con un programa informático. Se utiliza cuando hay más postulaciones que lugares. Si hay cupos para todos, no hay sorteo. Cada escuela define sus periodos de postulación. La inscripción puede ser en línea o presencial. Al terminar, la escuela notifica a las familias. Ellas aceptan o rechazan la oferta. Simple y formal.

Típicamente, la lotería es "ciega". Todos los estudiantes inscritos tienen la misma probabilidad de ingresar. Sin embargo, las charter pueden dar preferencia a ciertos perfiles. Este punto es clave para escuelas como IDEA, cuya misión es atender a ELL y a estudiantes económicamente desfavorecidos (National Alliance For Public Charter Schools, 2019). En el caso de IDEA Public Schools (2024), se realiza un sorteo en cada centro para llenar las plazas del año escolar 2024-2025. En Rio Grande Valley, la fecha límite de inscripción fue el 17 de febrero de 2024. Un hito administrativo. También estratégico.

Los estudiantes se eligen al azar por grado. Se asignan lugares según el orden de selección. Cuando un grado se completa, el resto pasa a lista de espera. Además, muchas charter otorgan preferencia a hermanos de alumnos ya admitidos o que asisten actualmente. Ese criterio puede alterar el resultado. Es un matiz relevante.

Rotberg (2018) advierte que, aun con loterías, las charter conservan más control que las escuelas tradicionales sobre quién se inscribe y quién permanece. Los críticos cuestionan los métodos de selección. Señalan prácticas que excluyen a ciertos estudiantes. En particular, ELL[126] y alumnos con discapacidades, sobre todo las más graves, están subrepresentados en muchas charter. La escolarización de estos grupos, más costosa y demandante de recursos, recae entonces en las escuelas tradicionales (Malkus, 2016; Rotberg, 2018). La preocupación persiste.

[126] Recordemos que las siglas ELL provienen de English Language Learners lo cual significa Aprendices de la Lengua Inglesa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En esa línea, un informe de la ACLU (2017) mostró que las políticas de admisión en charter de California pueden crear un sistema de dos niveles. Quienes más apoyo necesitan, reciben menos. El 20% de las charter del estado mantenía prácticas de inscripción excluyentes. El informe insistió: estas escuelas deben admitir a todos los estudiantes que desean asistir, como cualquier escuela pública tradicional (ACLU, 2017).

Ravitch (2020) profundiza en otra arista: la *attrition* o abandono escolar. Fue una defensora temprana de No Child Left Behind, de las pruebas estandarizadas y de la libre elección. En 2010 revisó su postura. Sostiene que las charter pueden imponer criterios académicos, conductuales y culturales que facilitan el abandono. Define *attrition* como la tasa a la que los estudiantes dejan una escuela antes de terminar. Señala que, frente a las escuelas públicas tradicionales, las charter muestran tasas más altas. Las causas son múltiples: admisiones selectivas, expectativas académicas muy exigentes y, a veces, prácticas que empujan indirectamente a quienes tienen dificultades a irse. El patrón es precupante.

Ahora bien, no todas las revisiones apuntan en la misma dirección. Algunos estudios sugieren selección de alumnos con mejor rendimiento y exclusión de quienes presentan mayores necesidades. Otros no. Anderson (2019), tras revisar 22 estudios sobre inscripción y retención en charter, encuentra poca evidencia de "*cream-skimming*" o "*pushout*" sistemático. El debate sigue abierto.

La lotería busca garantizar equidad en el acceso. En teoría, da a todos la misma oportunidad, pero en la práctica, las miradas divergen. Para algunos, el sorteo es un mecanismo transparente y justo para administrar la alta demanda. No discrimina. Para otros, pese a la aleatoriedad, las charter mantienen un control considerable sobre quién se matricula y quién permanece. Eso puede afectar la composición del alumnado y la equidad del sistema. Las preferencias para ciertos grupos y las políticas internas pueden perpetuar dinámicas excluyentes. Los más necesitados pueden quedar en desventaja. Ahí está la tensión central.

3.3.6. Educación Especial en Escuelas Charter: Desafíos y Críticas

El término educación especial (*special education*) es clave para analizar la escolarización en Estados Unidos. También resulta decisivo al hablar de equidad en las escuelas charter. En este subapartado se plantea una base general. Primero, definir qué es la educación especial. Luego, señalar en qué se diferencia de la educación general. También se considera quiénes acceden y quiénes quedan fuera. Finalmente, se examina cómo se vive esta realidad dentro de las escuelas charter.

La relación entre educación general y educación especial ha sido objeto de debate desde el inicio de la escolarización universal. Surgen de premisas distintas. Responden a enfoques formativos diferentes. Se apoyan en tradiciones de investigación también separadas. Todo ello muestra su carácter diferenciado y la necesidad de tratarlas como tales (Zigmond y Kloo, 2017). Por eso, aunque ambas buscan educar, sus características y requisitos específicos las distinguen. No es posible homologarlas sin perder de vista su singularidad. Así lo confirman Zigmond y Kloo (2017). En síntesis: dos sistemas, dos lógicas.

La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (*Individuals with Disabilities Education Act*, IDEA) reconoce 13 tipos de discapacidad. Estas son: (1) discapacidad intelectual (*intellectual disability*), (2) discapacidad auditiva, incluida la sordera (*hearing impairment, including deafness*), (3) discapacidad del habla o del lenguaje (*speech or language impairment*), (4) discapacidad visual, incluida la ceguera (*visual impairment, including blindness*), (5) trastorno emocional grave (*serious emotional disturbance*), (6) discapacidad ortopédica (*orthopedic*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

impairment), (7) autismo (*autism*), (8) lesión cerebral traumática (*traumatic brain injury*), (9) otras discapacidades de salud (*other health impairment*), (10) discapacidad de aprendizaje específica (*specific learning disability*), (11) sordoceguera (*deaf-blindness*), (12) discapacidades múltiples (*multiple disabilities*) y (13) retraso en el desarrollo (*developmental delay*) (U.S. Department of Education, 2017).

Según el Departamento de Educación (2017), la ley IDEA garantiza a todos los niños con discapacidad una educación pública gratuita y adecuada. Además, asegura la provisión de servicios de educación especial y de servicios relacionados. Esta ley[127] estipula lo siguiente:

> Special education means specially designed instruction, at no cost to the parents, to meet the unique needs of a child with a disability. […] Specially designed instruction means adapting, as appropriate to the needs of an eligible child under this part, the content, methodology, or delivery of instruction. […] To address the unique needs of the child that result from the child's disability (p. 8).

En este sentido, la ley confiere que la educación especial se refiere a la instrucción específicamente diseñada, sin costo para los padres, para satisfacer las necesidades únicas de un niño con discapacidad, adaptando el contenido, la metodología o la forma de impartir la enseñanza según lo requiera su condición particular. Un principio rector.

En su obra Special Education: What it is and Why We Need It, Kauffman, Hallahan, Pullen y Badar (2018) sostienen que gran parte de la confusión sobre los estudiantes excepcionales[128] y la educación especial surge de la mala interpretación del papel de la medición en el ámbito educativo. Cuestionan la idea de aplicar los mismos estándares y expectativas a todos, pues ello desconoce las diferencias individuales, especialmente en los alumnos con necesidades especiales. Insisten en que:

> The most salient characteristic of special education is individualized instruction. Without individualization, special education simply doesn't exist. … Special education is a way of addressing the core problem of variation in achievement and ability in the group of children to be taught (p.73).

Desde esta perspectiva, la comparación directa entre estudiantes con y sin discapacidad resulta inequitativa, al ignorar las particularidades de cada grupo. En su lugar, se propone que la educación especial se centre en evaluar el progreso individual de los estudiantes con necesidades educativas especiales, de modo que los objetivos de aprendizaje y la rendición de cuentas se ajusten a sus características específicas y promuevan un aprendizaje más justo y personalizado (Kauffman et al., 2018). Ante esto, Kauffman y sus colegas estilupalan que:

> […] recognizing the existence of particular differences and accommodating them in education are required to achieve fair treatment of students. […] Failure to recognize the need of students to be, at least some of the time, with other students with disabilities like theirs closes the door to development of a supportive disability culture (p. 40-41).

[127] Consultar sobre la ley IDEA en: https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.39

[128] En el ámbito de la educación especial en Estados Unidos, el término "estudiante excepcional (*exceptional student*)" se refiere a aquel que presenta discapacidades, talentos excepcionales o necesidades educativas que difieren de las del estudiante promedio, requiriendo, por tanto, adaptaciones específicas para su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, con esto no se propone que los estudiantes excepcionales deban ser siempre educados por separado. Se considera beneficioso agruparlos en ocasiones y se sugiere que los educadores evalúen todas las opciones disponibles. Flexibilidad con criterio. Delimitadas de forma general la educación especial y su diferencia respecto de la educación pública general, se aborda ahora su papel en el panorama de las escuelas charter. Aquí aparecen las fricciones.

Las escuelas charter han recibido críticas por las dificultades que enfrentan al proveer servicios de educación especial. Esto se refleja en una menor proporción de estudiantes con discapacidad en comparación con las escuelas públicas tradicionales. En algunos casos, incluso se han reportado prácticas que desincentivan su inscripción (Cohodes y Parham, 2021). Otras veces, el problema radica en la ausencia de programas adecuados para atender sus necesidades específicas (Gleason, 2007).

Garda (2011) sostiene que existe un conflicto inherente entre educación especial y escuelas charter. La raíz del problema está en sus fundamentos. Las charter se apoyan en principios de libertad y flexibilidad regulatoria. Miden el éxito a partir de los resultados académicos del alumnado. En contraste, la educación especial se basa en un enfoque de derechos civiles. Prima la supervisión normativa y el cumplimiento estricto de procedimientos complejos. El énfasis en resultados es secundario. Esta incompatibilidad, señala Garda, genera tensiones constantes en la implementación de la educación especial dentro de las charter. Y no se trata de un problema menor. Con frecuencia termina en violaciones de los derechos civiles de los estudiantes con discapacidad.

La cultura de autonomía y resultados de las charter choca con la lógica regulatoria y garantista de la educación especial. Esa tensión se manifiesta de varias maneras. Una es la infrarrepresentación de estudiantes con discapacidad en las charter. Otra, las dificultades para cumplir con las obligaciones legales: asegurar un continuo de servicios, identificar de manera temprana las necesidades, dar respuesta adecuada. Aunque las charter están legalmente obligadas a atender a todo el alumnado, lo mismo que las escuelas públicas tradicionales, su modelo innovador no siempre encaja con las exigencias de la educación especial. La consecuencia es clara. Algunos estudiantes no se matriculan. Otros, aun estando dentro, no reciben los servicios que necesitan. Persisten las brechas.

3.3.7. Desigualdades Raciales y Patrones de Segregación en las Escuelas Públicas

En el campo de la educación pública,
la doctrina de "separados pero iguales" no tiene lugar
Brown v. Board of Education (1954)

La primera ley de educación obligatoria en Estados Unidos se promulgó en 1642. Para 1918, todos los estados ya exigían la asistencia escolar. El país se adelantó al resto del mundo al establecer educación pública universal. Un ejemplo: en Gran Bretaña, la meta de mantener a la población en la escuela hasta los dieciséis años recién se fijó con la Ley de Educación de 1944. En Estados Unidos llevaba medio siglo vigente (Lemann, 1999). Sin embargo, ese liderazgo histórico en la lucha contra la segregación no se sostiene hoy. El sistema ya no encabeza la educación pública como antes. La segregación persiste. Trasciende las aulas. Se ve en la vida cotidiana.

En esta Tesis Doctoral se emplea "segregación" según Massey et al. (2009). Ellos realizan una evaluación detallada y proponen esta idea central: la segregación es la separación en el espacio de grupos socialmente definidos, de modo que sus miembros quedan desproporcionadamente

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

concentrados en ciertas unidades geográficas respecto de otros grupos. Los grupos pueden definirse por rasgos socialmente significativos: raza, etnicidad, ingresos, educación, edad, entre otros. La segregación, además, puede ocurrir en múltiples niveles: estado, condado, municipio, vecindario o cuadra.

Brown v. Board of Education marcó un hito. Declaró inconstitucional la segregación racial en las escuelas públicas de EE. UU. Reunió cinco casos sobre segregación escolar. Los demandantes sostuvieron que los sistemas separados para negros y blancos eran intrínsecamente desiguales y violaban la cláusula de protección igualitaria de la Decimocuarta Enmienda. El 14 de mayo de 1954, el Tribunal decidió por unanimidad. La segregación en las escuelas públicas era inconstitucional. El presidente del Tribunal Supremo Warren presentó la opinión: "en el campo de la educación pública la doctrina de separados, pero iguales no tiene lugar. Las instalaciones educativas separadas son inherentemente desiguales". Un antes y un después.

Desde la década de 1970, los esfuerzos de desegregación se debilitaron. Siguió un resurgimiento marcado de la segregación, sobre todo en áreas de alta pobreza (Mattson, 2020). Brown limitó muchas prácticas segregacionistas, sí. Pero en los años noventa, algunas decisiones de la Suprema Corte validaron e incluso incentivaron dinámicas que promovieron la segregación escolar. El impacto fue mayor en comunidades afroamericanas y latinas del sur del país (Orfield y Lee, 2007; Condron et al., 2013; Orfield y Frankenberg, 2013). Casi siete décadas después de Brown, preocupa el repunte entre estudiantes de minorías. Hubo una reducción notable y luego un rebote (Fuller et al., 2019; Owens, 2020).

En el sistema educativo estadounidense, raza, clase social, vecindario y calidad escolar están fuertemente conectados. Se influyen entre sí. Perpetúan desigualdades (Logan y Burdick-Will, 2016). Las escuelas, que idealmente simbolizarían diversidad y cohesión, a menudo reflejan la segregación de los vecindarios. A su vez, los vecindarios se moldean por la estructura y el prestigio de sus escuelas (Bischoff y Reardon, 2013; Frankenberg, 2013; Owens, 2020). Existen, además, normas estatales que ordenan desegregar o fijan equilibrios raciales y étnicos en las charter. Pero los esfuerzos reales para cumplirlos son escasos (Frankenberg y Lee, 2003). La brecha entre norma y práctica es notoria.

Ante este panorama, algunos defensores de las charter sostienen que su valor se justifica por el rendimiento. Afirman que ofrecen una educación superior a la de las escuelas tradicionales, aun en contextos segregados. En la práctica, ese razonamiento reaviva la idea de "separados pero iguales". Se apoya en evidencia de puntajes altos en charter (Orfield y Frankenberg, 2013). La paradoja salta a la vista.

En Estados Unidos, el "estudiante blanco típico" asiste a escuelas donde la mayoría no vive en pobreza. En cambio, muchos niños de minorías raciales y étnicas van a escuelas con mayoría de compañeros de bajos recursos (Logan y Burdick-Will, 2016). La correlación entre raza, etnicidad y pobreza es fuerte. Este ciclo interconectado perpetúa divisiones raciales y socioeconómicas (Iceland y Wilkes, 2006). También erosiona oportunidades y potenciales a lo largo de generaciones. Bischoff y Reardon (2014) refuerzan esta lectura: hay una relación estrecha entre disparidad de ingresos y segregación residencial, especialmente en comunidades negras e hispanas. Cuando aumenta la desigualdad de ingresos, se intensifica la segregación residencial. Y con ella, la escolar. Economía y educación se entrelazan.

La segregación escolar ha suscitado análisis y debates prolongados, con posturas encontradas sobre su evolución. Reardon y Owens (2014) sostienen que el progreso ha sido mínimo en las últimas décadas. Contrasta la visión más optimista de Glaeser y Vigdor (2012), quienes proclamaron "el fin del siglo segregado". Estas miradas dispares subrayan la complejidad

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

del fenómeno y la necesidad de profundizar en su estudio para comprender la realidad actual. No hay conclusiones simples.

Texas enfrenta capas extra de complejidad. Su cercanía con México, y los vínculos económicos y culturales, lo vuelven especialmente sensible a la segregación. Influyen los flujos migratorios. Interactúan con la población hispana. La segregación escolar por raza y etnia adquiere así otra dimensión, enmarcada en la interdependencia creciente entre Estados Unidos y México (Musgrave, 2019). Se suma la demografía de El Valle. La población hispana crece de forma sostenida (Mattison, 2020). Aun así, Texas sigue figurando entre los estados más segregados del país en educación (Orfield et al., 2016; Orfield y Jarvie, 2020).

El caso texano no es una excepción. Otras investigaciones confirman un patrón más amplio. Orfield et al. (2012) muestran que los estados con grandes corrientes migratorias, California, Nueva York y Texas, encabezan la segregación de estudiantes latinos. A nivel nacional, la segregación aumenta. Más alumnos latinos asisten a escuelas marcadas por pobreza y separación racial. "Las escuelas segregadas están sistemáticamente vinculadas a oportunidades educativas desiguales", concluyen (Orfield et al., 2012).

En el 65º aniversario de Brown, el Civil Rights Project, con Erica Frankenberg, Jongyeon Ee, Jennifer Ayscue y Gary Orfield (2019), volvió a subrayarlo: la segregación persiste. Los datos revelan contrastes claros en la composición racial. Los estudiantes blancos asisten a escuelas donde rondan el 69% del alumnado. Los latinos, a instituciones donde representan, en promedio, el 55%. La proporción de estudiantes afroamericanos se mantiene cerca del 15% desde 1970, pero suelen estar en escuelas donde la mayoría, alrededor del 47%, también es afroamericana. Los estudiantes asiáticos, por su parte, concurren a escuelas donde cerca del 24% del alumnado es de su misma etnia.

Si se observan en conjunto afroamericanos y latinos, el informe muestra que estudian en entornos donde el promedio combinado alcanza el 67% y el 66%, respectivamente. En contraste, los estudiantes blancos y asiáticos tienen una exposición mucho menor a esos grupos: 22% y 34%. Además, en 2016, en los suburbios de las grandes metrópolis, solo el 47% del alumnado era blanco. Es una baja de diez puntos en una década. Cambios demográficos profundos.

Las conclusiones son nítidas. No existen programas federales vigentes de integración escolar. Tampoco se financian, desde hace tiempo, investigaciones sobre métodos efectivos para impulsarla. La segregación, sin embargo, continúa. Aun así, Frankenberg et al. (2019) registran esfuerzos locales: algunos estados y distritos aplican estrategias proactivas para mitigarla y avanzar hacia escuelas más inclusivas. Hay iniciativas, que aunque valiosas, parecen ser insuficientes.

La relación entre rendición de cuentas y segregación es compleja. No hay respuestas únicas. A primera vista, los hallazgos de Davis et al. (2015) sugieren que políticas como No Child Left Behind pueden intensificar la segregación entre estudiantes negros y blancos. ¿Cómo? Las familias se mueven hacia escuelas con mejores calificaciones, y, a menudo, mayoritariamente blancas. La división se agrava. En Texas, sin embargo, Heilig y Holme (2013) ofrecen un matiz: hallaron que las escuelas con puntuaciones más altas en los sistemas de rendición de cuentas presentaban menos segregación racial y étnica, en especial respecto de estudiantes hispanos. El contexto importa.

Otra pieza del rompecabezas: el aislamiento de los estudiantes ELL. Vasquez Heilig y Holme (2013) analizaron los niveles de segregación racial, económica y lingüística de este grupo en Texas. El resultado fue contundente. A pesar de las promesas de las políticas de accountability, la mayoría de los ELL sigue asistiendo a escuelas de alta pobreza y con predominio de minorías. La segregación por estatus socioeconómico y por raza/etnia se convirtió en un fuerte predictor del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

bajo rendimiento, más que en las escuelas de alto desempeño. Las visiones contrastan. El fenómeno es multicausal. Y exige políticas finas, sostenidas y sensibles al territorio.

En este marco de segregación, es pertinente destacar el papel de las escuelas charter. Estas instituciones, que han recibido apoyo constante (Shuls, 2018), han ganado terreno, sobre todo en zonas urbanas y en estados del sur (Logan y Burdick-Will, 2016). Específicamente, muchas charter en áreas urbanas y desfavorecidas han mostrado ser efectivas, elevando el rendimiento promedio en pruebas estandarizadas tras solo dos años de asistencia (Chabrier et al., 2016). Su proliferación refleja la demanda y también un cambio en las expectativas de familias y comunidades. La percepción pública se transforma.

Esta evolución lleva a examinar su predominio en ciertos estados. Con fuerte presencia nacional, algunas regiones se han convertido en bastiones del movimiento. California, Texas, Florida, Arizona y Nueva York lideran en adopción y expansión de charter, con máximos de inscripción en los últimos años (LiBetti et al., 2019). Dentro de este contexto, Texas destaca por representar aproximadamente una cuarta parte de todas las aperturas de charter a nivel nacional durante 2020-2021 (White, 2022). Un crecimiento notable.

A la luz de lo anterior, las charter, creadas bajo el supuesto de promover innovación y equidad, enfrentan críticas paradójicas. Por un lado, se les acusa de contribuir a la segregación racial, al concentrar minorías y alumnado en pobreza en sus áreas de operación. Esta concentración con frecuencia reduce la diversidad, a diferencia de distritos tradicionales con mayor mezcla demográfica. Tal deriva parece alejarse de la visión original de Shanker, quien concebía estas escuelas como un instrumento para desafiar y superar prácticas segregadoras; para él, toda separación por raza y clase era antidemocrática (Kahlenberg y Potter, 2015). La tensión con el ideario fundacional es evidente.

En contraste, existen defensas robustas. Se argumenta que la concentración de minorías o estudiantes en pobreza no constituye necesariamente segregación, sino la consecuencia de elecciones de padres que buscan mejores oportunidades. No sería falta de integración, sino capacidad de respuesta a necesidades específicas. En línea con ello y con la filosofía de IDEA Public Schools, Clark et al. (2015) concluyen que:

> Las escuelas charter en áreas urbanas o que atienden a poblaciones más desfavorecidas tuvieron impactos más positivos (o menos negativos) que aquellas en áreas no urbanas o que atienden a poblaciones más aventajadas. Estos patrones podrían indicar que las escuelas charter que atienden a estudiantes más desfavorecidos son más efectivas que aquellas que atienden a estudiantes más aventajados, pero también podrían indicar que las escuelas alternativas disponibles para los estudiantes más aventajados son más débiles que las disponibles para los estudiantes más desfavorecidos, lo que lleva a una mayor oportunidad de impactos positivos de las escuelas charter entre las poblaciones más desfavorecidas (p. 420).

En un estudio sobre charter y su alumnado en Boston, Walters (2018) encontró que “las escuelas charter generan mayores mejoras en los puntajes de las pruebas para estudiantes desfavorecidos con bajo rendimiento académico, pero la demanda de estas escuelas es más fuerte entre los estudiantes más ricos y de alto rendimiento”. En otras palabras, las preferencias por charter están inversamente relacionadas con los beneficios en rendimiento: quienes más se beneficiarían, estudiantes con menor desempeño, de bajos recursos o con menor inclinación aparente hacia estas escuelas, son menos propensos a solicitarlas. En el caso de IDEA, enfocada en estudiantes de bajos recursos y dada su alta popularidad en El Valle, cabe deducir que ha logrado

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

superar en parte esta barrera al facilitar mayor acceso y beneficios educativos para su población objetivo.

En el debate, múltiples voces respaldan la contribución de las charter a comunidades en desventaja. Nelson Smith, expresidente y director ejecutivo de la Alianza Nacional de Escuelas Públicas Charter, sostiene que, al atender a una mayor proporción de estudiantes de bajos ingresos y de minorías, estas escuelas responden a una necesidad crítica. Según Smith citado por Kahlenberg y Potter (2015)

> En realidad, estamos muy orgullosos del hecho de que las escuelas charter inscriben a más niños de bajos ingresos y más niños de color que otras escuelas públicas [...] El verdadero problema de los derechos civiles para muchos de estos niños es estar atrapados en escuelas disfuncionales.

Esta defensa no es aislada. Organizaciones como IDEA Public Schools, ubicadas en el sur de EE. UU., ejemplifican una misión progresista orientada a impulsar a estudiantes de escasos recursos y minorías hacia el éxito académico. Su misión es explícita:

> **Universidad para TODOS los niños**, garantizar que más estudiantes de bajos ingresos, estudiantes que serían la primera generación de sus familias en asistir a la universidad y estudiantes que provienen de grupos históricamente subrepresentados en la educación superior tengan acceso a hacer realidad sus sueños al completar primero su título universitario en el camino hacia su conversión en los futuros líderes del mañana (p. 10).

Estas perspectivas no ven la concentración en ciertos grupos como segregación, sino como esfuerzo por la equidad al dirigir recursos y apoyos hacia quienes más los requieren. Este enfoque contrasta con la postura de autores como Jurjo Torres Santomé, quien aboga por "aprender a vivir juntos" (2018, p.74), es decir, por una educación inclusiva que valore la diversidad como parte intrínseca del aprendizaje. Dos caminos posibles; objetivos comunes en disputa.

Tras revisar las voces que promueven las charter como instrumentos de equidad, la pregunta es inevitable: ¿cumplen realmente ese ideal o, aunque sea de forma involuntaria, agravan desigualdades existentes? La respuesta no es unívoca.

En este escenario, Texas emerge como caso clave por su demografía singular y las tensiones de su sistema educativo. Aunque instituciones como IDEA subrayan su compromiso con comunidades desfavorecidas, evidencias adicionales dibujan un cuadro más matizado, con ventajas y desventajas percibidas respecto de segregación y diversidad racial y socioeconómica. El balance exige cautela.

Un estudio nacional de Gary Miron y colegas (2010), que nutre la investigación sobre efectos integradores o segregadores de las charter, analizó 968 escuelas, el 89% administradas por Organizaciones de Gestión Educativa (EMO). Comparó su demografía con la de distritos públicos tradicionales en las mismas áreas y encontró que una cantidad desproporcionada de charter atendía casi exclusivamente a estudiantes de minorías étnicas o a estudiantes blancos. En otras palabras, se observaron diferencias significativas en la composición del alumnado entre distritos y charter.

El patrón se amplificó al incorporar nivel socioeconómico, educación especial y English Language Learners (ELL). Las charter operadas por EMO tendían a concentrar estudiantes de bajos ingresos que calificaban para almuerzos gratis o a precio reducido, mientras que otras tenían muy pocos alumnos con ese perfil (Miron et al., 2010). En esta Tesis, estas tendencias segregativas en ELL preocupan, dado que IDEA escolariza a grupos minoritarios, especialmente hispanos, entre los cuales hay un gran número de ELL.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por otro lado, el análisis de Frankenberg et al. (2010) halló que las charter están más aisladas racialmente que las escuelas públicas tradicionales en prácticamente todos los estados y grandes áreas metropolitanas. Aunque las tendencias varían entre regiones, estados como Arizona y Texas presentan altas concentraciones de estudiantes latinos en escuelas intensamente segregadas. Los autores afirman que "el sector de las escuelas charter actualmente representa una oportunidad perdida para que los estudiantes experimenten los mayores beneficios educativos y sociales evidentes en varias escuelas" (Frankenberg et al., 2010).

Profundizando en la estructura demográfica, Lipp y Burdick-Will (2016) presentan tres conclusiones interesantes:

1. Las escuelas charter suelen ubicarse en estados del sur de Estados Unidos, en distritos urbanos con alta proporción de estudiantes de minorías raciales.
2. La pobreza es significativamente menor en las charter a las que asisten niños blancos, especialmente en comparación con las que asisten niños hispanos y afroamericanos.
3. Existe mayor segregación racial en las charter que en las escuelas tradicionales del mismo distrito.

Monarrez y colegas (2022) investigan los efectos de las charter en la segregación, particularmente en distritos con alta concentración de minorías. Los resultados sugieren que estas escuelas podrían contribuir significativamente a condiciones segregadas. Sin embargo, los autores señalan una posible explicación: la existencia de charter con "misiones" específicas. Diversos estudios confirman que estas escuelas orientadas por misión han mejorado el rendimiento académico del alumnado (Angrist et al., 2016; Cordes, 2018). En este sentido, IDEA Public Schools se distingue por diseñar escuelas con la misión explícita de acoger a estudiantes de entornos desfavorecidos y de bajos ingresos y llevarlos a la universidad. Misión y resultados se entrelazan.

Ante lo expuesto, surge una cuestión clave: ¿socavan las charter los esfuerzos por fomentar diversidad racial y socioeconómica en las escuelas públicas? Según Mickelson et al. (2018), no necesariamente promueven la segregación; podrían estar reflejando tendencias segregacionistas ya presentes en la sociedad estadounidense. Aun así, parece que complican, directa o indirectamente, las iniciativas para diversificar más las escuelas tradicionales. Un reto de política pública.

Como se ha argumentado en este apartado, el crecimiento acelerado de las charter plantea interrogantes serios sobre su contribución a la segregación racial y socioeconómica. En vista de ello, Giroux (2011) advierte que la crisis contemporánea de la educación es manifestación de un conflicto más amplio que afecta la vida pública democrática. Su observación invita a considerar cómo instituciones como las charter, con independencia de sus buenas intenciones, pueden tensionar la promesa democrática de una educación equitativa para todos.

Esta preocupación se amplía en reflexiones recientes. Por ejemplo, Rotberg y Glazer (2018) interpelan el debate con una pregunta esencial: ¿qué significan las charter para la capacidad de los estadounidenses de sostener una agenda colectiva y convivir en una sociedad cada vez más diversa? Varios contribuyentes sugieren que, al priorizar la elección individual, las charter podrían alejar al país de los objetivos colectivos y democráticos de la educación. En este contexto, un pasaje especialmente significativo por Rotberg y Glazer (2018) afirma:

> Entre los costos sociales más significativos de la elección se encuentra el aumento de la segregación según líneas raciales y económicas. Los efectos segregadores de las escuelas charter son especialmente problemáticos considerando las evidencias

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> de que algunas de estas escuelas establecen políticas que deliberadamente favorecen a una población sobre otra o están diseñadas para atraer a una población mientras desalientan a otras, contradiciendo aparentemente su estatus como instituciones públicas. De hecho, al observar la evidencia, es difícil evitar la conclusión de que las escuelas charter a menudo exacerban la segregación de maneras variadas y a veces sutiles (p. 221).

Esta inquietud es particularmente pronunciada en lugares como Texas y, en especial, en el RGV, donde la rica diversidad racial y económica convive con desigualdades educativas evidentes. En este marco, cuestionar el papel de las charter en intensificar o atenuar la segregación trasciende el debate académico. Resulta imperativo comprender la dinámica para proteger y consolidar el principio democrático de una educación justa y representativa para cada individuo. Esa es la meta.

3.3.8. Financiamiento de las Escuelas Públicas

El sistema de educación pública de Texas, uno de los más grandes del país y con una arquitectura financiera sumamente compleja, destaca por concentrar más distritos escolares que cualquier otro estado, salvo California, y por ocupar el segundo lugar en número de estudiantes matriculados, detrás de California (Pace, 2022). Según la Fundación de Investigación TTARA (2022)[129], el estado cuenta con 1.204 distritos escolares y escuelas charter repartidos en 8.866 campus; emplea a 734.726 personas (aproximadamente la mitad son docentes) para educar a 5,5 millones de estudiantes; y durante el ciclo 2020-21 canalizó $70,4 mil millones: $27,2 mil millones (39%) de fondos estatales, $37,8 mil millones (53%) de impuestos locales a la propiedad y $5,4 mil millones (8%) de fondos federales.

Con esto en mente, y dada la magnitud de los montos involucrados, a continuación se expone de forma general cómo la oferta educativa pública en Texas financia y distribuye los recursos necesarios para la operación de los centros escolares. Entenderlo es clave. Ese financiamiento genera efectos indeseables, como movilidad residencial en el sistema tradicional; mientras tanto, en el ámbito charter, la modalidad de financiamiento es defendida por sus partidarios como una ventaja. Dos caras de un mismo dilema.

En esa dirección, primero se explica el financiamiento de los distritos escolares tradicionales, conocidos como Distritos Escolares Independientes (ISD)[130], usualmente identificados como ISD; después, el de las escuelas charter. Según la Texas Comptroller of Public Accounts[131], Texas utiliza fondos locales, estatales y federales para sostener servicios e instalaciones educativas en los distritos públicos. Si bien los ISD reciben aportes federales, la cuantía es limitada. Por ello, sus dos fuentes principales son: impuestos locales a la propiedad (property tax), y el Estado.

Aunque los distritos públicos de Texas cuentan con financiamiento estatal, la columna vertebral de sus ingresos son los impuestos locales a la propiedad. Primero, cada ISD aplica esos

---

[129] La Texas Taxpayers and Research Association (TTRA) es una organización sin fines de lucro con sede en Texas. Su enfoque principal es la investigación y promoción de políticas públicas relacionadas con la fiscalidad y el gasto gubernamental en el estado. Los datos y recursos que manejan están disponibles en el siguiente enlace: https://www.ttara.org/wpcontent/uploads/2022/04/IntroToSchoolFinance_Fifth_Edition_2022.pdf

[130] Los Independent School Districts (ISD) son los distritos escolares públlicos del estado.

[131] Texas Comptroller of Public Accounts es una agencia de Texas que se desempeña como director financiero, recaudador de impuestos, contador jefe, estimador principal de ingresos y tesorero principal de Texas para todo el gobierno estatal, así como administrador de una serie de otros programas. El enlace a la página web de esta institución se presenta a continuación: https://comptroller.texas.gov/

USC
DE COMPOSTELA

recursos para cubrir sus necesidades básicas; después, el Estado complementa hasta asegurar una cantidad por alumno que permita alcanzar el umbral requerido. En resumen: la estructura financiera de la escuela pública texana depende, ante todo, de la capacidad recaudatoria local y, en segundo término, del respaldo estatal que cubre los déficits (Swaby, 2019). El orden de los factores sí altera el producto.

Tras este contexto, conviene precisar el mecanismo del financiamiento estatal. En Texas, la Texas Comptroller of Public Accounts funge como principal oficial financiero. De acuerdo con su sitio web (2023)[132], la entidad emplea el Estudio de Valoración de Propiedades del Distrito Escolar (PVS) para que la distribución de fondos estatales refleje con precisión el valor de las propiedades de cada distrito; de conformidad con la Sección 403.302[133] del Código Gubernamental, debe realizarse al menos cada dos años. Es un reaseguro técnico. Y también político.

Las escuelas públicas de Texas, tanto distritos independientes como charter, reciben financiamiento estatal en función de la Asistencia Diaria Promedio (ADA), tal como determina la Texas Education Agency (2023). Uno de los conductos principales para administrar ese financiamiento es el *Foundation School Program* (FSP). Su propósito: garantizar una base adecuada para todas las escuelas públicas del estado (TEA, 2023). Un piso común, no un techo.

El FSP fija, mediante fórmulas específicas, los aportes estatales y locales de cada distrito escolar. Cumple dos funciones principales: instalaciones y operación. Con esas fórmulas, el programa busca una distribución equitativa entre distritos (Pace, 2022). El objetivo es que todos, con independencia de su capacidad para generar ingresos propios, puedan ofrecer educación de calidad; en 2020-21, Texas aportó $26,2 mil millones al FSP (Pace, 2022). Además, los distritos pueden recibir fondos adicionales si concentran estudiantes de bajos ingresos, estudiantes con discapacidades (de mayor costo educativo) o si enfrentan factores geográficos como altos costos de vida (Swaby, 2019; TEA, 2022).

Sentado lo anterior, cabe señalar una crítica habitual al financiamiento vía impuesto a la propiedad en la educación pública estadounidense. Si el sostén del sistema depende de impuestos locales y los valores inmobiliarios varían ampliamente entre vecindarios, el resultado es un financiamiento desigual. En Kozol (2012) sugiere que la raíz de muchas condiciones precarias en escuelas públicas es precisamente esa inequidad. Propone, por tanto, eliminar el impuesto a la propiedad como pilar del financiamiento, pues atar los recursos del centro al nivel socioeconómico de las familias es, a su juicio, intrínsecamente injusto. En su libro, Kazol resume la operación del Foundation School Program de Texas así:

1. Primero, existe un impuesto local sobre el valor de propiedades residenciales y comerciales dentro de un distrito, que provee los fondos para financiar las operaciones iniciales.
2. Segundo, en distritos con mayor riqueza, lo recaudado suele bastar para sostener un sistema escolar de calidad; en distritos menos prósperos, aun con la misma tasa impositiva, el menor valor de la propiedad impide alcanzar ese nivel.

[132] Consultar en: https://comptroller.texas.gov/taxes/property-tax/pvs/index.php#:~:text=Government%20Code%20Section%20403.302%20requires,least%20once%20every%20two%20years.

[133] Consultar en: https://statutes.capitol.texas.gov/Docs/GV/htm/GV.403.htm#403.302

DE COMPOSTELA

3. Tercero, el Estado se compromete a elevar a los distritos menos prósperos a un nivel similar al del más rico. A ese nivel se lo denomina "base" o "cimiento", la "foundation" del FSP.

En relación con lo anterior, la falta de eficacia del FSP, según Kazol (2012), proviene del tercer punto, el relativo al "cimiento". Lo detalla así:

> En lugar de establecer los cimientos al nivel del distrito más rico, los estados adoptan con mayor frecuencia lo que se ha llamado "un cimiento bajo". La base baja es un nivel de subsistencia que elevará a un distrito a un punto en el que sus escuelas puedan brindar una educación "mínima" o "básica", pero no una educación al nivel que se encuentra en los distritos ricos. La noción de un fundamento "mínimo" (en lugar de "completo") representa una definición muy especial de la idea de igualdad. Garantiza que todos los niños tengan "un mínimo igual", pero no que todos los niños tengan lo mismo (p. 208).

El informe Making the Grade 2022: How Fair Is School Funding in Your State?[134] Por Farrie y Sciarra (2022) revisa anualmente la situación financiera de las escuelas en los 50 estados y el Distrito de Columbia. Clasifica y evalúa con tres criterios: (1) Nivel de Financiamiento, ingresos por estudiante ajustados por costos de fuentes estatales y locales; (2) Distribución del Financiamiento, asignación adicional a distritos con alta pobreza; y (3) Esfuerzo de Financiamiento, peso del financiamiento público desde preescolar a secundaria en relación con la actividad económica estatal.

En ese estudio, Texas muestra señales de alerta. Recibe "F"[135] en Nivel de Financiamiento (ingresos ajustados por estudiante bajos), "D" en Distribución (deficiencias en la asignación adicional a distritos con alta pobreza estudiantil) y "C" en Esfuerzo (un compromiso intermedio respecto de su actividad económica). En resumen, el estado pero podría hacer más. La comparación entre estados lo evidencia.

Para una perspectiva más clara, puede verse el artículo de Anne Lasseigne Tiedt (2023) en Raise Your Voice Texas[136]. Allí se indica que el sistema público texano, pese a su tamaño y diversidad, figura entre los últimos diez estados en financiamiento por estudiante, con un gasto $4.000 por debajo del promedio nacional. Según la autora, incrementar el "*Basic Allotment*[137]" (BA) permitiría además afrontar tres retos: inflación, aumentos salariales docentes y reducción de la "recaptura"[138] estatal. Una medida, varios efectos.

---

[134] Consultar en: https://edlawcenter.org/assets/files/pdfs/publications/Making-the-Grade-2022-Report.pdf

[135] En este contexto, una "A" representa la calificación más alta y aprobatoria, mientras que una "F" indica la nota más baja y reprobatoria.

[136] Consultar en: https://www.raiseyourhandtexas.org/increasing-the-basic-allotment-in-texas/

[137] Se refiere al monto base que el estado entrega por alumno, a partir del cual se determina el financiamiento total de cada distrito escolar.

[138] El sistema de "*recapture*" o "Efecto Robin Hood" en Texas busca equilibrar las disparidades en los ingresos de los distritos escolares derivados de los impuestos locales sobre las propiedades, permitiendo al estado recuperar el exceso de ingresos fiscales de los distritos más acaudalados y redistribuir esos fondos a los distritos con menos recursos. La autora busca evitar el "recapture" debido al creciente aumento en el valor de las propiedades en muchas regiones de Texas, lo que ha llevado a que los distritos envíen cantidades históricamente altas de fondos de vuelta al estado en concepto de recapture. Esto ha resultado en una menor contribución del estado al fondo general de financiamiento educativo. Al aumentar el "*Basic Allotment*" (monto básico por estudiante), se reduce la cantidad de fondos que el estado recupera a través del "recapture*"*. En resumen, elevar el monto básico beneficia a todos los distritos al mitigar la necesidad de recapturar y redistribuir fondos desde los distritos más ricos.

Examinadas las finanzas de los ISD, se pasa a las particularidades de las charter. Importa subrayar que, en Estados Unidos, sus estructuras de financiamiento son muy heterogéneas: las normativas estatales delimitan y condicionan las vías de acceso a fondos (Education Commission of the States, 2020)[139]. Aquí el foco es Texas. Contexto común; reglas distintas.

En Texas, el panorama financiero supone retos para las instituciones públicas tradicionales. Por eso conviene analizar la naturaleza financiera de las charter: operan con un conjunto de normas propio dentro del mismo entorno. Esto trae desafíos y oportunidades. Es un análisis oportuno, dada la singularidad de la política educativa texana y la necesidad de entender cómo cada modelo, tradicional o charter, enfrenta presiones y necesidades. A continuación, su encaje en el esquema estatal.

Primero, aunque charter y escuelas públicas tradicionales reciben financiamiento estatal y federal, se distinguen por su arquitectura de recursos. La diferencia clave: el uso de impuestos locales. Los distritos tradicionales se benefician de ingresos por impuesto a la propiedad; las charter, no (Texas Public Charter Schools Association, 2020). Por ello, las charter dependen en gran medida de fondos estatales (*state grants*), a diferencia de las tradicionales, que combinan aportes estatales y recaudación local. Un rasgo estructural.

Con la Ley de la Cámara de Representantes 3 (HB3) se introdujeron cambios y mejoras en el financiamiento educativo. Pese a ello, persisten críticas. DeMatthews y Knight (2022) lo ubican entre los cinco sistemas menos efectivos del país para dotar de recursos a distritos con alta pobreza. A esto se suma la complejidad del entramado, fruto de múltiples leyes y fórmulas específicas. Un laberinto normativo. Para una explicación detallada del sistema puede consultarse Texas School Finance System Overview (2020)[140], pero para el contexto de esta Tesis se opta por una exposición simplificada, sin tecnicismos innecesarios.

Las charter operan dentro del FSP, su modelo es singular: a diferencia de las escuelas tradicionales, que se nutren de impuestos a la propiedad, las charter reciben la mayoría de sus fondos directamente del gobierno estatal. La matriz es distinta. Una distinción relevante entre una red charter como IDEA y un distrito tradicional reside en el concepto de "distrito". Las charter no están atadas a límites geográficos; por ejemplo, una misma red como IDEA Public Schools puede tener escuelas en el RGV (Texas) y en Baton Rouge (Luisiana).

Para ilustrar con más precisión cómo llegan los fondos a las charter, se recurre a informes de la Texas Public Charter Schools Association (2022). Ofrecen un panorama nítido de su estructura financiera. Y permiten contrastes. El documento presenta una visión comparativa entre ISD y charter. Explica que ambos se financian con impuestos estatales y locales. Pero subraya una disparidad: el dinero de contribuyentes locales representa cerca del 49% de los presupuestos de los ISD, mientras que las charter solo reciben fondos estatales y no perciben ingresos locales por impuestos a la propiedad. Se añade que esta diferencia implica que las charter le cuestan menos al contribuyente que los ISD tradicionales. Además, según el mismo documento, "En el periodo 2018-2019, las escuelas charter públicas recibieron un promedio de $10.721 por estudiante, mientras que las escuelas de los ISD recibieron $11.397" (p.4). Una brecha cuantificable.

---

[139] De acuerdo con su página web la Comisión de Educación de los Estados (Education Commission of the States) una agencia no partisana (non-partisan) encargada de investigar e informar sobre políticas educativas, asesorar a políticos (policy makers) y convocar a líderes educativos. En su publicación 50 State Comparison se resume los proveedores de fondos de las escuelas charter y se enlistan las leyes charter de cada estado.

[140] Panorama del Sistema de Financiación Escolar de Texas (2020): https://www.tasb.org/services/legal-services/tasb-school-law-esource/business/documents/texas-school-finance-system-overview.pdf

Conviene matizar, no obstante, la afirmación, frecuente entre partidarios, de que las charter "cuestan menos". Esa consigna simplifica en exceso un entramado complejo y requiere análisis más fino. Para profundizar en la financiación de las charter utilizamos la publicación How Public Charter Schools Are Funded[141] (Texas Public Charter Schools Association, 2020).

El documento ofrece un estudio de caso sobre los fondos recibidos por IDEA y los compara con distritos tradicionales de Texas, incluidos Houston ISD y Fort Worth ISD, así como Hidalgo ISD y Donna ISD en el RGV. La escasez de investigaciones comparativas dificulta el contraste; no obstante, esta publicación, abiertamente favorable a las charter, presenta cotejos entre IDEA y los principales distritos metropolitanos donde opera, y entre la financiación de IDEA y los ISD en las distintas localidades de sus campus. Una fotografía útil.

Se subraya que, en circunstancias específicas, las charter públicas como IDEA pueden recibir un financiamiento ligeramente superior por estudiante que un ISD vecino; no es la regla. Por ejemplo, como se observa en la tabla 9, en 2019-20 IDEA obtuvo aproximadamente $100 más por estudiante que Houston ISD, pese a tener solo dos campus en ese distrito. La diferencia se atribuye a que IDEA atiende un segmento más amplio de estudiantes con altas necesidades.

Tabla 9. Comparación entre IDEA y los principales distritos metropolitanos
Fuente: elaboración propia. Tomada de Texas Public Charter Schools Association (2020)

Distrito Escolar	Fondos por Estudiante (dólares)	% de Estudiantes ELL	% de Estudiantes en desventaja económica (tier 1[142])	% de Estudiantes en desventaja económica (tier 2)
San Antonio ISD	$12.282	19%	4,7%	4%
Austin ISD	$11.849	29%	8,6%	7,2%
Fort Worth ISD El Paso ISD	$11.494	32%	6,3%	6,8%
IDE Public Schools	$10.871	35%	9,3%	14,2%
El Paso ISD	$10.853	30%	10%	16%
Houston ISD	$10.797	32%	6,3%	7,9%

Sin embargo, a partir de la información de la Tabla 10, puede distinguirse que la mayoría de los ISD, gracias a sus ingresos locales, disponen de un financiamiento total superior al de IDEA. Según Texas Public Charter Schools Association (2020), IDEA recibe menos por estudiante que 821 ISD, incluidos distritos de gran tamaño como San Antonio, Austin y Fort Worth. Aunque IDEA atiende de forma prioritaria a un porcentaje significativo de estudiantes ELL y de hogares con recursos limitados, su financiamiento es inferior al de esos distritos tradicionales precisamente por su naturaleza charter. Una paradoja financiera.

[141] Consultar en: https://txcharterschools.org/wp-content/uploads/2020/12/Charter-Funding-Memo-Final.pdf

[142] Según la descripción del TEA en "HB 3 in 30: Charter School Funding (2019)", la HB 3 ha ampliado ciertas asignaciones de financiamiento, incluyendo una que ofrece apoyo adicional para estudiantes con bajos ingresos. Estos estudiantes se dividen en cinco "niveles" basados en sus ingresos familiares: el nivel 1 corresponde a los ingresos más bajos, el nivel 2 a los siguientes, y así sucesivamente. HB 3 in 30: Charter School Funding" es una serie de documentos proporcionados por el TEA que detalla y explica las provisiones y cambios realizados por la legislación HB 3 con respecto al financiamiento de las escuelas charter.

Tabla 10. Comparación del Financiamiento Entre IDEA y ISD
Fuente: elaboración propia. Tomada de Texas Public Charter Schools Association (2020)

Distrito Escolar	Fondos por Estudiante (dólares)	% de Estudiantes ELL	Estudiantes en desventaja económica
Northside ISD	$13.247	10%	50%
Edgewood ISD	$12.967	21%	95%
Hidalgo ISD	$12.298	60%	91%
San Antonio ISD	$12.282	20%	90%
Pflugerville ISD	$12.045	22%	51%
Austin ISD	$11.849	27%	54%
Harlandale ISD	$11.802	17%	88%
Southwest ISD	$11.683	17%	85%
Del Valle ISD	$11.681	40%	84%
Fort Worth ISD	$11.494	33%	86%
La Joya ISD	$11.421	55%	93%
Donna ISD	$11.341	51%	94%
Rio Grande City CISD	$11.334	72%	90%
Edcouch-Elsa ISD	$11.325	25%	98%
Brownsville ISD	$11.268	35%	89%
Pharr-San Juan-Alamo ISD	$11.134	42%	92%
Mission CISD	$11.078	33%	86%
South San Antonio ISD	$11.055	18%	91%
Hays CISD	$10.974	17%	51%
Birdville ISD	$10.881	21%	58%
IDEA Public Schools	$10.871	36%	87%
El Paso ISD	$10.853	30%	75%
San Benito CISD	$10.830	22%	89%
Northeast ISD	$10.622	13%	48%
Sharyland ISD	$10.586	29%	65%
Edinburg CISD	$10.421	34%	86%
McAllen ISd	$10.368	33%	71%
Weslaco ISD	$10.262	27%	86%
Socorro ISD	$9.759	24%	74%

Complementariamente, las charter pueden diversificar aún más sus fuentes. Además de los fondos estatales por estudiante, están habilitadas para captar capital externo: fondos federales (*federal grants*), fondos de fundaciones (*foundation grants*), donaciones corporativas y contribuciones individuales. En el caso de IDEA Public Schools, estas fuentes no solo respaldan la operación diaria, sino que también sostienen planes de expansión (Smith, 2012; Johnson, 2017; Ravitch, 2021).

3.3.9. *Movilidad Residencial*

Este subapartado surge para describir el proceso de distribución de fondos en las escuelas públicas estadounidenses y la movilidad residencial que deriva de ese proceso; se presenta, por tanto, como extensión del apartado anterior. Hablar de movilidad residencial en el sector público es adentrarse en un tema polémico y difícil de resolver, pues el presupuesto de los centros tradicionales está atado a los impuestos locales de cada zona. En esta Tesis Doctoral, "movilidad residencial" alude a los patrones o cambios de residencia originados por la discrepancia de calidad escolar entre grupos sociales. Elección forzada. Desplazamientos reales.

El sistema educativo estadounidense exhibe una desigualdad profunda: las oportunidades de aprendizaje varían según origen socioeconómico. Se ha señalado que es uno de los sistemas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

más desiguales del mundo industrializado (Darling-Hammond, 1998). En consonancia, Darling-Hammond y Banks (2010) sostienen que, para competir como verdadera nación de primer mundo, Estados Unidos debe garantizar un sistema más equitativo que brinde oportunidades de calidad a todo su alumnado. Una meta exigente.

La situación actual indica que estudiantes hispanos y negros tienen mayor probabilidad de vivir en barrios segregados económica y racialmente; asisten a escuelas con menos recursos que aquellas con mayoría blanca; reciben calificaciones más bajas de forma persistente; obtienen peores resultados en pruebas; abandonan antes, y son suspendidos con mayor frecuencia (Rooks, 2020). Estas disparidades presupuestarias empujan a muchas familias a mudarse a distritos más prósperos para ofrecer mejor educación a sus hijos. Y, cuando no pueden desarraigarse, algunas declaran domicilios falsos para inscribirlos en mejores escuelas. Estrategias de supervivencia educativa.

Rookls (2020) retrata esa realidad. Explica cómo familias son acusadas de "robo de escuela" (*stealing school*) por matricular a sus hijos en escuelas "a las que no pertenecen". Si bien mentir sobre la residencia es un delito[143], esos padres buscan una educación de calidad. Si el Estado no garantiza educación equitativa y de alto nivel para todos, ellas y ellos tratan de resolverlo inscribiendo a sus hijos en zonas más afluentes. Una respuesta desesperada a un problema estructural.

En cuanto a las charter, la movilidad residencial se mitiga porque las familias pueden seleccionar escuelas no vinculadas a zonas específicas. Sin embargo, Wilson (2019) advierte una paradoja en las políticas de elección escolar. Ella afirma:

> Una de las razones para promulgar políticas de elección de escuela es asegurar que los patrones de segregación residencial no se reproduzcan en las escuelas públicas. Sin embargo, en algunos lugares, las políticas de elección de escuela están teniendo el efecto contrario (p. 9).

Siguiendo ese razonamiento, Wilson (2019) muestra que la proliferación de políticas de elección, en particular, charter, permite crear enclaves de escuelas para población blanca sin requerir movilidad residencial, repitiendo así la historia segregacionista de la educación pública. En otras palabras, las charter promueven elección en contextos de educación pública y clase social, pero agravan la segregación racial (Mullen y Bartlett, 2022). Un efecto no previsto. Pero visible.
Sea para enfrentar la segregación racial o la económica, Estados Unidos necesita cambios sistémicos. Cambios capaces de mejorar las condiciones de aprendizaje del alumnado más vulnerable. Ellos siguen siendo los más afectados por el estado actual.

Hace décadas, W.E.B. Du Bois advirtió que "el problema del siglo XX es el problema de la línea de color (*the problem of the twentieth century is the problem of the color line*)". Su mensaje no perdió vigencia. Aunque el racismo sistémico se ha reducido desde entonces, en pleno siglo XXI la lucha continúa. Persisten las brechas. La desigualdad en el acceso a una educación de calidad exige reflexión. Una reflexión profunda sobre las estructuras que sostienen la segregación y la marginación de estudiantes vulnerables. Es cierto, se han logrado avances contra la segregación racial. Sin embargo, la advertencia de Du Bois sigue viva.

A pesar de los avances contra la discriminación racial, la promesa de una educación igualitaria sigue pendiente. La herencia de la segregación no se ha disuelto. Persiste en las

[143] En EE. UU, el delito de "robo de educación" puede ser penalizado con fuertes multas y hasta tiempo en cárcel en algunas circunstancias.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estructuras que reproducen desigualdad. Estas disparidades se ven con claridad en los estudiantes de minorías y bajos recursos. Sus oportunidades están limitadas.

3.3.10. Mejora del Rendimiento Académico

Más aún que las escuelas privadas, hoy las charter se posicionan como competidores directos y modernos de las escuelas tradicionales. Su rápido crecimiento ha sido impulsado por los medios: documentales como *Waiting for Superman* (Guggenheim, 2010), libros como No Excuses: Closing the Racial Gap in Learning (Thernstrom y Thernstrom, 2004) y reportajes (Barbash, 2019; Bloomberg, 2022; Closson, 2022; Torkelson, 2020) han contribuido a su expansión, promoviendo la percepción de su superioridad en rendimiento académico, incluso frente a privadas. Un relato potente y controvertido.

La búsqueda de excelencia académica es un componente central de redes como KIPP, Harmony, IDEA y Uplift. Sus presuntos éxitos se difunden para atraer más estudiantes. Por ejemplo, IDEA Publics Schools (2023) presume en su web[144] que su alumnado de 3º a 5º superó a sus pares estatales en pruebas estandarizadas por un 6% y el de 6º a 8º por un 11%; además, el 30% del alumnado de 2020 aprobó tres o más exámenes AP. En la misma línea, un estudio del CREDO de Stanford (2017) sobre charter en Texas informó que, con el tiempo, el estudiante típico de una charter en Texas tiene mayor crecimiento en lectura respecto de sus pares en públicas tradicionales. Destacan los resultados de estudiantes hispanos y en situación de pobreza, que rinden mejor en charter que en el sistema tradicional.

Ahora bien, el análisis comparativo del rendimiento entre charter y públicas tradicionales es intrincado. La primera dificultad es caracterizar la "experiencia típica" en una charter (Prothero, 2018). Con esto en mente, se ofrece una visión general de percepciones predominantes. No un veredicto, sí un mapa.

Para empezar, Zimmer et al. (2009) fueron pioneros en estudiar efectos de largo plazo. En Florida y Chicago, asistir a un bachillerato charter se asoció con aumentos sustanciales en probabilidad de graduación e inscripción universitaria. Según el estudio, quienes procedían de una secundaria charter y continuaban en un bachillerato del mismo tipo tenían entre 7% y 15% más probabilidades de graduarse que quienes se trasladaban a un bachillerato público tradicional. De forma similar, asistir a un bachillerato charter se vinculó con entre 8% y 10% más probabilidades de matricularse en la universidad frente a pares en escuelas tradicionales. La investigación va más allá de las pruebas estandarizadas e indica que importan los resultados de trayectoria.

Con todo, frente a relatos elogiosos también hay voces críticas. Algunos expertos cuestionan la supuesta superioridad charter y advierten sobre impactos negativos en el funcionamiento del sistema público. Una mirada más templada puede verse en el informe de Di Carlo (2011). Allí se sostiene:

> […]los efectos de las escuelas charter en las ganancias de los puntajes de las pruebas varían según la ubicación, las características de la escuela/estudiante y otros factores. […] Existe evidencia tentativa que sugiere que las escuelas charter de alto rendimiento comparten ciertas características clave, especialmente donaciones privadas, grandes expansiones del horario escolar, programas de tutoría y fuertes políticas disciplinarias. […] En general, después de más de 20 años de proliferación, las escuelas charter enfrentan los mismos desafíos que las escuelas públicas regulares para impulsar el rendimiento de los estudiantes, y la

[144] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-approach/curriculum/

> investigación futura debe continuar enfocándose en identificar las políticas, prácticas y otras características que ayudan a explicar la amplia variación en sus resultados (p. 8).

Di Carlo sugiere que no todas las charter mejoran el rendimiento: ciertas características y estrategias marcan la diferencia. Falta consenso, además, sobre los instrumentos de medición idóneos; ello plantea desafíos metodológicos y de variables a considerar. Las comparaciones no ofrecen aún una visión completa del desempeño ni de la capacidad de innovación del modelo. Prudencia analítica.

En un metaanálisis sobre impacto de las charter en el rendimiento estudiantil, Betts y Tang (2011) concluyen que estas escuelas pueden superar a las públicas tradicionales en matemáticas y lectura en ciertos contextos; en otros, rinden igual o peor. También resaltan la heterogeneidad de los tamaños de efecto, lo que sugiere variaciones sustantivas, no meros errores estadísticos. Esta diversidad se observa entre regiones y, quizá, sea más pronunciada dentro de una misma área. En entornos urbanos como Boston y Nueva York, las charter destacan; en bachillerato, no tanto.

En un metaanálisis posterior, Betts y Tang (2016) confirman avances superiores en matemáticas para charter en la mayoría de las categorías de edad, sin diferencias significativas en lectura. Aun así, la mayoría de las estimaciones en ambas disciplinas tienden a ser positivas.

Una investigación reciente de Baude et al. (2020) sobre la evolución de la calidad charter en Texas muestra que, aunque al inicio la calidad era muy variable y, en promedio, inferior a la del sector tradicional, la salida de escuelas de baja calidad, la mejora de otras y la entrada de nuevas, más eficaces, elevaron el rendimiento del sector charter. Además, según el autor, la reducción de la movilidad estudiantil y el aumento de escuelas con currículo "No Excuses" contribuyeron a esas mejoras.

Para terminar, diversos estudios (Zimmer et al., 2003; Sass, 2006; Bifulco y Ladd, 2006; Hanushek, Kain, and Rivkin, 2007; Zimmer y Buddin, 2007; Imberman, 2011; Clark et al., 2015; Epple et al., 2016) sobre "efectos en el rendimiento" muestran resultados variados o modestos. Otras investigaciones (Booker et al., 2007; Zimmer et al., 2012) indican que esos resultados pueden mejorar a largo plazo. Es decir, aunque el rendimiento inicial en charter sea poco alentador, tiende a mejorar conforme maduran; conviene recalibrar expectativas de impacto inmediato y asumir que las mejoras, de ocurrir, requieren tiempo (Epple et al., 2015). La variabilidad sugiere considerar múltiples factores y horizontes temporales amplios. Evaluar sin atajos. Para sintetizar, Prothero (2018) revisa varios estudios, varios citados aquí, y concluye:

> Es probable que las escuelas charter se conviertan en una presencia cada vez más fuerte en la educación de los jóvenes. La investigación indica que, al igual que dentro de las escuelas públicas tradicionales, su éxito en la educación de los estudiantes con altos estándares es mixto. Algunas lo hacen mejor, otras peor y otras igual que las escuelas públicas tradicionales. Como muestra la investigación, es difícil medir y comparar el rendimiento de las escuelas públicas tradicionales y las escuelas charter en relación con el rendimiento estudiantil. Pero todas las escuelas públicas deben rendir cuentas cuando no tienen un alto rendimiento y ser reconocidas por su éxito cuando lo tienen. (p. 2)

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3.11. *Pruebas Estandarizadas, Enseñando para el Examen*

Te conviertes en lo que eres en el contexto de
lo que otros han hecho de ti.
Sartre (1977)

Para adentrarnos en el debate sobre las pruebas estandarizadas, comenzamos con una serie de preguntas que guiarán el análisis: ¿cuál es el propósito de la educación? ¿Resulta más importante que el alumnado obtenga buenas calificaciones o que aplique el conocimiento de forma crítica? ¿Debemos priorizar la excelencia académica o la formación de talentos y la formación moral del individuo? ¿Qué queremos que los estudiantes obtengan de la escuela? En otras palabras, dentro del marco del conocimiento escolar, ¿es más importante centrar la discusión en el logro académico o en el papel de la escuela como mecanismo de socialización? (Apple, 2008).

Desde hace tiempo, múltiples dimensiones del sistema educativo se desplazan hacia la ideología de las pruebas y la estandarización. Figurar en los rankings parece tanto una prioridad como una necesidad. Se privilegia la memorización frente al pensamiento crítico. La pregunta es inevitable: ¿qué ha hecho de nosotros este nuevo sistema de números y estadísticas al que nos hemos suscrito?

El uso de pruebas estandarizadas de aptitudes aspiró, en sus inicios, a favorecer un escenario más equitativo: en 1926 debutó la SAT como parte de un proceso meritocrático de acceso universitario. El examen nació para ampliar la admisión a un nuevo tipo de alumnado, basándola en méritos demostrados y no en el pedigrí de clase o familiar (Sandel, 2020). Sin embargo, aunque la prueba surgió con esa intención, en la práctica los puntajes del SAT guardan una fuerte relación con el ingreso familiar: cuanto más alto es el ingreso, mejor tienden a ser los resultados (Dixon-Roman et al., 2013; Goldfarb, 2014; Perry, 2019; Sandel, 2020).

Smith (2016) describe la cultura contemporánea de evaluación como un entorno en el que las pruebas estandarizadas de alto riesgo se asumen como base esencial de la educación, influyendo en cómo la sociedad percibe la escuela y en cómo actúan sus participantes. El supuesto subyacente al uso de estas pruebas es "[…] poder hacer (supuestamente) comparaciones justas y objetivas entre estudiantes, maestros, escuelas, distritos, estados y países. Para ello, damos la misma prueba estandarizada, en las condiciones más similares posibles […] a diferentes alumnos en diferentes aulas" (Au, 2022, p. 69).

Las pruebas deberían seguir y basarse en el currículo, no reemplazarlo ni precederlo (Ravitch, 2016). No obstante, en demasiadas instituciones, la presión de los sistemas de rendición de cuentas ha forzado a docentes y directivos a traicionar sus enfoques pedagógicos, centrando esfuerzos en "enseñar para el examen" en lugar de promover un aprendizaje auténtico y significativo (Volante, 2004; Hamilton et al., 2013; Alismail y McGuire, 2015).

Perrenoud (1996, 2008) critica que la evaluación vigente fomenta la competencia por la excelencia académica y establece jerarquías según el desempeño en áreas específicas. Esta visión meritocrática promueve la comparación constante, cuantifica el aprendizaje mediante indicadores predefinidos y refuerza una lógica de selección en la que solo unos pocos destacan. Desde esta perspectiva, la evaluación no solo mide: también asigna valor al estudiante según su capacidad de adaptación al sistema. El resultado es un ambiente de competitividad que incentiva la lucha por posiciones dentro de la escuela. Los alumnos devienen objetos de clasificación, con el riesgo de exclusión y de reproducción de desigualdades sociales.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La priorización excesiva de los resultados conduce a invertir incontables horas en la mera preparación para las pruebas, en lugar de desarrollar competencias y conocimientos significativos. Es comprensible, aunque pedagógicamente discutible. Ocurrió, por ejemplo, cuando la evaluación del desempeño docente estuvo ligada al éxito académico del alumnado durante la administración de Barack Obama[145]. De forma muy pragmática, Koretz (2017) resume el atractivo de los *tests*:

> Mide el desempeño de los estudiantes usando pruebas estandarizadas y usa esas medidas para crear incentivos para un mayor desempeño. Si recompensamos a las personas por producir lo que queremos, según la lógica, producirán más. Las escuelas mejorarán y los estudiantes aprenderán más (p. 17).

La lógica de las pruebas parte de la premisa de que medir rigurosamente el rendimiento conduce a la mejora educativa. Pero esta premisa ignora factores estructurales que condicionan el aprendizaje y, además, desplaza esa lógica de evaluación al trabajo docente. Como señala Trillo Alonso (2005), la educación ha sido arrastrada por una narrativa meritocrática en la que la valía profesional se mide exclusivamente por los resultados, bajo la consigna "tanto rindes, tanto vales". Así, la estabilidad laboral y el reconocimiento terminan dependiendo de métricas externas, a menudo reduccionistas, que no captan la complejidad del proceso educativo ni las condiciones reales de enseñanza.

Además de condicionar la estabilidad laboral, este modelo opera como un mecanismo de control que disciplina a los docentes mediante incentivos y sanciones. Se instala una pedagogía del miedo: las amenazas y castigos asociados a los puntajes moldean prácticas pedagógicas (Caride Gómez y Trillo Alonso, 2010). La enseñanza deja entonces de ser un espacio de construcción crítica del conocimiento para subordinarse a estándares impuestos externamente. La cultura de rendición de cuentas responsabiliza al profesorado por desigualdades que exceden su control.

Si bien reconocemos el atractivo de estas pruebas, las críticas son contundentes. Giroux (2010) advierte que las evaluaciones estandarizadas transforman a los docentes en técnicos cuya función sería preparar al alumnado para superar exámenes. No es un problema nuevo. Por ejemplo, décadas antes, Darling-Hammond (1991) alertaba sobre el uso indebido de estas pruebas y sus efectos negativos en la equidad, especialmente cuando se usan para premiar o castigar a maestros y escuelas, o para decidir promoción o retención del alumnado. En sus palabras:

> Debido a la forma en que se construyen las pruebas, ignoran muchos tipos de conocimientos y tipos de desempeño que esperamos de los estudiantes, y colocan a los examinados en un papel pasivo y reactivo, en lugar de comprometer sus capacidades para estructurar tareas, generar ideas y resolver problemas (p. 82).

[145] Durante la presidencia de Barack Obama, el Secretario de Educación Arne Duncan, junto al presidente, fomentó la clausura o transformación en escuelas charter de los establecimientos educativos de menor rendimiento. Asimismo, propugnaron la evaluación de las competencias docentes basada en los resultados de sus alumnos en pruebas estandarizadas para identificar y retener a los maestros más eficaces, despidiendo a aquellos considerados incompetentes. Para ver un ejemplo sobre las políticas de cierre de escuelas y despidos de maestros respaldados durante el mandato de Obama, consulte este artículo periodístico a través del enlace proporcionado: https://www.washingtonpost.com/education/2020/06/21/it-looks-like-beginning-end-americas-obsession-with-student-standardized-tests/. Ahora bien, tras promover el uso de pruebas estandarizadas como método de rendición de cuentas y observar las limitaciones de este sistema, hacia el final de la presidencia de Obama, la Administración del presidente, procedió a solicitar la reducción de los exámenes en las escuelas (Zernike, 2015)

Darling-Hammond y Banks (2010) advierten que, en el sistema actual, el profesorado dedica demasiado tiempo a preparar al alumnado para pruebas estandarizadas. Esto se traduce en memorización, en ejercicios mecánicos, en largas baterías de opción múltiple. Todo ello en detrimento del pensamiento crítico. En la misma línea, Koretz (2017) califica dicho sistema como una "farsa" Argumenta que la rendición de cuentas basada en pruebas ha fracasado. Afirma que ha corrompido la esencia de la práctica docente.

Durante décadas, el sistema estadounidense justificó las pruebas como estrategia para corregir deficiencias. El mecanismo central fue la comparación y *accountability*. El principio clave: la rendición de cuentas. Bajo esta lógica, el conocimiento se reduce a un puntaje. Algo que puede compararse, analizarse, manipularse (Lissovoy y McLaren, 2003).

Sin embargo, numerosos estudios cuestionan este enfoque. Nichols y Berliner (2007), Garrison (2009), Dianis et al. (2015) y Vasquez Heilig et al. (2018) coinciden en que no existe evidencia sólida de mejoras sostenidas. Tampoco de un éxito académico real. Si los cambios prometidos nunca llegaron, resulta necesario cuestionar la centralidad de estas pruebas en la educación secundaria estadounidense.

En Texas, las pruebas estandarizadas cumplen una función concreta: demostrar si el estudiante adquirió los conocimientos necesarios. La sección §39.025 del Código de Educación de Texas lo exige. El programa STAAR (*State of Texas Assessments of Academic Readiness*) es obligatorio.

Estas evaluaciones se sustentan en los TEKS (*Texas Essential Knowledge and Skills*), los estándares del currículo estatal (Texas Education Agency, 2023). Desde 3.º grado hasta el bachillerato, el alumnado es examinado en lectura, escritura, matemáticas, ciencias y estudios sociales. Para obtener el diploma de una escuela pública o autónoma de Texas, debe aprobar cinco asignaturas: Álgebra I, Inglés I, Inglés II, Biología e Historia estadounidense. Asimismo, la sección §39.024 Measure Of College Readiness (Medida de Preparación Para la Universidad) establece el umbral de preparación para cursar con éxito un título de licenciatura, programa de grado o grado asociado. Aunque STAAR no es la única evaluación a la que se expone el alumnado durante su preparación escolar, en Texas las pruebas estandarizadas y la preparación universitaria desempeñan un papel central en su formación.

Para terminar, actualmente un nuevo movimiento contra las pruebas estandarizadas ha comenzado a penetrar en la educación superior. Mientras los bachilleratos siguen utilizándolas para evaluar el rendimiento, el sistema universitario se distancia. Cada año más universidades desarrollan mecanismos de admisión en los que pruebas como SAT y ACT dejan de ser requisito. Es cierto: muchas instituciones adoptaron políticas "*ACT/SAT-optional or test-blind/score-free policies*" durante la pandemia de Covid-19; sin embargo, esta orientación se ha vuelto cada vez más frecuente incluso tras disminuir la amenaza sanitaria (Nietzel, 2022). ¿Cabe esperar una traslación de esta postura al bachillerato en un futuro cercano?

Las pruebas estandarizadas, implementadas bajo la promesa de promover la equidad y la mejora, no han producido los resultados esperados y, según sus críticos, han generado efectos adversos: reducción del currículo, deshumanización del alumnado y pérdida de un enfoque pedagógico holístico. Aun con su uso extendido en Estados Unidos, incluido Texas, el viraje de la educación superior abre un nuevo capítulo en el debate. Al cuestionar la eficacia y la justicia de las pruebas como criterio de admisión, se perfila la posibilidad de un cambio de paradigma con repercusiones a todos los niveles, incluida la educación secundaria.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.3.12. Cualificación Docente y la Realidad Laboral en las Escuelas Charter

El discurso crítico contra la educación pública en Estados Unidos se repite: un sistema ineficaz e ineficiente, estudiantes que no alcanzan nuevos estándares, profesorado mal capacitado que no cumple. Estas críticas se vinculan con planes de desregulación escolar relacionados con la privatización neoliberal y neoconservadora (Apple, 2006a, 2006b). En ese marco, las escuelas charter se presentan como innovaciones que responden a la rigidez del sistema tradicional, con mayor flexibilidad en gestión de personal y operaciones. Esa flexibilidad les permitiría adaptarse mejor a las necesidades de sus estudiantes, ensayar nuevas formas de reclutamiento y establecer condiciones laborales diferentes, con impacto directo en su funcionamiento y en sus políticas internas.

Las charter difieren de las tradicionales en reclutamiento, dotación y esquemas salariales. Suelen tener mayor proporción de docentes por estudiante, contratar profesores no certificados en algunos estados (como Texas), vincular remuneraciones al desempeño y ofrecer salarios más altos en áreas especializadas como matemáticas y ciencias (Podgursky y Ballou, 2001). Con más autonomía sobre personal y presupuesto, deciden contrataciones, salarios y condiciones laborales. En general, el profesorado de charter trabaja más horas, asume mayor carga laboral y disfruta de menor seguridad en el empleo que sus pares en escuelas públicas tradicionales (Malloy y Wohlstetter, 2003; Torres, 2016; Bickmore y Sulentic Dowell, 2019).

Según Ni (2012), los docentes de charter y de escuelas públicas tradicionales perciben condiciones laborales similares en liderazgo directivo, sentido de comunidad, colegialidad, autonomía en aula, oportunidades de desarrollo profesional y recursos instruccionales. No obstante, el profesorado de charter siente mayor influencia sobre las políticas escolares, aunque soporta cargas de trabajo más pesadas. Torres (2016) subraya que una "carga laboral insostenible" es la causa principal del alto índice de rotación en las charter CMO, siendo IDEA un ejemplo.

Roch y Sai (2017) añaden que los docentes en charter están menos satisfechos con su trabajo que los de escuelas públicas. En estas instituciones, uno de cada cuatro profesores abandona anualmente. Estudios recientes sugieren que buena parte de esa rotación (*high-turnover*) se relaciona con variables sensibles a negociación colectiva y normativas estatales: remuneración, beneficios, estabilidad y horas de trabajo (Torres y Oluwole, 2015; Torres 2016a).

Adoptamos ahora otra perspectiva. los requisitos de contratación en la escuela pública estadounidense, definidos de forma autónoma por cada estado. Existen dos rutas comunes para la certificación docente una similar a la de España y otra surgida en Estados Unidos al calor de la desregulación:

1. *Bachelor degree in education* (grado universitario en educación)
2. *Alternative certification* (certificación alternativa)

La vía tradicional exige completar un título de educación superior. En paralelo, programas de rutas alternativas están diseñados para personas con título universitario que no cursaron formación docente y desean incorporarse al sector (NCES, 2022). Según el informe Condition of Education (NCES, 2022), de los 3,8 millones de maestros de escuelas públicas que trabajaron en 2015–16, alrededor del 18% (676.000) ingresaron mediante certificación alternativa.

La creación y expansión de estas rutas contribuyó a atraer profesorado a muchas comunidades en las últimas dos décadas, abriendo canales más confiables y beneficiando especialmente áreas con escasez, matemáticas, ciencias y educación especial (Darling-Hammond y Sykes, 2003). Ahora bien, no todos los programas producen los mismos resultados. Los modelos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de alta calidad, con preparación sólida y estrecha supervisión, han fortalecido la enseñanza y estabilizado distritos; en cambio, programas de menor calidad ofrecen poca preparación, una supervisión desigual y colocan candidatos en el aula antes de completar su formación (Darling-Hammond y Sykes, 2003; Adamson y Darling-Hammond, 2012).

Aunque algunos sostienen que "no hay evidencia de que el contenido del trabajo del curso se correlacione con la eficacia del maestro" (Constantine et al., 2009), Darling-Hammond (2009) cuestiona esa creencia y muestra que docentes procedentes de rutas alternativas de bajo rendimiento reducen el progreso de sus alumnos a lo largo del año. En un estudio sobre disparidades de financiamiento y distribución desigual de docentes, Adamson y Darling-Hammond (2012) encontraron que aumentos salariales se asocian con descensos notables en la proporción de maestros recién contratados, sin acreditación o con cualificaciones menores. A su vez, las cualificaciones docentes se correlacionan con logros del alumnado. En resumen: si suben los salarios, disminuye la presencia de docentes inexpertos y mejora la calidad educativa.

La Fundación Thomas B. Fordham (1999) argumentó que el control universitario sobre la formación docente constituye una "barrera" para aspirantes, sosteniendo que las certificaciones alternativas superan a los métodos tradicionales. En contraste, Zeichner (2010) sostiene que las descalificaciones a la educación docente por parte de defensores de la desregulación buscan promover programas alternativos debilitando el papel universitario en la formación del profesorado. Según esta perspectiva, y la de Darling-Hammond (2000a, 2010), muchos programas alternativos actuales no brindan la preparación pedagógica necesaria para dirigir un aula. Zeichner (2010) clasifica estos programas en tres categorías:

1. Programas "misioneros" gestionados por organizaciones sin fines de lucro, como Teach for America.
2. Alternativas privadas con fines de lucro, como iteachTexas o Region 10 ESC (ambos en Texas).
3. Vías alternativas gestionadas por los propios distritos escolares.

Aquí, es relevante señalar que los fundadores de IDEA Public Schools, Tom Torkelson y JoAnn Gama, fueron miembros de Teach for America; IDEA se inscribe, así, en la categoría de programas misioneros. Teach for America no exige certificación estatal de Texas para postular como docente, por lo que resulta comprensible que IDEA haya adoptado una política similar en su reclutamiento.

Las charter gozan de libertad para fijar sus requisitos educativos y profesionales. Las leyes varían por estado y, con ellas, la exigencia de certificación. En California y Nueva York, el profesorado debe estar certificado por el estado, tanto en escuelas públicas tradicionales como en charter. En Texas y Arizona no se requiere credencial estatal para la contratación; la decisión queda a discreción de cada escuela.

Por último, durante la redacción de esta Tesis, el sector educativo estadounidense atraviesa un periodo de insuficiencia de maestros. Un informe del Learning Policy Institute anticipa que la escasez aumentará por la caída en inscripciones a programas de formación (Leib Sutcher et al., 2016). Según estos autores, hay cuatro factores principales:

1. Disminución en las inscripciones de preparación docente,
2. esfuerzos distritales por volver a la proporción alumno–maestro previa a la recesión,
3. aumento de la matrícula estudiantil, y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. alto abandono (*attrition*) del profesorado.

Un informe posterior del mismo instituto (2022) sobre el efecto de la Covid-19 mostró que la pandemia agravó una carencia preexistente. Schmitt y deCourcy (2022) afirman que, la escasez es particularmente aguda para ciertas áreas temáticas y en algunas ubicaciones geográficas. Es especialmente grave en las escuelas con una alta proporción de estudiantes de color o estudiantes de familias de bajos ingresos. La escasez no es una función de un número inadecuado de maestros calificados en la economía estadounidense. Simplemente, hay muy pocos maestros calificados dispuestos a trabajar con los niveles de compensación actuales dado el entorno cada vez más estresante que enfrentan los maestros.

En definitiva, la escasez de profesorado debidamente preparado pone en riesgo la capacidad de aprendizaje del alumnado y limita la eficacia de los docentes en ejercicio, socavando el objetivo de ofrecer una educación equitativa y de alta calidad. Es decir, la carencia de docentes cualificados no solo perjudica a los estudiantes: también menoscaba la integridad del sistema público en su conjunto (Schmitt y deCourcy, 2022). Como es previsible, quienes más sufren estas consecuencias son los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad.

3.4. Las Escuelas Charter el Caso del Estado de Texas

Este apartado surge a partir de la identificación, durante la revisión bibliográfica, de un conjunto de investigaciones sobre escuelas charter centradas exclusivamente en Texas. Como se señaló antes, el estado ha sido cuna de muchas tendencias en políticas educativas de corte neoliberal. Dado que la iniciativa IDEA se gestó bajo esa misma ideología predominante, se considera imprescindible un análisis específico del contexto texano.

El propósito es examinar el escenario de las escuelas charter en Texas, subrayando su relevancia en el marco de las políticas neoliberales implementadas en Estados Unidos. Texas no solo ha desempeñado un papel pionero en la expansión de estas escuelas, sino que también ha sido precursor en sistemas de rendición de cuentas que influyeron en la configuración del sistema educativo nacional.

El análisis se estructura en cuatro ejes: evolución histórica de la legislación y del panorama educativo; implicaciones de las charter en el rendimiento académico y la equidad; condiciones laborales del profesorado en estas instituciones; y, por último, mecanismos de financiación y eficiencia. Explorar estas dimensiones permitirá evaluar la eficacia, las contradicciones y los desafíos de la iniciativa charter frente al modelo tradicional, así como su impacto en la equidad del sistema, específicamente en Texas.

3.4.1. Evolución de la Legislación y el Contexto Educativo

El marco legislativo y educativo que regula a las escuelas charter en Texas ha experimentado una profunda transformación desde 1995. Procede, por tanto, delinear la trayectoria de las políticas y normativas que han configurado su desarrollo: de la rápida proliferación inicial a las limitaciones más recientes. También se considerarán las repercusiones de estas oscilaciones en la consecución de una educación equitativa y de calidad.

En el subapartado 2.2.1 del Capítulo 2, “Perspectivas sobre la educación para la diversidad en EE. UU.: desarrollo histórico y políticas actuales”, se discute cómo George W. Bush, durante su campaña presidencial, presentó el sistema educativo de Texas como ejemplo de eficacia de los sistemas de evaluación y accountability, el denominado “Milagro de Texas”, atribuyendo a estas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

herramientas la mejora del rendimiento y el aumento de la graduación. Con apoyo en Haney (2000, 2001), esa descripción se refuta como un mito.

Siguiendo a Jones y List (2018) se sintetiza la evolución de la legislación y del contexto educativo en torno a las charter en Texas. La historia muestra una transformación significativa desde 1995, cuando la Legislatura revisó el Código de Educación e incorporó el Capítulo 12 que permitió crear escuelas charter. Inicialmente se autorizaron 20, con la Junta Estatal de Educación (SBOE) como único órgano de autorización. La expansión fue rápida: en 1997 se permitieron 100 escuelas adicionales y se adoptó una estrategia de crecimiento ambiciosa.

Esa expansión, señalan Jones y List (2018), condujo a la creación de numerosas escuelas de bajo rendimiento y propició un periodo de ajuste a partir de 2001. La HB 6 impuso restricciones más rigurosas y aumentó la regulación para asegurar calidad y responsabilidad financiera. Más tarde, en 2013, la SB 2 transfirió la autoridad de autorización del SBOE al Comisionado de Educación e implantó un enfoque más centralizado y estricto para el cierre de escuelas con bajo desempeño, bajo una política de "tres faltas"[146] (Jones y List, 2018). Según los autores debido a estos cambios, el proceso de solicitud para abrir nuevas charter se ha vuelto progresivamente más complejo y costoso, lo que disuade a nuevos emprendedores y limita el crecimiento y la innovación.

El estudio de Jones y List (2018) visibiliza la tensión entre garantizar calidad y fomentar innovación en el sistema charter texano. La complejidad del proceso de apertura, orientado a prevenir escuelas de bajo rendimiento, podría estar obstaculizando la innovación. Esta observación es relevante: la rápida expansión inicial sentó las bases para la proliferación de programas y facilitó ampliaciones aceleradas, como ilustra el caso de IDEA, pero también abrió la puerta a centros de calidad deficiente.

A continuación, se presenta una investigación muy citada que respalda medidas de rendición de cuentas adoptadas por Texas para promover la equidad. Se incorpora con el objetivo de describir la situación texana y contrastarla luego con perspectivas distintas. El tira y afloja entre visiones contrapuestas persiste hasta hoy.

En la investigación de Skrla et al. (2001) se propone un enfoque estratégico para emplear políticas de rendición de cuentas con el fin de incrementar la equidad. Los autores examinan el racismo sistémico en las escuelas estadounidenses, analizan la complejidad de la rendición de cuentas y su potencial para combatirlo, y emplean el caso de Texas como ejemplo de impacto positivo.

Skrla y colegas (2001) inician describiendo la brecha de rendimiento entre estudiantes de color y blancos, así como el trato inequitativo y perjudicial hacia los primeros en las escuelas públicas. Estas desigualdades, tanto en rendimiento como en trato, son evidencia irrefutable de racismo sistémico. Ante ello, plantean considerar no solo qué políticas son deseables, sino cuáles son factibles en el momento histórico. Y precisan:

> Al considerar qué políticas y prácticas educativas son deseables y beneficiosas para una educación más equitativa y socialmente justa, también debemos considerar qué políticas y prácticas son posibles en el momento histórico actual. En Estados Unidos, en la actualidad, esto significa considerar qué políticas y prácticas son posibles dado un enfoque nacional abrumadoramente dominante en la rendición de cuentas. Significa considerar cómo podría ser posible utilizar la poderosa fuerza de

[146] La política de "tres faltas" hace referencia a un sistema en el cual las escuelas charter pueden ser cerradas si no logran cumplir con ciertos estándares de rendimiento académico o financiero en tres evaluaciones consecutivas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> la política de rendición de cuentas para impulsar una educación más socialmente justa (p.21).

Para Skrla et al. (2001), los debates sobre política educativa están dominados por preocupaciones de rendición de cuentas, impulsadas por la economía global y apoyadas por actores políticos diversos. Describen así el fenómeno:

> La importancia política y económica de la educación pública en la economía actual ha llevado a un aumento de las demandas públicas de rendición de cuentas. Este movimiento de rendición de cuentas ha generado una variedad de respuestas políticas a nivel nacional y estatal, incluyendo el establecimiento de estándares curriculares nacionales y estatales, un mayor uso de pruebas estandarizadas, el desarrollo de nuevos requisitos de certificación para educadores, la evolución de sistemas de evaluación de personal altamente estructurados y la implementación de una variedad de medidas de responsabilidad fiscal (p. 22).

En estados como Texas, sostienen, los sistemas estatales de rendición de cuentas han mejorado el rendimiento y reducido brechas entre alumnos de color o de bajos ingresos y sus pares más privilegiados, con evidencia que respalda su potencial para promover la equidad (STAR Center, 1997; Scheurich et al., 2000). Con datos longitudinales y trabajo en distritos con enfoque en equidad, concluyen que estos sistemas pueden impactar positivamente tanto en resultados académicos como en experiencias estudiantiles de comunidades minoritarias.

Ahora bien, los propios autores reconocen que no existe consenso entre investigadores, responsables de políticas y profesionales sobre su efectividad y deseabilidad (Darling-Hammond et al., 1995; Valenzuela, 1999; Haney, 2000, 2001). Además, subrayan el carácter singular del sistema tejano, cuyo diseño incluiría componentes que favorecen una educación más equitativa y justa, si bien también generan presiones importantes. En los distritos estudiados, muchos miembros de consejos escolares, administradores y docentes reportaron sentir una fuerte presión por mejorar el rendimiento, con exigencias personales y profesionales significativas. A pesar de ello, reconocieron la utilidad de la rendición de cuentas y de las evaluaciones en Texas como instrumentos para impulsar la equidad.

En respuesta al trabajo de James Scheurich, Linda Skrla y Joseph Johnson (2001), Valencia et al. (2001) publicaron una crítica que señala malinterpretaciones, omisiones y fallos en los argumentos a favor del sistema de rendición de cuentas de Texas. La discrepancia se centra en la reforma basada en estándares, dominante en el debate y todavía vigente. Valencia, Valenzuela, Sloan y Foley (2001) cuestionan que se afirme que los sistemas estatales de rendición de cuentas perjudican la educación de estudiantes de color y, al mismo tiempo, aumentan la equidad, y sostienen que, en lugar de beneficiar, "los sistemas de rendición de cuentas estatales (por ejemplo, el de Texas) están causando mucho más daño que beneficio".

3.4.2. *Efectos de las Escuelas Charter en el Rendimiento y la Equidad Educativa*

El rendimiento académico de las escuelas charter y su contribución a la equidad han sido objeto de escrutinio intenso y de debate sostenido. A continuación, se analiza un conjunto de investigaciones que abordan esta temática, recogiendo tanto los resultados favorables como los desafíos que estas instituciones enfrentan al procurar una educación de calidad, en particular para el estudiantado de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Habiendo situado el contexto texano a comienzos del nuevo milenio en el subapartado anterior, se recurre ahora a referencias más recientes para describir la situación de la educación pública en Texas. Se presentan investigaciones que comparan escuelas tradicionales y charter en el estado, dado que la expansión de estas últimas se debió en gran medida a la ideología de la rendición de cuentas. Las investigaciones que se citan se centran específicamente en Texas.

De acuerdo con el informe de la Alianza Nacional de Escuelas Charter (White, 2023)[147], Texas ocupa el segundo lugar nacional por número de escuelas charter, solo detrás de California. No obstante, su amplia difusión, estas instituciones reciben múltiples críticas. Se argumenta que generan un sistema público paralelo que impacta la matrícula de las escuelas tradicionales, seleccionan alumnado con mejor desempeño o menores necesidades de apoyo y plantean retos financieros y académicos a los centros circundantes.

La problemática se agrava en sistemas de financiación estatales, como los de Texas y California, que, al basarse en la asistencia diaria promedio y no compensar adecuadamente a los distritos por los costes de la educación especial, pueden perjudicar a las escuelas con mayor proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales (Knight et al., 2022). Knight, Shin y McMorris (2022) explican que en Texas operan varias grandes redes charter bajo organizaciones de gestión (CMO), tanto estatales como nacionales. Las cuatro mayores, KIPP, Harmony, IDEA y Uplift, llevan más de 20 años en el estado y, en conjunto, escolarizan a casi el 40% del alumnado charter.

El estudio de Knight et al. (2022) muestra que estas cuatro redes tienden a matricular una menor proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales que las escuelas públicas tradicionales. Al mismo tiempo, atienden a porcentajes más altos de estudiantes de bajos ingresos y aprendices de inglés. Esta combinación contribuye a generar brechas de matriculación entre ambos sistemas, especialmente en educación especial.

Al analizar IDEA Public Schools, una de las redes más grandes, los autores detectaron un patrón llamativo: quienes abandonan IDEA suelen presentar tasas de necesidades educativas especiales más bajas que quienes permanecen, salvo en 7.º, 9.º y 11.º grado. Aunque Knight, Shin y McMorris (2022) no aportan una explicación directa para estas excepciones, podría inferirse que IDEA enfrenta retos específicos de retención en dichos niveles, transición a middle school (7.º), inicio de Pre-AP y AP (9.º) o proximidad a la universidad (11.º). No obstante, Knight et al. (2022) sostienen que la brecha general en la matriculación de estudiantes con necesidades educativas especiales no parece derivarse de una selección deliberada por parte de IDEA. Su argumento se apoya en que las tasas de alumnado con necesidades educativas especiales que se transfiere desde escuelas tradicionales a IDEA son similares a las ya presentes en la red, con variaciones por grado.

Asimismo, los investigadores observaron que el alumnado que abandona IDEA, en especial en grados superiores, presenta tasas de ausentismo significativamente más altas que quienes permanecen. Ello sugiere que los estudiantes con mayores dificultades de asistencia tienen mayor probabilidad de salir de IDEA y regresar al sistema público tradicional. Además, quienes se transfieren hacia IDEA desde escuelas públicas muestran ausentismo más elevado que el de quienes ya estaban matriculados en la red.

En lo concerniente al logro académico (*student achievement*) en escuelas charter y tradicionales, de las cuatro redes mencionadas (KIPP, Harmony, IDEA y Uplift), el estudio de Sahin y Willson (2018) comparó el rendimiento entre escuelas públicas y charter, centrándose en Harmony. Estas escuelas sobresalen por su enfoque STEM y por el método “STEM SOS”, que

[147] Consultar en: https://data.publiccharters.org/digest/charter-school-data-digest/how-many-charter-schools-and-students-are-there/

integra proyectos interdisciplinarios y centrados en estándares con participación activa del estudiantado (Sahin y Willson, 2018).

La comparación con el promedio estatal en exámenes de fin de curso mostró que el alumnado de Harmony superó dicho promedio en biología (93,37 vs. 88,00), química (86,54 vs. 83,70) y física (100 vs. 81,80). Los autores sugieren que este rendimiento puede asociarse al carácter T-STEM de todas las escuelas Harmony. También subrayan que la red alcanzó estos resultados sin ingresos por impuestos locales, lo que, a su juicio, reduce la carga fiscal y pone de relieve una gestión eficiente de recursos.

Tras el análisis de los exámenes de fin de curso en Harmony, conviene considerar estudios que exploran la experiencia estudiantil en charter texanas. El trabajo de Martínez, Vega y Márquez (2018) examinó las trayectorias de estudiantes Latinx[148] hacia la universidad, acceso y preparación, en un sistema charter con escuelas en Austin, Dallas, Houston y San Antonio.

Mediante entrevistas semiestructuradas se indagó cómo las escuelas contribuían a la preparación universitaria y qué retos enfrentaban, con especial atención a los estudiantes indocumentados. Los hallazgos evidenciaron un fuerte énfasis en la cultura de "ir a la universidad" desde edades tempranas, con cursos avanzados, visitas a campus y clases específicas sobre el proceso universitario. Martínez et al. (2018), el estudiantado valoró su paso por estas charter como fundamental para moldear aspiraciones y visualizarse como universitarios, gracias a cursos avanzados y de doble crédito y a una preparación académica rigurosa, junto con buena información sobre admisión. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora: escasez de información detallada sobre becas y ayuda financiera, disparidades de recursos entre escuelas y preocupaciones sobre la financiación de estudios, especialmente entre estudiantes indocumentados.

Martínez y sus colaboradoras (2018) recomiendan que las charter de bachillerato atiendan con mayor sensibilidad la cultura y el clima escolar y su impacto en estudiantes Latinx, generando entornos que satisfagan necesidades sociales, culturales y educativas. Proponen mejorar la comunicación con familias hispanohablantes mediante personal bilingüe y sesiones en español, así como ofrecer oportunidades de participación en grupos pequeños con incentivos y transporte. Por último, instan a apoyar al alumnado indocumentado con información sobre políticas y opciones postsecundarias, talleres específicos para estudiantes y familias, y orientación financiera detallada y personalizada que involucre a estudiantes y tutores.

En un estudio reciente, David et al. (2020) investigaron cómo la oferta y los patrones de selección de cursos STEM en escuelas charter y no charter de Texas afectan la participación estudiantil. A partir de análisis de redes sociales y regresión logística, compararon la oferta de cursos y las trayectorias de elección.

Los resultados muestran diferencias significativas tanto en la oferta como en la selección. En las charter se identificaron cuatro conjuntos de cursos, avanzado, preparatorio para la universidad, básico y remedial, con una tendencia a ofrecer opciones más avanzadas o más básicas que las de las escuelas no charter. En estas últimas, se hallaron tres conjuntos, avanzado-preparatorio, básico y remedial, combinando los niveles avanzado y preparatorio. Además, las charter son menos proclives a ofrecer cursos STEM específicamente diseñados para educación especial.

En cuanto a la selección, el alumnado de charter exhibe mayor movilidad y cambia de escuela con más frecuencia que el de las no charter. El estudio revela que, si bien la oferta global

[148] "Latinx" es un término inclusivo que engloba a personas de origen latinoamericano, trascendiendo las distinciones de género presentes en "latino" y "latina". La "x" simboliza el reconocimiento y respeto a la diversidad de identidades de género dentro de esta comunidad.

no alcanza el nivel de innovación previsto por los defensores de la elección escolar, sí existen diferencias en la forma de elegir cursos STEM: en charter se tiende a extremos, muy avanzados o muy básicos, mientras que en las escuelas no charter predominan elecciones intermedias. Respecto al alumnado Latinx, el estudio indica que, en términos generales, un porcentaje menor se inscribe en cursos avanzados frente a los estudiantes blancos. No obstante, en centros con alta concentración de desventajas económicas, el porcentaje de Latinx en cursos avanzados supera al de estudiantes blancos. En suma, en charter los estudiantes Latinx muestran patrones de inscripción ligeramente más avanzados o más básicos que en las escuelas públicas no charter.

Los autores sugieren políticas para incrementar la participación Latinx en cursos STEM avanzados: ampliar la disponibilidad de estos cursos en escuelas con altas concentraciones de estudiantes en desventaja económica, donde su inscripción es mayor, eliminar barreras estructurales que restringen la movilidad académica interna y facilitar transiciones entre niveles avanzados de manera más fluida.

3.4.3. *La situación del Profesorado en las Escuelas Charter*

La situación laboral en las escuelas charter presenta rasgos específicos que pueden incidir en la calidad educativa y en la estabilidad de estas instituciones, por lo que merece atención particular. Se abordan las condiciones de trabajo del profesorado en Texas, incluidos aspectos de formación y certificación, y la rotación docente y sus efectos en el desempeño del estudiantado. Estados Unidos enfrenta una escasez persistente de docentes (Sutcher et al., 2019), lo que ha llevado a Texas a impulsar programas de certificación en educación técnica y profesional para mitigarla (Wilkin y Nwoke, 2011; Bowling y Ball, 2018).

El estado ha liderado la creación de alternativas a la regulación de licencias, con cambios en políticas de preparación y certificación, apoyo continuo a programas alternativos y autorización para que distritos contraten candidatos certificables “en servicio” por el propio distrito, eximiéndolos de certificaciones tradicionales (Guthery y Bailes, 2022). En Texas, la certificación alternativa ofrece diversas opciones para enseñar en primaria y secundaria sin la formación convencional, con programas de preparación acelerada y exenciones de ciertos requisitos estándar.

En su estudio sobre la preparación docente en Texas, Guthery y Bailes (2022) analizaron las tasas de persistencia quinquenal de 175.664 docentes entre 2000 y 2015. Mediante regresión logística estimaron la probabilidad de permanencia a nivel de escuela, distrito y estado. Señalan que la Texas Education Agency (TEA) no aplica las mismas regulaciones a las charter que a las escuelas públicas tradicionales. Estas últimas están plenamente sujetas a mandatos estatales, mientras que los distritos charter deben cumplir con un mínimo regulatorio. Además, las charter están exentas de ciertos requisitos estatales, salario mínimo docente, tiempo libre de deberes, y suelen imponer horarios extendidos y responsabilidades adicionales.

Con este marco, los autores examinaron la retención de nuevos maestros en función del tipo de certificación inicial y del entorno de inserción. En las escuelas públicas tradicionales, el 43% de los nuevos docentes posee certificación tradicional, el 43% certificación alternativa y el 14% restante procede de otras vías. En las charter, el 65% tiene certificación alternativa, el 25% certificación tradicional y el 10% llega por otras rutas, como programas de asistente o licencias emitidas fuera del estado.

Los resultados principales indican que tanto el tipo de certificación como el entorno escolar predicen la persistencia. Quienes cuentan con certificación tradicional y trabajan en escuelas públicas tradicionales muestran mayor probabilidad de permanecer que quienes poseen certificación alternativa y se insertan en charter. En las escuelas públicas tradicionales, el 43% de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

los docentes con certificación tradicional permanece cinco años en su distrito inicial y el 31% en su escuela de origen. En cambio, solo el 12% de los docentes con certificación tradicional en charter sigue en la misma escuela tras cinco años y apenas el 14% en el mismo distrito. Además, en centros con mayoría de estudiantes no blancos y de bajos ingresos, las tasas de persistencia bajan al 29% (certificación tradicional) y 26% (alternativa). Controlando por nivel socioeconómico y composición demográfica, los predictores más fuertes de persistencia son la certificación tradicional y la inserción inicial en una escuela pública tradicional.

El estudio concluye que el profesorado sin preparación tradicional presenta menor probabilidad de persistir cinco años tanto en escuelas públicas tradicionales como en charter. Asimismo, la certificación alternativa se asocia a menor persistencia en cualquier entorno frente a la certificación tradicional. Cuando la carrera se inicia en una charter, con independencia del tipo de preparación, disminuye significativamente la probabilidad de permanencia, lo que incrementa la salida de la escuela, del distrito e incluso del sector público.

En suma, el profesorado novel que comienza en charter abandona la educación pública a tasas más altas que quienes se inician en escuelas tradicionales. A partir de ello, Guthery y Bailes (2022) sugieren que las políticas de desregulación, que facilitan certificaciones alternativas y expansión charter, aunque buscan paliar la escasez, podrían estar contribuyendo de forma inadvertida a mayores tasas de deserción docente. De ahí que proponen una regulación y un apoyo más robustos en los primeros años de carrera para mejorar la retención y reducir los costes asociados a la alta rotación.

En la comparación entre profesorado de charter y de escuelas tradicionales, suele argumentarse que la mayor flexibilidad para despedir a docentes de bajo desempeño mitigaría el impacto negativo de la rotación. Una investigación de Naslund y Ponomariov (2019) en Texas, con datos de TEA para 2012–2013, comparó distritos charter y distritos públicos tradicionales para analizar si las prácticas laborales charter amortiguan el efecto adverso de la rotación en el rendimiento y las tasas de graduación. Los resultados muestran que las charter registran una rotación significativamente más alta que las escuelas públicas tradicionales. Aun así, el impacto negativo de la rotación en tasas de aprobación de matemáticas y ciencias es menor en charter que en las públicas. No se observaron diferencias significativas en escritura, estudios sociales ni graduación.

La conclusión principal: la rotación afecta negativamente al rendimiento en general, pero su efecto es menos severo en charter debido a la eliminación de docentes con bajo desempeño. Con todo, la rotación extremadamente alta podría neutralizar esos posibles beneficios. Los autores señalan además que las charter tienden a pagar menos, lo que limitaría su capacidad para atraer profesorado de alta calidad y, por ende, reduciría los beneficios de su flexibilidad. Recomiendan, por tanto, desarrollar estrategias que gestionen la rotación minimizando sus efectos sobre el aprendizaje.

3.4.4. Financiación y Eficiencia de las Escuelas Charter

El debate sobre la financiación de las escuelas charter y su capacidad para gestionar recursos con eficiencia ha cobrado creciente relevancia. En este subapartado se examinan los modelos de financiación que sostienen a las charter en Texas, evaluando si contribuyen a una distribución equitativa. Asimismo, se compara la eficiencia en el uso de recursos entre charter y escuelas públicas tradicionales, con especial atención a los contextos de educación alternativa. Una premisa habitual a favor de las charter es que, al estar sujetas a menos trámites burocráticos, podrían ser más eficientes. En Texas, algunas charter se diseñaron específicamente para atender a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estudiantes en riesgo de abandono escolar. Estos “campus de educación alternativa” pueden exhibir perfiles de costes y de eficiencia muy distintos a los de centros de educación regular (Gronberg et al., 2017).

Gronberg, Jansen y Taylor (2017) compararon la eficiencia de campus de educación alternativa operados por charter con los gestionados por distritos públicos tradicionales. Hallaron que los campus alternativos administrados por charter son más eficientes en términos de costes que sus pares tradicionales. En consecuencia, las charter logran ofrecer programas para alumnado en riesgo de deserción de manera más eficiente, lo que sugiere que fomentar este tipo de campus podría ser una estrategia eficaz para reducir la deserción en Texas.

Como se ha expuesto a lo largo de esta Tesis, el debate en torno a las charter ha pivotado sobre su rápida expansión, su eficacia, especialmente en rendimiento, y su financiación. En relación con este último factor, Knight y Toenjes (2020) abordan la preocupación, estatal y nacional, sobre si los mecanismos de financiación son equitativos dentro del sector y frente a los distritos públicos tradicionales. Según los autores, aunque en general las charter reciben más fondos estatales y locales que las escuelas públicas tradicionales con características similares, las charter pequeñas, en particular, no reciben suficientes recursos. La razón es conocida: no pueden aprovechar economías de escala y enfrentan mayores costes operativos relativos (Knight y Toenjes, 2020).

Además, los autores señalan que, en promedio, cada estudiante que se traslada de una escuela pública tradicional a una charter aumenta el coste total de la educación K-12 para Texas en $1.500 por alumno. Ello se explica por la estructura actual de financiación, que asigna más fondos por estudiante a las charter que a las escuelas públicas tradicionales; así, las transferencias elevan el desembolso estatal. En suma, el estudio pone de relieve desigualdades en la financiación escolar: mientras las charter de gran tamaño (como IDEA) pueden beneficiarse de mayores fondos, las pequeñas carecen de recursos adecuados, y el diseño vigente incrementa el coste público cuando el alumnado migra hacia el sector charter.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO IV. EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN EE. UU.

Crucial para tal desafío es el papel que la educación superior puede desempeñar en la recuperación de los vínculos entre la educación y la democracia; conocimiento y servicio público; y el aprendizaje y el cambio social democrático.
Giroux (2012)

En el último año de High School (Bachillerato/Preparatoria), el estudiante afronta una decisión sobre su futuro académico y profesional. Puede incorporarse al mercado laboral. O puede continuar su formación en la educación superior. En este capítulo nos interesa las segunda ruta. Se analiza, por tanto, la transición hacia la universidad. Si el estudiante opta por proseguir estudios, debe iniciar el proceso durante los dos últimos años de High School. Ese proceso exige evidencias académicas y extracurriculares. Se consideran indicadores como el promedio de calificaciones (GPA), la participación en actividades complementarias y los resultados en exámenes estandarizados, por ejemplo, el SAT o el ACT.

Este conjunto de requisitos constituye el núcleo de las candidaturas y tiene un peso determinante en la admisión a programas de educación superior.

La educación superior se divide en dos grandes categorías. Por un lado, instituciones que otorgan títulos de cuatro años (*Bachelor's*, equivalentes a licenciatura) y programas de posgrado (maestrías, doctorados, etc.). Por otro, existen instituciones como los *community colleges* que ofrecen títulos de dos años (*associate degrees*), equivalentes a estudios postsecundarios intermedios entre el bachillerato y la licenciatura.

La indagación sobre el acceso universitario en Estados Unidos se justifica, porque IDEA Public Schools promueve dicho acceso como mecanismo de equidad y movilidad social. Esta convicción se alinea con la perspectiva de preparación para la educación superior recogida en la Ley ESSA. Establecida esta justificación, se retoma el foco del capítulo: el acceso a la universidad en Estados Unidos. Se proponen, para ello, tres objetivos que ordenan el desarrollo y contribuyen a la arquitectura general de esta Tesis Doctoral:

1. Explicar de manera concisa cómo progresa y crece la educación superior estadounidense.
2. Exponer los factores que influyen en la elección de universidad por parte de los estudiantes.
3. Explicar la ideología que sostiene la creencia en la universidad como factor de equidad y movilidad social.

4.1. Expansión de la Educación Superior Estadounidense

Este apartado examina la expansión de la educación superior en Estados Unidos, un tema hoy insoslayable. Para comprender la situación actual, es imprescindible atender a tres dimensiones: la trayectoria histórica, la finalidad e intención del sistema y la organización institucional. Con ese fin se abordan, de modo integrado, tres ejes. Primero, un análisis histórico y evolutivo, desde los orígenes hasta el presente, para entender cómo se transformó el sistema a lo largo del tiempo. Segundo, la finalidad e intención de la educación superior estadounidense, sus objetivos y metas, y las políticas y estrategias instrumentadas para alcanzarlos. Tercero, la organización de las instituciones: estructura, funcionamiento y modelos o enfoques implantados para mejorar eficacia y calidad. Estos temas resultan clave. Permiten comprender la expansión de

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la educación superior y su consolidación como uno de los sistemas más complejos y variados del mundo.

En este contexto, y para analizar la evolución y expansión del sistema, un fenómeno replicado a nivel global, se retoma el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021), *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. El documento evidencia un crecimiento notable en la participación en educación superior durante los últimos cincuenta años.

En 1970, solo el 10% de jóvenes y adultos accedía a este nivel educativo. Hoy la cifra alcanza el 40%. La transformación también fue demográfica. La presencia femenina creció con fuerza. En los años setenta y ochenta, las universidades estaban dominadas por varones. Hacia 1990 se alcanzó la paridad. Desde entonces, la matrícula femenina supera en ritmo de crecimiento a la masculina (International Commission on the Futures of Education, 2021).

Según el Reporte de la Condición de la Educación (NCES, 2023), en 2021 el 38% de los jóvenes de entre 18 y 24 años estaba matriculado en instituciones de educación superior, tanto de 2 como de 4 años. Además, la tasa de matriculación universitaria inmediata, es decir, el porcentaje de graduados de secundaria que ingresa a la universidad justo después de terminarla llegó al 62% en 2022.

No obstante, el panorama no está exento de limitaciones. La expansión de oportunidades ha sido amplia, pero no plena ni equitativa. El informe subraya que, a pesar del progreso de la educación femenina, ciertos grupos continúan enfrentando barreras. Estas son especialmente visibles en las instituciones de mayor prestigio (International Commission on the Futures of Education, 2022). Este capítulo profundiza en esos desafíos. La atención se centra, de manera particular, en el caso estadounidense.

4.1.1. Aproximación Histórica de las Universidades Norteamericanas

Se presenta a continuación un panorama histórico sintético de las universidades estadounidenses. La intención es situar el tema y ofrecer una visión general de cambios y transiciones. La selección incluye solo los hitos más relevantes para el sentido de la investigación.

La educación superior en Estados Unidos nace en la época colonial. Harvard, Yale y Princeton siguieron el modelo inglés. Su objetivo central era formar líderes religiosos para ocupar posiciones de influencia (Fischman y Gardner, 2022). Antes de la Guerra Civil, el currículo miraba a Grecia y Roma. Textos clásicos. Lenguas antiguas. Con el tiempo entraron nuevas áreas: ingeniería, química, lenguas modernas. En las universidades estatales cobraron fuerza las materias prácticas (Bok, 2020). En julio de 1862 llegó un quiebre. El Congreso aprobó el Acta Morrill. Fue la primera ayuda federal a la educación superior. Autorizó a los estados a crear universidades públicas con tierras federales, ya sea desarrollándolas o vendiéndolas. El foco: “agricultura y artes mecánicas” (Morrill Act, 1862).

Tras varios intentos por salir del currículo clásico, se probó con optativas. En 1915 la mayoría de las universidades adoptó la estructura que hoy sigue vigente (Bok, 2020). Un major o área de especialización. Cursos obligatorios para asegurar formación amplia. Y un bloque de optativas elegidas por el estudiante (Bok, 2020). En paralelo, la comercialización fue ganando espacio. A comienzos del siglo XX, esas prácticas ya no eran nuevas, pero se volvieron visibles e ineludibles dentro de la universidad (Bok, 2004).

Hasta entonces, la postsecundaria era un privilegio. Accedían sobre todo familias adineradas. Las becas eran escasas y para unos pocos estudiantes destacados (Fischman y Gardner, 2022). Tras la Primera Guerra Mundial, las universidades salieron del campus. Crecieron los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

programas de extensión al servicio de la comunidad (Kerr, 2013). En los años veinte, el deporte universitario explotó como espectáculo. No solo para estudiantes. También para el público general (Kerr, 2001). Entre ambas guerras, el sistema cambió para siempre. En los años treinta proliferaron programas cortos financiados con fondos públicos. Buscaban formar ciudadanía en áreas técnicas, sobre todo ingeniería (Aronowitz, 2001).

En esa década despegó la meritocracia en las élites. Karabel (2005) narra el papel de James Bryant Conant, presidente de Harvard durante la Gran Depresión (1929–1939). Le preocupaba la exclusividad social y económica. Por eso impulsó becas para atraer talento nacional. El criterio: mérito académico, no linaje. En 1934 creó un subcomité para elegir una prueba que predijera el éxito académico. El resultado fue la adopción del SAT. La expansión fue veloz. En 1937, a pedido de Harvard, Yale y Princeton, la College Entrance Examination Board lanzó una nueva versión: un test verbal/matemático y otro de logros. Funcionó. Al año siguiente se sumaron varias universidades y casi 4.000 estudiantes lo rindieron. Así comenzó una era meritocrática que perdura y se extendió internacionalmente. Con todo, las universidades de élite han sido criticadas en las últimas décadas por políticas excluyentes y falta de equidad, lo que contrasta con la visión inicial de Conant, centrada en diversidad e igualdad de oportunidades frente al peso de la cuna.

A partir de *The Chosen* (Karabel, 2005), puede trazarse el inicio de la búsqueda de talento mediante el SAT y su difusión posterior. Conant, al frente de Harvard, promovió becas fundadas en el mérito académico y alentó el uso de una prueba capaz de prever el rendimiento, lo que condujo a la adopción del SAT y a su rápida extensión (Karabel, 2005). En 1937, la Junta de Exámenes desarrolló la versión bifurcada del test; al año siguiente se incorporaron casi 4.000 estudiantes de otras universidades (Karabel, 2005). Este hito inauguró la era meritocrática, aún vigente y de alcance internacional. Sin embargo, el acceso a las universidades estadounidenses, sobre todo a las de élite, ha recibido críticas persistentes por prácticas excluyentes y por la inequidad de sus procesos (Karabel, 2005). La paradoja es evidente: la aspiración de Conant a un sistema que favoreciera la diversidad y la igualdad de oportunidades chocó, a menudo, con la realidad de los antecedentes familiares.

En el ámbito de la educación pública, Conant es figura clave. Presidió Harvard desde 1933 durante veinte años. Sostenía que la misión de las escuelas públicas era educar ciudadanos para una democracia política. También insistía en equipar a los estudiantes para alcanzar oportunidades en cualquier "escalera de oportunidades" adecuada, de modo que cada quien encontrara su propio camino (Conant, 1940). Defendió la meritocracia como instrumento para garantizar igualdad de oportunidades. Sus ideas, de forma deliberada o no, contribuyeron a moldear la evaluación estandarizada que hoy prevalece. No obstante, su figura suele percibirse como paradójica. Karabel (2005) explica por qué: Conant impugnó las admisiones que favorecían a familias adineradas y privilegiadas, pero algunas políticas que promovió también reforzaron elementos elitistas, aunque no fuese su intención.

En cuanto a la expansión de la educación superior pública, los obstáculos fueron notables. Muchas instituciones postsecundarias públicas se limitaron, durante años, a la formación técnica y profesional. En Nueva York, por ejemplo, la ausencia de una universidad pública auténtica persistió hasta después de la Segunda Guerra Mundial (Aronowitz, 2001). La expansión, además, quedó fuertemente vinculada al mercado laboral, restringiendo el acceso a quienes se consideraba "más merecedores". Políticamente, las universidades públicas se entendían como inversión estratégica para el bienestar económico de cada estado (Aronowitz, 2001).

Tras la guerra, se produjo un giro decisivo con la Ley GI (*GI Bill*). Fue un subsidio educativo para veteranos. Cambió de manera permanente el panorama universitario. Facilitó que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

los veteranos y sus familias prosiguieran su educación postsecundaria. Motivó a la población a continuar estudios más allá del bachillerato. Impulsó, además, a las legislaturas estatales a otorgar apoyo financiero sustantivo a las universidades públicas, lo que generó un crecimiento sin precedentes (Aronowitz, 2001; Bok, 2020; Fischman y Gardner, 2022). Ahora bien, esa implementación tuvo también claroscuros. Benefició especialmente a la clase media blanca. A menudo se pasan por alto las dinámicas raciales. La GI Bill otorgó "formalmente" beneficios iguales a todos los veteranos; sin embargo, prácticas discriminatorias y segregación a escala estatal y local impidieron su neutralidad racial (McPherson, 2015). La investigación de Turner y Bound (2003) expresan:

> Los efectos de la Ley del Soldado Excombatiente (G.I. Bill) en el logro educativo universitario pueden haber sido diferentes para los estadounidenses negros y blancos debido a los retornos diferenciales de la educación y las desigualdades de oportunidades en las universidades. En el caso de los hombres del sur, estos enfrentaban instituciones explícitamente segregadas. La evidencia empírica sugiere que la Segunda Guerra Mundial y la disponibilidad de los beneficios de la G.I. Bill tuvieron un impacto positivo y sustancial en el logro educativo de los hombres blancos y los hombres negros nacidos fuera del sur. Sin embargo, para aquellos veteranos negros que probablemente se vieron limitados a estudiar en el sur, la G.I. Bill tuvo poco efecto en sus resultados universitarios (p. 15).

Así, aunque la GI Bill mejoró en parte el acceso a la educación superior y contribuyó al avance económico de sectores afroamericanos, también generó acceso desigual a recursos y profundizó la injusticia racial (Turner y Bound, 2003).

De forma general, hay consenso en que el período entre los años cincuenta y setenta fue el apogeo de la educación superior en Estados Unidos (Fischman y Gardner, 2022). No estuvo exento de conflictos. En los sesenta, el crecimiento del sector se estancó. Influyeron la resistencia del gobierno a subir impuestos y la impopularidad de la Guerra de Vietnam (Bok, 2020). En paralelo, estudiantes y activistas protestaron por los derechos civiles y de las mujeres, y contra la guerra. Cambiaron, además, las prioridades de los nuevos universitarios. Cada vez más eligieron carreras profesionales con mejores perspectivas laborales y mayores ingresos (Brint et al., 2005). De ahí una transformación que perdura: la matrícula en artes liberales cayó de manera paulatina, mientras crecieron los programas vocacionales, en particular negocios (Bok, 2020). Los empleadores, por su parte, criticaron a menudo las artes liberales por su supuesta falta de adecuación al mundo del trabajo. El desajuste entre formación universitaria y demanda laboral se hizo visible (Aronowitz, 2001).

En los años setenta se produjo otro vuelco. Disminuyó el apoyo e intervención gubernamentales y se consolidó una orientación emprendedora (Bok, 2004). Con el auge del modelo universitario "corporativo", autores como Stanley Aronowitz (2001) sostienen que las universidades devinieron "fábricas de conocimiento", priorizando habilidades aplicables sobre la educación liberal. La tendencia se acentuó en los ochenta y noventa: crecieron con fuerza las matrículas en negocios y leyes, mientras las artes liberales continuaron a la baja (Aronowitz, 2001). A la vez, surgió una preocupación por la pérdida de la ventaja competitiva de Estados Unidos frente a otros países, atribuida, en parte, a deficiencias del sistema educativo. Informes críticos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

como A Nation At Risk (Gardner et al., 1983), las evaluaciones de Ernest Boyer[149] y el informe de la Asociación de Universidades Americanas denunciaron esas falencias y reclamaron una reforma integral.

Desde principios de los ochenta, además, la matrícula universitaria aumentó de forma drástica. Las cifras son elocuentes. Según la NCES (2022), el coste anual promedio en instituciones públicas (*in state*)[150] pasó de 804 dólares en 1980 a 9.375 dólares en 2020-2021; en las privadas, de 3.617 a 32.825 dólares. En paralelo, el ingreso familiar medio fue de 21.020 dólares en 1980 (U.S. Bureau of the Census, 1982) y de 70.784 en 2021 (U.S. Bureau of the Census, 2022). La comparación es clara: el alza de la matrícula supera con creces el aumento del ingreso[151]. Y esas cifras solo contemplan *tuition and fees*, sin alojamiento y manutención (*room and board*). Consecuencia previsible: la elección de universidad se ve condicionada por el coste (Martínez-Prieto, 2025). Esto se percibe aún más en las instituciones de élite. Sin becas o ayudas, los precios, sin contar vivienda y comida, resultan accesibles para un porcentaje muy reducido de la población. A ello se suma la elevada competitividad para ingresar a las "mejores" universidades de cada estado. El proceso de admisión se ha convertido, así, en una experiencia de alto estrés para estudiantes y familias.

La presión quedó en evidencia en marzo de 2019. Mientras miles de aspirantes aguardaban decisiones, el periódico The New York Times publicó un artículo[152] (Medina et al., 2019) que destapó el mayor escándalo de admisiones hasta la fecha, tras una investigación del Departamento de Justicia de EE. UU. La nota reveló sobornos y fraude para facilitar el acceso a universidades de élite. Algunos padres pagaron a entrenadores para presentar falsamente a sus hijos como atletas, con ingreso a instituciones como la Universidad de Texas, Wake Forest y Georgetown, pese a no cumplir los criterios académicos o deportivos.

En línea con ello, Sandel (2020), en La Tiranía del Mérito, analiza el fracaso del sistema meritocrático. Describe cómo William Singer, figura central del fraude, montó un negocio para atender la ansiedad de padres adinerados que buscaban asegurar la admisión de sus hijos en instituciones de élite. Singer ideó la "puerta lateral", en contraste con la "puerta de atrás"[153]: esta última es legal, aunque costosa y desigual, y se basa en donaciones significativas (U.S. Department

[149] Mientras que, la evaluación de Ernest Boyer, quien encabezó la Fundación Carnegie para el Avance de la Enseñanza y el informe de la Asociación de Universidades Americanas (AAC) (Association of American Colleges) criticaron la efectividad y calidad de la educación superior estadounidense. Ambos reportes, por Ernest Boyer y el informe de la Asociación de Universidades Americanas, seguían la misma crítica sobre las circunstancias de la educación superior: la tendencia del profesorado a priorizar la investigación sobre la docencia, la falta de objetivos claros, la fragmentación del currículo en cursos cada vez más especializados, la falta de énfasis en el desarrollo de competencias y dominio intelectual y la falta de evaluaciones con la finalidad de medir el progreso estudiantil para garantizar la rendición de cuentas (Bok, 2020).

[150] Los estudiantes viviendo en el mimo estado donde se localiza la universidad pública pagan una matrícula de *in state,* mientras estudiantes de otro estado que desean asistir a esa misma escuela pagan una la tarifa de *out of state* (fuera del estado) la cual es más costosa.

[151] El ingreso familiar medio es definido por la Oficina del Censo de EE. UU (2022) como "el punto que divide la distribución de ingresos del hogar en dos mitades, una mitad con ingresos por encima de la media y la otra mitad con ingresos por debajo de la media. La media se basa en la distribución de ingresos de todos los hogares, incluyendo a quienes no tienen ingresos".

[152] Consultar en: https://www.nytimes.com/2019/03/12/us/college-admissions-cheating-scandal.html

[153] El sistema de aceptación universitaria denominado "la puerta de atrás" permite a las familias adineradas influir en el proceso de admisión mediante contribuciones financieras a las instituciones. Este método, aunque costoso, es completamente legal y generalmente aceptado, puesto que permite a las universidades emplear estos fondos en la financiación de diversos proyectos y programas de becas.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

of Justice, 2019). La "puerta lateral"[154] es diferente. Implica prácticas delictivas y, por ello, es ilegal (Sandel, 2020).

En el último siglo, tanto en Estados Unidos como a escala global, la educación superior se expandió de manera notable. Se configuró una amplia población formada bajo una cultura racionalista y universalista (Schofer et al., 2020). En las últimas décadas, ese crecimiento se ha plasmado en más matrículas, mayor movilidad estudiantil, diversidad de programas, avances en investigación e integración tecnológica. El número de estudiantes en el mundo alcanzó los 235 millones; se duplicó en veinte años y sigue aumentando (UNESCO, 2023).

En la actualidad, y a raíz de críticas recientes a políticas de admisión discriminatorias y de los cambios tras la pandemia de Covid-19, la educación superior estadounidense vive un momento decisivo. Cada vez más universidades revisan sus políticas de admisión (National Center for Fair y Open Testing, 2022; Nietzel, 2022). Podría parecer un paso hacia la equidad. No obstante, conviene cautela: históricamente, el sistema no se ha distinguido por su justicia. Dado que Estados Unidos suele marcar tendencias, será clave observar si estas revisiones se traducen en avances reales hacia prácticas genuinamente justas y equitativas.

4.1.2. Organización de las Instituciones de Educación Superior Estadounidenses

El objetivo principal de este subapartado es describir la organización de las entidades educativas postsecundarias estadounidenses. Aunque comparten ciertos rasgos con el sistema español, su configuración difiere de manera sustantiva. Como acto continuo, se presentan los objetivos de este apartado:

- Entender la diferencia entre un *Bachelor's degree* y un *associate's degree*.
- Explicar las diferencias fundamentales entre la oferta educativa pública y privada.

Antes que nada, conviene aclarar un punto terminológico. En Estados Unidos, las palabras *college* y *university* (universidad) pueden usarse de forma indistinta cuando se habla de educación superior. En consecuencia, al mencionar un *college* se asume, muchas veces, una institución de cuatro años o una universidad. Este uso, propio del inglés estadounidense, suele confundir a extranjeros o a personas no familiarizadas con el sistema. Ahora bien, para añadir complejidad, *college* también puede emplearse para instituciones postsecundarias de dos años y no para una universidad. Por ejemplo, entidades de dos años como *community college* o *junior college* (centro formativo superior), *technical college* (escuela técnica) y *career college* (escuela profesional) utilizan terminología similar.

Según la NCES (2023), durante el año académico 2020-2021 había en Estados Unidos 3.542 *degree-granting institutions*. Estas son instituciones que otorgan titulaciones, ya sean de cuatro o de dos años. De ese total, 2.267 ofrecían licenciaturas o grados superiores (*Bachelor's*

[154] El artículo de National Public Radio, "U.S. Charges Dozens of Parents, Coaches in Massive College Admissions Scandal" (Chappell & Kennedy, 2019), detalla el "escándalo universitario" al que se refiere Sandel en su libro. Disponible en:: https://www.npr.org/2019/03/12/702539140/u-s-accuses-actresses-others-of-fraud-in-wide-college-admissions-scandal

degree[155]). En cambio, 1.275 eran instituciones dedicadas a títulos asociados u otros certificados (*associate's degree*[156]).

La NCES (2023) distingue entre estos dos tipos de instituciones. Las de cuatro años suelen impartir una amplia gama de programas a nivel de licenciatura y posgrado. Algunas además tienen un fuerte énfasis en la investigación. Las de dos años, en cambio, concentran su misión en programas de formación profesional. Ofrecen certificados y títulos asociados, y también preparan a los estudiantes para transferirse a universidades de cuatro años.

La elección entre cursar un *Bachelor's degree* o un *associate's degree* depende de cada persona. Influyen las preferencias, pero también las circunstancias individuales. Aquí surge un punto clave: las diferencias económicas. Las instituciones públicas, financiadas por los estados con fondos públicos, suelen tener un costo más bajo. Las privadas, en cambio, presentan matrículas más altas. Aunque algunas reciben apoyo gubernamental, se sostienen principalmente con colegiaturas y donaciones privadas. A continuación, se muestra en detalle la distribución de las *degree-granting institutions* [157]durante el año académico 2020-2021 (ver figura 25).

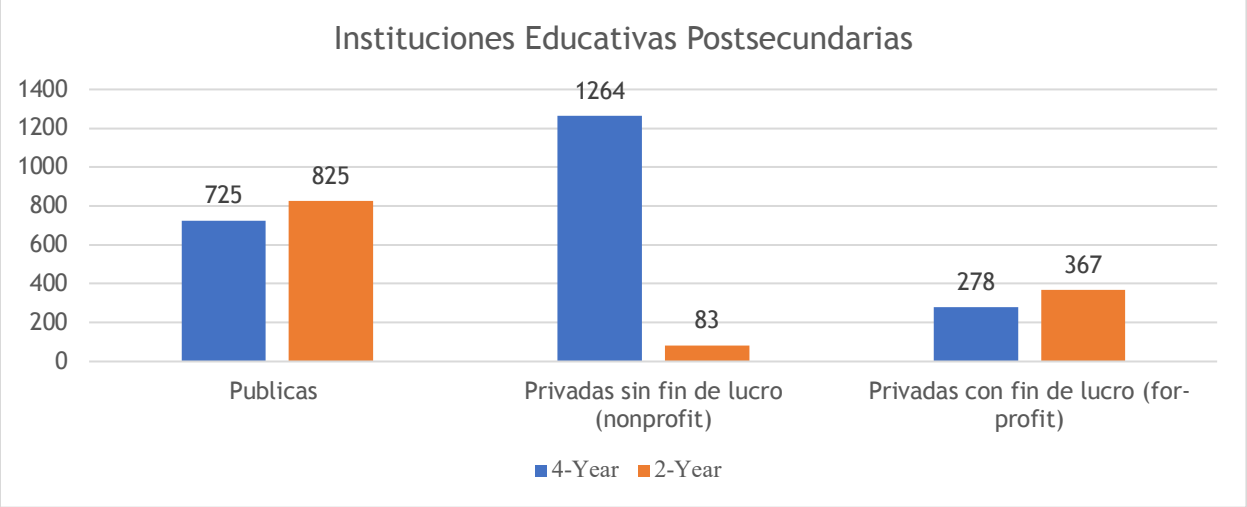


Figura 25. Número de instituciones postsecundarias otorgando titulaciones
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de National Center for Education (2023)

Al analizar la figura, se observa lo siguiente. Hay más instituciones públicas de dos años que de cuatro. Las instituciones privadas sin fines de lucro de cuatro años superan con claridad a las privadas sin fines de lucro de dos años; sin embargo, entre las privadas con fines de lucro, las de dos años superan a las de cuatro. La figura 25 demuestra, además, que las universidades privadas de cuatro años sin fines de lucro constituyen el tipo más común de institución postsecundaria en Estados Unidos. Es decir, la oferta con mayor número de planteles en EE. UU.

[155] Un *bachelor's degree* por lo general tiene un mínimo de 120 créditos y una duración de 4 años a 5 años. Por ejemplo, si un estudiante toma créditos universitarios durante la preparatoria puede reducir el número de clases necesarias dado que ya las ha tomado en el bachillerato, o lo opuesto puede ocurrir si un estudiante necesita clases remediales. Además, algunas titulaciones como ingeniería suelen durar más de cuanto años puesto que el alumnado debe tomar más clases que otras titulaciones.

[156] Un *associates degree* generalmente tiene una total de 60 créditos y una duración de dos años. Esta titulación es ofrecida típicamente en *community college* o *junior college, techichal college* y *career college.* Es posible que un estudiante transfiera a una institución universitaria de cuatro años si los créditos obtenidos son aceptados por la universidad ofreciendo la licenciatura.

[157] Consultar en: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/csa/postsecondary-institutions

es la universidad privada sin fines de lucro, y no la pública, como cabría suponer por la diferencia de costos; esta cuestión se abordará en un apartado distinto.

Diferenciadas estas instituciones, el análisis se centrará en las universidades de cuatro años. Esto se debe a que IDEA exige que sus estudiantes sean admitidos en este tipo de instituciones. Por lo mismo, interesa observar sus tasas de retención y graduación en programas de licenciatura. De acuerdo con la NCES (2022), alrededor del 64% de quienes comenzaron en 2014 un programa de cuatro años completó la titulación en 2020. El cálculo se hace a seis años. Al desagregar, la tasa fue del 63% en universidades públicas. En las privadas sin fines de lucro alcanzó el 68%. En cambio, en las privadas con fines de lucro descendió al 29%. También aparecen diferencias de género: los hombres lograron un 60% de graduación, frente al 67% de las mujeres.

La NCES (2022) también informó sobre retención. Entre los estudiantes de tiempo completo que ingresaron en otoño de 2019 a instituciones de cuatro años, el 82% continuó al año siguiente. El dato varía según el nivel de selectividad. En universidades públicas, el promedio fue de 82%. Sin embargo, llegó al 96% en las más selectivas y bajó al 59% en las menos selectivas. En las privadas sin fines de lucro, la media fue del 81%. Allí, el rango fue del 92% en las más selectivas y del 64% en las menos. En las privadas con fines de lucro, la retención fue menor: apenas 63%.

En conclusión, las instituciones de educación superior en EE. UU. se organizan en función de la duración requerida para obtener el título y de la naturaleza de su financiamiento. Mientras que las de dos años se presentan como formación práctica de bases académicas con oportunidades de aplicación real, las licenciaturas de cuatro años suelen percibirse como una “mejor” vía hacia empleos bien remunerados. Por su parte, las instituciones públicas aparecen como más accesibles en términos de matrícula; en paralelo, existen universidades que venden una imagen de alta reputación que les ha permitido expandirse a lo largo del tiempo.

4.1.3. Finalidad e Intención de la Educación Universitaria

¿Cuál es el objetivo de la universidad? La pregunta no tiene una respuesta única ni sencilla. Todo depende de quién responda. Para algunos, la educación superior cumple un fin vocacional: asegurar estabilidad profesional y promover la movilidad económica o social. Para otros, la universidad es un espacio integral. Un lugar donde se exploran ideas, se conocen perspectivas diversas y se reflexiona de manera profunda sobre los contenidos.

Se asume que la universidad es clave para desarrollar habilidades que favorezcan la integración social (Pfeffer, 2015). Al mismo tiempo, se la entiende como un medio de acceso a mejores oportunidades laborales. En suma, como un instrumento de movilidad social. Surge entonces la pregunta: ¿ha evolucionado la finalidad universitaria hacia una formación profesional que va más allá de transmitir conocimiento? ¿Se orienta también a cultivar el autoconocimiento y la capacidad de interactuar con el entorno? Varios intelectuales lo han problematizado, entre ellos Giroux (2012), Bok (2020) y clásicos como Jaspers (1923), Ortega y Gasset (1930) y Kerr (1963).

Existen, por supuesto, muchas formas de concebirla. Sin embargo, resulta evidente un cambio de prioridades. Las áreas propias de las artes liberales, humanidades, filosofía, literatura, han ido quedando relegadas. En su lugar, ganan peso los estudios técnicos orientados a la empleabilidad. Para Giroux (2012), esta tendencia amenaza el sentido mismo de la educación superior. De ahí su llamado a proteger la universidad como espacio social de comunidad, a reconciliar el trabajo académico con la vida cotidiana y a proponer una teoría de la enseñanza que habilite acciones personales y colectivas para una ciudadanía activa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ya en 1986, Pierre Bourdieu ofreció un marco decisivo. En Las Formas de Capital, analizó la dinámica del poder social. Subrayó cómo las estructuras limitan el acceso a los recursos institucionales según clase, género y raza. Distinguió tres tipos de capital: económico, cultural y social.

Bourdieu sostiene que el capital cultural y el social pueden convertirse en capital económico. Por ende, la acumulación de conocimiento (capital cultural) y el desarrollo de redes o *networking* (capital social) durante los estudios universitarios resultan fundamentales para el crecimiento económico futuro (capital económico). Siguiendo esta lógica, los beneficios de cursar la universidad, capital cultural y social, actúan como puente hacia el progreso económico del graduado.

Ahora bien, para introducir un argumento en sentido contrario, Arowitz (2001) afirma que el plan de estudios de la mayoría de las universidades no dota a los estudiantes del capital cultural necesario; más bien, estos terminan posponiendo su entrada al mercado laboral. En sus palabras:

> Muchos estudiantes asisten a clase, pero no acumulan cantidades significativas de capital cultural, en parte porque reconocen que están mal preparados y no tienen una estrategia para superar sus déficits percibidos. Y dado que los programas preparatorios de nivel universitario diseñados para prepararlos para el capital cultural están desapareciendo, la principal función de la asistencia a la universidad es retrasar la entrada al incierto mercado laboral (p. 9).

La preocupación por el conocimiento también resuena en Kerr (1963/2011), quien sostiene:

> […] el reconocimiento generalizado de que el nuevo conocimiento es el factor más importante en el crecimiento económico y social [...] el conocimiento puede ser el elemento individual más poderoso en nuestra cultura que afecta el auge y la caída de las profesiones e incluso de clases sociales, de regiones e incluso de naciones (p. 12)

En suma, siguiendo a pensadores como Giroux, la institución universitaria parece haberse alejado de su intención original, atraída por una ideología de practicidad y utilitarismo. Sin embargo, tanto Arowitz y Kerr como, en cierto modo, Bourdieu, coinciden en un punto: la adquisición de conocimiento cumple una función irrenunciable. Dicho de otro modo, la generación y apropiación de saber sigue siendo una finalidad crítica que ninguna universidad debería perder.

Para cerrar este segmento, se presenta una investigación sobre finalidad de los estudios y efectos de los modelos mentales del estudiantado. Fischman y Gardner (2022), analizaron entrevistas en profundidad con más de 2.000 participantes: estudiantes, egresados, docentes, administradores, padres, entre otros. El estudio abarcó diez instituciones, desde universidades de artes liberales altamente selectivas hasta escuelas estatales menos selectivas. Los autores postulan cuatro modelos mentales de la experiencia universitaria:

1. **Inercial (*inertial*):** tras el bachillerato se va a la universidad, pero se reflexiona poco sobre las razones.
2. **Transaccional (*transactional*):** se cumple lo requerido para obtener un título y un empleo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. **Exploratorio (*exploratory*):** se asiste para aprender sobre campos diversos y probar nuevas actividades (académicas, extracurriculares y/o sociales), "marinarse" en ideas y perspectivas e interactuar con nuevas personas.
4. **Transformacional (*transformational*):** se ingresa para cuestionar valores y creencias propios con la expectativa de un cambio profundo.

Para precisar diferencias, desarrollaron la noción de *Higher Education Capital* (HEDCAP, Capital de Educación Superior). Hacia el final de cada entrevista, los participantes clasificaron cuatro razones por las que es importante ir a la universidad (1 = más importante; 4 = menos importante):

1. Para conseguir un trabajo.
2. Para obtener distintas perspectivas sobre personas, conocimiento y mundo.
3. Para aprender a vivir de forma independiente.
4. Para estudiar en profundidad un área de contenido particular.

Fischman y Gardner (2022) hallaron que, del ingreso a la graduación, los estudiantes con puntajes bajos en HEDCAP tienden a disminuir, mientras que los de puntajes altos aumentan. Importa un matiz: algunos abandonan, a menudo quienes han avanzado poco o nada en HEDCAP. Al comparar instituciones, se observaron patrones consistentes asociados a la selectividad. De forma general, la distribución de HEDCAP refleja esa selectividad: escuelas menos selectivas concentran más estudiantes con puntajes bajos; las altamente selectivas, mayorías con puntajes altos; las intermedias, perfiles moderados.

Según la investigación, los modelos mentales importan. Mucho. Quienes inician con enfoques exploratorios y transformacionales muestran mayor probabilidad de desarrollar formas más sofisticadas de pensamiento y comunicación frente a quienes no contemplan los propósitos de la universidad. En todas las escuelas, los egresados exhiben HEDCAP superior al de los estudiantes de primer año. Es decir, la universidad puede marcar diferencia en el crecimiento intelectual con independencia del tipo de escuela, los antecedentes, las especializaciones o la región.

Para concluir, se exponen cuatro aspectos fundamentales propuestos por Fischman y Gardner, traducidos y presentados tal como figuran en su publicación:

1. Ya sea que los estudiantes comiencen la universidad con poco o algo de HEDCAP, nos gustaría creer que tanto los estudiantes como sus profesores, administradores, padres, fideicomisarios (*trustees*) y reclutadores de empleo estarían de acuerdo en que el HEDCAP es importante y que puede y debe aumentarse (p. 58).
2. Cuando la universidad se ve como una simple transacción, comienza a funcionar más como un negocio que como una institución de aprendizaje, y esto, afirmamos, perjudica a todas las partes interesadas (p.76).
3. No creemos que los estudiantes deban ir a una universidad no vocacional con el único propósito de obtener el título y/o pasar al siguiente paso en el terreno ocupacional (p. 77).
4. La universidad debe brindar lo que probablemente sea una oportunidad única en la vida para pensar de diferentes maneras, adquirir nuevos conocimientos, probar y probar diversas perspectivas, repensar las aspiraciones y valores fundamentales de uno, y tomar conciencia de las fortalezas individuales y debilidades (p. 77).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La investigación de Fischman y Gardner mostró que los modelos exploratorios y transformacionales resultan más fértiles para el crecimiento intelectual. La universidad, así entendida, no es tan solo un peldaño académico. Es más una oportunidad de crecimiento, reflexión y transformación personal que conviene resguardar.

4.2. Factores que Afectan la Elección de Universidad

La admisión a las universidades estadounidenses no solo es controvertida. También es singular en el mundo. El acceso puede lograrse por méritos académicos, habilidades deportivas e, incluso, por donaciones monetarias. Esto ocurre en instituciones prestigiosas que atraen postulantes de todo el planeta y en otras centradas en estudiantes de la comunidad local.

Existen rutas alternativas de admisión, logros deportivos, contribuciones financieras significativas, renombre familiar o simple fama, ampliamente reconocidas en el contexto estadounidense. Esta aceptación social es notoria. Y problemática. Tales vías favorecen a las élites, pues ofrecen alternativas no disponibles para todos los interesados. A continuación, se investigan factores que, previsiblemente, ejercen mayor influencia en la elección institucional por parte de los estudiantes en Estados Unidos. En particular, se detallan:

- La importancia de las pruebas estandarizadas en el proceso de admisión,
- la influencia del marco clasificatorio estadounidense,
- los costos de la matrícula universitaria,
- la ubicación geográfica respecto de la familia,
- la disponibilidad de becas y apoyo financiero,
- el trato preferencial en la admisión de ciertos grupos de estudiantes,
- y la conexión entre inserción laboral, acceso al trabajo y elección de universidad.

A través de este apartado, se busca comprender los factores más relevantes y analizar su evolución en el tiempo.

4.2.1. Pruebas Estandarizadas como Parte del Proceso de Aplicación a la Universidad

> *La regla cardinal de la psicometría es la siguiente: una prueba debe usarse solo para el propósito para el que fue diseñada*.
> Diane Ravitch (2012)

En Estados Unidos es común que los estudiantes postulen a múltiples instituciones. Ello permite una evaluación comparativa que conjuga diferentes factores. Por un lado, características personales, aspiraciones, intereses, valores, personalidad. Por otro, variables externas: tamaño y naturaleza de la institución (pública o privada), costos y ayudas, ambiente académico, vida estudiantil, titulaciones disponibles y ubicación. A ello se suman los requisitos de admisión, tradicionalmente, pruebas estandarizadas, que suelen ser decisivos.

Dada la hegemonía actual de las pruebas estandarizadas, conviene recordar su origen. El sistema de evaluación nace del test de coeficiente intelectual y se halla ligado al movimiento eugenésico de inicios del siglo XX (Au, 2020a, p.15,). Las pruebas estandarizadas, originalmente pensadas para igualar oportunidades, han recibido críticas por generar el efecto contrario (Lemann, 1999) Se alega sesgo contra ciertos grupos minoritarios y vínculos con intereses lucrativos

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

(Karabel, 2005). Además, se cuestiona que la reforma educativa impulsada por sectores empresariales y financieros se base en análisis simplificados y sesgados, promovidos por corporaciones y líderes que buscan modelar la política educativa conforme a sus intereses (Torres Santomé, 2018). La estrategia: diagnosticar "fallas" mediante pruebas y clasificaciones globales y ofrecer "soluciones" estandarizadas (Torres Santomé, 2018).

El SAT es un examen central, pero no el único. ACT, GRE y TOEFL forman parte del repertorio. Cada universidad fija sus estándares; los puntajes se vuelven determinantes para acceder a las más prestigiosas. Si un estudiante no alcanza los criterios, su solicitud no se considera. Este énfasis es característico del sistema estadounidense.

En Estados Unidos se toman en cuenta el GPA (promedio general), los cursos realizados en la preparatoria (en especial las AP), los puntajes en los exámenes SAT o ACT y las actividades extracurriculares. En las universidades más prestigiosas, la decisión sobre quién es admitido la toma un comité de admisiones que revisa cada solicitud y compara a los candidatos. En cambio, en universidades menos selectivas, las decisiones suelen basarse principalmente en criterios automáticos, como el GPA y los puntajes en exámenes estandarizados.

¿Qué ocurre cuando múltiples candidatos con perfiles y puntajes muy similares solicitan las mismas universidades? Ese es el reto de las instituciones más demandadas. Harvard, Yale, Princeton, Stanford, Cornell y otras reciben solicitudes de todo el mundo. "Todos" los aspirantes exhiben expedientes brillantes y puntajes altos, esos criterios no bastan. La admisión por méritos es la norma. Pero los méritos son múltiples.

Guinier (2016) critica la creciente dependencia de las pruebas como mecanismo de posición social y acuña el término "testocracia". La meritocracia vigente, sostiene, privilegia indicadores eficaces y fáciles de medir (Guinier, 2016). En ese marco, las pruebas de alto riesgo hacen "medible" el conocimiento, pero estandarizan qué se evalúa y, por extensión, influyen en contenido, metodología y aprendizaje. Au (2020b) destaca varios efectos:

1. La presión por elevar resultados margina contenidos que representan la diversidad estudiantil.
2. La estandarización del currículo restringe la diversidad identitaria en el aula.
3. Las disparidades raciales en pruebas de alto riesgo intensifican la presión sobre estudiantes de color.
4. Las puntuaciones se correlacionan fuertemente con el entorno socioeconómico.

Por su parte, Tough (2019) resume tres consensos entre expertos en acceso y desempeño universitario:

1. Quien rinde muy bien en el bachillerato suele obtener altas puntuaciones en pruebas estandarizadas.
2. Las calificaciones de bachillerato, por sí solas, predicen mejor el GPA universitario o la graduación oportuna que las puntuaciones de exámenes.
3. La combinación de ambas mejora la predicción respecto del uso exclusivo de las calificaciones.

Persisten, sin embargo, discrepancias en la interpretación de los datos. Ravitch (2011), Koretz (2017) y Farley (2011) afirman que las pruebas estandarizadas dañan la calidad educativa y distorsionan la pedagogía. También señalan que favorecen a corporaciones cuyo interés principal

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

no es mejorar la educación. Según estos autores, los exámenes no miden con precisión el progreso. Tampoco elevan el rendimiento ni predicen de manera eficaz el éxito futuro. Su impacto en el aprendizaje a largo plazo es limitado (Carpenter et al., 2009) y, en muchos casos, depende de factores económicos.

La evidencia también apunta a sesgos. Steele y Aronson (1995) y Guinier (2016) documentan prejuicios raciales. Wainer y Steinberg (2010), Kling et al. (2013), Ford y Triplett (2019) y Geiser (2017) identifican tendencias clasistas y sexistas. En el otro extremo, algunos estudios defienden el valor predictivo de estas pruebas. Entre ellos destacan Hezlett et al. (2001), Freedle (2003), Sackett et al. (2012) y Westrick et al. (2019).

Una revisión más reciente de los resultados SAT/ACT abre otra mirada. Chetty et al. (2020) cuestionan su capacidad predictiva "real" del éxito universitario. Además, Carnevale y Rose (2003), Hill y Winston (2010), Bastedo y Jaquette (2011) y Chetty et al. (2017) evidencian un patrón claro: los estudiantes de altos ingresos están sobrerrepresentados en universidades selectivas. Esto revela que las instituciones de élite no han implementado mecanismos efectivos para asegurar una mayor diversidad económica. Por su parte, Carnevale y Strohl (2010) y Hoxby y Turner (2013) señalan que abundan estudiantes de bajos ingresos con alto rendimiento, pero aplican menos a universidades selectivas, pese a los generosos recursos y costos reducidos que estas ofrecen (Hoxby y Turner, 2013).

Las críticas apuntan a un problema más amplio: el atractivo de las pruebas deriva tanto de su aparente economía para evaluar dominios cognitivos como de la forma en que sus resultados se interpretan y utilizan para asignar oportunidades educativas y de vida. Levin (2012) subraya este poder de bajo costo. Con todo, el ser humano es más que un puntaje. Aunque las habilidades cognitivas importan para productividad e ingresos, su efecto no es único ni tan determinante como se cree (Levin, 2012). En línea con Carnevale y Strohl (2010), reducir la dependencia del SAT/ACT sería un avance: la feroz competencia entre instituciones y candidaturas ha sobredimensionado la validez de estas pruebas para anticipar el desempeño universitario o el éxito profesional.

Ello lleva a cuestionar los procesos meritocráticos. El SAT nació para valorar la aptitud académica sin importar el origen social. Intenta ordenar la preparación del estudiantado con puntajes comparables. ¿El propósito? Seleccionar a los "mejores", los "más merecedores", en función del mérito académico. En la práctica, empero, las pruebas no cumplen con la igualdad que proclaman y favorecen a grupos privilegiados. Así, los mecanismos meritocráticos han consolidado una nueva "aristocracia hereditaria" (Sandel, 2020).

Una crítica contundente es la posibilidad de mejorar artificialmente el resultado mediante *SAT coaching* o *tutoring*. Estos programas, costosos, ofrecidos por cientos de compañías, prometen optimizar puntajes en Estados Unidos y en el exterior. No todos pueden pagarlos. ¿Es equitativo un proceso cuyo desenlace puede alterarse por un entrenamiento al que no todos acceden? Además, si se evalúa la ideología de los *tests* desde los objetivos educativos, cabría promover una participación más activa del estudiante en la construcción del conocimiento. ¿Cómo lograrlo si la enseñanza se focaliza en "pasar el examen"? En palabras de Henry Giroux (2014):

> Hoy en día, en la era de las pruebas estandarizadas, el pensamiento crítico y la acción reflexiva se han dejado de lado. A la vez, los profesores ven sus habilidades cada vez más limitadas y se les exige actuar como técnicos semirrobóticos, enfocados únicamente en entrenar a los estudiantes para el examen (p.126).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Conviene aclararlo: no se responsabiliza a los docentes de adoptar estas técnicas. El desafío es sistémico. A nivel macro, las políticas estadounidenses han establecido un marco de evaluación estandarizada. A nivel micro, en el aula, los maestros deben responder a esas exigencias.
En los últimos años, sin embargo, ha surgido una ola crítica. Muchas universidades han dejado de exigir pruebas estandarizadas. Se cuestiona su imparcialidad, validez y equidad. La pandemia de Covid-19 aceleró el cambio. Según Forbes[158] (Nietzel, 2022), la Universidad Estatal de California (CSU), el mayor sistema público del país, suspendió el uso de puntajes SAT/ACT en 2021-22 y 2022-23. La pandemia dificultó su administración, pero CSU ya reevaluaba su papel antes de 2020 (Nietzel, 2022).

De acuerdo con National Center for Fair and Open Testing (2022), al menos 1.835 universidades en Estados Unidos han dejado de basar la admisión en exámenes estandarizados y han adoptado políticas *test-optional* o *test-blind*. En estos casos, las decisiones se apoyan principalmente en las calificaciones de la preparatoria y otros criterios académicos. Más de 1.450 habrían decidido hacer permanentes estas políticas. Aunque algunos cuestionan su sostenibilidad (Buckley et al., 2018), estos cambios reabren la discusión: si cohortes admitidas sin pruebas logran éxito académico, ¿no quedará en entredicho la centralidad del SAT/ACT? Es posible, incluso, que el impacto alcance otros niveles educativos. En cualquier caso, el debate sobre mérito y equidad en la selección universitaria permanece abierto.

4.2.2. Extensión del Marco Clasificatorio Estadounidense

Cada año, miles de estudiantes deciden incorporarse al entorno universitario. Antes de nada, se enfrentan a una pregunta clave: ¿cuál es la universidad más adecuada para mí? La posición de la universidad en los *rankings* académicos se ha convertido en un factor de especial relevancia para un gran número de aspirantes.

Vivimos, cada vez más, inmersos en una cultura global de evaluaciones que impone exigencias de clasificación y cuantificación en un espectro amplio de sociedades a nivel internacional (Ramirez et al., 2018). El recurso a sistemas de clasificación para jerarquizar instituciones de educación superior no es solo una práctica habitual entre los aspirantes; constituye, además, una preocupación creciente para las propias universidades. En el mundo académico actual, muchas instituciones vigilan su posición en estos sistemas e incluso la exhiben en sus sitios web[159] para atraer y reclutar estudiantes.

Al hablar de sistemas de clasificación o *rankings* conviene subrayar un hecho: las posiciones asignadas pueden variar sustancialmente. ¿La razón? Cada clasificación utiliza conjuntos propios de indicadores prestablecidos. Los indicadores empleados valoran aspectos diversos, el rendimiento global de la universidad, la calidad de un departamento específico, la capacidad investigadora, entre otros. Dada su notable popularidad, algunos investigadores sostienen que el impacto de estos índices se debe en gran medida al énfasis mediático en las clasificaciones (Docampo et al., 2022).

---

[158] Consultar en: https://www.forbes.com/sites/michaeltnietzel/2022/03/24/california-state-university-ends-use-of-sat-act-for-undergraduate-admissions/

[159] En su página web: https://www.usc.gal/gl/usc/institucional/transparencia/rankings la Universidad de Santiago de Compostela muestra "la posición de la USC en algunos de los rankings universitarios internacionales más destacados". Su posición a nivel global en el 2022 en el Academic Ranking of World Universities (Ranking de Shanghai) es 401-500 en QS World University Ranking 701-750 y en Times Higher Education Ranking 800-1000. Asimismo, utilizando los mimos rankings, la universidad muestra su posición a nivel español: 13 en el Ranking de Shanghai, 20 en QS World University Ranking 701-750 y 19 en Times Higher Education Ranking.

Ahora bien, los rankings pueden ser útiles para ofrecer una idea general y facilitar comparaciones entre instituciones. Pero al mismo tiempo, han suscitado una reacción crítica. Por ello, organismos como la UNESCO han abierto el debate sobre su utilización. Marope et al. (2013) reúne a defensores y detractores para discutir los usos y abusos de los rankings existentes.

Hoy por hoy, los rankings universitarios desempeñan un papel importante en la percepción de "superioridad institucional" y en la orientación de estrategias y comparativas. Dicho esto, y en línea con Pusser y Marginson (2013), al centrarse en criterios como la investigación, estos sistemas incentivan a las universidades a enfatizar tales dimensiones para escalar posiciones. El resultado puede ser una mayor homogeneidad: instituciones que adoptan prácticas similares que benefician a las ya establecidas y poderosas. Así, los rankings no solo mapean la distribución del poder en la educación superior; contribuyen a consolidarla, al establecer y perpetuar normas y expectativas reconocidas globalmente. Pusser y Marginson (2013) establen como los rankings universitarios están:

> […] normalizando a las instituciones a nivel mundial de acuerdo con estrategias neoliberales que elevan algunos intereses de base nacional (empresas, sistemas financieros, acumulación de riqueza) por encima de otros (especialmente aquellos que tradicionalmente no son provistos por modelos selectos de educación postsecundaria), reforzando nuevamente la posición global de las naciones más fuertes. Además, al normalizar las relaciones de competencia y jerarquía intensas entre instituciones, las clasificaciones fomentan la cosmovisión encarnada en el neoliberalismo (el ámbito social como un mercado competitivo), justifican los resultados desiguales de la competencia desigual y brindan consuelo y legitimidad a quienes más se benefician de las crecientes desigualdades económicas que han marcado la era neoliberal. Al hacerlo, refuerzan tanto las formas de poder nuevas como las antiguas (pp. 556-563).

El auge de los rankings universitarios refleja una era globalizada caracterizada por evaluaciones y clasificaciones continuas, un fenómeno intensificado en el siglo XXI (Marope et al., 2013). Las universidades, como los países, son objeto de evaluación en múltiples dimensiones: contribución a la economía del conocimiento, posicionamiento global, reputación en integridad (Marope et al., 2013). Estas clasificaciones desvelan capacidades y limitaciones nacionales y, al mismo tiempo, subrayan el papel crítico de las universidades como espejos y modeladoras de los valores y metas sociales.

Con todo esto en mente, a continuación, se presenta un resumen de tres clasificaciones internacionales, empleadas tanto en España como en Estados Unidos, y cuatro clasificaciones nacionales de consulta frecuente para estudiantes y familias:

A. Rankings Internacionales

I. Academic Ranking of World Universities (ARWU) o Ranking de Shanghai.

El Ranking de Shanghái (ARWU) es anual. Se publicó por primera vez en junio de 2003 por el Centro de Universidades de Clase Mundial de la Universidad Jiao Tong de Shanghái, China, y se actualiza cada año. Desde 2009, ARWU ha sido publicado y registrado por una organización independiente: *ShanghaiRanking Consultancy*. Según su sitio web[160] (2023), *ShanghaiRanking Consultancy* es "una agencia completamente inteligente y no subordinada legalmente a ninguna universidad o agencia gubernamental". En su metodología utiliza cuatro criterios: calidad de la

[160] Consultar en: https://www.shanghairanking.com

educación (*education quality*), calidad de la facultad (*faculty quality*), producción científica (*research output*) y rendimiento per cápita (*per capita yield*). Siguiendo lo indicado en su sitio web[161], los criterios del ranking se desglosan en los siguientes seis indicadores para clasificar las universidades del mundo, como se detalla en la tabla 11 a continuación:

Tabla 11. Indicadores del Ranking de Shanghai
Fuente: Elaboración propia. Información tomada de Shanghai Ranking Methodology (2022)

Criterio	Indicador	Peso	Explicación
Calidad de la Educación	Alumni	10%	Egresados de una institución que han ganado Premios Nobel y Medallas Fields.
Calidad del Profesorado	Award	20%	Personal de una institución que ha ganado Premios Nobel y Medallas Fields.
	HiCi	20%	Investigadores Altamente Citados
Producción Científica	NyS	20%	Artículos publicados en Nature and Science
	PUB	20%	Artículos indexados en el Science Citation Index-Expanded y Social Science Citation Index
Rendimiento Per Cápita	PCP	10%	Rendimiento académico per cápita de una institución

En los últimos años, se observa un enfoque predominantemente cuantitativo, que privilegia una concepción de calidad centrada en investigación y publicación. Con frecuencia, se obvian dimensiones como la calidad pedagógica del profesorado, la proporción estudiantes/aula o la infraestructura institucional.

II. Qs World University Ranking.

El *QS World University Ranking* se publicó por primera vez en 2004. La edición más reciente hasta la redacción de esta Tesis, correspondiente a 2023, incluye cerca de 1500 universidades. Evalúa seis indicadores diseñados para reflejar el rendimiento académico. Según su página web[162] (2023), los indicadores del QS 2023 son:

1. Reputación académica: 40%
2. Reputación del empleador: 10%
3. Proporción de estudiantes de la facultad: 20%
4. Citaciones por facultad: 20%
5. Proporción de profesores internacionales: 5%
6. Proporción de estudiantes internacionales: 5%

Adicionalmente, para la edición 2023, el ranking experimenta por primera vez con dos categorías sin peso:

7. Red Internacional de Investigación: 0%
8. Resultados de empleo: 0%

III. Times Higher Education (THE).

Similar al QS, *Times Higher Education* (THE) es uno de los referentes más influyentes. Desde 2004 ha incrementado su alcance, evaluando tres áreas fundamentales: investigación, impacto y enseñanza. Según su sitio web[163] (2023), THE 2023 incluye 1.799 universidades en

[161] Consultar en: http://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2022
[162] Consultar en: https://www.topuniversities.com
[163] Consultar en: https://www.timeshighereducation.com

104 países, "lo que las convierte en las clasificaciones universitarias más grandes y diversas hasta la fecha". La clasificación se basa en 13 indicadores agrupados en cinco áreas: Enseñanza, Investigación, Citas (influencia de la investigación), Perspectiva internacional e Ingresos de la industria. En la tabla 12 se detallan las 5 áreas y los 13 indicadores, con sus porcentajes:

Tabla 12. Indicadores de The Times Higher Education World University Rankings
Fuente: Elaboración propia. Información tomada de Times Higher Education (2022)

Áreas	Indicadores	Peso
Enseñanza: el ambiente de aprendizaje (total 30%)	Encuesta de reputación	15%
	Proporción personal-alumno	4,5 %
	Proporción de doctorado a licenciatura	2.25%
	Ratio de doctorados otorgados a personal académico	6%
	Renta institucional	2,25%
Investigación: volumen, ingresos y reputación (total 30%	Encuesta de reputación	18%
	Ingresos por investigación	6%
	Productividad de la investigación	6%
Citas: influencia de la investigación	Citas	30%
Perspectiva internacional: personal, estudiantes, investigación (total 7,5%)	Proporción de estudiantes internacionales	2,5%
	Proporción de personal internacional:	2,5%
	Colaboración internacional	2,5%
Ingresos de la industria: transferencia de conocimiento	Ingresos de la industria	2,5%

En última instancia, THE se autodefine como el ranking más diverso y completo del panorama actual, al evaluar a las instituciones según "todas sus misiones principales". A diferencia de los dos anteriores, abarca una gama más amplia de indicadores.

B. Rankings nacionales estadounidenses

I. U.S. News Best Colleges

Según Morse y and Brooks (2022), la clasificación de News & World Report Best Colleges evaluó "un máximo histórico de 1500 instituciones estadounidenses que otorgan títulos de licenciatura en 19 medidas de calidad académica" (Morse y Brooks, 2023). Según su sitio web[164], "el directorio", es una herramienta del ranking permite a los estudiantes comparar una institución con otra con el objetivo de ayudar a los estudiantes a navegar a través de su viaje educativo y para que puedan encontrar la mejor opción. La clasificación presenta una herramienta de clasificación con el propósito de proporcionar información sobre características académicas y no académicas como: carreras, vida en el campus, costos, tasa de aceptación, origen étnico, género, salario de exalumnos y más (Morse et al., 2023).

El ranking utiliza la clasificación Carnegie como base de su sistema de categorías desde 1983. U.S. News Best Colleges sintetiza 10 categorías Carnegie de la Clasificación Básica en cuatro grupos: Universidades Nacionales, Colegios Nacionales de Artes Liberales, Universidades Regionales y Colleges Regionales (Morse et al., 2023). Además, las universidades de las categorías Regionales se deparadas en cuatro regiones: Norte, Sur, Medio Oeste (*Midwest*) y Oeste. En la **Morse** se muestra como el ranking factoriza los siguientes elementos para la creación de su clasificación (Morse y Brooks, 2023).

[164] Consultar en: https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/ranking-category-definitions

Tabla 13. Pesos de los factores en el ranking mejores universidades nacionales
Fuente: Elaboración propia. Información tomada de Times de US News Rankings (Morse y Brooks, 2023)

Indicador	Peso 2024 en Universidades Nacionales
Tasas de graduación	16%
Tasas de retención de primer año	5%
Desempeño de la tasa de graduación	10%
Tasas de graduación Pell	3%
Desempeño de la tasa de graduación Pell	3%
Tasas de graduación de primera generación	2,5%
Desempeño de la tasa de graduación de primera generación	2,5%
Deuda del prestatario	5%
Graduados universitarios que ganan más que un graduado de secundaria	5%
Evaluación por pares	20%
Sueldos del profesorado	6%
Relación estudiante-profesor	3%
Profesorado a tiempo completo	2%
Recursos financieros por estudiante	8%
Pruebas estandarizadas	5%
Citas por publicación	1,25%
Impacto de la citación ponderada por área	1,25%
Publicaciones citadas en el 5% superior de las revistas	1%
Publicaciones citadas en el 25% superior de las revistas	0,5%
Tamaño de la clase	0%
Profesorado con título terminal	0%
Media de donaciones de antiguos alumnos	0%
Proporción de endeudamiento de los graduados	0%
Posición en la clase de secundaria	0%
TOTAL	100%
Desempeño de la tasa de graduación Pell	3%
Tasas de graduación de primera generación	2,5%

Aunque existe una versión internacional[165], el *ranking* es más completo en su versión nacional, al disponer de información más específica sobre la población estadounidense. Interesa destacar que, en ediciones previas, se emplearon factores como movilidad económica, endeudamiento de graduados y donaciones de exalumnos. Asimismo, Derek Bok (2004), expresidente de Harvard, señala que, aunque todo presidente universitario puede recitar las debilidades de publicaciones clasificatorias como U.S. News & World Report, estas han intensificado la competencia entre universidades; y la competencia, a su vez, ha generado:

> […]un mayor esfuerzo por encontrar recursos, ya que casi cualquier cosa que una universidad hiciera para mejorar su reputación costaba dinero: reclutar nuevos profesores destacados, financiar becas de mérito para atraer a mejores estudiantes, y proporcionar salarios e instalaciones necesarias para evitar que los miembros respetados de la facultad se fueran a lugares más acogedores (p.34)

II. The Princeton Review.

De acuerdo con página web[166] la metodología de las clasificaciones se basa en una encuesta sobre las experiencias universitarias de los estudiantes que asisten a las escuelas en su libro "Best Colleges". Los datos se obtienen de las encuestas a 160.000 alumnos de las 388 escuelas participanes en el libro. La encuesta estudiantil tiene 85 preguntas en cuatro secciones sobre:

[165] Consultar en: https://www.usnews.com/education/best-global-universities
[166] Consultar en: https://www.princetonreview.com/college-rankings/ranking-methodology

1. Los aspectos académicos/administrativos de su escuela,
2. la vida en su universidad,
3. sus compañeros de estudios y
4. sobre ellos mismos.

Según The Princeton Review (2022), los estudiantes eligen una de cinco opciones de respuesta y, con base en ellas, se asigna a cada universidad una puntuación específica. Cabe destacar que este método difiere de otros: no ordena de 1 a 389, sino que destaca las 25 principales escuelas en cada una de sus 50 categorías (por ejemplo, mejores instalaciones) y omite cualquier clasificación más allá del puesto 25 en cada categoría.

III. College Scorecard (U.S Department of Education) y College Board

College Scorecard[167] es una herramienta gratuita y pública del Departamento de Educación de EE. UU. que compila datos sobre todas las instituciones postsecundarias del país. Incluye una función de búsqueda para seleccionar escuelas según criterios como naturaleza (con fines de lucro o pública), tasas de graduación, ingresos tras la graduación, títulos ofrecidos (certificado, licenciatura o asociado), puntajes SAT requeridos, entre otros. Si bien no es un *ranking* en sentido estricto, asiste a futuros estudiantes y familias en la elección y, a la vez, mantiene un sistema de rendición de cuentas mostrando tasas de graduación y diversidad estudiantil.

Hoy por hoy, en evaluación de calidad universitaria, se ha observado una tendencia: se valora más la evaluación externa que la interna. La creciente importancia de los sistemas de *ranking* obliga a las universidades a adaptarse a criterios y procesos definidos por sus creadores. Tal y como que hemos presentado en la descripción de algunos de los *rankings* más utilizados a nivel internacional y nacional y las herramientas de búsqueda de universidades, podemos observar que, aunque sus indicadores pueden diferir, su objetivo principal es el mismo: la comparación. El problema es evidente: la variedad de indicadores puede generar notables discrepancias en puntajes y posiciones.

En relación con los criterios de clasificación universitaria, tal y como Tiana (2006) señala, la evaluación atiende a necesidades que los contextos educativos deben satisfacer. De ese modo, ciertos rasgos institucionales se erigen como cimientos de la calidad. En este marco, los indicadores funcionan como parámetros de referencia. Con todo, surge una pregunta: ¿cuán precisos son los indicadores utilizados por los sistemas de clasificación para evaluar la calidad universitaria, sobre todo ante la notable variabilidad de rangos entre clasificaciones?

En la mayoría de los casos, las clasificaciones se apoyan en indicadores que ponderan en gran medida publicación y reputación académica. Quienes las diseñan entienden la calidad principalmente en términos de logros académicos e investigativos. De ahí puede inferirse qué tipo de calidad se evalúa y qué criterios se espera que cumplan las instituciones (investigación, publicación, citas). Sin embargo, ello sugiere un sesgo que ignora otros aspectos importantes: ambiente educativo, estilos de enseñanza del profesorado o calidad de la infraestructura.

En este sentido, cabe concluir que, en la evaluación a través de rankings, la cultura performativa se ha normalizado como resultado de la popularización de reformas educativas afines al neoliberalismo (Escudero y Trillo, 2015). Dichas reformas han promovido evaluaciones

[167] Consultar en: https://collegescorecard.ed.gov/search/?search=corpus%20christi%20a%20%26%20m&page=0&sort=threshold_earnings:desc

externas para valorar tanto a instituciones como a alumnado. En este contexto, los sistemas de ranking emergen como nuevos "expertos" encargados de regular, sancionar y vigilar. Gestionan valoraciones de calidad mediante indicadores que ellos mismos fijan. Por eso, autores como Docampo y Bessoule (2019) abogan por integrar elementos cuantitativos y cualitativos, a fin de construir mejores sistemas de búsqueda y comparación: incorporar un espectro más amplio de factores permitiría una representación más precisa de cada universidad.

Si bien los rankings pueden ser funcionales, es vital que se diferencie entre su utilidad como herramienta de mejora y su elevación a criterio regulador único. En otras palabras, importa la evaluación interna. Ante lo anterior, resulta difícil juzgar la participación de las universidades en estos sistemas, pues están inmersas en una lógica neoliberal que domina gran parte de la pedagogía actual. En ese contexto, las instituciones no tienen otra opción que aprender a "jugar el juego".

4.2.3. Costos de la Matrícula Universitaria

Los costos de matrícula constituyen una variable decisiva en el debate sobre equidad y reforma de la educación universitaria. En Estados Unidos, tanto las instituciones públicas como las privadas pueden implicar una inversión considerable. Por eso el costo de los estudios es un elemento crucial al decidir la asistencia. Más aún si el estudiante carece de apoyo financiero suficiente, gubernamental o en forma de becas.

De acuerdo con el Digest of Education[168] de la NCES (2022), la matrícula promedio para instituciones públicas de cuatro años (solo *tuition and required fees*, modalidad *in state*)[169] muestra un alza constante. En 1980 fue de $804. En 1990 alcanzó $1.888. En 2000 subió a $3.501. En 2010 llegó a $7.132. Finalmente, en el ciclo 2020-2021 ascendió a $9.375. En las privadas de cuatro años la tendencia fue similar. En 1980 costaba $3.617. Una década después, en 1990, ya eran $9.083. En el 2000 trepó a $15.470. Para 2010 llegó a $22.677. Y en 2020-2021 se elevó a $32.825. El caso de las instituciones públicas de dos años también refleja incrementos. En 1980 el promedio era de $391. En 1990 pasó a $824. En el 2000 subió a $1.333. En 2010 se registraron $2.441. Y en 2020-2021 alcanzó $3.501. Las privadas de dos años siguieron la misma dirección. En 1980 cobraban $2.413. En 1990 la cifra llegó a $5.570. En 2000 alcanzó $9.067. En 2010 subió a $13.687. Y en el ciclo 2020-2021 alcanzó $15.474.

Es importante precisar que estos precios corresponden únicamente a matrícula y cuotas (*tuition and fees*). No incluyen alojamiento ni comida (*room and board*). Además, las cantidades han sido convertidas a *current dollars* por la NCES. Ahora bien, si se comparan estas cifras con los ingresos familiares, la brecha se amplía. La Oficina del Censo de EE. UU. reporta un ingreso familiar medio de $21.020 en 1980 y de $70.784 en 2021. Sin embargo, según se muestra en la

[168] El Digest of Education Statistics es una publicación anual del National Center for Education Statistics (NCES) en los Estados Unidos. Este informe compila una amplia gama de estadísticas y datos sobre la educación en el país, facilitando una visión integral del sistema educativo estadounidense, desde la educación preescolar hasta la educación superior. El 'Digest of Education Statistics' abarca información sobre la población estudiantil, su rendimiento académico, la financiación educativa, el personal docente y otros aspectos relevantes del entorno educativo. En este segmento, hacemos referencia a la table: "*330.10. Average undergraduate tuition, fees, room, and board rates charged for full-time students in degree-granting postsecondary institutions, by level and control of institution: Selected years, 1963-64 through 2020-21*", que se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://nces.ed.gov/programs/digest/d21/tables/dt21_330.10.asp

[169] En las universidades públicas los estudiantes residentes en el estado donde se ubica una universidad pública se benefician de tarifas reducidas, conocidas como matrícula '*in-state'*. En contraste, los estudiantes de otros estados que desean inscribirse en la misma institución deben pagar la tarifa *out-of-state'*, la cual es considerablemente más elevada.

tabla 14, la matrícula ha aumentado mucho más rápido que los ingresos. El alza, por tanto, no ha guardado proporción.

Tabla 14. Equivalencia del costo de la matrícula en términos de porcentaje
Fuente: Elaboración propia. Información tomada de Digest of Education Statistics (NCES, 2022)

Costo de la matrícula en términos de porcentaje sobre el total de Ingresos anuales	1980	2020	Cambio de punto porcentual
Públicas de dos años	2%	5%	3
Privadas de dos años	11%	22%	10
Públicas de cuatro años	4%	13%	9
Privadas de cuatro años	17%	46%	29

Seguidamente se presenta un resumen que permite comprender mejor los datos. En 1980, la matrícula anual en instituciones públicas de dos años equivalía al 2% del ingreso familiar medio. En las públicas de cuatro años representaba el 4%. En las privadas de dos años llegaba al 11%. En las privadas de cuatro años alcanzaba el 17%.

Cuarenta años después la diferencia es notoria. En 2021, el costo en las públicas de dos años subió al 5%. En las públicas de cuatro años llegó al 13%. En las privadas de dos años alcanzó el 22%. Y en las privadas de cuatro años se disparó al 46%.

El análisis es claro: tanto las matrículas como los ingresos familiares aumentaron, pero los costos no crecieron de forma proporcional. La brecha se amplió. En particular, las instituciones privadas experimentaron el mayor incremento. Así lo muestra la figura 26. En contraste, las públicas, que además concentran la mayor cantidad de sedes, crecieron a un ritmo más moderado. El resultado es evidente: hoy ir a la universidad resulta mucho menos accesible que hace cuatro décadas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

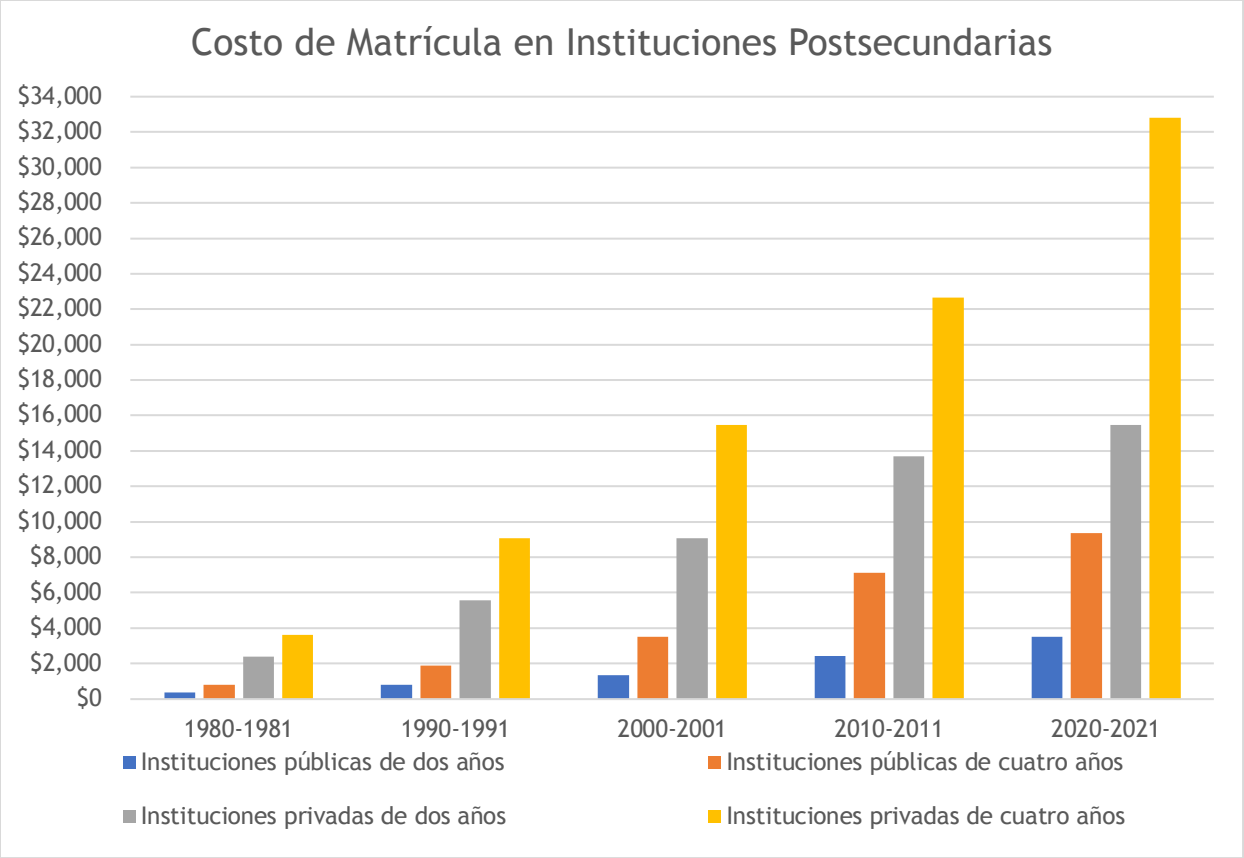


Figura 26. Tarifas promedio de matrícula a los estudiantes de tiempo completo en instituciones postsecundarias que otorgan títulos, por nivel y tipo de institución
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de Digest of Education Statistics (NCES, 2022)

Tras lo anterior, se exploran los porcentajes de admisión en las instituciones mencionadas. Según la figura 27, la mayoría de las instituciones de dos años adoptan políticas de admisión abierta. En contraste, las universidades privadas sin fines de lucro de cuatro años muestran menor proporción de admisión abierta (apenas un 14%) y mayor selectividad; específicamente, un 15% acepta menos del 50% de los solicitantes, reflejando exclusividad y posible mayor competitividad académica.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

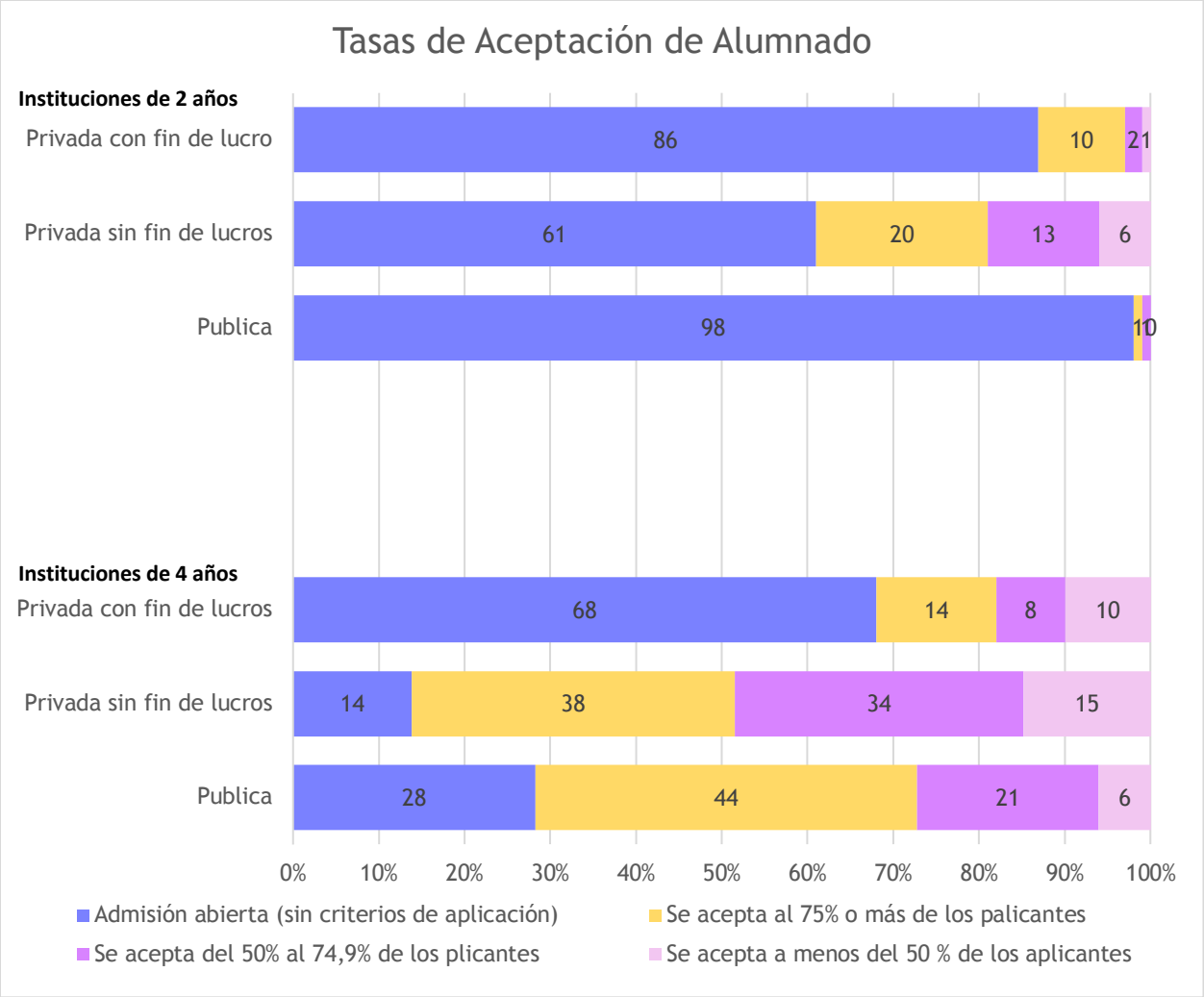


Figura 27. Distribución porcentual de las tasas de aceptación de solicitudes en instituciones postsecundarias: otoño de 2020
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de Characteristics of Degree-Granting Postsecondary Institution (NCES, 2022)

En cambio, las universidades públicas de cuatro años presentan un espectro más balanceado: la mayoría se ubica en rangos intermedios, donde el 44% acepta entre el 50% y el 74,9% de los solicitantes. Esta configuración denota una política más homogénea y menos extrema que la del sector privado. Finalmente, en las privadas con fines de lucro, el 68% implementa admisión abierta, lo que plantea interrogantes sobre la posible conexión entre la falta de criterios rigurosos y el objetivo de maximizar matrículas para incrementar ingresos.

Posteriormente, en la tabla 15, se presenta una adaptación de la clasificación estadounidense "Best National University Ranking" elaborada por U.S. News & World Report (2023). En ella se puede ver las instituciones que el ranking considera las mejores 10 universidades[170] en los Estados Unidos. Los datos invitan a reflexionar sobre la relación entre calidad y costo, y sobre lo que ello implica para el valor y la accesibilidad de la educación superior.

[170] En virtud de su empate en el ranking, a ciertas posiciones se les ha asignado la misma clasificación.

Tabla 15. Las universidades en EE. UU
Fuente: Elaboración propia. Información tomada de U.S. News & World Report (2023)

Posición	Universidad	Tipo de Universidad	Costo total de matrícula anual
1	Princeton	Privada	$57.410
2	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	Privada	$57.986
3	Harvard University	Privada	$57.261
3	Stanford University	Privada	$56.169
3	Yale University	Privada	$62.250
6	University of Chicago	Privada	$62.940
7	Johns Hopkins University	Privada	$60.480
7	University of Pennsylvania	Privada	$63.452
9	California Institute of Technology (Caltech)	Privada	$60.864
10	Northwestern University	Privada	$60.412
11	Duke University	Privada	$60.540

Por último, se introduce el ranking "Best Value Schools". Publicado por U.S. News & World Report[171], este evalúa instituciones con base en su desempeño académico, combinado con el costo neto de asistencia para estudiantes de fuera del estado que recibieron ayuda financiera promedio en 2021-2022. Su propósito es ofrecer una perspectiva integral sobre el valor relativo de las universidades en términos de coste y calidad.

El ranking sugiere que la excelencia y la accesibilidad se reflejan en la posición obtenida. Los factores que contribuyen incluyen: clases con menos de veinte estudiantes, remuneración adecuada al profesorado y asignación de fondos a apoyos académicos, investigación, instrucción, servicios públicos, actividades estudiantiles y apoyo institucional, según U.S. News,mejora el prestigio (Morse y Brooks, 2022). Tales elementos, críticos para escalar posiciones, implican, sin embargo, una inversión financiera considerable. En la tabla 16 se presentan las diez universidades consideradas de "mejor valor" según este criterio.

Tabla 16. Las escuelas de mejor valor
Fuente: Elaboración propia. Información tomada de U.S. News & World Report (2023)

Posición	Institución Universitaria	Tipo de Universidad	Costo de matrícula incluyendo ayuda financiera[172]
1	Harvard University	Privada	$15.415
2	Princeton University	Privada	$16,562
3	Yale University	Privada	$17.609
4	Stanford University	Privada	$17.898
5	MIT	Privada	$19.898
6	Rice University	Privada	$18.824
7	Dartmouth College	Privada	$21.172
8	Vanderbilt University	Privada	$21.064
9	Johns Hopkins University	Privada	$24.749
10	California Institute of Technology	Privada	$26.291

Nuevamente solo figuran universidades privadas. Al analizar el costo de matrícula anual, el costo neto sigue siendo elevado. Este hecho evidencia una contradicción: pocas familias podrían enviar a más de un hijo a este tipo de universidades debido al alto costo que implican. El llamado

[171] Consultar en: https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-universities/best-value
[172] El costo de la matricula factoriza los gastos totales y el promedio de ayuda financiera que normalmente recibe un estudiante asistiendo a dicha universidad.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"mejor valor" sigue estando asociado principalmente a universidades de élite y privadas, lo que pone en duda cuán accesible es realmente la educación superior en Estados Unidos.

4.2.4. Ubicación Geográfica (familia)

La ubicación de la universidad es un aspecto critico durante la toma de decisión de una universidad en Estados Unidos. Hay varias variables a considerar, por ejemplo:

- Situación legal del estudiante y su familia.
- El costo de la matricula dependiendo del origen del estudiante.

Centrándonos en la comunidad del Rio Grande Valley, donde IDEA ha emergido y se ha expandido, y en otras con alta presencia de niños indocumentados en el sistema educativo, la opción de asistir a una universidad fuera de esta zona fronteriza frecuentemente no es viable. Como destaca Castañeda (2019), adolescentes educados en escuelas públicas de Estados Unidos y que han pasado la mayor parte de su vida en el país se ven restringidos a elegir universidades dentro del RGV. Tanto porque sus familias no pueden desplazarse fuera de la región, como porque su estatus migratorio los obliga a pagar tarifas de estudiantes "internacionales", que resultan prohibitivas para familias de bajos ingresos con estatus mixto.

Otro aspecto relevante en la elección es la residencia, que influye directamente en el costo de la matrícula. Las tarifas varían considerablemente según si el estudiante es residente del estado donde se ubica la universidad o no. Tomemos la Universidad de Texas en Austin, entre las más prestigiosas del país. Un estudiante de tiempo completo de la Facultad de Educación, matriculado en otoño y primavera del ciclo 2022-2023 y cursando al menos 12 horas crédito (estatus de tiempo completo), afrontaría una matrícula anual de $11.248 como residente de Texas. En contraste, un estudiante que no residente del estado o internacional debería pagar $39.834 anuales (excluidos otros gastos como alojamiento o transporte, según la herramienta de cálculo de costos de la universidad).

La ubicación geográfica constituye un factor determinante que estudiantes y familias deben evaluar con cuidado. En regiones como El Valle, muchos estudiantes no pueden elegir universidades fuera de la zona fronteriza por restricciones migratorias, lo cual limita alternativas y capacidad económica para sufragar matrículas. Asimismo, la residencia del estudiante incide de forma considerable en el costo, como muestra el caso de la Universidad de Texas en Austin.
Esto evidencia que el acceso a la educación superior no depende únicamente del esfuerzo o el mérito individual. Factores geográficos y migratorios también crean barreras que limitan las opciones de muchos jóvenes, especialmente de aquellos con estatus mixto, para quienes estas dificultades se vuelven aún mayores.

4.2.5. Becas Universitarias y Apoyo Financiero (Financial Aid)

Existe una variedad de becas destinadas a estudiantes universitarios en Estados Unidos. Van desde apoyos por excelencia académica y de mérito hasta becas deportivas y militares. Dada la elevada inversión que implica la educación superior, a diferencia de países como España, donde incluso las instituciones públicas presentan costos significativamente menores, cualquier modalidad de beca adquiere una relevancia considerable. A menudo, su disponibilidad condiciona la posibilidad misma de acceso.

Lo mismo ocurre con *financial aid* (ayuda financiera). Según el Departamento de Educación de Estados Unidos (s.f.), antes de iniciar cada año escolar los estudiantes que necesitan

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

apoyo deben completar el formulario FAFSA (*Free Application for Federal Student Aid*[173]). Al enviarlo, solicitan ayuda al gobierno estatal, federal y, en muchos casos, a las universidades que incluyen en la solicitud.

Muchas instituciones cuentan con programas propios de apoyo. La mayoría, sin embargo, utiliza los datos del FAFSA para calcular los montos. Cameron et al. (2023) ofrecen cifras sobre ello:

- El 72% de los estudiantes de pregrado recibió algún tipo de ayuda en 2019-2020.
- El 64% accedió a becas.
- El 36% recurrió a préstamos estudiantiles.
- El 5% obtuvo becas de trabajo y estudio.
- El 2% recibió beneficios para veteranos.
- Y el 4% tenía padres con préstamos federales Direct Plus.

A continuación, se presentan dos estudios en universidades de Texas que muestran cómo las becas y la ayuda financiera influyen en la finalización de los estudios. Ambos destacan un punto central: disponer de recursos económicos no solo ayuda a pagar. También aumenta las probabilidades de graduarse.

El primer estudio, de Denning et al. (2019), analizó los efectos de la Beca Pell[174], la subvención federal más importante. Los hallazgos fueron contundentes. La ayuda financiera facilita cubrir los costos y se asocia con más estudiantes que logran terminar sus carreras. También señalaron que invertir en becas es rentable para el país. Según los autores, en instituciones de cuatro años la elegibilidad para recibir más apoyo en forma de becas eleva la tasa de finalización y los ingresos posteriores de los estudiantes de primer año. Incluso calcularon que el aumento en los ingresos basta para recuperar los gastos públicos en apenas diez años[175]. En sus palabras: “la ayuda financiera se paga a sí misma varias veces”.

El segundo estudio proviene de la Fundación del Área de San Antonio, en alianza con la Universidad de Texas en San Antonio y el Instituto de Educación Urbana de San Antonio (2021). Este trabajo mostró que los estudiantes becados tenían más probabilidades de completar sus programas que quienes no recibían ayuda. El mensaje es claro: el apoyo financiero abre puertas. Incrementa las oportunidades reales de graduarse y contribuye a reducir desigualdades, favoreciendo un terreno más equitativo. En concreto, los estudiantes becados mostraron mayor probabilidad de:

- Inscribirse en una universidad de cuatro años que en una de dos años (12%),

[173] Consultar en: https://studentaid.gov/h/apply-for-aid/fafsa

[174] De acuerdo con la descripción de College Board (2023) y el Departamento de Educación (2022) un Pell Grant es un apoyo financiero que el gobierno otorga a los estudiantes que necesitan ayuda para cubrir los gastos de su educación universitaria. A diferencia de los préstamos, la subvención Pell no tiene que ser reembolsada al gobierno estadounidense o a un banco; cada estudiante elegible recibe una cantidad determinada de dinero cada año. Para poder recibir una subvención Pell, debes ser estudiante universitario que aún no ha obtenido una licenciatura, estar matriculado en un programa de grado o certificado elegible, haber obtenido un diploma de bachillerato, ser ciudadano estadunidenses o un residente elegible, y completar la solicitud de ayuda financiera FAFSA. El monto de la subvención Pell depende de tu *Expected Family Contribution* (Contribución Familiar Esperada, EFC) y otros factores y solo puede ser otorgada por un máximo de 12 semestres (6 años). En el año académico 2020-21, alrededor del 30% de los estudiantes universitarios en Estados Unidos recibieron una subvención Pell.

[175] Con primer ingreso la cita

- obtener títulos dentro de cuatro años (20%),
- y experimentar una disminución de la deuda de préstamos en un promedio de $4.500 tras cuatro años.

Seguidamente, Cahalan et al. (2022) presentan estadísticas sobre el rendimiento universitario y su relación con la dependencia familiar. El análisis permite comprender mejor los factores que influyen en el éxito académico. También muestra las desigualdades que existen entre distintos grupos de estudiantes. La investigación señala que en el ciclo escolar 2011-2012, la matrícula en instituciones de cuatro y dos años se distribuyó de manera desigual según la condición de dependencia.

Los autores indican que tras cuatro años desde el ingreso, el 32% de los estudiantes con apoyo financiero familiar (*dependent*) obtuvo una licenciatura. En contraste, solo el 6% de los estudiantes independientes alcanzó ese logro. La brecha se amplía con el tiempo. A los seis años, el 45% de los dependientes había completado al menos una licenciatura. Entre los independientes, apenas el 9% lo consiguió.

Los datos sugieren que los estudiantes dependientes tienen mayores probabilidades de titularse. Se recalca que el origen y el apoyo familiar inciden de manera considerable en la capacidad de obtener un título. En consecuencia, los hallazgos de Cahalan y colegas refuerzan un punto clave. Es necesario abordar las desigualdades en el acceso a recursos financieros. Solo así será posible reducir las brechas entre estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos.

Dicho esto, puede concluirse que la disponibilidad de becas y de ayuda financiera son componentes clave al contemplar ir a la universidad; asimismo, se sugiere que, si las universidades quisieran mejorar las tasas de graduación y retención, deberían considerar invertir en becas y ayuda financiera para sus estudiantes (Millea et al., 2018).

4.2.6. Trato Preferencial en Cuanto a la Admisión de Ciertos Grupos de Estudiantes

En el contexto educativo de Estados Unidos, es habitual que los estudiantes envíen solicitudes a múltiples instituciones. Sucede con frecuencia. Por ende, al explorar las opciones más adecuadas, resulta imperativo considerar tanto los aspectos intrínsecos del estudiante (como sus metas académicas, intereses, valores y rasgos de personalidad) como los factores externos, que incluyen el tamaño y la naturaleza de la institución (privada o pública), los costos asociados, la disponibilidad de soporte financiero, el ambiente académico, la vida estudiantil, las titulaciones que se ofrecen y la localización del campus. Asimismo, los criterios de admisión deben evaluarse meticulosamente.

Como se ha observado previamente, el procedimiento de admisión en las universidades de Estados Unidos representa un enfoque polémico y distinto dentro del espectro académico internacional. No es menor. El ingreso a estas instituciones puede lograrse por méritos académicos, aptitudes deportivas o contribuciones económicas. Esta realidad prevalece tanto en universidades de élite o de gran prestigio, que captan la atención de estudiantes de diversas partes del mundo, como en aquellas que se centran en servir a las comunidades locales. En este entorno, conviene reconocer que las modalidades alternativas de admisión, como el desempeño sobresaliente en deportes, donativos importantes, el peso de un apellido influyente o incluso la celebridad, son públicamente reconocidas y aceptadas por la sociedad estadounidense. Lejos de permanecer en la sombra. Estos métodos son valorados y benefician primordialmente a las élites, ofreciendo canales de acceso que no están al alcance de todos los candidatos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En este subapartado se examinan algunos de los dilemas éticos relacionados con el proceso de admisión en las universidades estadounidenses. Dado que la educación superior se percibe como un factor igualador en la sociedad, se prestará atención a los siguientes aspectos:

- Acción afirmativa (*Affirmative Action*)
- La política de admisión del 10% del estado de Texas
- Estudiantes "*legacy*" y estudiantes-atletas

A. Acción Afirmativa (Affirmative Action[176])

Hablar de affirmative action es tratar un tema considerablemente controvertido en Estados Unidos. Y muy discutido. Por un lado, hay quienes temen que su uso otorgue privilegios indebidos. Sostienen que contraviene los valores meritocráticos estadounidenses y la igualdad de oportunidades. Añaden que podría emplearse para "cumplir cuotas". Temen, además, un escenario de "discriminación inversa"[177] (*reverse discrimination*). En ese marco, personas de grupos mayoritarios podrían ser desplazadas para priorizar a minorías quizá menos calificadas. En sentido contrario, otros afirman que la medida fomenta la diversidad. Promueve mayor igualdad de oportunidades. Y resulta necesaria frente a la discriminación sistémica que ha afectado históricamente a parte de la población estadounidense. Su potencial es claro: romper barreras de clase y raza. Avanzar en inclusión y equidad.

Tras su discurso de graduación en la Universidad Howard, en 1965, el presidente Lyndon B. Johnson emitió la Orden Ejecutiva 11246. Fue una decisión concreta. Obligó a las entidades con contratos federales, incluidas universidades estatales, a aplicar acciones que garantizaran oportunidades equitativas para mujeres y comunidades de color (Guinier, 2016; University of California, Irvine Office of Equal Opportunity and Diversity, 2010). Un hito. Y un cambio de rumbo.

En junio de 1974, la acción afirmativa ganó notoriedad con el caso Allan Bakke. Él impugnó su rechazo en la Escuela de Medicina de la Universidad de California en Davis. Alegó que las cuotas raciales explicaban su exclusión. Indicó que sus puntajes superaban ampliamente los de admitidos y que aún había plazas disponibles (Legal Information Institute, 2020). La facultad defendió su sistema. Sostuvo que buscaba remediar la subrepresentación de minorías y que la diversidad enriquecía el debate académico. La Corte Suprema desestimó esos argumentos. Señaló que existen vías alternativas para promover la diversidad sin depender de cuotas rígidas. He aquí el matiz. La Corte no rechazó la intención de inclusión. Cuestionó el mecanismo. Reconoció, eso sí, la posibilidad de considerar la raza como uno entre varios criterios de admisión. Y dejó abierta la discusión sobre cómo integrar la diversidad en la educación superior.

---

[176] Durante la elaboración de esta tesis doctoral, el 23 de junio de 2003, el Tribunal Supremo de Estados Unidos revocó un importante precedente sobre la acción afirmativa, poniendo fin efectivamente a las admisiones que toman en cuenta la raza, lo cual revierte décadas de jurisprudencia anterior. Para obtener un mayor entendimiento sobre este acontecimiento, se sugiere consultar los siguientes artículos publicados por National Public Radio (NPR) y The New Yorker, respectivamente:
https://www.npr.org/2023/06/29/1181138066/affirmative-action-supreme-court-decision
https://www.nytimes.com/live/2023/06/29/us/affirmative-action-supreme-court

[177] Pincus (2000) define la discriminación inversa como: el hecho de que algunos blancos y hombres son perjudicados por la acción afirmativa. Esto significa que una persona en particular no recibió algo debido a su raza y/o género que de otra manera habría recibido si la acción afirmativa no existiera. Esto podría referirse a un trabajo, una promoción, un contrato gubernamental, la admisión a la universidad o una beca.

Con mirada crítica, Lee (2021)[178] advierte que, aunque la acción afirmativa aspira a equilibrar disparidades, sus detractores temen efectos colaterales. Señalan que genera polémica. Y que puede desembocar en discriminación inadvertida de ciertos grupos mientras beneficia a otros. No es una objeción menor. En la misma línea, Pincus (2000) sostiene que estas políticas pueden fomentar resentimientos entre grupos raciales. Sander y Taylor (2012) añaden otra alerta: podrían incluso perjudicar a quienes pretenden apoyar. La tensión persiste. Y se renueva. Guinier (2016) sostiene que la acción afirmativa opera sobre reglas sesgadas. Se impone la lógica de la puntuación. Se premia la preparación costosa. Se ignora el contexto. Así, la competencia se centra en resultados de *tests*. Y puede dañar a quienes se intenta beneficiar. La equidad se diluye. La diversidad también. Urge reexaminar el estándar evaluativo y sus supuestos.

Desde otro ángulo, Espenshade y Chung (2005) advierten un punto ciego. En Estados Unidos, las universidades de élite no siempre perciben cómo sus políticas de admisión favorecen ciertos rasgos estudiantiles. Kahlenberg (2010) plantea una inquietud adicional. La preferencia por estudiantes con vínculos familiares funciona como una acción afirmativa no oficial. Favorece a quienes ya están cerca del poder y la riqueza. La advertencia es pertinente. Invita a una revisión honesta de los criterios de admisión. El objetivo: promover equidad real. No conservar disparidades previas.

Ahora bien, durante la redacción de esta Tesis ocurrió un cambio histórico. La Corte Suprema de EE. UU. anuló[179] el uso de la acción afirmativa en los procesos de admisión universitaria (Ketterer, 2023). La decisión alteró el tablero. Revirtió una política clave para instituciones selectivas como la Universidad de Texas en Austin. Durante décadas, UT Austin la utilizó para aumentar la diversidad racial en sus aulas. Conviene precisar un dato. En Texas, UT Austin era la única universidad pública que incorporaba acción afirmativa. Sin embargo, instituciones privadas de prestigio, como la Universidad de Rice, también la empleaban en sus procesos de admisión (Ketterer, 2023). El panorama cambió. Y la discusión continúa.

B. La Política de Admisión del 10% del Estado de Texas y el Caso legal de Abigail Fisher Contra la Universidad de Texas en Austin

Promulgada el 20 de mayo de 1997 por el gobernador George W. Bush, la Ley 588 de la Cámara de Representantes de Texas, conocida como "Regla del 10%" o "Top 10% Rule", fijó un criterio específico de admisión. Otorga ingreso automático a quienes se ubican en el 10% superior de su clase en preparatorias de Texas y manifiestan interés en cursar estudios universitarios. Fue una reforma de amplio alcance. Según el Enrolled Bill Summary del sitio[180] de la Legislatura de Texas, traducido al español, la Ley 588 modificó el Código de Educación para estandarizar procedimientos de admisión e informes en instituciones públicas de educación superior. La norma define requisitos precisos que estas deben cumplir. Entre ellos: (1) admitir automáticamente a cualquier estudiante graduado en cualquiera de los dos ciclos académicos previos con promedio dentro del 10% superior y que solicite antes de la fecha límite; (2) decidir si extiende la admisión automática a egresados ubicados en el 25% superior que postulen como estudiantes de primer

[178] Según Lee (2021) el grupo Students for Fair Admissions (SFFA) "ha presentado a los asiáticos tanto como víctimas de discriminación como de la acción afirmativa".

[179] Para obtener información detallada sobre la situación de la acción afirmativa y su impacto potencial en Texas, se recomienda consultar el artículo correspondiente en el periódico 'Houston Chronicle', disponible en el siguiente enlace: https://www.houstonchronicle.com/news/houston-texas/education/article/affirmative-action-supreme-court-college-admission-18175069.php

[180] Consultar en: https://capitol.texas.gov/billlookup/BillSummary.aspx?LegSess=75R&Bill=HB588

DE COMPOSTELA

ingreso; y (3) una vez admitidos los calificados automáticos, considerar al resto usando factores académicos, socioeconómicos y otros criterios listados.

La Ley 588 también impone un informe anual a la Junta Coordinadora de Educación Superior de Texas. Cada institución debe detallar la composición demográfica de la nueva cohorte admitida bajo estas reglas. El seguimiento es constante y permite ver el alcance de la política.
Ahora bien, aunque el 10% es el umbral más difundido para admisión automática, la normativa vigente autoriza ajustes anuales. Hay flexibilidad. La Universidad de Texas en Austin es un caso ilustrativo. Hoy acepta de forma automática a estudiantes ubicados en el 6% superior de sus promociones en Texas (UT News, 2021). El cambio redujo el umbral del 7% al 6% en 2017. Fue una respuesta al crecimiento sostenido de graduados y al alza de solicitudes. Los números lo muestran: de 38.000 en 2013 a 51.000 en 2017 (Fitzpatrick, 2017). La presión aumentó. La selectividad también.

La "ley del 10%" no estuvo exenta de controversias. El caso Fisher v. University of Texas en Austin destacó por su alcance. Es paradigmático. La Corte Suprema de Estados Unidos examinó el uso de la raza en admisiones universitarias. Y sus efectos sobre la acción afirmativa. Abigail Noel Fisher[181], rechazada por UT Austin en 2008, impugnó la política. Es blanca. Alegó discriminación racial. Sostuvo que estudiantes de color con credenciales similares fueron admitidos mientras a ella se le negó el ingreso (Vasquez Heilig, 2016). El desafío fue frontal. Y polarizó posiciones.

En 2016, la Corte Suprema resolvió por 4 a 3 a favor de UT Austin. Validó sus políticas de admisión (Peralta, 2016). Fue un fallo trascendental. Cerró la disputa inmediata. Reavivó, sin embargo, el debate nacional. Subrayó la intersección entre equidad educativa y representación diversa. Expuso desafíos y oportunidades para diseñar políticas en una sociedad más plural. Según UT News (2021), el blog de la universidad, la "ley del 10%":

> […] ha tenido un impacto positivo en el aumento de la diversidad geográfica y en proporcionar más accesibilidad a UT Austin para estudiantes de todas las escuelas del estado. La universidad trabajará dentro de cualquier sistema que aprueben los legisladores La posición institucional fue clara. Y anticipó adaptación a cambios futuros.

En conjunto, la HB 588 y el caso Fisher han moldeado el debate sobre acción afirmativa en educación superior. La controversia iniciada por Abigail Fisher, al cuestionar criterios raciales en admisiones, amplió la discusión sobre equidad y justicia. El asunto sigue abierto. Aunque la política de UT Austin cuenta con respaldo de la Corte, persisten dudas sobre su implementación. Se requieren más diálogos para métodos justos y equitativos. A la vez, el impacto de la HB 588 y de la admisión automática para el 10% superior ofrece un modelo observable para otras jurisdicciones. Y para universidades de todo el país. Un paradigma en evolución. Con lecciones que aún se están escribiendo.

C. Estudiantes Legacy y Estudiantes-Atletas

Recientemente, un nuevo debate sobre la admisión de ciertos grupos de estudiantes ha reemergido al panorama universitario. La atención pública se ha intensificado. Cada vez más

[181] El New York Times narra en su artículo periodístico como la Suprema Corte de Justicia se inclinó a favor de proteger el uso de acción afirmativa de la Universidad de Texas (Liptak, 2016). https://www.nytimes.com/2016/06/24/us/politics/supreme-court-affirmative-action-university-of-texas.html

estadounidenses cuestionan el alcance de las ventajas que reciben los estudiantes atletas y aquellos de familias adineradas en los procesos de admisión de las universidades más prestigiosas del país. Esto ha abierto un debate amplio. Se discute el privilegio de los estudiantes legacy y el papel de los atletas frente a otros solicitantes que no cuentan con tales beneficios (Ordway et al., 2019).

Los estudiantes legacy, o *legacies*, en plural, son quienes postulan a una universidad teniendo vínculos familiares con ella. Pueden ser hijos, nietos o hermanos de exalumnos. La idea del término es clara: heredar una aceptación a la universidad para continuar con el legado familiar. El impacto de esta condición varía entre instituciones. Sin embargo, es una práctica común en muchas universidades de élite. Los *student athletes* o estudiantes atletas ingresan a universidades estadounidenses predominantemente por sus habilidades deportivas en lugar de méritos académicos.

Aunque su incorporación robustece los programas deportivos de dichas instituciones, esta modalidad de admisión ha generado debates acerca de la prevalencia de criterios deportivos frente a los académicos en los procesos de selección. Una de las problemáticas que ha despertado el debate en este tipo de procesos de aceptación son situaciones como el famoso escándalo "Operation Varsity Blues"[182] (en el apartado 4.1.1 se ha utilizado el libro de Michael Sandel (2020) para ilustrar a más detalle lo ocurrido).

Espenshade et al. (2004) examinaron las preferencias de admisión y sus repercusiones en estudiantes de minorías raciales, atletas y legacies en universidades de prestigio. La muestra fue amplia. En relación con los puntajes SAT, la etnia y la condición de legacy, Espenshade y sus colegas mostraron cómo los factores personales moldean el proceso de admisión en Estados Unidos. Su investigación reveló lo siguiente: ser afroamericano en lugar de blanco equivale a un bono promedio de 230 puntos en una escala de 1600. Los atletas reclutados reciben un beneficio cercano a 200 puntos. Los solicitantes hispanos ganan unos 185 puntos, cifra apenas mayor que la ventaja del legado, que representa 160 puntos. En contraste, pertenecer a un origen asiático se asemeja a perder 50 puntos.

En un estudio posterior, Espenshade y Chung (2005) retomaron los mismos datos para responder dos preguntas centrales:

1. ¿Qué impacto tiene la acción afirmativa en la composición de los estudiantes admitidos en universidades de élite?
2. ¿En qué medida las preferencias otorgadas a atletas y legacies compensan los efectos de la acción afirmativa?

Las conclusiones mostraron que, si se eliminara la acción afirmativa, las tasas de aceptación para solicitantes afroamericanos e hispanos caerían entre la mitad y dos tercios. En cambio, si se suprimiera la admisión preferencial de atletas y estudiantes legacy (la mayoría de ellos blancos), el impacto sería menor. La razón es sencilla: representan una fracción pequeña del total de solicitantes en universidades altamente selectivas.

---

[182] *Operation Varsity Blues* es el código otorgado por la FBI (*Federal Bureau of Investigation*) a la investigación sobre soborno universitario , en el cual el 12 de marzo de 2019, docenas de personas fueron detenidas por funcionarios federales en varios estados del país debido a su involucramiento en un sistema de fraude que permitió a padres e hijos de familias de altos ingresos el uso de credenciales deportivas fabricadas y puntajes falsos para poder integrarse a universidades prestigiosas/élite (U.S. Department of Justice, 2019). El artículo "*The College Admissions Scandal: Where Some of the Defendants Are Now*", publicado en el New York Times por Kasakove (2021), ofrece una contextualización de los eventos que tuvieron lugar en 2019. Este es el enlace al artículo: https://www.nytimes.com/2021/10/09/us/varsity-blues-scandal-verdict.html

Ahora bien, al observar la relevancia de los deportes en el ámbito universitario, Bok (2004), ofrece una crítica severa. Señala que la comercialización de los deportes interuniversitarios altera de manera profunda el entorno académico. Él argumenta que la situación prevalente en los programas deportivos universitarios:

> [...]revela que las universidades estadounidenses, a pesar de sus elevados ideales, no están por encima de sacrificar los valores académicos - incluso valores tan básicos como los estándares de admisión y la integridad de sus cursos - para ganar dinero. [...] Aunque las universidades proclaman regularmente que buscan ayudar a todos los estudiantes a desarrollarse plenamente intelectualmente, han permitido que el atletismo consuma tanto la vida de sus jugadores que estos no pueden obtener nada parecido al valor completo de su experiencia universitaria. Al hacerlo, las universidades han comprometido el propósito más fundamental de las instituciones académicas (p. 54).

Retomando el tema de los estudiantes legacy y los beneficios que reciben debido a sus conexiones familiares, una acción legal interpuesta por Students for Fair Admissions (SFFA) contra la Universidad de Harvard puso en tela de juicio la prolongada y debatida política de la universidad de considerar el legado en sus procesos de admisión. De acuerdo con la demanda, la tasa de admisión para solicitantes legacy supera considerablemente la de aquellos sin este tipo de vínculos (Franklin y Zwickel, 2018).

La litigación entre brindó una oportunidad única para examinar en detalle cómo Harvard gestiona su proceso de admisiones. Arcidiacono, Kinsler y Ransom (2019), a través del análisis de documentos públicamente accesibles, exploraron el tratamiento preferencial que la universidad concede a atletas reclutados, legacies, hijos de miembros de la facultad y estudiantes listados en el interés especial del decano.

Concluyeron que las ventajas para los atletas son especialmente amplias: su tasa de admisión alcanza el 86%, pese a tener calificaciones más bajas que el promedio de solicitantes. En conjunto, estiman que solo una cuarta parte de los admitidos blancos del grupo ALDC[183] (atletas, *legacies*, hijos de profesores y lista del decano) habría sido aceptada sin esas preferencias. Al eliminar estos beneficios, las admisiones de solicitantes blancos caerían, mientras que las de otros grupos se mantendrían o aumentarían.

Por su parte, Chetty et al. (2020) emplearon datos de la Universidad de Harvard y constataron que los estudiantes catalogados como atletas reclutados, legacy, miembros de la lista de interés del decano, o hijos de profesores y personal, presentan índices de admisión 3,4 veces superiores en comparación con otros estudiantes que, no perteneciendo a estos grupos privilegiados, muestran características semejantes. Chetty y su equipo sugieren una vía directa: otorgar a los estudiantes de bajos ingresos una preferencia de admisión equivalente a la que ya reciben atletas y legacies. Sería un ajuste simple. Y con efectos potencialmente amplios.

Para cerrar la discusión, incorporamos a Tough (2019), quien examina cómo la universidad impacta el éxito a largo plazo. Señala que en la última década se han desarrollado dos conversaciones en torno a las admisiones y la estratificación social en Estados Unidos.

[183] El Término ALDC fue utilizado en el reporte de la demanda y se refiera a los estudiantes en "la lista del de interés del decano". La lista "contiene un conjunto de solicitantes que son de especial importancia para el decano de admisiones. En particular, esta lista incluirá solicitantes cuyos padres han donado a Harvard y solicitantes cuyos familiares han donado a Harvard" (Arcidiacono et al., 2019).

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

1. La primera es pública. Sostiene que "la desigualdad en educación superior es, sobre todo, un problema de demanda: los niños pobres cometen errores de cálculo al postular" (p.167). En síntesis: las universidades selectivas dicen querer más estudiantes de bajos ingresos, pero les cuesta hallarlos con el "ajuste" académico requerido.
2. La segunda es más reservada. Se discute con cautela y en privado. Su premisa: las oficinas de admisión favorecen a quienes tienen mayores recursos "para mantener a sus instituciones a flote" (p.167). Tough lo formula así: se rechaza a estudiantes con bajos recursos "no porque no quieran admitirlos, sino porque no pueden permitírselo" (p.167).

En resumen, la narrativa pública exalta diversidad y ayuda financiera. La interna, en cambio, apunta a la presión por sostener ingresos de matrícula y preservar reputación y rankings.

4.2.7. Inserción Laboral y el Acceso al Mundo del Trabajo

La idea de que estudiar en una universidad de élite abre mejores puertas laborales es común en Estados Unidos. También se ha extendido a otros países. Se nota en el peso que los rankings dan a la reputación institucional. Además, hay empleos a los que solo se accede con títulos de centros prestigiosos. No con cualquier diploma. Ahora bien, un título no siempre asegura un empleo bien pagado. Aun así, el informe de Ingresos Anuales por Nivel Educativo de la NCES (2022) muestra un patrón estable entre 2010 y 2020: más educación, mayores ingresos medianos para personas de 25 a 34 años con trabajo a tiempo completo. En 2020, quienes tenían posgrado ganaron un ingreso medio de 69.700 dólares. Fue un 17% más que quienes tenían solo licenciatura, cuyo ingreso medio fue de 59.600 dólares. Ese mismo año, los licenciados ganaron un 63% más que quienes contaban únicamente con título de preparatoria, con 36.600 dólares de ingreso medio. La relación es clara. A mayor nivel educativo, mayor salario anual.

En la misma línea, el Buró de Estadísticas Laborales de Estados Unidos (2023) confirma una relación inversa entre educación y desempleo en mayores de 25 años. Sin diploma de secundaria: 4,8% de desempleo. Secundaria completa sin estudios superiores: 4,0%. Algún título universitario o de asociado: 3,0%. Licenciatura o más: 2,0%. La tendencia es consistente. Sin embargo, hay matices importantes. Un informe del NCES (2019) halló que solo el 44% de los graduados 2007-08 reportó, en 2012, un empleo estrechamente vinculado a su carrera; un 22% indicó que su trabajo no tenía relación alguna con su especialidad (Huo et al., 2019). Conviene tenerlo presente.

Otro frente es la selectividad. Un análisis de Black et al. (2020) indica que ingresar a universidades altamente selectivas mejora las tasas de graduación y las ganancias salariales. No siempre en igual magnitud. Tampoco detecta caídas en graduación o ingresos entre quienes no accedieron a esas instituciones. Además, como señalan Chetty et al. (2020), los efectos varían según grupo racial y nivel socioeconómico. Dicho de otro modo, asistir a una "mejor universidad" puede ayudar. Pero no es el único factor. Pesan también las habilidades personales, el ciclo económico, las redes de contacto y otras variables.

Las universidades han respondido con cambios curriculares. Incorporaron resultados de aprendizaje basados en habilidades. Sumen pasantías, prácticas laborales y programas internacionales para mejorar la empleabilidad (Clarke, 2018). Argos y Ezquerra (2014) amplían la mirada: la formación no es solo preparación para el mercado. También es desarrollo personal y construcción de valores. Definen "empleabilidad" como la capacidad de acceder y sostener un empleo. Es un concepto complejo y polisémico. Implica competencias diversas. Desde allí

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

proponen que la educación superior priorice las *soft skills*. Los empleadores las valoran. Y resultan decisivas para el desempeño profesional. Asimismo, piden considerar la formación en valores y la creación de entornos educativos que favorezcan un desarrollo integral, más allá de la pura capacitación técnica.

En esa dirección, Succi y Canovi (2020) observan un énfasis creciente en habilidades blandas en un mercado cambiante. Su estudio, con estudiantes y empleadores de varios países europeos, es claro: el 86% percibe un aumento del foco en estas habilidades en los últimos 5 a 10 años. Las empresas las valoran más que los propios estudiantes o recién graduados. La recomendación es trabajar en conjunto. Universidades y compañías deberían elevar la percepción estudiantil sobre su importancia. También promover un compromiso personal sostenido para adquirirlas. Así se facilita la adaptación al mercado y se fortalece la empleabilidad.

Tomlinson (2008) aporta otra pieza. Analiza cómo evolucionó la relación entre credenciales educativas y beneficios laborales. Los estudiantes reconocen el valor del título, pero no lo ven suficiente en un mercado saturado y competitivo. Con oportunidades limitadas, perciben la necesidad de sumar más. Experiencia laboral pertinente. Competencias blandas. Logros que los diferencien. Aunque su trabajo es previo a los anteriores, la conclusión coincide: no alcanza con el saber técnico. Los programas deberían ir más allá del contenido disciplinar y potenciar habilidades prácticas y experiencias aplicables al trabajo. Es la vía para robustecer la empleabilidad real.

4.3. El Acceso a la Universidad como Criterio de Equidad y Ascensor Social

> *The merit systems that dictate and justify the college admissions are functioning to select and privilege elite individuals" and exclude others rather than "creating learning communities geared to advance democratic societies*.
> Lani Guinier (2016)

IDEA Public Schools promueve activamente la educación superior como un catalizador de movilidad socioeconómica, adoptando la consecución de estudios superiores como un indicador de equidad. Dicha perspectiva no es exclusiva de IDEA. Se alinea con un principio arraigado en la tradición educativa estadounidense que ve a la educación como "el gran igualador".

Es con esto en mente que nos preguntamos nuevamente: ¿el acceso a la universidad puede en realidad ser un criterio de equidad, o en este caso, el gran igualador? La cuestión guía el análisis. Siguiendo la perspectiva de IDEA, En los tres próximos subapartados, se aludirá a tres publicaciones que se emplearán para detallar cómo el acceso universitario se considera un criterio de equidad y un medio de ascenso social, procediendo de la siguiente manera:

1. Para empezar, nos centraremos en las investigaciones realizadas por Chetty et al. en 2014, 2017 y 2020 y cómo se relacionan con el sueño americano en la denominada tierra de las oportunidades.
2. En segundo lugar, limitaremos nuestra atención al contexto texano, examinando la relación entre el proceso de admisión universitaria y la situación económica mediante el estudio de Mountjoy y Hickman (2021), que emplea información proveniente de instituciones de educación superior públicas en Texas.
3. Finalmente, analizaremos el Ranking Índice de Movilidad Económica publicado por Third Way en 2022 y su posible relación con la efectividad del acceso a la universidad

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

como mecanismo de ascensor social, basándonos en la investigación de Chetty (2017, 2020).

Se considera que todos estos aspectos son esenciales para comprender el rol de la universidad como un instrumento de movilidad social y su vinculación con la igualdad de oportunidades en nuestra sociedad. Sin embargo, como se explorará en los siguientes subapartados y particularmente en el contexto de Texas, esta idea puede revelar resultados divergentes y está sujeta a diversos factores. La noción de movilidad asociada a la educación universitaria no solo es un pilar central de esta Tesis Doctoral, en consonancia con la filosofía de IDEA, sino que también constituye un tema de múltiples perspectivas y de actual investigación en EE. UU., destacando su relevancia en la sociedad contemporánea.

4.3.1. El Sueño Americano en la Tierra de las Oportunidades

Estados Unidos suele describirse como "La Tierra de las Oportunidades". Es un sentimiento extendido entre sus ciudadanos y, a la vez, un mensaje proyectado deliberadamente a escala mundial. Sin embargo, esa autopercepción entra en tensión con realidades derivadas de su estructura económica y social. Bok (2020) ofrece una evaluación crítica y observa una mutación de una economía predominantemente industrial a otra intensamente orientada al conocimiento. Ello ha elevado la valoración de la educación y ha generado demanda de habilidades más avanzadas. Bok (2020) a su vez, destaca que:

> Estas tendencias han ayudado a que la economía crezca, pero también han ampliado la brecha entre ricos y pobres hasta proporciones cercanas a niveles históricos, han creado nuevos desafíos y riesgos para la fuerza laboral, y han deprimido las tasas de movilidad ascendente en esta "tierra de oportunidades" a niveles por debajo de muchos otros países avanzados. Mientras tanto, América ha seguido evolucionando de una nación poblada principalmente por blancos a una en la que la mayoría de la población será de minorías de color para el 2050 (p.1).

Diversos autores han cuestionado las desigualdades visibles en la educación, especialmente entre las minorías. Su vínculo directo con la movilidad social pone en duda la autenticidad del llamado "sueño americano" (Orfield et al., 2005; Deil-Amen et al., 2005). Estas críticas apuntan a que el sistema, lejos de garantizar igualdad de oportunidades, tiende a reproducir las ventajas del origen social.

Otros estudios, en cambio, ofrecen una mirada distinta. Torche (2011) analiza el potencial meritocrático del título universitario y sostiene que puede reducir las desigualdades de origen, aunque ello depende del tipo de institución a la que se asista. La mayoría de las universidades públicas no encajan en ese perfil, ya que suelen ser pequeñas, con orientación docente y baja selectividad (Taylor y Cantwell, 2019).

Todo esto nos lleva a cuestionar si Estados Unidos es realmente la "Tierra de Oportunidades" que se cree que es. Aquí entra en juego la primera investigación citada al inicio: Chetty et al. (2014)[184] cuyos autores buscan responder si el éxito individual se desvincula del origen familiar. En sus palabras:

[184] Raj Chetty, economista distinguido con una carrera académica en la Universidad de Stanford y la Universidad de Harvard, y laureado con el premio MacArthur, es ampliamente reconocido en el ámbito empírico de la movilidad en Estados Unidos. Su trabajo se centra en la utilización de "big data", una metodología que aprovecha herramientas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> […]no tiene una respuesta clara debido a que hay una variación sustancial en la movilidad intergeneracional en diferentes áreas dentro de los Estados Unidos. Los Estados Unidos es mejor descrito como una colección de sociedades, algunas de las cuales son "tierras de oportunidad" con altas tasas de movilidad entre generaciones, mientras que, en otras, pocos niños logran escapar de la pobreza.

Chetty et al. (2014) analizaron a todos los niños nacidos en Estados Unidos entre 1980 y 1982. Evaluaron sus ingresos en la adultez, entre 2011 y 2012, cuando tenían alrededor de 30 años. El análisis se centró en medir la movilidad intergeneracional del ingreso y se dividió en dos categorías:

a) **Movilidad relativa:** disparidades en los resultados económicos entre hijos de familias con ingresos altos y bajos.
b) **Movilidad absoluta ascendente:** resultados económicos de hijos nacidos en familias con un ingreso aproximado de $30.000 dólares.

Para operacionalizar, el equipo establece indicadores de movilidad relativa y absoluta en 741 Zonas de Desplazamiento (*Commuting Zones*, CZ), clasificando a los niños según la CZ de residencia a los 16 años. Con "zonas de desplazamiento". Al comparar posiciones dentro de la distribución nacional de ingresos, se observó variación significativa de la movilidad entre áreas. Luego, se identifican factores asociados a esas diferencias. Las zonas con alta asistencia universitaria y bajas tasas de maternidad/paternidad temprana, en relación con el ingreso de los padres, muestran patrones afines a la movilidad intergeneracional de ingresos. La conclusión: muchas disparidades aparecen antes del ingreso al mercado laboral. Las condiciones de desarrollo infantil importan.

El estudio también muestra otra constante: la movilidad ascendente se reduce en áreas con alta densidad de población afroamericana. Y no solo afecta a la población afroamericana; las personas blancas que residen en esas áreas también registran menor movilidad. La composición racial de la comunidad pesa más que las características individuales. En general, resulta más difícil alcanzar un estatus socioeconómico superior en ese entorno. Chetty y sus colaboradoes indican cinco factores fuertemente relacionados con la movilidad:

1. La segregación

analíticas avanzadas para procesar extensos volúmenes de información (Tough, 2019). A lo largo de su carrera, Chetty ha dedicado esfuerzos a analizar la movilidad económica en Estados Unidos, empleando grandes bases de datos para responder interrogantes sobre quiénes se benefician de la movilidad social, su evolución y su mecanismo de funcionamiento (Tough, 2019). En la actualidad, Chetty, junto a John Friedman y Nathaniel Hendren, lidera Opportunity Insights, una organización no partidista y sin ánimo de lucro ubicada en la Universidad de Harvard. Esta entidad se dedica a la investigación científica utilizando "big data" para fomentar la movilidad ascendente. Según su sitio web, Opportunity Insights encabeza la iniciativa 'Collegiate Leaders in Increasing Mobility' (CLIMB), una colaboración entre economistas, formuladores de políticas y una diversa gama de instituciones de educación superior en Estados Unidos. Las instituciones participantes acumulan más de 1 millón de estudiantes en universidades de cuatro años y otros 2.4 millones en colegios comunitarios, representando más del 15% de los estudiantes universitarios de EE. UU. en instituciones de concesión de títulos. Actualmente, la Universidad de Rio Grande Valley y la Universidad de Texas son dos de las tres instituciones asociadas en Texas, con una colaboración que se extiende hasta mayo de 2023. Para más información sobre Raj Chetty y su biografía se puede acceder a este enlace: https://rajchetty.com/bio-cv/

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Desigualdad de ingresos
3. Calidad del sistema escolar local
4. Índices de capital social[185]
5. Estructura familiar

Chetty y colaboradores (2014) presentan un mapa que muestra la geografía de la movilidad social ascendente por condado en Estados Unidos. En él, los tonos claros representan mayores oportunidades para los niños de familias con bajos ingresos, mientras que los tonos oscuros indican lo contrario. Según estos datos, el Río Grande Valley se sitúa en un rango intermedio-bajo, con limitadas posibilidades de ascenso socioeconómico en comparación con otras regiones del país. A partir de esta representación, los autores examinan la influencia de la educación universitaria como criterio de equidad y vehículo de movilidad social.

Tras describir la geografía de la movilidad intergeneracional en Estados Unidos, pasamos a lo que es la influencia de la educación universitaria en la movilidad económica. Criterio de equidad y vehículo de ascenso social.

Para ello se recurre a "Mobility Report Cards: The Role of Colleges in Intergenerational Mobility"[186] (Chetty et al., 2017), realizado por Chetty, Friedman, Saez, Turner y Yagan, referentes de la última década en movilidad social en Estados Unidos. En su investigación, Chetty y sus colaboradores emplearon datos gubernamentales para evaluar el impacto de la educación universitaria en la movilidad económica, según los ingresos parentales y por universidad. "Mobility report cards" designa estadísticas que comparan los ingresos de exalumnos a los 32–34 años[187] con los ingresos de sus padres. El análisis fue hecho por institución. Seguidamente se reformulan los cuatro puntos sobresalientes de la investigación con terminología acorde ella y énfasis en los aspectos afines a sus objetivos:

I. El acceso a las universidades varía de manera amplia a lo largo de la escala de ingresos. Las universidades *Ivy Plus*[188] registran una alta proporción de estudiantes provenientes del 1% superior, frente al 50% inferior, pese a ofrecer abundante apoyo financiero. Además, quienes tienen padres en el 1% más alto presentan 77 veces más probabilidades de ingresar a una Ivy-Plus que quienes provienen del 20% inferior. Estas observaciones obligan a reconsiderar la premisa de las universidades como espacios de igualdad de oportunidades y de interacción entre estratos socioeconómicos.
II. Una vez graduados de cualquier universidad, los estudiantes de familias con ingresos bajos y altos exhiben resultados económicos comparables. En otras palabras, la educación universitaria nivela el terreno de juego.
III. Las tasas de movilidad ascendente entre universidades se definen como la proporción de estudiantes que, partiendo del quintil inferior, ascienden al quintil superior. Las Ivy-

[185] "Son indicadores de la fuerza de las redes sociales y la participación comunitaria en un área" (Chetty et al., 2014)
[186] La muestra principal del estudio se concentró en niños en EE. UU entre 1980-1982, no obstante, se incluyó estadísticas longitudinales desde 1980-1991. Aproximadamente 48.1 millones de personas fueron incluidas en la muestra, los individuos solo fueron considerados parte del análisis si contaban con un Número de Seguro Social (SSN) o un Número de Identificación de Contribuyente Individual (ITIN) válido, hubiesen nacido entre los años 1980 y 1991, y pudiesen ser vinculados a padres con ingresos no negativos en los datos fiscales.
[187] Según el estudio "la distribución de las ganancias de los estudiantes se estabiliza en todas las universidades para cuando alcanzan los 32 años" (Chetty et al., 2020).
[188] Chetty y sus colegas definen el término "Ivy-Plus" como las ocho universidades de la Ivy League, más la Universidad de Chicago, la Universidad de Stanford, el MIT y la Universidad de Duke.

Plus muestran el porcentaje más alto: 60% de sus estudiantes del quintil inferior alcanzan el superior. Otras instituciones menos selectivas logran resultados semejantes. Según la tabla 17, las universidades con mayores tasas suelen ser públicas, con alta proporción de estudiantes de bajos ingresos y buenos resultados al graduarse. Destacan dos del RGV (University of Texas Pan American, hoy UTRGV, y South Texas College) y una en una región fronteriza comparable (University of Texas El Paso).

IV. Al analizar la evolución de acceso y movilidad desde 2000, se observa un patrón: pese a cambios en políticas, la proporción de estudiantes de bajos ingresos en las Ivy-Plus no aumenta de forma notable; el acceso a instituciones con alta movilidad disminuye de modo significativo durante la década de 2000. En suma, universidades que antes podían representar un camino de éxito para estudiantes de bajos ingresos se han vuelto menos accesibles para ese grupo.

Tabla 17. Las mejores universidades por tasa de movilidad
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de Chetty et al. (2017)

Rango	Nombre	Tasa de movilidad	= Access x	Tasa de éxito
1	Cal State University (LA)	9,9%	33,1%	29,9%
2	Pace University (New York)	8,4%	15,2%	55,6%
3	SUNY (Stony Brook)	8,4%	16,4%	51,2%
4	Technical Career Institutes	8,0%	40,3%	19,8%
5	***University of Texas Pan American (UTRGV)**	**7,6%**	**38,7%**	**19,8%**
6	City Univ. of New York System	7,2%	28,7%	25,2%
7	Glendale Community College	7,1%	32,4%	21,9%
8	***South Texas College**	**6,9%**	**52,4%**	**13,2%**
9	Cal State Polytechnic (Pomona)	6,8%	14,9%	45,8%
10	***University of Texas (El Paso)**	**6,8%**	**28,0%**	**24,4%**

En la tercera investigación citada, Chetty, Friedman, Saez, Turner y Yagan actualizan estudio de 2017 y publican “Income Segregation and Intergenerational Mobility Across Colleges in the United States”. El planteo es similar. Chetty et al. (2020) analizan cómo los ingresos parentales se relacionan con los ingresos futuros de los hijos por universidad. Además, se emplea el rendimiento en SAT y ACT para evaluar desajustes académicos. Las instituciones se clasifican en cinco niveles de selectividad. El hallazgo central indica un alto grado de segregación de ingresos entre universidades. Las Ivy Plus inscriben, mayoritariamente, estudiantes de familias con ingresos elevados. Se observa, asimismo, que los estudiantes de bajos ingresos tienden a matricularse en instituciones cuyos egresados alcanzan niveles de ingresos más bajos.

Hay, no obstante, un dato esperanzador. La diferencia en ingresos posteriores a la graduación entre estudiantes de ingresos bajos y altos se reduce sustancialmente al egresar de una universidad de élite. Además, al modelar cambios de asignación estudiantil para mitigar la segregación y fomentar la movilidad, los autores sugieren otorgar preferencia en admisiones a estudiantes de ingresos bajos y medios, análogo al trato de “legacy” o a becarios deportivos. La medida podría disminuir disparidades en la distribución de ingresos entre instituciones. En otras palabras, reordenar la asignación estudiantil incide en la segregación y promueve movilidad más equitativa. Chetty et al. (2020) organizan los cuatro hallazgos más relevantes de la siguiente manera:

I. Aun con puntajes equivalentes en SAT y ACT, los estudiantes de ingresos bajos y/o medios asisten a escuelas altamente selectivas en tasas mucho menores que sus pares

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de familias ricas. Los segundos tienen un 34% más de probabilidades de acudir a universidades selectivas con las mismas puntuaciones.

II. Pese a resultados similares en exámenes, la clase media está subrepresentada en las Ivy-Plus, mientras que el quintil superior está sobrerrepresentado; el estudio denomina a esto "*the missing middle".* Ahora bien, este punto no aplica a los hijos de las familias con ingresos más bajos y concuerda con evidencia que asocia altas puntuaciones con mayores recursos familiares. Si la admisión fuera "neutral"[189], la diversidad económica aumentaría de manera notable.

III. Si los estudiantes de bajos ingresos recibieran preferencia en admisiones en universidades privadas de élite, equiparable a la otorgada a legacies o becarios deportivos, el número de estudiantes de bajos ingresos sería similar en cada institución. El estudio denomina la medida "reasignación afirmativa por necesidad estudiantil (*need-affirmative student reallocation*)". Según Chetty y su equipo, si los estudiantes del quintil más bajo accedieran a universidades de la misma selectividad que los de ingresos altos con diferencias de hasta 160 puntos en SAT, la presencia de estudiantes de bajos ingresos se equilibraría en todas las categorías, incluidas las Ivy-Plus. En el escenario hipotético, la proporción de estudiantes de bajos ingresos aumentaría frente a otras universidades, y "tratar a aquellos de familias de bajos ingresos como estudiantes con legado haría que la distribución de ingresos parentales fuera similar en todas las universidades".

IV. Aumentar la representación de estudiantes de bajos y medianos ingresos en universidades selectivas podría mejorar de forma significativa la movilidad intergeneracional. Chetty y colegas aplican la metodología de Dale y Krugger (2002, 2014), comparan estudiantes que postularon a las mismas universidades pero asistieron a distintas, para estimar la porción de variación de ingresos atribuible a efectos causales institucionales. El resultado es fuerte: "El 80% de las diferencias condicionales de ingresos observadas entre las universidades se deben a efectos causales (valor agregado)". De seguirse una asignación neutral, la persistencia intergeneracional del ingreso se reduciría un 15%; además, subir las puntuaciones de estudiantes de bajos ingresos o concederles preferencia en admisiones eliminaría esencialmente la segregación de ingresos en todos los niveles y reduciría la persistencia en torno a un 25%.

En conjunto, las investigaciones de Chetty, Friedman, Saez, Turner y Yagan (2017, 2020) ofrecen una visión profunda del papel de la educación superior en la movilidad social. Está probado que asistir a universidades altamente selectivas genera beneficios económicos duraderos. También queda patente la baja representación de estudiantes de escasos recursos. Se impone seguir investigando y diseñar políticas de inclusión y diversidad más amplias en universidades de élite, para que más estudiantes desfavorecidos accedan a la educación superior y logren éxito económico sostenido.

¿Puede el acceso universitario funcionar como mecanismo de equidad y movilidad? La respuesta, en principio, es afirmativa, pero también "puede" crear barreras y desigualdades que

[189] El estudio simula la aplicación de un proceso de asignación de estudiantes "neutral en cuanto a ingresos" (*income neutral allocations*) para distribuir a los estudiantes universitarios. Bajo este régimen de asignación del alumnado las universidades continúan inscribiendo a los estudiantes en función de sus puntajes en las pruebas SAT/ACT y otras credenciales, pero eliminan la variación en las tasas de inscripción por ingresos de los padres.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

restringen el acceso a ciertos sectores. Los estudios de Chetty et al. muestran potencial, sí, y también límites. Por ello, la universidad a menudo opera como obstáculo para estudiantes de bajos ingresos y minorías étnicas. Como señaló Tough (2019):

> El trabajo de Chetty ilumina una paradoja central en la movilidad económica en Estados Unidos. El sistema de educación superior promete ser un motor poderoso. Puede sacar a jóvenes de la pobreza y llevarlos a la clase media. También puede impulsar a la clase media hacia la riqueza. Sin embargo, la realidad es otra. Para muchos jóvenes estadounidenses, funciona de manera inversa. Se convierte en un obstáculo para ascender. Refuerza jerarquías rígidas. Limita a quienes intentan superar las circunstancias de su nacimiento (p. 20).

En síntesis, la investigación de Chetty y su equipo resalta dos factores clave: la ubicación geográfica y el acceso a la educación superior. Ambos influyen de manera decisiva. Además, los datos muestran una marcada variación en la movilidad intergeneracional. Algunas regiones logran tasas elevadas. Otras, en cambio, perpetúan la pobreza de generación en generación. El contraste interpela la justicia en el acceso a oportunidades supuestamente ofrecidas por la educación superior. Además, el costo universitario y la segregación racial mantienen disparidades socioeconómicas. Para muchos, el sueño americano se aleja.

4.3.2. El Caso de Texas: Evaluación del Valor Añadido de la Universidad Según Mountjoy y Hickman (2021)

En este subapartado se focaliza el caso de Texas. Interesa la relación entre admisión universitaria e ingresos. La discusión se apoya en el artículo de Mountjoy y Hickman (2021), que utiliza datos de universidades públicas texanas para comparar estimaciones de movilidad causal con las métricas de Chetty et al. (2020). El análisis es pertinente: en esta Tesis se recurre extensivamente a Chetty (2017, 2020) para conceptualizar la movilidad vía educación superior.

Mountjoy y Hickman (2021) formulan preguntas clave. ¿Compensa matricularse para quienes están en los márgenes de la decisión educativa? Para quienes ya cursan, ¿importa la elección de institución? Se pretende discernir si ciertas universidades contribuyen más que otras a mejorar resultados, si rasgos institucionales predicen el valor añadido (*value added*, VA), si las instituciones que favorecen determinados resultados potencian otros y cómo varía el VA según perfiles estudiantiles.

La investigación emplea un conjunto amplio de datos. Se vincula a alumnos de preparatoria con sus universidades y se sigue su trayectoria hasta la finalización, para luego analizar ingresos. Se utilizan datos administrativos de todos los graduados de preparatorias públicas de Texas en 10 cohortes (1999–2008), abarcando todas las universidades públicas del estado. Los registros conectan preparatoria, universidad e ingresos mediante el Número de Seguro Social (SSN)[190]. Un rasgo distintivo del estudio: acceso a todas las solicitudes y a los procesos de admisión en universidades públicas texanas.

Con esas solicitudes, los autores desarrollan los "portafolios de admisión". La idea es comparar estudiantes aceptados en las mismas universidades que, sin embargo, eligen instituciones distintas. Así se evalúan trayectorias con mayor precisión. El método evita depender del "estudiante típico" de cada universidad, que difiere en múltiples factores. Al centrarse en

[190] El Número de Seguro Social (SSN) en EE. UU. es un identificador único de nueve dígitos asignado a ciudadanos y residentes asignado a personas para fines de impuestos y beneficios del gobierno.

USC DE COMPOSTELA

portafolios, se neutralizan variables que otros trabajos ajustan al estimar el VA (SAT, nivel socioeconómico, etnicidad, género). En suma, se obtiene una comparación más directa entre opciones universitarias.

El estudio de 2021 parte de 422,949 estudiantes, todos graduados de preparatorias públicas en Texas. Inician estudios en una de las 30 universidades públicas y se agrupan en 8,002 portafolios. Composición demográfica: 54% mujeres; 24% de familias de bajos ingresos (elegibles para almuerzos gratuitos o a precio reducido); 12% afroamericanos; 23% hispanos. Un dato operativo: el 60% solo solicitó admisión a una universidad pública texana y el 69% fue admitido exclusivamente en aquella a la que asistió. Al no haber variación de tratamiento en portafolios únicos, estos casos no contribuyen al análisis del VA con solicitantes emparejados. Tras excluirlos y conservar portafolios compartidos por al menos dos estudiantes, la muestra queda en 125,876 estudiantes y 3,283 portafolios. Cada portafolio contiene al menos dos opciones compartidas. En términos demográficos, estos alumnos reflejan la diversidad universitaria general y, previsiblemente, exhiben un rendimiento algo superior en puntajes, asistencia y desempeño (Mountjoy y Hickman, 2021).

Conviene reconocer limitaciones. El estudio se centra en decisiones de estudiantes con admisión asegurada en universidades públicas de cuatro años en Texas. Quedan fuera quienes apenas alcanzan el umbral mínimo, quienes optan por instituciones privadas, universidades con fines de lucro, community colleges o quienes no continúan estudios. El trabajo establece un marco para interpretar el VA, con supuestos sobre efectos de emparejamiento y beneficios de clasificación. Se evalúa la variación del VA según características observables. Los autores señalan que los rendimientos medios difieren entre universidades; sin embargo, las diferencias se reducen al comparar estudiantes aceptados en las mismas instituciones. El sesgo de selección pesa más que el valor añadido intrínseco.

También se observa que la distribución del VA relativo es amplia y no se explica solo por la selectividad. Inversiones en enseñanza, como el gasto en instrucción, muestran correlación positiva con el VA, especialmente en contextos de selectividad. Las universidades que incrementan ingresos de egresados tienden a mejorar indicadores intermedios (persistencia y finalización). Hay un mecanismo plausible a lo largo del ciclo. Por otro lado, no se hallan efectos concluyentes de emparejamiento en dimensiones de diversidad; se advierte, eso sí, menor desajuste de selectividad en estudiantes afroamericanos, atribuible a opciones como las Historically Black Colleges and Universities (HBCU), no a variaciones en el VA. Mountjoy y Hickman (2021) señalan limitaciones adicionales y posibles derivas futuras:

- Base acotada a universidades públicas de Texas; falta verificar replicabilidad en otros contextos o sectores (sin ánimo de lucro, con fines de lucro).
- Enfoque en estudiantes que aplicaron y fueron admitidos en las mismas universidades; quedan impactos fuera del radar.
- Efectos de emparejamiento limitados a características observables; las no observables ligadas a clasificación y ganancias requieren mayor claridad.
- Las instituciones se modelan como tratamientos; sin embargo, las decisiones curriculares podrían pesar más que la “marca” institucional.
- Se evaluaron varios resultados relevantes para políticas; otros, matrimonio, formación de familias, opciones ocupacionales, tipo de empleador, movilidad geográfica, no se abordaron.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Al contrastar estadísticas de movilidad intergeneracional y valor añadido, según Mountjoy y Hickman (2021) y Chetty et al. (2020), emergen diferencias notables. Chetty y colaboradores emplean datos fiscales nacionales: relacionan ingresos parentales y de hijos tras la universidad. Mountjoy y Hickman aplican un enfoque análogo con datos de Texas, evaluando estudiantes que recibieron almuerzos gratuitos o a precio reducido y su probabilidad de alcanzar el tercio superior de ingresos entre graduados del estado.

Las metodologías conducen a una conclusión llamativa. La movilidad intergeneracional definida solo por ingresos familiares se correlaciona mínimamente con el beneficio real que una universidad ofrece a sus estudiantes menos favorecidos. Ello contrasta con la suposición implícita en Chetty et al. de que esas estadísticas capturan de modo fiable el valor añadido. Dos puntos críticos emergen. Primero, "Selección de Estudiantes": las estadísticas podrían reflejar, más que impacto causal, la capacidad de seleccionar estudiantes desfavorecidos con alto potencial. Segundo, "Subestimación del Sesgo de Selección": controlar por ingresos familiares no elimina por completo el sesgo, pues persisten diferencias sistemáticas, preparación académica, por ejemplo.

En síntesis, las estadísticas de movilidad basadas únicamente en ingresos familiares no son medidas fiables del valor añadido universitario, sobre todo respecto de mejoras económicas en estudiantes en desventaja. Pueden reflejar otros rasgos del perfil estudiantil. La evaluación del aporte institucional se complejiza. En un estudio posterior, Chetty, Deming y Friedman (2023) amplían los hallazgos de Mountjoy y Hickman. Se examina la importancia de la elección universitaria en el éxito futuro: ingresos elevados, acceso a posgrados prestigiosos, inserción en empresas de alto perfil. También se resaltan diferencias regionales y variaciones entre tipos de instituciones. Importa medir el impacto con múltiples indicadores, no con uno solo.

En el caso de Texas, y en relación con Mountjoy y Hickman, Chetty y su equipo (2023) subrayan una característica singular: Texas es único al mostrar pequeñas diferencias en los resultados al comparar a estudiantes matriculados en diferentes universidades. La razón por la cual las universidades en Texas exhiben un patrón diferente es una pregunta interesante que dejamos para trabajos futuros; lo que está claro es que el mismo diseño implica que las universidades Ivy-Plus tienen grandes efectos causales positivos en los resultados de la parte superior de la distribución.

En conjunto, el análisis de Mountjoy y Hickman (2021) y su proyección en Chetty, Deming y Friedman (2023) profundiza la comprensión del aporte universitario y su impacto en la movilidad intergeneracional. Texas introduce matices. Ofrece nuevas perspectivas sobre movilidad educativa y confirma la complejidad de medir el aporte real de la educación superior. Por su parte, Chetty y colaboradores (2023) indican que Texas presenta rasgos únicos. Surge una pregunta de fondo: ¿cuánto influyen los factores regionales en los resultados? Las investigaciones invitan a un análisis más detallado y contextual del papel de las instituciones en la promoción de movilidad social y equidad.

4.3.3. Ranking del Índice de Movilidad Económica

Para finalizar, y con el fin de responder a la cuestión del título universitario como factor de equidad, se alude a un reporte de Third Way (2023). De acuerdo con su página web[191], Third Way es una organización dedicada a la investigación y al activismo, fundada en 2005 y con sede en

[191] Consultar en: https://www.thirdway.org/about

Washington, D. C., que desarrolla y aboga por políticas que representan "ideas modernas de centro izquierda".

En 2022, Third Way introduce un sistema de clasificación universitario: el Índice de Movilidad Económica (EMI, por sus siglas en inglés). ¿Qué instituciones promueven efectivamente la movilidad económica? Esa es la pregunta central, según la organización, para la misión de la educación postsecundaria. De acuerdo con Out With the Old, In With the New: Rating Higher Ed by Economic Mobility[192] (Third Way, 2022), el EMI evalúa la proporción de estudiantes de ingresos bajos y moderados y la rentabilidad de su inversión educativa, con base en investigaciones sobre movilidad intergeneracional, incluidos trabajos de Raj Chetty. Además, el método de clasificación se apoya en el período que tarda el estudiantado de bajos ingresos en recuperar su inversión; se asigna un percentil en el que la recuperación más rápida recibe el 100%.

El informe identifica un patrón territorial. Instituciones en California, Texas y Nueva York, que atienden principalmente a la comunidad hispana, ofrecen mayores oportunidades de movilidad económica. ¿Por qué? Entre otros factores, por la alta proporción de estudiantes de bajos ingresos con apoyo financiero estatal y por el alto rendimiento de las instituciones conocidas como *Historic Black Colleges* (Third Way, 2022). En este marco, conviene destacar que la Universidad de Texas Rio Grande Valley figura cuarta en el ranking. Es coherente con la concentración de estudiantes de bajos recursos en la región y con la promoción enfática de la educación universitaria por IDEA Public Schools.

La tabla 18 desglosa las diez principales instituciones de educación superior según el Índice de Movilidad Económica. Todas son públicas y se localizan mayoritariamente en California, Texas y Nueva York, estados con alta proporción de población hispana. El informe subraya que dichas instituciones que maximizan la movilidad económica son, en su mayoría, aquellas al servicio de la comunidad hispana en dichos estados.

Tabla 18. Las diez mejores escuelas con mayor movilidad económica
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de Third Way (2022)

Institución	Rango del Índice de Movilidad Económica	Control	% Pell	Rango de percentil de PEP de bajos ingresos	Índice de Movilidad Económica (Porcentaje Pell * Rango PEP
California State University LA	1	Publica, CA	68,0%	98,0%	66,7%
California State University Dominguez Hills	2	Publica, CA	64,8%	97,6%	63,3%
Texas A y M International University	3	Publica, TX	64,5%	94,1%	60,7%
***The University of Texas Rio Grande Valley**	**4**	**Publica, TX**	**62,4%**	**94,8%**	**59,2%**
California State University-Bakersfield	5	Publica, CA	61,9%	95,2%	58,9%
California State University-Stanislaus	6	Publica, CA	59,3%	95,8%	56,8%
California State University-Fresno	7	Publica, CA	59,4%	94,0%	55,9%
California State University-San Bernardino	8	Publica, CA	62,4%	89,3%	55,7%
CUNY Lehman College	9	Publica, NY	56,3%	98,1%	55,2%
CUNY John Jay College of Criminal Justice	10	Publica, NY	55,8%	98,1%	54,7%

Las universidades en la tabla 18 se distinguen por ofrecer un rápido retorno de la inversión a los estudiantes de bajos ingresos y por contar con matrículas conformadas en su mayoría por jóvenes de ingresos bajos/moderados. Gracias a su accesibilidad y bajos costos, los egresados pueden estabilizar su situación económica en dos años o menos (Third Way, 2022). En contraste,

[192] Consultar en: https://www.thirdway.org/report/out-with-the-old-in-with-the-new-rating-higher-ed-by-economic-mobility

algunas universidades privadas y selectivas, aunque también muestran buenos retornos para quienes reciben la beca Pell, inscriben a un número mucho menor de estudiantes de ese perfil que las diez instituciones líderes en movilidad económica.

Es pertinente mencionar que la Universidad de Texas en Rio Grande Valley ocupa la cuarta posición dentro del top diez de escuelas con mayor movilidad económica, como se observa en la tabla 18. La universidad difundió el logro en marzo de 2022 mediante su blog oficial[193] de noticias. Paralelamente, Forbes[194] publicó un reportaje sobre la génesis e implementación del ranking, destacando las universidades líderes. La cobertura, junto con las investigaciones recientes citadas en este apartado, enfatiza la importancia, creciente, de medir el rol de las universidades como catalizadores de movilidad económica y su contribución al fomento de la movilidad social a través de la educación de superior en Estados Unidos y se alinea de cierta manera con la ideología de "College for All" de IDEA Public Schools.

Hoy, muchas universidades promueven la inclusividad a través de imágenes que muestran estudiantes de orígenes diversos. Sin embargo, esta aparente diversidad puede generar una impresión equívoca de igualdad en el acceso y las oportunidades. Es cierto, que en comparación con las décadas de 1950 y 1960, se han logrado avances. No obstante, desde una mirada contemporánea, la educación universitaria en Estados Unidos sigue profundamente estratificada por raza, etnia y nivel socioeconómico (Carnevale y Strohl, 2010). Como se ha mostrado en este capítulo, la elección y el acceso a la universidad dependen de factores interrelacionados, desde los recursos económicos hasta el estatus migratorio, y para muchos esas barreras aún persisten. Alcanzar una educación verdaderamente equitativa e inclusiva sigue siendo una tarea pendiente.

[193] Consultar en: https://www.utrgv.edu/newsroom/2022/03/30-third-way-utrgv-ranks-fourth-in-country-for-students-economic-mobility.htm

[194] Consultar en: https://www.forbes.com/sites/michaeltnietzel/2022/07/21/third-way-updates-its-economic-mobility-index-ratings-of-american-colleges/?sh=7dd567f91ba8

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL MODELO IDEA PUBLIC SCHOOLS

IDEA Public Schools se describe a sí misma como una red innovadora, comprometida con la excelencia académica. En su discurso institucional, resalta la preparación para la universidad comienza desde el kínder. Pero es en el bachillerato cuando ese propósito se hace más tangible, al incorporar materias avanzadas (AP) y cursos con crédito universitario. Las materias AP contribuyen a aumentar el GPA gracias a su ponderación adicional y representan una ventaja al momento de solicitar admisión universitaria.

El beneficio se expresa en reconocimiento académico en la preparatoria y en un ahorro real de tiempo y dinero para quienes cursarán estudios superiores. En particular para quienes aspiran a la universidad, estos cursos acreditan rigor y preparación para los desafíos del nivel superior. Asimismo, refuerzan ante las universidades la iniciativa y la dedicación del estudiante hacia su formación.

En el Plan de Mejoramiento del Distrito 2022-2023 (District Improvement Plan 2022-2023) de IDEA se establece que cada estudiante cursa, como mínimo, once materias AP a lo largo de la preparatoria. En IDEA Public Schools, los cursos AP no son una oferta periférica. Constituyen el núcleo de su modelo educativo. En contraste con esta postura, se observa que en otros distritos escolares de Texas la presencia de estos cursos está disminuyendo con el tiempo (Ellegood et al., 2023). Este retroceso preocupa: reduce para muchos estudiantes las ventajas intrínsecas que los programas AP ofrecen.

En Estados Unidos, varias organizaciones charter (CMO) han liderado la creación de centros de alto rendimiento dirigidos a familias de bajos ingresos. Entre ellas se encuentran Knowledge Is Power Program (KIPP), Uncommon Schools, Aspire Public Schools, Success Academies, Green Dot Public Schools, Uplift Education, Achievement First e IDEA Public Schools (Smarick, 2014; Pendergrass y Kern, 2017). Desde 1996, el crecimiento de estas escuelas ha sido notable. El caso de Texas es ilustrativo. El estado fue pionero en autorizarlas y se convirtió en el motor de algunas de las redes más reconocidas del país (Jones y List, 2018).

En este escenario se ubica IDEA Public Schools, foco del presente análisis. El nombre *IDEA* proviene de *Individuals Dedicated to Excellence and Achievement*. Se trata de una extensa red educativa en el sur de Estados Unidos. Según su página oficial (IDEA, 2024), en el ciclo 2024-2025 opera 143 centros escolares. Alrededor de 11 de ellos se encuentran en Texas, Louisiana, Florida y Ohio. En total, atiende a unos 80,000 estudiantes desde preescolar hasta bachillerato.

Para entender el modelo de IDEA conviene recordar la tipología de escuelas charter. Existen tres variantes: a) centros independientes; b) organizaciones de gestión de charter (CMOs), sin fines de lucro, que agrupan varias escuelas; y c) organizaciones de gestión educativa (EMOs), con fines de lucro. IDEA pertenece a la segunda categoría. Además, se distingue por su capacidad para captar recursos y asegurar el financiamiento de sus operaciones (Epple et al., 2015).

Texas, segundo estado con mayor número de escuelas charter tras California, resalta por redes como KIPP, Harmony, IDEA y Uplift, las más grandes del estado. Estas CMOs cuentan con más de veinte años de trayectoria. En conjunto matriculan cerca del 40% de los estudiantes de escuelas charter en Texas (Knight et al., 2022). KIPP y Harmony dirigen varios distritos con numerosas escuelas. IDEA y Uplift, en cambio, operan bajo un único distrito que administra una o más instituciones. Su influencia se concentra en zonas urbanas. Allí atienden sobre todo a estudiantes de bajos ingresos, afroamericanos e hispanos (Parisi, 2022). KIPP, Harmony y Uplift reciben una proporción mayor de alumnos afroamericanos que las escuelas públicas tradicionales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

IDEA, con presencia destacada en la frontera entre Estados Unidos y México, concentra sobre todo a estudiantes latinos (Knight et al., 2022; Parisi, 2022).

En este capítulo se centra el análisis en la descripción de IDEA Public Schools a partir de la información provista por la propia institución. Para examinar sus metodologías y resultados se recurre, principalmente, a su portal digital[195], donde se detalla su enfoque educativo y los logros alcanzados. También se consideran documentos oficiales: el Manual del Estudiante, la Política de Calificaciones 2023-24 de IDEA (Texas), el Formulario 990, entre otros para describir a la institución.

En esta línea, a partir del más reciente Plan de Mejoramiento del Distrito[196] (2023, p.17), en la sección "Quiénes somos", la institución se autodescribe de la siguiente manera:

- IDEA Public Schools nació bajo la convicción radical de que todos los estudiantes tienen un potencial ilimitado. Desde el año 2000 ha recorrido un largo camino. Pasó de ser una pequeña escuela con 150 alumnos a convertirse en la red de escuelas charter públicas K-12 gratuitas de más rápido crecimiento en Estados Unidos.
- Con esa visión, reafirma su compromiso con la misión "Universidad para TODOS los niños". Esto significa abrir oportunidades para estudiantes de bajos ingresos, para quienes serían la primera generación en sus familias en ir a la universidad y para jóvenes de grupos históricamente excluidos. El objetivo es claro: que logren graduarse y puedan avanzar hacia sus metas, convirtiéndose en los futuros líderes del mañana.
- Para hacerlo posible, la organización busca ser diversa, equitativa e inclusiva. Honra e integra las voces, valores y creencias de estudiantes, personal, exalumnos, familias y comunidad. Este enfoque es clave para el crecimiento académico y social, pero también para alcanzar equidad y justicia en las escuelas, en la institución y en cada comunidad donde IDEA está presente.
- Para realizar esta visión, trabajamos colectivamente para aumentar nuestra competencia cultural y capacidad para participar productivamente a través de todas las líneas de diferencia. Esto nos permite identificar, interrumpir y reconstruir políticas y prácticas más equitativas para todos nuestros estudiantes, familias y personal. Reconocemos y estamos comprometidos con el aprendizaje continuo necesario para ser una organización que fortalece la diversidad, eleva la equidad y honra la inclusión.
- IDEA Public Schools ha sido reconocida en los rankings nacionales. The Washington Post y U.S. News & World Report la incluyen entre las mejores escuelas secundarias. Hoy IDEA atiende a más de 80.000 estudiantes con aspiraciones universitarias. La red cuenta con 145 escuelas en Texas, el sur de Louisiana, Florida y Ohio. Su meta es clara: mantener el legado de enviar al 100% de sus graduados a la universidad. IDEA es una organización sin fines de lucro 501(c)(3). Su fortaleza radica en el compromiso de exalumnos y comunidades. También en el respaldo financiero de defensores, donantes, fundaciones y amigos de IDEA.

En relación con las comunidades donde está presente, el Plan de Mejoramiento (2023) ofrece un "Resumen Demográfico". Allí se narra la visión de la institución. IDEA presenta su origen como una respuesta a la convicción de que todos los estudiantes merecen una educación de

[195] Consultar en: https://ideapublicschools.org/
[196] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/11/2023-24-District-Improvement-Plan.pdf

calidad, desde preescolar hasta el grado 12. Afirma que cada niño puede llegar a la universidad, sin importar su raza, etnia o nivel socioeconómico. Con ese propósito, la red ubica la mayoría de sus escuelas de forma estratégica en comunidades de bajos ingresos, donde los niños de color suelen tener un acceso limitado a escuelas de alto rendimiento.

Por último, en su portal digital[197], en la sección de "aplica", la institución declara con firmeza: "Nuestro Método es Diferente, y Funciona (*Our Approach is Different - and It Works*)". En la misma sección, IDEA no solo invita a postularse y resalta su historial de éxito en la admisión universitaria. IDEA proyecta seguridad en su propuesta educativa, al sostener que la preparación para el éxito universitario y personal empieza desde el primer día de clases.

Con base en lo anterior, IDEA sostiene que, desde la graduación de su primera cohorte en 2007, ha mantenido un historial impecable de "100% de aceptación universitaria". La cifra es un punto central en su narrativa institucional, donde el título universitario funciona como indicador de equidad educativa. No se trata de una postura aislada: otras escuelas charter comparten esta visión.

5.1. El Origen de IDEA

Tal como se narra en su propio sitio web[198], IDEA Public Schools fue originalmente denominada IDEA Academy y se estableció en 1998 como iniciativa extracurricular en Donna, Texas. Concebida por Tom Torkelson y JoAnn Gama, vinculados a Teach For America (Enseña Para América, TFA), la institución nació para responder a carencias educativas de la comunidad local en el RGV. Desde el inicio se priorizó mejorar el rendimiento académico y fortalecer la preparación para la educación superior.

Según el sitio web[199], IDEA empieza como un programa extracurricular en 1998: IDEA Academy en Donna, Texas. En 2000, apenas dos años después de su fundación, se formalizó como una escuela charter y abre sus puertas para estudiantes de cuarto a octavo grado. Un hito relevante en la historia de la institución. En 2005, IDEA lanzó el "Plan 2012" con la meta de abrir 22 escuelas en el RGV para ese año; entre 2013 y 2021, la red se expandió de manera sostenida.

Su crecimiento ha sido rápido y constante en el sur de Estados Unidos. Según el sitio web[200] de IDEA Public Schools (2023), la red atiende a más de 80.000 estudiantes. Opera en 143 centros distribuidos en cuatro estados: Texas, Louisiana, Florida y Ohio. Además, se expande en once regiones: Rio Grande Valley, San Antonio, Austin, El Paso, Tarrant County, Greater Houston, Permian Basin, Baton Rouge, New Orleans, Tampa Bay, Jacksonville y Greater Cincinnati. La institución subraya con orgullo sus resultados académicos. Afirma que "casi el 100% de sus graduados ha sido aceptado en universidades durante los últimos 16 años. También destaca que 7.795 exalumnos han asistido a más de 300 universidades diferentes" (IDEA Public Schools, 2023).

5.2. La Misión de IDEA: Universidad para Todos en la Búsqueda por la Equidad

El objetivo central de IDEA es claro: que todo su alumnado acceda a la universidad. Su premisa establece que potencial de aprendizaje no debe depender del origen étnico, el lugar de residencia ni la situación socioeconómica. Esta filosofía se condensa en su lema "Universidad para Todos los Niños". También en la afirmación: "El potencial de ningún estudiante debería estar

[197] Consultar en: https://ideapublicschools.org/apply/
[198] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-story/history/
[199] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-story/history/
[200] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-story/history/

limitado por el color de su piel, el lugar donde vive o sus ingresos familiares" (IDEA Public Schools, 2024). Todo ello se declara en su sitio web[201].

Bajo esta lógica, la preparación para el éxito universitario empieza desde el primer día. Se inicia en preescolar y se sostiene a lo largo de toda la trayectoria. En la sección de inscripciones, donde se invita a las familias a unirse a IDEA, la institución responde así a "¿Por qué deberías elegir IDEA?"[202]:

> El camino hacia y a través de la universidad comienza a una edad temprana. Desde el Kindergarten, pasando por la secundaria hasta la preparatoria, estamos dedicados a asegurarnos de que todos los niños tengan éxito en cada paso del camino. Cuando eliges IDEA Public Schools, estás eligiendo un distrito escolar que cree que todos los niños pueden y tendrán éxito si se les da la oportunidad.

El Manual del Estudiante de Texas 2023-2024[203] explicita este compromiso. La misión se enfoca en preparar estudiantes de comunidades desatendidas. La visión aspira a un liderazgo nacional en preparación para la educación superior. Se citan de forma textual (IDEA Public Schools, 2023, p. 12):

- **Misión:** "IDEA Public Schools prepara a los estudiantes de comunidades desatendidas para el éxito en la universidad y la ciudadanía."
- **Visión:** "Servir como líder de la nación en la preparación de estudiantes para el éxito en la universidad y más allá".

En ediciones previas (2021-2022)[204], la visión estratégica se formulaba así: "Para asegurar que el estado de Texas alcance su máximo potencial, IDEA Public Schools se convertirá en el creador más grande de graduados universitarios de la región".

La promesa de acceso universitario universal resulta muy atractiva. También difícil de rechazar cuando se dirige a niños de bajos recursos y minorías étnicas como lo es en el RGV. Para dimensionar el impacto del enfoque de IDEA en una población mayoritariamente hispana y de bajos ingresos, conviene mirar dos frentes. Primero, las tasas de deserción entre jóvenes hispanos. Segundo, el acceso a la educación superior medido por licenciaturas otorgadas. El informe Condición de la Educación (NCES, 2023) muestra una tendencia positiva. La deserción de jóvenes de 16 a 24 años bajó del 8,3% en 2010 al 5,2% en 2021. Entre jóvenes hispanos, la caída fue del 16,7% al 7,8% en el mismo periodo. Aun así, su tasa sigue entre las más altas. Solo la superan los jóvenes indígenas americanos y de Alaska (10,2%). En contraste, los jóvenes asiáticos y blancos registran 2,1% y 4,1%, respectivamente.

La mejora en deserción no resuelve todo. El acceso a la universidad continúa siendo un reto para la comunidad hispana. La tabla 19, licenciaturas por raza/etnia en 2020-2021, revela subrepresentación de comunidades negra, hispana e indígena americana/nativa de Alaska. Ocurre frente a su peso poblacional. Esta Tesis insiste en que persisten desventajas. En concreto, la

---

[201] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-approach

[202] Consultar en: https://ideapublicschools.org/apply/

[203] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/08/23-24-Spanish-Translation-TX-Student-Handbook-Board-Approved-3.pdf

[204] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2022/08/22-23-Student-Texas.pdf To ensure the state of Texas reaches its fullest potential, IDEA Public Schools will become the region's largest creator of college graduates.

población hispana, 19,1% de Estados Unidos, recibe solo el 16,5% de las licenciaturas. La inequidad se mantiene. Existen barreras estructurales que limitan el acceso.

Tabla 19. Licenciaturas otorgadas en el año académico 2020-21en instituciones de educación superior Fuente: elaboración propia. Datos tomados de Digest of Education (NCES, 2023)[205]

Raza/etnia	Número de títulos otorgados a ciudadanos estadounidenses, residentes permanentes y no residentes (20-21)	Distribución porcentual de los títulos otorgados a ciudadanos estadounidenses y residentes permanentes (20-21)	Porcentaje Poblacional
Blancos	1.172.187	59,7%	58,9%[206]
Negros	206.527	10,5%	13,6%
Hispanos	**324.848**	**16,5%**	**19,1%**
Asiáticos/Isleños del Pacífico	169.261	8,6%	6,6[207]
Indígena americano/ nativos de alaska	9.545	0,5%	1,3%
Dos o más razas	81.369	4,1%	3,0%
No residentes	102.708	n/a	n/a
Total	2.066.445	100%	333.287.557

Adicionalmente, se retoma un tema analizado en el Capítulo 2 para vincularlo con lo anterior. En Estados Unidos, el 33,7% de la población posee una licenciatura; en los condados del RGV, con predominio hispano, las cifras no acompañan. En el condado de Hidalgo, el porcentaje más elevado de la región alcanza apenas el 19,5%. La disparidad en la obtención de titulaciones es notoria. Conviene señalar que estos datos no distinguen instituciones por su "calidad", dimensión tratada en el capítulo 4.

Históricamente, los fines de la educación han sido diversos y discutidos, de modo que no hay una única perspectiva preconcebida sobre los resultados educativos. Si se enfoca ahora el ideal educativo bajo un sistema capitalista, este se caracteriza por desarrollar habilidades y competencias que responden directamente a la demanda del mercado laboral. En dicho sistema se favorece la individualidad frente a la colectividad, se valoran habilidades y conocimientos funcionales al orden social y se prioriza la supervivencia a expensas de lo humano (Huerta y Gutiérrez, 2020).
Esta orientación impulsa una visión utilitarista de la educación: la empleabilidad y la capacidad de contribución económica se ubican en primer plano. León (2012) define el ideal de la educación capitalista como:

> […] la reproducción de las clases sociales sobre la base de la posesión de bienes materiales, el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas, económicas y empresariales para satisfacer las necesidades y deseos individuales, atributos importantes de una sociedad competitiva en la que el éxito es una demostración de los resultados y triunfos del individuo.

[205] Consultar en: https://nces.ed.gov/programs/digest/d22/tables/dt22_322.20.asp
[206] El censo de Estados Unidos contempla la categoría de "hispanos", a pesar de que no es considerada una raza. Es esencial comprender que existen dos categorías para la población blanca: *White alone, percent* (75,5%), que incluye a los hispanos al considerarlos dentro de la categoría de blancos, y *White alone, not Hispanic or Latino, percent* (58,9%), que excluye a los hispanos. En nuestra tabla, hemos optado por usar la segunda categoría para esclarecer la distinción entre ambos grupos.
[207] Hemos sumado los porcentajes de las categorías *Asian alone* (6,3%) y *Native Hawaiian and Other Pacific Islander alone* (0,3%) del Censo, ya que en el informe del "Digest of Education" aparecen combinadas.

La filosofía de "universidad para todos" que promueve IDEA resuena en especial en contextos donde rige la lógica neoliberal. La concepción de la educación como preparación para el mundo laboral se encuentra profundamente arraigada en el sistema estadounidense, no es exclusiva de IDEA Publics Schools. La ley Every Student Succeeds Act (ESSA) consolida esta visión al proponer que cada estudiante reciba una enseñanza de alto rigor académico que lo habilite para continuar estudios universitarios y desempeñarse en el ámbito laboral (U.S. Department of Education, 2023). (U.S. Department of Education, 2023).

La misión de IDEA, garantizar "universidad para todos", puede interpretarse como intento de democratización educativa. Un análisis más detenido, sin embargo, sugiere que refuerza estructuras del capitalismo educativo y del modelo neoliberal al priorizar la formación de individuos "empleables" frente a la consideración de la educación como derecho humano fundamental y emancipativo.

Para comprender el éxito de IDEA en el sur de Texas, resulta imperativo hacer referencia al contexto político conservador y neoliberal del estado. Sectores conservadores como el de Texas suelen criticar a las escuelas públicas por su supuesta desconexión con las necesidades familiares (Apple, 2006b). IDEA parece haber logrado diferenciarse al establecer una conexión efectiva con la comunidad del RGV. Ello se evidencia en la rápida expansión y en la popularidad creciente de sus escuelas en la región.

IDEA ha capitalizado la brecha percibida entre escuelas públicas y familias, presentándose como alternativa que responde eficazmente a sus demandas. Esta adhesión al modelo se ilustra en testimonios de padres publicados en su sitio web[208]. Por ejemplo, Luisa Ramos afirma:

> No se trata solo de un 100% de aceptación en la universidad. Es el hecho de que estamos inculcando a estos jóvenes por qué necesitan terminar la universidad. IDEA utiliza data para demostrar que se pueden romper barreras y cruzar límites cuando completas tu educación universitaria.

5.3. Proceso de Selección Mediante "Lotería" en Escuelas Charter ante Insuficiencia de Plazas

En la actualidad, uno de los factores que impulsa el interés por las escuelas charter es su capacidad de ofrecer una alternativa a las escuelas públicas tradicionales, a menudo percibidas como de bajo rendimiento. Su modelo de admisión es abierto, similar al de las escuelas públicas tradicionales; no obstante, cuando la demanda supera la oferta de plazas, se recurre a un sistema de lotería (Texas Education Agency, 2023).

Este mecanismo evidencia la diversidad del panorama charter. Algunas, como IDEA en el RGV, gozan de alta popularidad y deben recurrir a la lotería para gestionar la demanda. Otras, afectadas por resultados bajos o por gestión deficiente, emplean prácticas de reclutamiento cuestionables para atraer estudiantes (Wilson, 2019).

En el caso de IDEA, la selección mediante lotería se gestiona con un software denominado STREAM, que busca garantizar equidad en el acceso. La institución detalla en su sitio web que este sistema automatizado es "justo, transparente y cumple con las regulaciones de privacidad de datos" (IDEA Public Schools, 2024). La lotería se realiza digitalmente a través de la aplicación STREAM, en una fecha anunciada con antelación. El algoritmo selecciona de forma aleatoria por

[208] Consultar en: https://ideapublicschools.org/apply/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

nivel educativo y asigna plazas sin examen de admisión, con el fin de asegurar igualdad de oportunidades para todas las personas aspirantes.

En consonancia con su compromiso con la equidad y las leyes de Texas, IDEA no solicita información sobre la situación migratoria durante la admisión. Se garantiza, así, el acceso a la educación pública con independencia del estatus migratorio (IDEA Public Schools, 2024). Este enfoque cobra especial relevancia en el RGV, donde muchas familias presentan estatus migratorio mixto y algunos estudiantes podrían no ser residentes o ciudadanos estadounidenses.

Asimismo, el Manual del Estudiante de IDEA (2023) precisa los "Procedimientos de Aceptación" cuando la demanda supera la oferta, situación común en varias escuelas de IDEA en el RGV. El manual especifica:

> Una vez que todos los lugares de inscripción hayan sido llenados por la lotería, la lotería continuará y los solicitantes serán colocados en una lista de espera en el orden en que fueron sorteados. Si surge una vacante antes del comienzo del año escolar, a la persona en la lista de espera con la asignación de número más bajo se le ofrecerá la admisión y luego se la eliminará de la lista de espera. Si se reciben nuevas solicitudes después de la fecha del sorteo, los solicitantes serán colocados en la lista de espera en un orden de "primer llegado, primero servido" dentro de su grupo de prioridad (p.16).

El sistema de lotería de IDEA asigna plazas aleatoriamente, sin considerar el orden de llegada, para garantizar equidad en el acceso. Sin embargo, las listas de espera extensas evidencian la alta demanda y plantean preguntas sobre la capacidad del sistema para satisfacerla. Se produce una exclusión inevitable. Ello contrasta con las escuelas públicas tradicionales, donde la inscripción está garantizada para los residentes de la zona.

Una vez superada la lotería, estudiantes y familias pasan a la matriculación. Tanto el Manual del Estudiante (2023) como el sitio web[209] de IDEA (2024) detallan el procedimiento. Tras la aceptación, las familias confirman o declinan la oferta. Si la aceptan, la escuela guía los pasos siguientes: registro formal y jornada de orientación para facilitar la adaptación. Una vez matriculados, los estudiantes mantienen su lugar en IDEA hasta la graduación, siempre que se cumplan los requisitos de reconfirmación y reinscripción anuales. Quienes no resulten seleccionados en la lotería inicial deben presentar nueva solicitud para el ciclo siguiente.

Aunque las escuelas charter son públicas difieren de las tradicionales en su admisión. En IDEA, el lugar de residencia *no determina el ingreso*; en las tradicionales, la asignación se basa en la zona de residencia. Cuando la demanda supera la oferta, se recurre a la lotería y se publican el proceso y las fechas en el sitio web.

La "lotería" se presenta como mecanismo de equidad cuando la demanda excede la capacidad. Permite la postulación de cualquier estudiante, con independencia de su situación socioeconómica, estatus migratorio o historial académico; podría considerarse, por ello, una medida democratizadora. No obstante, el sistema ha de analizarse en el marco de políticas neoliberales donde la "elección" y la competencia entre escuelas resultan centrales. Pese a la gratuidad, los altos estándares académicos pueden convertirse en obstáculo para algunos estudiantes. Surgen dudas sobre la verdadera inclusión y equidad del modelo.

Esta tensión del modelo charter, promesa de equidad y posibles efectos de exclusión, se manifiesta con particular claridad en IDEA en El Valle. La alta demanda y la consecuente lotería

[209] Consultar en: https://ideapublicschools.org/faqs/lottery/

contrastan con otras regiones donde algunas charters no logran llenar cupos. Las familias del RGV valoran la educación que ofrece IDEA, y la alta demanda en sus loterías lo demuestra, aunque ese mismo proceso, junto con sus exigentes estándares, puede dejar fuera a algunos. La popularidad de IDEA plantea, entonces, una cuestión importante: ¿cumple este modelo, dentro del marco de políticas vigentes, su promesa de equidad y de oportunidades para todos, o reproduce una dinámica de selección que beneficia a quienes ya cuentan con ciertas ventajas?

5.4. Modelo Educativo IDEA

IDEA describe su modelo como "Modelo Rígido" o "*Tight Model*" (Doyle y Kim, 2019). Se trata de un programa altamente estandarizado, sistematizado, estructurado y bien definido en toda la red, caracterizado por una estricta consistencia en múltiples dimensiones: número de estudiantes por grado, modelo de personal y programa de desarrollo profesional, entre otras. IDEA justifica la importancia de esta "rigidez" del siguiente modo:

> El modelo de IDEA es increíblemente consistente en toda la red. Todo, desde el número de estudiantes por grado hasta el modelo de personal y el programa de desarrollo profesional, es estándar en todas las escuelas IDEA. La "rigidez" del modelo de IDEA es importante por varias razones. Primero, está comprobado: produjo el éxito estudiantil que IDEA demuestra hoy. Segundo, es replicable. Cada nueva región y nueva escuela tiene un plan a seguir. La rigidez también deja menos para que el personal escolar y regional tenga que resolver, liberándolos para hacer el arduo trabajo de educar a los estudiantes. Igualmente importante, crea economías de escala al centralizar procesos y herramientas y luego dividir los costos entre decenas de miles de estudiantes (p.6).

Doyle y Kim (2019) explican que ello no implica uniformidad absoluta. Aunque el modelo sea "rígido" en estructura y coherencia general, cada escuela dispone de cierta flexibilidad para adaptarse a su comunidad. Ellos señalan por ejemplo que cada escuela cuenta con un pequeño presupuesto discrecional para ajustes específicos y los bachilleratos pueden incidir en la oferta de optativas. Dicha flexibilidad se complementa con un fuerte énfasis en la formación y la promoción interna, que asegura la coherencia cultural y de expectativas, a la par que permite adaptación local (Doyle y Kim, 2019)

Según IDEA PubliC Schools (2019), se mantiene "un proceso para todo" y "se aplican las mismas estrategias y disciplina empresarial" en la gestión cotidiana y en el crecimiento. Ello incluye reuniones diarias, semanales y trimestrales para seguimiento y resolución de problemas, así como programas intensivos de desarrollo profesional. En consonancia con su filosofía, la red implementa protocolos y procesos sistemáticos con el objetivo de optimizar operaciones, promover colaboración, garantizar comunicación fluida y coherente entre actores y sostener un enfoque claro y riguroso hacia la expansión y el logro de metas educativas (IDEA Public Schools, 2019).

El modelo educativo de IDEA se orienta decididamente a la preparación universitaria, con énfasis en el rigor académico y en la excelencia en pruebas estandarizadas, en particular para estudiantes de minorías y de bajos recursos. Esta filosofía aparece en su sitio web y en documentos clave: el Manual del Estudiante (2023) y el Plan de Mejoramiento del Distrito[210] (2023).

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[210] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/11/2023-24-District-Improvement-Plan.pdf

Según este último, la misión es "preparar a estudiantes de comunidades marginadas para el éxito en la universidad y la ciudadanía", y la visión, "actuar como líder nacional en la preparación de estudiantes para el éxito universitario". Asimismo, IDEA indica cómo la institución:

> […] se fundó con la creencia de que todos los estudiantes, independientemente de su raza, origen étnico, código postal o estatus socioeconómico, deberían tener igual acceso a una educación K-12 de alta calidad y que todos los niños puedan ir a la universidad. La realidad es que los niños de color de barrios de bajos ingresos rara vez tienen acceso a las escuelas de mayor rendimiento que también preparan a todos los estudiantes para la universidad. Por lo tanto, IDEA ubica intencional y estratégicamente sus escuelas principalmente en comunidades de bajos ingresos (p.7).

En alusión al Plan de Mejoramiento del Distrito 2022-2023[211], de tan solo un año antes, dentro del apartado de Currículo e Instrucción, y en la sección sobre Instrucción troncal rigurosa (rigorous core instruction), IDEA establece que utiliza[212]:

> La instrucción rigurosa es el núcleo del modelo académico de IDEA. Los estudiantes, sin importar el nivel, son desafiados mediante clases exigentes y atractivas. […] También incorpora los estándares de Colocación Avanzada (AP) en todas las áreas. Durante la preparatoria, todos los alumnos cursan al menos once asignaturas AP. Esto asegura una preparación constante y uniforme. El proceso se complementa con un análisis permanente de datos. IDEA utiliza evaluaciones normativas y referidas al criterio. Así diagnostica los conocimientos y destrezas de cada estudiante. Al mismo tiempo, monitorea su progreso en la adquisición de contenidos y habilidades propias de su grado (p. 13).

En suma, la estrategia combina ubicación, currículo y rigor. IDEA instala sus escuelas en comunidades de bajos ingresos. A la vez, aplica un plan de estudios exigente con fuerte énfasis en AP. El objetivo es abrir las puertas a una educación de alta calidad para quienes han enfrentado barreras económicas y sociales. La orientación hacia la preparación universitaria no es casual. Busca dotar a los jóvenes de herramientas reales y de conocimientos sólidos. Pretende que lleguen a la educación superior con bases firmes. Y que allí puedan prosperar y alcanzar sus metas.

La cuestión permanece abierta: ¿este modelo, centrado en la preparación universitaria y la selectividad, atiende de manera integral la diversidad de necesidades y aspiraciones de todo el estudiantado en estas comunidades, o perpetúa, sin quererlo, una visión limitada del éxito educativo?

---

[211] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/01/2022-23-District-Improvement-Plan.pdf

[212] Aunque hemos traducido al español la cita utilizada en el plan de mejoramiento, consideramos necesario incluir también la versión original en inglés. Creemos que, a pesar de una traducción precisa, es importante presentar la cita tal como la expone IDEA. A continuación, se muestra la cita en su versión original en inglés:
Rigorous core instruction: Students in all grades are challenged through engaging and rigorous instruction provided through a vertically aligned program focused on the Texas Essential Knowledge and Skills and Advanced Placement (AP) standards for all subject areas. All students at IDEA Public Schools take at least eleven Advanced Placement (AP) courses throughout their high school career. In addition to core academics, IDEA students have access to fine arts, technology, athletics, Computer Science, and CTE courses. […] Data analysis to guide instruction and inform student support: IDEA utlizes both norm-referenced and criterion-referenced assessments to diagnose student knowledge and skills and continously monitor progress on the acquisition of grade-level content and skills (2023, p. 13).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.1. *El Perfil del Estudiante de IDEA*

En este subapartado se presenta un perfil detallado del alumnado de IDEA Public Schools. La base de este análisis es el Informe de Rendimiento Académico de Texas (Texas Academic Performance Report, TAPR) 2022-2023, disponible en el sitio web[213] institucional y en la TEA[214]. El foco se centra en la clase graduanda 2021-2022, que constituye la información más reciente al momento de redactar esta Tesis en 2024. El objetivo es comprender con mayor precisión las características demográficas, los retos y los logros de estos estudiantes, además de las estrategias educativas que IDEA utiliza para prepararlos en tres ámbitos: universidad, carreras profesionales y servicio militar.

El TAPR 2022-2023 muestra que la gran mayoría de los graduados de IDEA son hispanos (94,4%). La representación de estudiantes blancos y afroamericanos es mucho menor, con un 2,4% en cada caso. También se observa un fuerte peso de alumnos de entornos socioeconómicos desfavorecidos (85,3%) y de aquellos en situación de riesgo académico (45,5%). A esto se añade que un 26,2% corresponde a estudiantes bilingües emergentes o aprendices de inglés (Emergent Bilingual/English Learner). Este dato resalta la relevancia de la educación bilingüe en el contexto de IDEA.

En cuanto a la preparación académica, el informe destaca un nivel elevado de alistamiento para la universidad, las carreras profesionales y el ejército. En 2021-2022, el 95,5% de los graduados fue considerado "listo para la universidad, una carrera o el ejército" (College, Career, or Military Ready). Este resultado supera ampliamente los promedios estatal (70%) y regional (88,5%).

La preparación universitaria también es sobresaliente: en 2021-2022 alcanzó el 93,1%. Esto se refleja en el alto porcentaje que cumplió con los criterios del TSI en Artes del Lenguaje Inglés y Matemáticas (85,6% en ambas áreas). Asimismo, el 74% completó cursos de Colocación Avanzada (AP) o Bachillerato Internacional (IB). Otro indicador relevante: el 78,7% de los graduados de 2020-2021 se inscribió en instituciones de educación superior en Texas, superando los promedios estatal (46,7%) y regional (51,3%).

Sin embargo, el informe también señala limitaciones. Aunque muchos egresados ingresan a la educación superior en Texas, no existen datos sobre la finalización del primer año sin necesidad de cursos remediales. Esta falta de información impide evaluar con precisión la efectividad real de la preparación universitaria.

Siguiendo con la descripción del estudiantado, se aborda el nivel de logro académico con base en el TAPR (2023, pp. 6-8). En el capítulo inicial ya se explicaron las evaluaciones STAAR. Ahora se detallan los resultados de IDEA en las pruebas de fin de curso (EOC) y en los exámenes de admisión universitaria SAT y ACT, en comparación con los promedios estatales de Texas.

En Texas, los EOC son evaluaciones estandarizadas específicas que el alumnado debe aprobar para graduarse del bachillerato. Forman parte del sistema de Evaluación de la Preparación Académica del Estado de Texas (State of Texas Assessments of Academic Readiness, STAAR) y abarcan: Álgebra I, Biología, Inglés I, Inglés II e Historia de los Estados Unidos. Generalmente se rinden al finalizar cada curso, suele ocurrir al término del semestre de primavera del primer, segundo o tercer año, según la estructura curricular de la escuela y el momento en que se curse cada asignatura. Los resultados se clasifican en cuatro niveles de desempeño (TEA, 2024):

[213] Consultar en: https://ideapublicschools.org/annual-reporting/
[214] Consultar en: https://rptsvr1.tea.texas.gov/perfreport/tapr/tapr_srch.html?srch=D

- Masters Grade Level: el estudiante demuestra un dominio completo.
- Meets Grade Level: el estudiante muestra una comprensión suficiente.
- Approaches Grade Level: el estudiante tiene una comprensión básica.
- Did Not Meet Grade Level: el estudiante no aprobó.

A continuación, se presenta un análisis comparativo del rendimiento del alumnado de IDEA en el Condado de Hidalgo en relación con los promedios estatales, con datos del TAPR 2022-2023 para 2021-2022:

Exámenes de Fin de Curso (EOC):

- **Inglés I (End-of-Course English I):** el 78% de los estudiantes de IDEA alcanzó el nivel de Meets Grade Level or Above, superando el 65% estatal. En Masters Grade Level, IDEA registró 16% frente al 11% estatal.
- **Inglés II (End-of-Course English II):** IDEA mantuvo su ventaja, con 85% en Meets Grade Level or Above frente a 72% estatal. En Masters Grade Level, 14% versus 9% estatal.
- **Álgebra I (End-of-Course Algebra I):** 83% en Meets Grade Level or Above, frente a 76% estatal. En Masters Grade Level, 30%, ligeramente por debajo del 33% estatal.
- **Biología (End-of-Course Biology):** 91% en Meets Grade Level or Above, frente a 83% estatal. En Masters Grade Level, 23% frente a 21% estatal.
- **Historia de los Estados Unidos (End-of-Course U.S. History):** desempeño excepcional, 96% en Meets Grade Level or Above frente a 89% estatal; en Masters Grade Level, 49% frente a 42% estatal.

Exámenes SAT/ACT:

- La participación alcanzó el 100% en IDEA en 2021-2022, frente a 70,8% estatal.
- El 85% de los estudiantes de IDEA alcanzó o superó el criterio en todos los temas, frente a 32,9% estatal.
- El puntaje promedio del SAT en IDEA fue 1031, superior al promedio estatal de 1002; esta tendencia se mantuvo en Lectura y Escritura y en Matemáticas.
- En el ACT, IDEA obtuvo un puntaje promedio de 19,0, ligeramente por debajo del 19,5 estatal.

Los resultados en EOC y SAT/ACT evidencian un rendimiento elevado en comparación con el promedio estatal, particularmente en niveles de dominio y en la participación universal en el SAT/ACT. Ello sugiere una preparación efectiva para la educación superior, a pesar de desafíos socioeconómicos y lingüísticos.

El énfasis de IDEA en la excelencia académica es evidente. Sus resultados en pruebas estandarizadas superan los promedios estatales, aun considerando las desventajas sociales y las barreras lingüísticas que enfrenta parte de su estudiantado. Desde una óptica neoliberal, podría interpretarse estos avances como señas de equidad: estudiantes de contextos desfavorecidos alcanzan altos logros. Sin embargo, como hemos indicado en capítulos previos, esta concepción de equidad apoyada exclusivamente en resultados de pruebas es discutible y no converge con la noción de equidad sostenida en este trabajo.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.2. *Modelo Curricular y Pedagógico*

En Estados Unidos no existe un currículum nacional; cada estado y cada distrito escolar desarrolla el suyo. Estos currículos fijan contenidos y estándares por nivel, pero no determinan la carga horaria por asignatura, aspecto que queda a discreción de las instituciones (Suriñach Fernández, 2017). Como se señaló en el capítulo 2, Texas sigue una normativa particular. El estado ha desarrollado y adoptado estándares propios para las escuelas públicas. Dichos estándares se rigen por el Texas Education Code Chapter 28 y obligan a todas las escuelas del estado a acogerse al currículo estatal. La estructura se organiza en torno a los TEKS (Texas Essential Knowledge and Skills). Los TEKS, formulados por el State Board of Education (SBOE), establecen el conocimiento y las destrezas esenciales que el alumnado debe poseer al término de cada año escolar. En resumen, los TEKS operan como metas académicas anuales.

En la página[215] de TEA (2023) se detallan los TEKS por capítulos y etapas escolares, que todas las escuelas públicas deben integrar al elaborar sus currículos. En la Tabla 20 se ha adaptado la información del sitio de TEA para presentarla en un formato semejante, delineando los TEKS que se deben seguir. El enlace junto a cada TEK dirige a su página específica, con mayor detalle por etapa, primaria (elementary), secundaria (middle school) y preparatoria (high school).

Tabla 20. Texas Essential Knowledge and Skills
Fuente: elaboración propia. Información tomada de TEA (2023)[216]

Chapter 110. English Language Arts and Reading	Web
Chapter 111. Mathematics	Web
Chapter 112. Science	Web
Chapter 113. Social Studies	Web
Chapter 114. Languages Other Than English	Web
Chapter 115. Health Education	Web
Chapter 116. Physical Education	Web
Chapter 117. Fine Arts	Web
Chapter 120. Other Texas Essential Knowledge and Skills	Web
Chapter 126. Technology Applications	Web
Chapter 127. Career Development	Web
Chapter 128. Spanish Language Arts and English as a Second Language	Web
Chapter 130. Career and Technical Education	Web

Dado que una gran mayoría de docentes elabora o busca sus propios materiales, tarea que insume tiempo y puede generar inequidades, la calidad en los portales de recursos varía y no es extraño hallar contenidos con errores o estereotipos racistas (Schwartz, 2022). En respuesta, numerosos distritos adquieren programas curriculares estandarizados de compañías que los adaptan a sus necesidades; otros emprenden proyectos para desarrollar currículos propios. De este modo, aun cuando se permite que el profesorado diseñe su currículo bajo el cumplimiento de estándares estatales (como los TEKS) o se financie la creación interna, el currículo no se comparte entre distritos. En común, solo las directrices; la secuenciación, el enfoque didáctico y las actividades quedan a criterio docente donde no existe un currículo fijo, o a criterio del distrito donde sí existe.

[215] Consultar en: https://tea.texas.gov/academics/curriculum-standards/teks/texas-essential-knowledge-and-skills
[216] Consular en: https://tea.texas.gov/academics/curriculum-standards/teks/texas-essential-knowledge-and-skills

IDEA Public Schools se define por una firme orientación hacia la preparación universitaria; ello se materializa en un currículo estructurado y secuenciado que prioriza la educación superior desde etapas tempranas. De acuerdo con la institución, el currículo trasciende la mera transmisión de contenidos disciplinares y busca dotar al alumnado de habilidades y competencias necesarias para acceder y prosperar en la educación superior (IDEA Public Schools, 2023).

En consecuencia, IDEA (2023) diseña el currículo con esa finalidad: el fomento de la educación superior se inicia desde la educación inicial. De acuerdo a la institución, no se trata solo de impartir contenidos aislados; se seleccionan y organizan con un propósito claro: asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades y conocimientos requeridos para tener éxito en la universidad.

La institución ofrece una visión general de su modelo curricular en su sitio web, pero una comprensión más profunda se obtiene en documentos internos como el Manual de Estudiantes y el Plan de Mejoramiento del Distrito, actualizados anualmente. El currículo de IDEA es determinado por la propia institución. Por eso su acceso detallado está restringido al personal, y en el caso de los docentes, se limita al currículo de la clase que imparten. A continuación, se explora el currículo al que se ha tenido acceso: primero, la revisión del currículo publicado en el sitio web; después, el currículo según el Plan de Mejoramiento del Distrito (2023).

En cuanto al contenido disponible en el sitio web de IDEA[217] (2023), el currículo varía según el estado donde se ubica cada centro (Texas, Louisiana, Florida u Ohio). En lo que concierne IDEA en Texas su currículo se organiza en tres etapas: Academy (kindergarten–elementary), College Prep (Middle School) y College Prep (High School). Cada etapa se estructura en asignaturas por año escolar. Además, IDEA implementa una estructura de fases formativas con diversos componentes del desarrollo estudiantil. Al ingresar al enlace indicado anterioirmente, se puede ver la organización original de las etapas. A continuación, presentamos su versión traducida al español y resumida para facilitar su comprensión:

- ***Mastering The Fundamentals*** **(Dominando los Fundamentos):** de preescolar a 2.º grado. Según IDEA, al finalizar, los estudiantes son lectores, escritores y matemáticos competentes a nivel de grado, con conciencia temprana sobre la educación universitaria.
- ***Academics y Beyond*** **(Académicos y Más Allá):** de 3.º a 5.º grado. La enseñanza en el aula se complementa con visitas a campus universitarios; los resultados, según IDEA, incluyen dominio de conceptos esenciales, formación como ciudadanos responsables y preparación para niveles posteriores.
- ***On the Pathway to College*** **(En el Camino a la Universidad):** de 6.º a 8.º grado. Se ofrece instrucción rigurosa en cursos de preparación para Pre-AP, con miras a la universidad.
- ***College Preparation*** **(Preparación Universitaria):** de 9.º a 12.º grado. Predominan clases AP o IB, con visitas universitarias, amplia oferta de optativas y formación profesional y técnica. Según IDEA, los logros incluyen "100%" de aceptación universitaria durante 14 años consecutivos, apoyo en ayuda financiera y acompañamiento en la elección universitaria; se añade que el 30% de la clase 2022 obtuvo la distinción de becarios AP.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[217] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-approach/curriculum/

En el Plan de Mejoramiento del Distrito (2023) se replica la estructura por etapas y se especifican las asignaturas anuales. La segunda parte del Plan (2023), en la sección "Catálogo de Cursos" en el mismo sitio web, describe los cursos ofertados: características, síntesis de contenidos, duración y modelo educativo aplicado.

Conforme a la sección de catálogo de cursos del mismo documento, se integra variedad de currículos de entidades privadas y de desarrollo interno. Entre los externos figuran: Reading Rope, Wit and Wisdom, Being a Writer y SpringBoard, entre otros. El documento tambien indica que los currículos diseñados internamente por "*curriculum managers*" (los creadores del currículo interno) buscan la mejora y la innovación pedagógica de IDEA. Estos profesionales lideran la evolución y perfeccionamiento de planes de estudio, apoyan al profesorado en su implementación y diseñan las evaluaciones de fin de año.

Como hemos ya explicado, el currículo se fundamenta en las clases de Colocación Avanzada (AP). College Board (2023) indica que existen 39 cursos AP en siete disciplinas en total. IDEA no ofrece la totalidad de ellos. Selecciona estratégicamente los que implementa y exige cursar, al menos, once a lo largo del bachillerato.

La política de IDEA sobre AP contrasta con la de escuelas tradicionales que, si bien los ofrecen, lo hacen de forma opcional y con diversidad de cantidad según cada centro. En IDEA, el currículo incorpora los AP de manera uniforme. En el nivel de College Prep (bachillerato), se estipula que el estudiantado se inscriba en su primer curso AP desde noveno grado (IDEA Public Schools, 2023)

Respecto de la descripción del "Modelo IDEA" en el Plan de Mejoramiento (2023) se establece:

> Cada escuela IDEA tiene una estructura, misión, meta y orientación similares. IDEA aplica pasos replicables para lanzar escuelas. Los elementos centrales del lanzamiento de una escuela son: identificar y desarrollar excelentes líderes escolares; establecer un patrón de inscripción; comunicarse temprano y con frecuencia con las familias; y prepararse para implementar el modelo de programa IDEA. Esto comienza con un desarrollo de liderazgo consistente. El programa Principals in Residence (Directores en Residencia) de IDEA apoya a los aspirantes a directores a medida que desarrollan habilidades y conocimientos durante su residencia en una escuela IDEA existente, antes de lanzar una nueva escuela.
>
> Históricamente, cada campus de IDEA alberga dos escuelas, supervisadas por dos directores. Esto incluye una Academy K-5 y College Prep 6-12. […]Todos los estudiantes de 6º a 8º grado toman una secuencia de cursos pre-AP que los prepara para leer, escribir y pensar como un estudiante AP. Todos los estudiantes toman al menos 11 cursos AP, con la opción de tomar hasta 20. Los estudiantes de bachillerato toman cursos de inglés y matemáticas, ciencias y estudios sociales que van mucho más allá de lo que se requiere en las evaluaciones estatales. Los estudiantes de bachillerato también toman un curso "Camino a la Universidad" centrado en desarrollar la independencia y las habilidades organizativas, así como cursos gratuitos de preparación para el ACT proporcionados por la escuela (p.13).

Profundizando en la estructura, IDEA expresa que a partir de octavo grado existe la opción de cursar Pre-AP. En noveno y décimo se espera, como mínimo, cursar Pre-AP, con posibilidad de avanzar a AP si se completó Pre-AP en octavo (el alumnado de educación especial constituye la excepción). En onceavo y doceavo se cursan exclusivamente clases AP; la selección varía según la trayectoria académica, pero el nivel AP es obligatorio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A diferencia de otras escuelas públicas, donde niveles generales más básicos siguen disponibles, la estrategia "AP for All" forma parte fundamental de la propuesta de la institución (Carbajal, 2020). Todos los estudiantes deben tomar al menos 11 cursos AP, con la opción de tomar hasta 20 (IDEA Public Schools, 2022)[218].

Dicha exigencia se comunica a familias y estudiantes por vías diversas. Un ejemplo de ello se muestra en el Manual del Estudiante (2023)[219], que en sus versiones en inglés y español explicita el nivel de reto y exigencia de estos cursos, asegurando claridad de expectativas desde el inicio. El Manual dispone:

> IDEA revisará el expediente académico de cada estudiante que se inscriba en una escuela preparatoria de IDEA (grados 10, 11 y 12) y presentará al estudiante y a los padres un camino hacia la graduación adaptado al plan de estudios de IDEA. Tenga en cuenta que, debido a la misión de IDEA de preparar a todos los estudiantes para asistir y graduarse de la universidad, muchos cursos de escuela preparatoria se ofrecen solo como cursos de Colocación Avanzada (AP). Estos cursos AP son más rigurosos que muchos cursos estándar de preparatoria (p.17).

El Programa AP de College Board confiere anualmente el título de "AP Scholar" a quienes obtienen 3 o más en al menos tres exámenes AP (College Board, 2024). Las calificaciones van de 1 a 5; 3 suele ser la mínima "aprobatoria" en numerosas instituciones. A modo de contraste, IDEA destaca en su web[220] que, en 2021, el 30% de sus graduados alcanzó la distinción AP Scholar, frente al 22,5% de graduados de escuelas públicas en Estados Unidos que obtuvieron ≥3 en al menos un examen AP, lo que les otorgaría dicha distinción según el programa del College Board. Asimismo, según el plan de mejoramiento 2022-2023, al 16 de agosto de 2022, el 29,8% (459 de 1.541) de los estudiantes de último año obtuvo la distinción AP Scholars, lo que la institución sugiere como una recuperación a niveles prepandémicos.

IDEA atribuye sus logros a la fortaleza pedagógica y al acompañamiento docente. Según Doyle y Kim (2019), la relación entre profesorado y currículo se sostiene en una formación intensiva y continua: capacitación inicial para docentes nuevos, entrenamiento en cultura institucional y currículo, y apoyo permanente por parte de los subdirectores de instrucción (APIs), quienes supervisan grupos de seis a diez maestros con respaldo del equipo central. Además, se organizan seminarios web quincenales por grado y asignatura, donde se comparten prácticas efectivas. Este modelo centralizado busca optimizar la planificación y facilitar la réplica del sistema en distintos campus.

Un rasgo distintivo es la adopción del modelo pedagógico "Sin Excusas", conocido por sus resultados con estudiantes de bajos ingresos. Se caracteriza por altas expectativas, disciplina rigurosa, mayor tiempo de instrucción, retroalimentación frecuente, tutorías intensivas y enfoque basado en datos (Golann, 2015, 2021a; Dishon y Goodman, 2017; Cohodes et al., 2021). Redes como KIPP, Success Academy, Uncommon Schools y Achievement First han consolidado este modelo; otras, como IDEA, lo han adoptado. Su éxito propició replicación con apoyo federal, con subvenciones significativas, más de 100 millones de dólares a IDEA en 2019 y más de 85 millones a KIPP en 2019, (Cohodes et al., 2021).

---

[218] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/01/2022-23-District-Improvement-Plan.pdf

[219] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/08/23-24-Spanish-Translation-TX-Student-Handbook-Board-Approved-3.pdf

[220] Consultar en: https://ideapublicschools.org/blog/congratulations-to-the-idea-class-of-2022-ap-scholars/

DE COMPOSTELA

A pesar de los elogios, de la filosofía "Sin Excusas" esta ha recibido críticas y su aceptación ha disminuido en ciertos ámbitos (Torres, 2016b; Golann, 2021b; McNeel, 2019; Golann y Torres, 2020; Gumbert, 2021; Ravitch, 2021). Si bien contribuyó al progreso académico de estudiantes afroamericanos e hispanos de bajos recursos, se advierte que puede resultar restrictivo y automatizado. Golann (2015) argumenta que prioriza disciplina y conformidad, limita la expresión personal y la autonomía, y podría restringir el pensamiento crítico y creativo en favor de la autorregulación y la obediencia.

El modelo de IDEA, inspirado en diversas fuentes, se alinea con una orientación centrada en rendimiento académico, influida por la competitividad del discurso neoliberal. Conduce a un desarrollo más individualista que comunitario, aspecto que genera inquietud. Un ejemplo es la consigna: "¡Universidad para todos los niños! ¡Sin excusas!" (George W. Brackenridge Foundation, 2019). Ahora bien, aunque muchas charters se han alejado de la filosofía "Sin Excusas", Bingham y McCann (2024) sostienen que, lejos de suavizarlo ante las críticas, IDEA ha afianzando aún más su postura ("*doubling down*") con la filosofía, reafirmando su confianza en su eficacia.

Ante lo expuesto por Bingham y McCann (2024), nuestro análisis de las publicaciones más recientes del Manual del Estudiante y Plan de Mejora, revela la ausencia de una adhesión explícita a la ideología "Sin Excusas". No obstante, la omisión contrasta con documentos de años anteriores, en los que la filosofía "Sin Excusas" sí aparece de forma explícita. Por ejemplo, en el Plan de Mejora del Rendimiento Estudiantil 2021-2022[221], dentro de la sección "Valores centrales del distrito" (District Core Values), se incluye como uno de ellos la filosofía "Sin Excusas":

> No Excuses: We control our destiny. What we do during the day matters more than poverty, parent Education level, or other external factors. When the adults in the system get it right, our students are successful. Conversely, when our students fail, we don't blame unsupportive parents, parent Education level, or other external factors: we look in the mirror and take responsibility.

Esto plantea interrogantes sobre la evolución de la filosofía educativa de IDEA. Podría tratarse de un cambio de rumbo o de una estrategia comunicativa más cautelosa. Sin embargo, la persistencia de principios afines indica que su influencia permanece. La tensión justifica un análisis crítico: ¿transformación genuina o adecuación retórica a corrientes educativas actuales?

En suma, el modelo educativo de IDEA, altamente estandarizado y estructurado, busca equilibrar eficacia comprobada y escalabilidad con cierta flexibilidad para atender necesidades específicas de cada comunidad. Mediante la centralización de recursos y la colaboración, la red procura optimizar operaciones y promover una preparación universitaria temprana con el objetivo de que todo su alumnado esté listo para enfrentar los desafíos de la educación superior. Esta orientación intensiva, junto con el desarrollo profesional continuo, constituye el núcleo de su estrategia e impulsa su expansión.

La estrategia, aunque innovadora, plantea retos: quienes no logran sostener la exigente carga de Pre-AP y AP pueden enfrentar dificultades significativas, lo que conduce a preguntas sobre la equidad de imponer este currículo a todos por igual. En definitiva, el enfoque de clases avanzadas para todo el alumnado invita a reflexionar si encarna una ética de justicia, currículo de alta calidad sin exclusiones, o si, por el contrario, un rigor uniforme, acentuado por la filosofía

[221] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2022/02/FINAL_2021-22-IDEA-Campus-Improvement-Plans-All-Regions.pdf

"Sin Excusas", resulta poco adecuado para ciertos perfiles y abre dudas sobre la equidad de esta propuesta educativa.

5.5. La Noción de Diversidad, Equidad e Inclusión

IDEA Public Schools se enorgullece de sustentarse en la premisa de que todos los estudiantes, sin consideración de estatus económico, color de piel o condición de primera generación universitaria, poseen un potencial ilimitado. Su misión de equidad es nítida: "**Universidad para TODOS**". En línea con esta ideología y con el objetivo de llevar a todos los estudiantes a la universidad, y, especialmente, a los más necesitados Doyle y Kim (2019) señalan que:

> El ochenta y nueve por ciento de los estudiantes de IDEA cumplen con la definición estatal de desventaja económica, muy por encima del promedio estatal del 59 por ciento. Además, el 34 por ciento de los estudiantes de IDEA son aprendices del idioma inglés, en comparación con el 19 por ciento en todo el estado. [...] Los estudiantes de IDEA se gradúan de la universidad a una tasa que es más de tres veces el promedio nacional para estudiantes de bajos ingresos: 36 por ciento versus 10 por ciento (p.5).

En coherencia, la iniciativa DEI (Diversidad, Equidad e Inclusión) de IDEA, vigente hasta el final del ciclo 2021-2022, subraya la necesidad de reconocer a todos los estudiantes, con independencia de cultura, nacionalidad, religión o credo, frente a la realidad del racismo, los prejuicios y los privilegios en la sociedad (IDEA Public Schools, 2022). Por ello, IDEA enfatiza la importancia de ser una organización diversa, equitativa, inclusiva y antirracista para cumplir efectivamente su visión de "College for ALL" (IDEA Public Schools, 2022). En esta línea, se retoman las pautas de la Política de Calificaciones de IDEA (2023); al revisar las correspondientes a 2022-2023 y 2023-2024, se observa que IDEA la concibe del modo siguiente:

> La política de calificaciones de IDEA Public Schools ("IDEA") respalda nuestra misión de enviar al 100% de nuestros estudiantes a la universidad y asegurar su éxito en ella, reconociendo que graduarse en la universidad es la estrategia antipobreza más efectiva. La política de calificaciones de IDEA evalúa eficazmente el rendimiento estudiantil, garantiza la equidad en todas las escuelas, motiva y empodera a los estudiantes siendo sensible a su contexto, indica un nivel preciso de dominio a todas las audiencias y prepara la identidad académica de los estudiantes para tener éxito en el proceso de postulación a universidades. La política de calificaciones debe ser implementada de manera no discriminatoria y aplicada equitativamente a todos los estudiantes, independientemente de su origen o demografía, ya que IDEA no discrimina en su programa educativo basándose en el sexo, origen nacional, etnia, religión, discapacidad, o cualquier otra característica legalmente protegida (p.1).

Si IDEA materializa en la práctica lo estipulado, cabe interpretar un compromiso con la diversidad, la equidad y la inclusión. Primero, al destacar la educación superior como herramienta para combatir la pobreza, subraya que todos, con independencia del origen, deben tener iguales oportunidades de acceso a educación de calidad. Asimismo, al enfatizar la aplicación equitativa de su política de calificaciones, promueve evaluaciones justas, basadas en logro académico y no en rasgos personales o socioeconómicos. Finalmente, al reafirmar su postura antidiscriminatoria, la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

institución manifiesta la intención de propiciar un entorno educativo donde todas las características legalmente protegidas sean reconocidas y respetadas.

Más allá de la estructura curricular, la política de evaluación merece análisis por su impacto en la equidad. La Política de Evaluación (2023)[222] se basa en medir el logro en relación con los estándares del nivel de grado, otorgando creciente relevancia a las evaluaciones sumativas conforme avanza la trayectoria escolar. Según IDEA, esta política promueve la equidad al asegurar que las calificaciones reflejen únicamente el dominio académico, no comportamiento o asistencia, ofrece oportunidades de recuperación de trabajos o repetición de evaluaciones y fija directrices claras para transferencia de créditos y evaluación de estudiantes con discapacidad.

Un aspecto crucial es la atención a calificaciones faltantes (missing) o reprobatorias (failing). La política establece que el estudiantado debe tener oportunidad de recuperar trabajos o repetir evaluaciones, lo que contribuye a que todos puedan demostrar dominio del material, con independencia de circunstancias particulares. Asimismo, prohíbe asignar "0" por tareas pendientes o incompletas, práctica que, según IDEA, puede perjudicar de modo desproporcionado a estudiantes de grupos marginados.

No obstante, surgen interrogantes. Por ejemplo, la ponderación creciente de sumativas en grados superiores podría impactar de manera desigual a quienes presentan dificultades con ese tipo de evaluaciones. Además, aunque se afirma que las calificaciones deben reflejar solo el dominio y no factores como el comportamiento, no se explicita cómo se garantiza esa distinción en la práctica cotidiana.

Conviene, además, considerar indicadores como asistencia y graduación, relevantes para un entorno justo e inclusivo. El Informe de Rendimiento Académico de Texas (2023), elaborado por la TEA, ofrece una perspectiva sobre estos indicadores en IDEA en comparación con promedios estatales, particularmente en el condado de Hidalgo.

Al examinar la tabla 21, destaca el desempeño de IDEA en varias categorías. La tasa de graduación en 2021-22 supera la estatal (96,6% vs. 89,7%), mientras que la tasa de deserción es significativamente menor (1,8% vs. 6,4%). Ello sugiere que las políticas de apoyo académico y equidad inciden positivamente en retención y éxito. Adicionalmente, la tasa de asistencia en 2020-21, porcentaje promedio de estudiantes presentes en un día típico a lo largo del año, alcanzó 98,6%, por encima del 95,0% estatal. Un indicador de cultura escolar que valora la asistencia regular, posiblemente ligado a un sistema académico exigente y a expectativas elevadas.

[222] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/08/5._TEXAS_Grading-Policy_2023-24-cleaned-_FINAL.pdf

Tabla 21. Tasas de asistencia, graduación y abandono escolar 2022-23: IDEA en el condado de Hidalgo
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de Texas Academic Performance Report (2023)

Categoría	Año	Texas %	IDEA %
Tasa de Asistencia	2021-22	92,2%	91,9
Attendance Rate	2020-21	95,0%	98,6
Ausentismo Crónico	2021-22	25,7%	30,6%
Chronic Absenteeism	2020-21	15,0%	3,9%
Tasa de Deserción Anual (Gr 7-8)	2021-22	0,7%	0,6%
Annual Dropout Rate (Gr 7-8)	2020-21	0,9%	0,6%
Tasa de Deserción Anual (Gr 9-12) *Annual*	2021-22	2,2%	0,7%
Dropout Rate (Gr 9-12)	2020-21	2,4%	0,6%
Tasa Longitudinal de 4 Años (Gr 9-12) (4-Year Longitudinal Rate (Gr 9-12)			
	Texas	IDEA	
Clase 2022			
Graduados (*Graduated*)	89,7%	96,6%	
Deserción (*Dropped Out*)	6,4%	1,8%	
Clase 2021			
Graduados (*Graduated*)	90,0%	98,6	
Deserción (*Dropped Out*)	5,8%	0,5%	

Sin embargo, el ausentismo crónico en 2021-22, ausencia en al menos el 10% del año escolar, es más alto en IDEA (30,6%) que en el promedio estatal (25,7%). Es importante precisar que una asistencia general alta no excluye un ausentismo crónico significativo: puede ocurrir si un grupo reducido falta con frecuencia mientras la mayoría asiste regularmente. De ahí la necesidad de preguntarse por la efectividad de las políticas de IDEA para abordar este obstáculo y asegurar la asistencia regular, condición para un entorno equitativo y propicio al éxito.

Un aspecto clave en la equidad educativa es la atención a educación especial, tema recurrente en críticas a las charters. El TAPR del condado de Hidalgo (2022-2023), elaborado por la TEA, muestra que el 8,9% del alumnado en IDEA está inscrito en programas de educación especial, frente al 12,6% estatal, lo que evidencia una menor proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales en IDEA. Para ampliar el contexto, el Informe de la Condición de la Educación (National Center for Education Statistics, 2024) indica que, en 2022-23, el 15% del alumnado en escuelas públicas de Estados Unidos recibió servicios de educación especial.

A pesar de atender a una menor proporción de estudiantes con discapacidad, IDEA concentra otras poblaciones en desventaja. Por ejemplo, el 98,6% forma parte del programa Title I, apoyo a estudiantes de bajos ingresos, frente al 64,6% estatal. Además, el 41,4% participa en educación bilingüe o inglés como segundo idioma (ESL), frente al 23,2% estatal. En cuanto a estudiantes "en riesgo" de abandonar la escuela, el 59,6% en IDEA se ubica en esa categoría, frente al 53,3% en Texas.

El estudio de Knight et al. (2022) examina patrones de inscripción y movilidad de estudiantes con necesidades especiales (SPED) en IDEA, una de las cuatro mayores redes charter en Texas. Se reportan tasas de inscripción en educación especial más bajas que en distritos públicos tradicionales (TPS) en casi todos los niveles. En kindergarten, solo el 3,4% en IDEA está en SPED, frente al 6,6% en TPS. La tendencia persiste: en quinto grado, 4,7% en IDEA vs. 10,0% en TPS. En bachillerato continúa la disparidad, aunque no se detalla por grado.

Los autores señalan que la brecha no parece deberse a mayores expulsiones en IDEA. De hecho, quienes abandonan IDEA muestran tasas más bajas de inscripción en educación especial que quienes permanecen. Además, los estudiantes que se transfieren desde TPS presentan tasas de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SPED similares a las de quienes ya están en IDEA; no obstante, suelen tener mayores necesidades educativas, con menor logro académico y mayor ausentismo.

El estudio sugiere que, si bien IDEA acepta estudiantes con desafíos educativos mayores, mantiene una proporción inferior en educación especial respecto de las escuelas públicas tradicionales. Esta discrepancia plantea interrogantes sobre equidad e inclusión en las charters, dado que los estudiantes con discapacidad requieren recursos y apoyos adicionales que podrían no estar siendo provistos de forma suficiente. Aunque no hay evidencia de exclusión activa, las bajas tasas de SPED pueden indicar barreras sutiles que desincentivan la matrícula de estudiantes con discapacidad.

5.6. IDEA Public Schools: Entre la Autonomía Económica y la Estructura Corporativa

IDEA Public Schools trasciende la simple definición de cadena de escuelas charter y se sitúa como una corporación sin fines de lucro en Estados Unidos. Opera en red. Adopta estructuras organizativas comparables a las de una empresa, con Comité Ejecutivo y Junta Directiva. A diferencia de las escuelas públicas tradicionales, IDEA disfruta de autonomía en la gestión de sus fondos, sin sujeción directa a decisiones de una entidad estatal de Texas. Esto no significa que deje de ser pública, sino que funciona bajo un régimen menos restrictivo que el de los distritos escolares tradicionales. En este marco se abordan tres aspectos clave que iluminan su orientación hacia un modelo corporativo:

1. Se analizará el mecanismo de distribución de fondos estatales y federales para brindar una visión comprensiva de las finanzas de las escuelas charter, evitando la prolijidad;
2. se expondrá la jerarquía corporativa que rige en la institución;
3. se describirán las políticas de compensación y desarrollo profesional del profesorado en IDEA.

A. Dinámicas de financiación en la educación charter: el caso de IDEA Public Schools

En el subapartado 3.3.6 del capítulo 3 se exponen los mecanismos de financiamiento de escuelas públicas y charter. Conviene recordar la diferencia central: aunque ambas reciben apoyo del estado donde se ubican, las charter no acceden a financiamiento directo proveniente de impuestos locales sobre la propiedad y, por tanto, dependen en mayor medida de recursos estatales. Ahora bien, las charter pueden diversificar ingresos mediante fondos de fundaciones, aportes corporativos y donaciones individuales. En el caso de IDEA Public Schools, la institución se sostiene con subvenciones (*funds*) estatales y federales, además de donaciones de fundaciones, contribuciones corporativas y aportes individuales.

IDEA ha mostrado una notable capacidad para captar recursos. Ha recibido millones de dólares de entidades filantrópicas como la Corporación Carnegie[223], la fundación Elon Musk[224], la Fundación Bill y Melinda Gates[225], la Fundación, George W. Brackenridge[226], la fundación Scharbauer[227], la fundación Abell-Hanger Foundation, la fundación, Permian Strategic Partnership, entre otras. El resultado es una base económica sólida que favorece su sostenibilidad.

[223] Consultar en: https://www.carnegie.org/grants/grants-database/?page=32&p=4&order_by=-grantee_name
[224] Consultar en: https://www.krgv.com/news/elon-musk-foundation-donates-459-000-to-idea-schools-in-cameron-county/
[225] Consultar en: https://www.gatesfoundation.org/about/committed-grants/2019/07/inv001010
[226] Consultar en: https://brackenridgefoundation.org/grantee-schools
[227] Consultar en: https://philanthropynewsdigest.org/news/45-million-raised-for-idea-charter-schools-in-west-texas

Para ilustrar por qué algunas instituciones respaldan a IDEA, se presenta el apoyo de la Corporación Carnegie[228]: una donación (*grant*) de 350.000 dólares en 2010. Otro ejemplo: la Fundación Bill y Melinda Gates donó en 2019 la suma de 2.000.000 de dólares a IDEA con el objetivo de "incrementar el número de escuelas de alta calidad en la región de Permian Basin en Texas y en el área de Tampa Bay en Florida" (Bill y Melinda Gates Foundation, 2019). No fue un hecho aislado. La base de datos de compromisos de la Fundación Bill y Melinda Gates y otras fundaciones de la familia Gates desde 1994 recoge otras contribuciones[229]. Se consignan los años, los montos y el objetivo de cada donación, tal como figuran en el Excel de la base de datos:

- **2015, 49.840 dólares:** para apoyar la implementación del Common Core, desarrollo profesional o aprendizaje personalizado.
- **2012, 250.000 dólares:** para proporcionar apoyo operativo general a las Escuelas Públicas IDEA.
- **2010, 500.000 dólares:** para crear un canal de capital humano de principio a fin, con capacidad permanente y sostenible para reclutar, seleccionar, integrar, evaluar, recompensar, apoyar, capacitar y retener a maestros y líderes escolares.
- **2011, 300.000 dólares:** para apoyar requisitos tecnológicos para la conversión a un modelo de aprendizaje híbrido en las escuelas IDEA para 2011-2012.
- **2008, 3.498.875 dólares:** para expandir las Escuelas Públicas IDEA en el Valle del Río Grande.

Diversos autores han cuestionado el papel de las fundaciones privadas en el sistema educativo estadounidense. Ravitch (2020) advierte que su influencia ha contribuido a orientar la educación hacia lógicas de mercado, promoviendo la competencia entre escuelas, los vales y la adopción de modelos de gestión empresarial que homogeneizan la práctica docente y desplazan la atención de la calidad educativa. Identifica entre los principales actores a la Fundación Carnegie y a la Fundación Bill y Melinda Gates, señalando su peso en la expansión de este enfoque. En la misma línea, Saltman (2018) sostiene que:

> Los principales reformistas educativos neoliberales en los Estados Unidos, como la Fundación Gates, han buscado reducir la consideración de la calidad de la educación a una evaluación de la calidad de los maestros individuales y luego fomentar métodos empresariales para disciplinar a la fuerza laboral docente para obligar a los maestros a enseñar las supuestas mejores metodologías únicas para todos (p. 67).

El llamado de IDEA a buscar apoyo trasciende lo económico. Además de promover donaciones a través de su sitio web (*Support IDEA[230])* y aportes mensuales mediante el programa *Paving the Way*, la organización fomenta la participación cívica. nvita a la comunidad a unirse a su *Advocacy Team*[231], un espacio orientado a fortalecer la voz ciudadana en el proceso político y en la defensa de las escuelas charter.

[228] Consultar en: https://www.carnegie.org/grants/grants-database/grantee/idea-public-schools
[229] Consultar en: https://www.gatesfoundation.org/about/committed-grants
[230] Consultar en: https://ideapublicschools.org/support-idea/
[231] Consultar en: https://ideapublicschools.org/support-idea/meet-our-community/

Para concluir, la capacidad de IDEA de captar fondos diversos ha sido clave en su rápido crecimiento en el sur de Estados Unidos. Sin embargo, la dependencia de la filantropía y de donaciones privadas la expone a críticas sobre transparencia y rendición de cuentas. Controversias recientes, adquisición de un palco de lujo para un equipo profesional de baloncesto y el intento de arrendar un jet privado (Hersch y Cronin, 2022), suscitaron interrogantes sobre su gestión financiera y prioridades, y culminaron en cambios de liderazgo. En cierta medida, esto parece dar sustento a las críticas de Ravitch (2013, 2020, 2021) respecto de las charters en general, y de IDEA en particular, en torno a la transparencia y la administración de recursos públicos.

B. Jerarquía de estilo corporativo

El sistema educativo público de Estados Unidos varía según estado y distrito. A continuación se describe de forma general la estructura en Texas, para luego comparar con la organización de IDEA.

En los distritos tradicionales, la cúspide es la Junta Escolar (School Board). Sus miembros, electos o designados, dictan políticas y supervisan las escuelas del distrito. Por debajo se sitúa el Superintendente (Superintendent), autoridad ejecutiva responsable de la gestión cotidiana y de ejecutar las políticas de la Junta. La Oficina Central (Central Office Staff) agrupa administradores y personal técnico en departamentos como currículo, recursos humanos y finanzas.

En cada centro, la gestión recae en los Directores (Principals), apoyados por Subdirectores o Vicedirectores (Assistant/Vice Principals). Les siguen los Jefes de Departamento (Department Chairs/Heads), docentes con experiencia que coordinan áreas académicas (p. ej., Matemáticas). En el nivel operativo, los Maestros (Teachers) planifican e imparten enseñanza. El Personal de Apoyo (Support Staff), consejeros, enfermeras, bibliotecarios y especialistas, resulta fundamental. Finalmente, los Paraprofesionales asisten al profesorado y al alumnado en el aula.

Las escuelas charter tienen mayor flexibilidad para organizarse. IDEA, en particular, adopta una estructura de índole empresarial. Según el sitio web[232] de IDEA (2024), en la cúspide se ubica la Junta Directiva Nacional (National Board of Directors), cuyas funciones se dividen en dos segmentos: el Comité Ejecutivo (Executive Committee), presidente, vicepresidente, tesorero y secretario, y la Junta de Directores (Board of Directors), con cuatro miembros adicionales a cargo de funciones específicas. Sus integrantes no perciben remuneración por el cargo, pero su papel en la supervisión y dirección estratégica es clave: velan por la alineación con la misión y por la gestión eficiente de recursos.

Sin intervenir en la gestión diaria, la Junta Directiva Nacional de IDEA conserva la autoridad última y marca el desarrollo estratégico. Entre sus atribuciones principales: contratar y, en su caso, destituir al CEO (Director Ejecutivo), evaluar su desempeño y fijar su compensación. Lo mismo para otros ejecutivos como el CFO (Director Financiero) y el COO (Director de Operaciones). En un esquema tradicional, esta Junta desempeñaría un rol similar al de la Junta Escolar de un Distrito Escolar Independiente; el CEO, funciones comparables a las de un Superintendente. Las esferas de decisión son análogas, aunque los marcos organizativos difieren.

En el "Liderazgo Senior (Senior Leadership)", según la web[233] de IDEA (2024), figuran cargos con nomenclatura empresarial: Director Ejecutivo (CEO), Director Financiero (CFO), Director de Operaciones (COO), Director Ejecutivo (Executive Director) y Vicepresidente Senior de Finanzas (Sr VP of Finance). Por debajo, el Liderazgo de Área (Area Leadership) y el Liderazgo Regional (Regional Leadership) operan la visión estratégica en distintos ámbitos geográficos.

[232] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-story/national-board-of-directors/
[233] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-story/leadership/

La base de la pirámide reúne los roles educativos tradicionales: Directores (Principals), Subdirectores (Assistant Principals), Consejeros (Counselors) y Docentes (Teachers), entre otros. Constituyen el núcleo operativo y se vinculan directamente con la misión pedagógica.

En un modelo corporativo los puestos superiores suelen recibir altas remuneraciones. IDEA también adopta esta estrategia proveniente del modelo corporativo estadounidense. El Formulario 990 de 2022, presentado en 2023 ante el IRS y disponible en ProPublica[234], refleja que IDEA reportó ingresos de $951.130.243, gastos de $915.595.156, ingresos netos de $35.535.087 y activos netos de $360.107.157. Se observa un desempeño financiero favorable. Las remuneraciones de empleados clave y directivos, incluidos CEO y CFO, muestran un esquema que favorece con generosidad a los ejecutivos de mayor rango. No obstante, el Formulario 990 de 2022 reporta reducciones significativas respecto de 2021 y 2020, cuando algunos ejecutivos percibieron hasta el doble de su salario actual. La disminución se asocia a críticas por gestión inadecuada de recursos y a informes sobre uso inapropiado de fondos por parte de altos cargos; el propio formulario lo consigna.

La disparidad entre los salarios ejecutivos y las remuneraciones más modestas del profesorado evidencia una distribución de recursos desequilibrada. Plantea dudas. ¿Se corresponde con la centralidad de la labor docente? El patrón salarial reproduce, en efecto, prácticas del sector empresarial: brechas notables entre la alta dirección y el personal docente/administrativo (Morrissey, 2013; Bank et al., 2016). En ámbitos corporativos capitalistas son comunes bonificaciones, stock options e incentivos para ejecutivos, frente a incrementos más limitados para escalas intermedias e inferiores (Gelles, 2021; Holtermann, 2021). De ahí la pregunta: ¿qué valor se atribuye al trabajo educativo frente a la gestión ejecutiva?

Por otra parte, al observar las trayectorias profesionales y la experiencia laboral de los miembros del Comité Ejecutivo y la Junta Directiva de IDEA, según su sitio web[235], destaca un marcado perfil empresarial y una experiencia más acotada en el campo educativo. La mayoría proviene de consultoría, finanzas, farmacéutica y ventas, con roles de alta dirección.

Esta lectura se ve corroborada por Diedrich (2018), quien compara los modelos de gobernanza de IDEA y Harmony Public Schools. En Harmony, el consejo incluye profesorado universitario (incluidos jubilados), especialistas en salud comunitaria y expertos en desarrollo curricular. En cambio, el consejo de IDEA lo integran mayoritariamente ejecutivos, abogados, directivos de medios, el presidente de una fundación benéfica, un CEO hospitalario y un funcionario municipal. En El Paso, el consejo local de IDEA incluye a un gerente de distribución de Budweiser, un funcionario municipal, un profesor universitario y un empresario local. Esta composición sugiere que, aunque la gestión corporativa puede aportar eficiencia y foco en resultados, el consejo podría carecer de la profundidad y diversidad de experiencia educativa presente en otros modelos más arraigados en el contexto escolar y comunitario.

C. Maestros: su compensación y su desarrollo como docente de IDEA

El crecimiento acelerado de IDEA implica que buena parte de sus nuevas contrataciones sean docentes principiantes, lo que reduce el promedio de años de experiencia respecto de un distrito típico (Young et al., 2015). Este epígrafe profundiza en las políticas y prácticas de contratación y desarrollo del profesorado, con énfasis en su alineación con la misión de ofrecer educación de calidad y accesible. Asimismo, examina cómo la compensación y las vías alternativas de formación docente inciden en la efectividad en el aula y en el logro estudiantil.

[234] Consultar en: https://projects.propublica.org/nonprofits/organizations/742948339
[235] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-story/national-board-of-directors/

En la revisión del papel docente en IDEA se identifican dos estrategias diferenciadoras:

- Primero, el perfil buscado en el profesorado y las cualidades/experiencias esperadas;
- Segundo, un compromiso con el crecimiento profesional a través del "Teacher Career Pathway", estrechamente vinculado a la estructura de remuneración.

5.7. Perfil Docente

A continuación, se exploran ambos elementos: los criterios de contratación que IDEA emplea para reclutar a su personal docente y, después, el programa de desarrollo profesional y su influencia en la estructura salarial.

5.7.1. Primera Estrategia de Contratación

Una estrategia clave en la selección de personal docente es la configuración de equipos diversos por antecedentes y experiencias. La diversidad aporta valor y, además, se espera una "creencia inquebrantable" en que todos los estudiantes tienen el derecho y la capacidad de acceder a la educación superior (IDEA Public Schools, 2023). En consonancia, IDEA formuló criterios de contratación, disponibles en su sitio web (IDEA Public Schools, 2024), que reflejan estos principios.

Se revisan dos conjuntos de criterios que cambiaron durante la redacción de esta Tesis. Primero, los vigentes hasta marzo de 2023, hoy no disponibles en la web, pero aplicados durante años, que se reproducen tal cual:

- Licenciatura en el área de contenido de una institución acreditada de cuatro años; la certificación estatal es preferida, pero no requerida en la mayoría de los casos.
- Experiencia en un entorno de aula, preferiblemente trabajando con estudiantes de bajos ingresos; preferida, pero no obligatoria.
- Historial comprobado de éxito en un entorno profesional.
- Creencia inquebrantable en que la educación universitaria es posible para todos los niños y compromiso con el desarrollo de una cultura escolar que fomente un ambiente de aprendizaje productivo y entusiasta.
- Apertura a la observación y retroalimentación crítica, con deseo de mejorar continuamente como docente.
- Entusiasmo por trabajar en un sistema escolar que desafía el statu quo de la educación en los Estados Unidos.

En contraste, los criterios de 2023 publicados en la web de IDEA son:

- Licenciatura en el área de contenido de una institución acreditada de cuatro años; se prefiere la certificación estatal, pero no es obligatoria.
- Experiencia trabajando con niños en edad escolar, preferiblemente en un aula.
- Historial probado de éxito en un entorno profesional.
- Creencia inquebrantable en que la educación universitaria es posible para todos los estudiantes, y compromiso con el desarrollo de una cultura escolar productiva y entusiasta.
- Apertura a la observación y retroalimentación crítica, con el deseo de mejorar continuamente como docente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La comparación revela cambios: desaparece la mención a la experiencia previa con estudiantes de bajos ingresos y el énfasis en "transformar" el sistema educativo estadounidense. Se mantiene, eso sí, la exigencia de creer en la posibilidad de acceso universitario para todos, y continúa sin requerirse certificación estatal si se posee título universitario.

El proceso de selección se distingue, por tanto, en dos rasgos: convicción firme sobre el acceso universal a la universidad y modificación del requisito de experiencia con alumnado de bajos ingresos. Estos principios son coherentes con la trayectoria de IDEA, desde programa extracurricular hasta red de escuelas charter en el sur de Estados Unidos, y con su misión de ampliar el acceso universitario a estudiantes de contextos menos favorecidos, ajustando, al mismo tiempo, los criterios a necesidades y realidades actuales.

5.7.2. Segundo Criterio de Contratación: Teacher Career Pathway (Trayectoria Profesional del Docente, TCP)

Tras analizar los criterios iniciales, se examina la segunda estrategia distintiva: el sistema de remuneración por méritos denominado Teacher Career Pathway (TCP). Surgió de un piloto[236] en 2014, inspirado en modelos de redes charter de referencia, YES Prep Schools, Achievement First y Aspire Public Schools, (IDEA Public Schools, 2022; 2023).

El TCP evalúa y ubica a los docentes en cinco niveles de desempeño, cada uno con recompensas y oportunidades de desarrollo específicas. La posición se determina anualmente mediante una tarjeta de puntuación equilibrada que integra varios criterios. En los niveles iniciales se provee apoyo y desarrollo personalizado; quienes alcanzan los tres niveles superiores acceden a las cuentas *Grow with IDEA*, que otorgan pagos de retención crecientes durante tres años.

El Manual de Trayectoria Profesional Docente (2024) precisa que el sistema no solo evalúa el desempeño, sino que también recompensa el crecimiento y la experiencia en el aula. A medida que progresan y muestran solidez, se les confiere mayor autonomía pedagógica. El objetivo es apoyar activamente el desarrollo profesional, ofreciendo una estructura clara de ascenso que permita a docentes experimentados y efectivos conservar influencia y liderazgo sin abandonar el aula.

5.7.3. Determinación del Nivel en el TCP

Según el Manual TCP (2024, pp. 12-15), la ubicación dentro del TCP se basa en una tarjeta de evaluación que pondera dos métricas fundamentales:

1. **Logro del Estudiante (55%):** mide el impacto directo del docente en el progreso académico de su alumnado, a partir de evaluaciones de fin de año. El manual prioriza este componente por su incidencia en las oportunidades futuras de los estudiantes. Para clarificar expectativas, se incluyen rúbricas por grado y materia, con evaluaciones y criterios de éxito.
2. **Evaluaciones del Gestor basadas en la Rúbrica GET con Valores Fundamentales Integrados (45%):** valora anualmente la práctica pedagógica y la alineación con los valores de IDEA. La rúbrica, de aplicación distrital y basada en investigación, sirve para medir desempeño y para ofrecer estrategias concretas de mejora. Los directores

[236] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/08/TX-2024-TCP-HANDBOOK-2024.06.28.pdf

reciben capacitación intensiva en GET, lo que refuerza su uso preciso y fiable (pp. 12-15).

Finalmente, el manual (2024,4, p.17) incorpora una "Calculadora de ubicación en el TCP" para estimar el nivel. Utiliza datos recientes de rendimiento estudiantil, calificaciones GET con valores integrados y experiencia docente. La ubicación oficial se determina en otoño con criterios adicionales. Aunque la experiencia total no entra directamente en el puntaje compuesto, sí influye en la ubicación final: cada nivel exige un mínimo de años de experiencia.

5.7.4. Estructura de los Niveles en el TCP

Conforme al Manual TCP (2024), IDEA define cinco niveles de progresión con requisitos de experiencia dentro de la organización:

1. **Bienvenido a IDEA Maestro:** Nivel inicial, sin exigencia de experiencia previa; se orienta a la adaptación al sistema.
2. **Maestro Emergente de IDEA:** Al menos un año de experiencia; enfocado en el desarrollo de habilidades y estrategias.
3. **Maestro de Alto Rendimiento de IDEA:** Mínimo un año de experiencia; reconoce eficacia y consistencia en aula.
4. **Maestro Avanzado de Alto Rendimiento de IDEA:** Exige al menos dos años en IDEA; premia rendimiento superior sostenido y rol de referente.
5. **Maestro Experto de IDEA:** Nivel máximo, para educadores con al menos cinco años de experiencia, desempeño excepcional y funciones de liderazgo y mentoría.

5.7.5. Recompensas y Beneficios del TCP

El Manual del TCP (IDEA Public Schools, 2024, pp.47-48) detalla el "Potencial Salarial de la Trayectoria Profesional Docente" y la operativa de "Grow with IDEA". El programa inicia en el Nivel 3 (Maestro de IDEA de Alto Rendimiento). En el primer año de ubicación en este nivel, el docente recibe un pago distribuido en tres partes iguales: una inmediata y dos en los dos años siguientes, siempre que permanezca en el aula en IDEA. El proceso se repite cada año, acumulando pagos corrientes y pasados.

Cada curso que los docentes elegibles regresan a IDEA obtiene un pago adicional de su gratificación trienal. Si ascienden, el valor más alto se suma al que ya perciben. La acumulación es relevante: los Maestros de IDEA pueden ganar hasta $10.000 adicionales al año mediante "Grow with IDEA". El manual incluye ejemplos ilustrativos.

5.7.6. Evolución del TCP

El TCP ha evolucionado de forma significativa. La comparación entre los manuales 2022-2023[237], 2023-2024 y 2024-2025 muestra ajustes en la ponderación de criterios y en la estructura de niveles y beneficios. Por ejemplo, se incrementa la ponderación del "Logro del Estudiante", lo que acentúa el impacto directo del docente en el aprendizaje; a la par, la eliminación de "Encuestas de Estudiantes y Familias" desplaza el énfasis hacia el desempeño en aula.

5.7.7. Compromiso de IDEA con la Remuneración Competitiva y el Pago por Méritos

[237] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2022/08/TCP-HANDBOOK-2022-2023.pdf

El pago por méritos no es exclusivo de IDEA. En esta investigación se observó que solo una minoría de distritos El Valle ha implementado esquemas de remuneración por desempeño para complementar el salario base. Mercedes ISD figura entre ellos. Ahora bien, cada programa presenta rasgos propios según la visión y los objetivos institucionales.

IDEA destaca por su compromiso de fijar sueldos competitivos. La organización declara su propósito de situarse "entre los tres distritos con mejor paga en todas las regiones en las que operamos" (IDEA Public Schools, 2023). Busca reconocer el aporte docente, pero también fomentar retención y atracción de talento cualificado.

Al analizar las políticas salariales junto con el desarrollo profesional, es clave la compensación inicial. La estructura salarial 2024-2025 en el RGV, los ingresos anuales se determinan por experiencia. Un docente de primer año percibe $56.500; en el segundo, $56.600, y así sucesivamente, con incrementos progresivos. Este esquema es común en distritos tradicionales; lo que distingue a IDEA es la meta de mantenerse entre los tres mejor remunerados en cada región.

Comparando salarios iniciales sin experiencia, sin bonificaciones, entre IDEA y los ISD del Valle, se constata que IDEA ofrece sueldos competitivos, aunque no encabeza la región (tabla 22). La comparación se restringe al salario base. En los dos primeros años, el profesorado de IDEA no figura entre los mejor pagados; a partir del tercero, con incentivos del Teacher Career Pathway, la remuneración aumenta, alcanzando o superando la de distritos reconocidos por su nivel de compensación. Los distritos marcados con n/a no publican sus escalas, lo que podría sugerir esquemas menos competitivos.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 22. Comparación de salarios de docentes sin experiencia durante el año escolar 2024-2025. Fuente: elaboración propia. Información tomada de los sitios oficiales de los distritos escolares (2024)

Distritos Escolares	Salario anual mínimo de docentes sin experiencia
**PSJA ISD[238]	$58.300
Edinburg CISD[239]	$57.350
Mission CISD[240]	$58.250
Weslaco ISD[241]	$57.000
IDEA Public Shools[242]	$56.500
Donna ISD[243]	$56.250
La Joya ISD[244]	$55.000
Edcouch-Elsa ISD[245]	$52.000
Sharyland ISD[246]	$52.600
Progreso ISD[247]	$46.000
Monte Alto ISD[248]	$34,333
Hidalgo ISD	N/A
Mercedes ISD	N/A

Algunos distritos contemplan incrementos para quienes poseen maestría, en torno a $1.000 anuales. Los especialistas, como docentes de educación especial, suelen recibir estipendios adicionales. Aunque los salarios han subido en los últimos años, el alza no ha sido uniforme. No todos los distritos de la tabla han ajustado sus escalas al costo de vida actual; IDEA sí lo ha hecho. La ausencia de ajustes puede afectar la equidad salarial y el poder adquisitivo del profesorado, lo que subraya la necesidad de revisar y actualizar las políticas de compensación.

5.7.8. *Gestión del Capital Humano y Sistemas de Compensación por Mérito en IDEA Public Schools: Desafíos y Perspectivas*

[238] Consultar en: https://www.psjaisd.us/school-news-details/~board/pharr-san-juan-alamo-isd-news/post/psja-isd-school-board-approves-salary-increases-and-loyalty-stipend-for-full-time-employees

[239] Consultar en: https://www.ecisd.us/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=1440053ytype=dypREC_ID=2610256

[240] https://www.mcisd.net/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=217870ytype=dypREC_ID=2449209

[241] Consultar en: https://resources.finalsite.net/images/v1723578881/wisdus/axptubwhytswdarhjrcb/2024-2025CompensationPlan_1.pdf

[242] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/04/2024-25-Rio-Grande-Valley-Teacher-Pay-Scale.pdf

[243] Consultar en: https://www.donnaisd.net/cms/lib/TX50000621/Centricity/Domain/72/2024-2025_Compensation Plan BA 5-14-24.pdf

[244] Consultar en: https://core-docs.s3.us-east-1.amazonaws.com/documents/asset/uploaded_file/3152/lajoyaisd/4482671/La_Joya_ISD_Compensation_Plan_.pdf

[245] Consultar en: https://core-docs.s3.us-east-1.amazonaws.com/documents/asset/uploaded_file/2173/EEISD/3168657/2023_-_2024_EEISD_Compensation_Plan_9-28-23.pdf

[246] Consultar en: https://cdnsm5-ss8.sharpschool.com/UserFiles/Servers/Server_416150/File/Departments/Human Resources/2022-2023 Salary and Stipend Pay Rate Structures final 6.22.2022.pdf

[247] Consultar en: https://irp.cdn-website.com/a52274e5/files/uploaded/Pay Plans_Progreso ISD 2023-2024.pdf

[248] Consultar en https://resources.finalsite.net/images/v1680534843/altoesc7net/dlh6ieauya7z62di1rev/AISDIncentiveProgramBrochure2022-2023.pdf

Tras revisar las políticas salariales en El Valle, procede examinar estrategias más amplias de organizaciones como IDEA: gestión del capital humano, desarrollo profesional y compensación por méritos. Estas estrategias buscan responder a desafíos de crecimiento, captación y retención de talento y mejora del rendimiento docente. Un estudio de Chadwick y Kowal (2011) analiza las estrategias de capital humano de varias CMOs, entre ellas, IDEA, para superar barreras al crecimiento.

El estudio identifica acciones clave para asegurar un flujo suficiente de docentes y líderes altamente cualificados. Primero, la captación y retención de talento excepcional mediante incentivos económicos. IDEA ofrece primas a docentes con competencias específicas o posgrado, y a quienes permanecen varios años[249]. En áreas de alta demanda, matemáticas, ciencias, educación especial, los docentes pueden recibir hasta $7,000 adicionales en los tres primeros años. Quienes registran asistencia perfecta perciben bonificaciones semestrales, y el personal con larga trayectoria en IDEA obtiene gratificaciones anuales crecientes a partir del quinto año.

Chadwick y Kowal (2011) destacan, además, un programa de formación de líderes internos. El acceso exige un proceso riguroso, entrevistas y simulaciones. Los seleccionados participan en talleres intensivos de dos días sobre liderazgo e instrucción.

Asimismo, IDEA obtuvo la subvención federal Investing in Innovation (i3) para crear un sistema integral de desarrollo de capital humano, desde incorporación docente hasta formación de líderes. El sistema integra metodologías de acompañamiento basadas en datos, inspiradas en Teach for America (TFA), organización de la cual IDEA recluta un número significativo de docentes (Ableidinger et al., 2012). El Teacher Career Pathway Handbook (2022-2023) confirma la continuidad del plan: un paso natural para consolidar la estrategia de captación, desarrollo y retención de talento.

El pago por mérito ha ganado presencia como mecanismo de incentivo y mejora de resultados estudiantiles. El TCP de IDEA vincula remuneración con progreso profesional y logro estudiantil. Promete excelencia y retención. Persiste, con todo, un debate sobre su efectividad, nutrido por ejemplos de implementaciones fallidas desde hace décadas (Murnane y Cohen, 1985). Desde la psicología, se han formulado objeciones. Deci, coautor de Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation, sostiene que las recompensas extrínsecas no son la vía más eficaz para motivar; es preferible fomentar la autonomía (Deci y Flaste, 1996). La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) argumenta que las recompensas tangibles pueden disminuir la motivación intrínseca. Sus experimentos fundacionales muestran que los incentivos externos, bonificaciones, pueden reducir el interés interno por la tarea.

Deming (2012) también critica el pago por mérito: en lugar de elevar la productividad, fomentaría competencia individual y erosionaría la cooperación, en detrimento de la organización. Johnson (2011) coincide al analizar su traslación al ámbito escolar: una estrategia inspirada en la empresa que no siempre se ajusta a la complejidad educativa. Propone priorizar colaboración y objetivos grupales por encima de recompensas individuales.

Pese a las críticas, existen resultados positivos en ciertos contextos. Mark Gius (2013) encuentra que el profesorado en distritos con pago por mérito no muestra menor satisfacción laboral; quienes reciben bonificaciones refieren mayor satisfacción que quienes no participan. De modo complementario, Pham et al. (2021) realizan un metaanálisis que reporta un efecto positivo

[249] Cabe destacar que estas estrategias de compensación, como primas por áreas de alta demanda o títulos de posgrado, no son exclusivas de IDEA y también se implementan en otros centros educativos, incluyendo las escuelas públicas tradicionales, que ofrecen salarios más elevados a docentes con ciertas especializaciones o formación académica avanzada.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

del pago por mérito en resultados de pruebas en Estados Unidos, si bien advierten que el diseño del programa es decisivo.

El debate, en suma, presenta perspectivas encontradas. Algunos señalan riesgo de debilitar la motivación intrínseca; otros hallan efectos positivos bajo un diseño cuidadoso. Con independencia del enfoque, resulta claro que la compensación docente en Estados Unidos debe revisarse y mejorarse de forma sistemática para reflejar adecuadamente el esfuerzo y la dedicación del profesorado.

En síntesis, la gestión financiera de charters como IDEA Public Schools refleja un modelo que combina fondos estatales con apoyo filantrópico. Este esquema ha propiciado su expansión en el sur del país y ha promovido principios neoliberales de competencia y elección escolar. No obstante, la dependencia de la filantropía plantea dudas sobre la alineación entre objetivos educativos y necesidades reales de las comunidades a las que sirven.

Por último, aunque IDEA ha implementado políticas de compensación y desarrollo profesional acordes con su misión de ofrecer una educación de calidad, persisten inquietudes acerca de si estos enfoques, en la práctica, podrían perpetuar estructuras de inequidad en lugar de promover una equidad educativa genuina.

5.8. Desempeño de IDEA Public Schools: Reconocimientos y Logros según la Institución, Rankings Nacionales y Datos de Graduados

En este apartado se analizará el desempeño de IDEA Public Schools a partir de tres referencias. Primero, se describirá la información que la propia institución ofrece en su sitio web y la forma en que desea presentarse al público. Luego, se examinarán las evaluaciones de rankings externos en Estados Unidos, específicamente el Jay Mathews Challenge Index y el U.S. News & World Report. Finalmente, se revisarán los datos sobre los graduados de IDEA Public Schools según el National Student Clearinghouse y la Junta Coordinadora de Educación Superior de Texas (Texas Higher Education Coordinating Board, THECB).

Al comparar IDEA Public Schools con otros distritos escolares circundantes del RGV y, al extender la comparación a todo Texas, se la reconoce como una de las instituciones académicas líderes de la región. Sus graduados exhiben logros en universidades de gran prestigio. Esto se difunde ampliamente tanto en la prensa local[250] de El Valle, donde se anuncia que los graduados de la clase del año escolar 23-24 han sido aceptados en instituciones como Boston University, Colgate University, Brown University, University of Pennsylvania, University of Texas at Austin, Notre Dame University, Massachusetts Institute of Technology, entre otras, como en línea por la misma institución[251].

Para ilustrarlo, Jeff Cottrill, actual CEO y superintendente de IDEA, expresó en una entrevista con un medio local (Salinas, 2024) en el RGV:

> De toda nuestra generación de RGV 2024, más del 50% recibió aceptaciones en diferentes universidades selectivas y altamente selectivas a lo largo de Estados Unidos" y "[…] alrededor del 70% son de primera generación en asistir a la universidad.

[250] Consultar en: https://www.valleycentral.com/news/local/idea-public-schools-celebrates-college-signing-day/
[251] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-story/student-profiles/

En su página web[252], en la sección "resultados", IDEA presenta anualmente las "estadísticas" de su clase más reciente de estudiantes para promover el éxito de sus escuelas y alumnos. También publica "universidades y colegios de la generación 2023". Allí se anuncian Yale University, University of Chicago, New York University (NYU), Princeton University, Rice University, The George Washington University, The University of Texas at Austin y Texas AyM University.

Durante el periodo de investigación de esta Tesis Doctoral, y tras la revisión constante del sitio web de IDEA, se encontraron disponibles las estadísticas de las clases de 2021 y 2023 (las de 2021 ya no están visibles, pues se reemplazaron por las más recientes). Sin embargo, no aparecen estadísticas para la clase de 2022. Se desconoce la causa de esta omisión.

En la Tabla 23 se presentan las estadísticas correspondientes a dos de las clases más recientes de IDEA, tal como se muestran en el portal institucional. Esta comparación permite apreciar la evolución y los resultados más recientes divulgados por IDEA. Como se observa, el número de aceptaciones nacionales a colleges o universidades aumentó de 7.484 en 2021 a 11.169 en 2023. También crecieron las admisiones a universidades "altamente selectivas" y de prestigio: de 2.068 en 2021 a 3.609 en 2023. Con la única excepción de las aceptaciones a universidades Ivy League[253], que se mantuvieron constantes, todas las demás categorías incrementaron sus valores entre 2021 y 2023.

Tabla 23. Estadísticas de la clase 2021 y 2023 IDEA Public Schools
Fuente: elaboración propia. Información tomada de IDEA Public Schools (2023)[254]

Estadísticas presentadas por IDEA	Clase 2021	Clase 2023
Admisiones Universitaria		
Aceptaciones nacionales a "*colleges*" o universidades	7.484	11.169
Admisionses a universidades altamente selectivas y de prestigio	2.068	3.609
Admisionses a universidades Ivy League	14	14
Datos sobre Graduados		
Total de graduados (*seniors*)[255]	1.447	1.959
Graduados que son los primeros en su familia en asistir a la universidad	1.079	1.584
Apoyos Financieros		
Millones de dólares recibidos en becas y subvenciones	$85 millones	$157 millones

¿A qué se debe? Este aumento podría aludir a una mejora en la preparación estudiantil; no obstante, es más probable que se relacione con el incremento del número de alumnos de IDEA, coherente con la expansión de sus centros en los últimos años.

El principal propósito de presentar estas "estadísticas" parece ser demostrar la eficacia del modelo educativo de IDEA. Se busca ofrecer una visualización clara y persuasiva de sus logros a posibles interesados. En consecuencia, la institución evita comparaciones directas con otras entidades educativas y se enfoca únicamente en sus resultados.

Además, la definición de "universidades altamente selectivas" es ambigua y queda al criterio de IDEA, lo que puede afectar la interpretación de los datos. Esta ambigüedad facilita

[252] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-approach/results/

[253] Las universidades de la Ivy League son un grupo de ocho instituciones privadas de prestigio reconocidas por su excelencia académica y la rigurosidad en sus procesos de admisión. Las universidades que conforman la Ivy League son Harvard, Yale, Princeton, Columbia, Brown, Dartmouth, Cornell y la Universidad de Pensilvania.

[254] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-approach/results/

[255] Nótese que el número total de graduados es menor que las aceptaciones debido a que los graduados o seniors, como se le llaman a los estudiantes en su último año de preparatoria, aplican a múltiples universidades y pueden ser admitidos en más de una de ellas.

ajustar la narrativa de éxito sin una comparación estandarizada y puede generar una percepción de alto rendimiento no enteramente objetiva. Por ello, la falta de una referencia clara sobre qué instituciones se incluyen en esa categoría añade subjetividad y podría distorsionar la evaluación real de los logros presentados.

Otra vía mediante la cual IDEA promueve la aceptación universitaria de sus estudiantes es la sección de "perfiles de estudiantes"[256] en su página web. Allí se muestran fotografías de alumnos con un cartel de la universidad elegida, en el marco de una ceremonia. Los estudiantes retratados asistirán a algunas de las universidades más selectivas de Estados Unidos, como Harvard University, Brown University, University of Pennsylvania o Columbia, entre otras.

Complementando esta estrategia, cada primavera se realiza una ceremonia emotiva. Los futuros graduados de IDEA, acompañados de sus seres queridos, comparten su elección de universidad en el "College Signing Day (CSD)"[257]. El formato es sencillo y solemne: los graduados suben a un podio, se colocan frente a un micrófono, anuncian su nombre y levantan las manos mientras despliegan un cartel con el nombre de su universidad, proclamando con orgullo, en español o en inglés, su elección. Estas ceremonias se efectúan en un auditorio con familias, maestros y personal administrativo. Se graban y pueden verse en remoto o en línea[258].

A través de estas estrategias, IDEA Public Schools acentúa su impacto positivo y los logros alcanzados gracias a su modelo educativo. La presentación visual de los éxitos y la celebración pública de la admisión universitaria motivan a alumnos actuales y futuros. También fortalecen la reputación institucional. Al centrarse en resultados y adoptar una narrativa de éxito, IDEA proyecta una imagen de alto rendimiento y de compromiso con la educación de calidad, atrayendo a nuevos prospectos y a financiadores interesados en sumarse a esta comunidad educativa. En ese sentido, las ceremonias CSD y los perfiles en línea trascienden la celebración individual. Consolidan la misión institucional y su impacto, tanto interna como externamente.

Apartándonos de los resultados que divulga IDEA, se dirige la atención al análisis de su desempeño mediante dos prestigiosos índices de bachilleratos en Estados Unidos: el Jay Mathews Challenge Index y el U.S. News & World Report. Ambos son ampliamente aceptados y usados por familias para seleccionar distritos y escuelas. Forman parte de la cultura educativa del país. Las escuelas, por su parte, consideran su posición y la exhiben con orgullo cuando ocupan puestos elevados, de modo similar a los rankings universitarios. IDEA, como otras instituciones, aprovecha su ubicación en estas clasificaciones para destacar la calidad de sus centros, tal como se evidencia en publicaciones de su blog[259].

---

[256] Consultar en: https://ideapublicschools.org/our-story/student-profiles/

[257] Para más información sobre el College Signing Day de IDEA, consulte el siguiente artículo (Garza, 2024) publicado recientemente en su sitio web: https://ideapublicschools.org/blog/csd-rgv-2024/. Si se desea conocer todas las ceremonias celebradas en Texas durante abril de 2024, se puede consultar este enlace: https://ideapublicschools.org/csd2024/.
P https://ideapublicschools.org/blog/csd-rgv-2024/

[258] El video completo de la ceremonia CSD 2024 de IDEA Alamo, Donna, Rio Grande City, Weslaco y Weslaco Pike se encuentra disponible en este enlace: https://vimeo.com/935848995. La descripción detallada mencionada anteriormente sobre el anuncio de la universidad elegida por los estudiantes puede observarse a partir del minuto 1:11:19.

[259] Los siguientes enlaces dirigen a publicaciones del blog de IDEA donde la institución destaca el posicionamiento de sus escuelas en los rankings Jay Mathews.
Primer enlace https://ideapublicschools.org/blog/four-idea-college-preparatory-schools-rank-in-the-top-10-most-challenging-in-the-nation/
Segundo enlace: https://ideapublicschools.org/blog/15-idea-high-schools-rank-among-u-s-news-world-reports-2022-best-high-schools/

El primer ranking al que se alude es el Jay Mathews Challenge Index High School, divulgado anualmente por el Washington Post, y considerado el sistema de clasificación de bachilleratos más longevo de Estados Unidos, con inicios en 1998 (Jay Mathews Challenge Index, 2023). Según la información de su sitio web[260] (2023), este ranking:

> Es la única lista que no se basa en los resultados de los exámenes, que son más una medida de los ingresos familiares de los estudiantes que de la calidad de la escuela. También es la única lista que compara escuelas privadas y públicas. Clasifica las escuelas secundarias por una proporción simple: el número de exámenes de Colocación Avanzada, Bachillerato Internacional o Cambridge realizados en una escuela cada año, dividido por el número de estudiantes de último año que se graduaron ese año. Las escuelas clasificadas en el puesto 220 o superior están en el 1 por ciento superior de las 22.000 escuelas secundarias de Estados Unidos, las 440 o superiores están en el 2 por ciento superior y así sucesivamente (Jay Mathews Challenge Index, 2023).

La clasificación Jay Mathews Challenge Index High School Rankings organiza a los centros según los indicadores descritos. Aunque el ranking abarca miles de posiciones, aquí se consideran solo las primeras 50. La razón es simple: así se subraya la presencia de los centros IDEA. En su versión más reciente[261] de 2023, vigente hasta junio de 2024, aparecen 18 escuelas IDEA en Texas. De ellas, 15 se sitúan en el Valle del Río Grande y forman parte de las 50 mejores.

En la tabla 24 se listan las escuelas IDEA del Valle del Río Grande ubicadas entre las 50 primeras posiciones. Conviene recordar que figurar entre las mejores 220 coloca a estos centros en el 1% superior de Estados Unidos. El dato cobra mayor relevancia si se considera que, de las 26 escuelas que IDEA identifica en RGV, 15 están en las primeras 50. Además, la columna de% de Almuerzo o Comidas Gratis y a Precio Reducido (Free and Reduced Price Meals, FDPM) indica el porcentaje de estudiantes que califican para subsidios de almuerzo por bajos ingresos familiares. Allí se aprecia que la gran mayoría de los alumnos de estas escuelas IDEA proviene de hogares de bajos ingresos y, aun así, sus planteles se ubican entre las mejores escuelas públicas del país. La señal es clara: IDEA ha encontrado mecanismos para que las restricciones económicas no erosionen la calidad educativa que ofrece.

---

[260] En el caso de esta cita consideramos necesario ofrecer la explicacion en inglés, tal como las formula el Jay Mathews Challenge Index (2023): https://jaymathewschallengeindex.com/, dado que ciertos términos técnicos pueden no haber quedado del todo claros en la cita previamente presentada. Es posible que la interpretación de estos conceptos resulte más accesible en su idioma original. A continuación, facilitamos la versión íntegra y sin alteraciones, tal como aparece en el sitio web oficial del ranking

It is the only list that does not rely on test scores, which are more a measure of student family income than school quality. It is also the only list that compares private and public schools. It ranks high schools by a simple ratio: the number of Advanced Placement, International Baccalaureate or Cambridge tests given at a school each year, divided by the number of seniors who graduated that year. Schools ranked no. 220 or above are in the top 1 percent of America's 22,000 high schools, no. 440 or above are in the top 2 percent and so on (Jay Mathews Challenge Index, 2023).

[261] Consultar en: https://jaymathewschallengeindex.com/#index

Tabla 24. Escuelas IDEA en El Valle dentro de las 50 mejores posiciones en el Ranking Jay Mathews
Fuente: elaboración propia. Información tomada de Jay Mathews Ranking (2023)[262]

Escuela	Ubicación	Posición en el ranking	% de almuerzo o FRPM
IDEA McAllen	McAllen, TX	2	88
IDEA Frontier	Brownsville, TX[263]	3	94
IDEA Pharr	Pharr, TX	5	96
IDEA Donna	Donna, TX	10	93
IDEA Alamo	Alamo, TX	11	75
IDEA Weslaco Pike	Weslaco, TX	12	91
IDEA San Juan	San Juan, TX	13	92
IDEA Edinburg	Edinburg, TX	16	61
IDEA San Benito	San Benito, TX	17	49
IDEA Mission	Mission, TX	19	65
IDEA Quest	Edinburg, TX	20	94
IDEA Weslaco	Weslaco, TX	21	33
IDEA Brownsville	Brownsville, TX	24	71
IDEA North Mission	Mission, TX	27	68
IDEA Riverview	Brownsville, TX	35	93

El ranking Jay Mathews incluye otras clasificaciones, como el 2024 Charter School Index, centrado exclusivamente en escuelas charter. En la tabla 25 se presentan las escuelas de IDEA del Valle del Río Grande que figuran entre las 50 mejores según la versión más reciente. Al igual que antes, se muestra el porcentaje de estudiantes con comidas gratuitas o a precio reducido (FRPM). Importa una precisión temporal: la versión para escuelas charter es más reciente (2024), mientras que el ranking general de bachilleratos se actualizó por última vez en 2023. Así, algunas posiciones y porcentajes FRPM pueden haber variado.

Tabla 25. Escuelas IDEA en El Valle dentro de las 50 mejores charter en el Ranking Jay Mathews
Fuente: elaboración propia. Información tomada de Jay Mathews Ranking (2024)[264]

Escuela	Ubicación	Posición en el ranking	% de almuerzo o FRPM
IDEA Pharr	Pharr, TX	2	95
IDEA McAllen	McAllen, TX	3	74
IDEA North Mission	Mission, TX	5	93
IDEA Mission	Mission, TX	6	91
IDEA San Juan	San Juan, TX	8	87
IDEA Edinburg	Edinburg, TX	9	81
IDEA Weslaco	Weslaco, TX	13	79
IDEA San Benito	San Benito, TX	16	81
IDEA IDEA Alamo	Alamo, TX	20	92
IDEA IDEA Sports Park	Brownsville, TX	22	92
IDEA Frontier	Brownsville, TX	29	91
IDEA Weslaco Pike	Weslaco, TX	30	83
IDEA Riverview	Brownsville, TX	32	95
IDEA Toros	Edinburg, TX	34	92
IDEA Quest	Edinburg, TX	41	76
IDEA Brownsville	Brownsville, TX	49	77

[262] Consultar en: https://jaymathewschallengeindex.com/#index
[263] Aunque la inclusión de Brownsville en el Valle del Río Grande (RGV) a veces puede ser cuestionada, hemos decidido incorporarla en esta lista ya que IDEA Public Schools incluye sus escuelas en Brownsville dentro de su región del RGV.
[264] Consultar en: https://jaymathewschallengeindex.com/2024-charter-school-index/

Tras lo anterior, que confirma la buena posición de IDEA en el ranking de Jay Mathews, conviene recordar que IDEA es una escuela charter. Puede fijar estándares curriculares que todos sus estudiantes deben seguir. En las escuelas públicas tradicionales esto no sucede: atienden una población más diversa. Aunque ofrezcan clases AP, no pueden obligar a cursarlas, como sí hace IDEA.

Se aborda ahora el siguiente ranking, empleado por IDEA Public Schools para destacar sus instituciones: el U.S. News & World Report[265]. Esta clasificación abarca datos de aproximadamente 25.000 bachilleratos públicos distribuidos en 50 estados y el Distrito de Columbia (U.S. News & World Report, 2023). De ese total, alrededor de 18.000 fueron evaluadas con base en seis criterios relacionados con el rendimiento en pruebas estatales y con la preparación que ofrecen para la universidad (U.S. News & World Report, 2023). El ranking distingue entre escuelas privadas y públicas y, dentro de las públicas, clasifica según sean tradicionales, charter, magnet o especializadas en STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Además, no se limita a las preparatorias: también incluye universidades de Estados Unidos.

La tabla 26 presenta las escuelas del RGV que se ubican entre las 100 primeras posiciones del ranking estatal y muestra su posición a nivel nacional. Al focalizar en las primeras 100 de la clasificación de escuelas públicas en general en Texas, se observa que 12 escuelas de IDEA del Valle del Río Grande se sitúan entre las mejores del estado. Se opta por las primeras 100, y no las 50, como en Jay Mathews, porque, si bien varias escuelas IDEA también destacan en U.S. News, su presencia es menor en el tramo superior de 50 posiciones.

Tabla 26. Escuelas IDEA en el Valle dentro de las 100 mejores posiciones del U.S. News & World Report
Fuente: elaboración propia. Información tomada de U.S. News & World Report (2024)[266]

Escuela	Ubicación	Posición en Texas	Posición nacional
IDEA McAllen College Preparatory	McAllen, TX	12	107
IDEA Quest College Preparatory	Edinburg, TX	13	108
IDEA Frontier	Brownsville, TX	16	125
IDEA Alamo	Alamo, TX	33	201
IDEA Riverview	Brownsville, TX	34	208
IDEA Weslaco Pike	Weslaco, TX	38	269
IDEA Brownsville	Brownsville, TX	50	376
IDEA Weslaco Pike	Weslaco, TX	62	469
IDEA Mission	Mission, TX	81	594
IDEA San Juan	San Juan, TX	86	619
IDEA Donna	Donna, TX	90	655
IDEA San Benito	San Benito, TX	93	695

Como puede observarse, IDEA se alinea con la noción neoliberal de clasificar y medir el rendimiento de las instituciones educativas. Esta noción es popular y extendida en EE. UU. Ha otorgado un poder notable a los rankings. También tiene repercusiones. El sistema facilita la mercantilización progresiva de la educación al proveer mecanismos de comparación para que las familias, en su rol de consumidoras, elijan entre ofertas competitivas. A la par, la presión por exhibir resultados en rankings comparativos, en muchos casos degradante para escuelas con bajo desempeño, expone a estas a la retirada de financiación o a la pérdida de control (Díez-Gutiérrez, 2020).

[265] Consultar en: https://www.usnews.com/education/best-high-schools/rankings-overview
[266] Consultar en: https://www.usnews.com/*Education*/best-high-schools/search?name=IDEA%20ystate-urlname=texasyranked=true

Se procede ahora a describir las últimas referencias de este apartado. Primero, el análisis de los datos de graduados de IDEA según los sistemas de Clearinghouse. Después, la revisión de la información de la Junta Coordinadora de Educación Superior de Texas (THECB).

Un gran número de escuelas charter calcula el porcentaje de graduados que obtienen títulos de licenciatura en seis años utilizando datos de la National Student Clearinghouse, organización sin fines de lucro que recopila información de inscripción y graduación de 3.600 universidades y colleges y permite rastrear el progreso desde el bachillerato hasta el título (Whitmire, 2017). Algunas redes charter, como KIPP y Uncommon Schools, emplean sistemas propios de seguimiento para monitorear el avance universitario (Whitmire, 2017), mientras que IDEA Public Schools utiliza los servicios de Clearinghouse (IDEA Public Schools, 2021). Cabe añadir que IDEA paga por este servicio. Por ello, solo la institución accede a los datos que suministra Clearinghouse.

Según el informe "Completing College" publicado por National Clearinghouse (Lee y Shapiro, 2023), en el otoño de 2017 más de 2,4 millones de estudiantes se matricularon por primera vez en la educación postsecundaria, alcanzando una tasa nacional de finalización del 62,2% en un período de seis años. La tasa varió por tipo de institución: 77,5% en privadas sin fines de lucro de cuatro años; 67,4% en públicas de cuatro años; 43,4% en públicas de dos años; y 46,0% en privadas con fines de lucro de cuatro años (Lee y Shapiro, 2023). Para ubicar estos datos en otro contexto, IDEA Public Schools informa que, aunque el 99,8% de sus graduados se matriculó en una institución postsecundaria, solo el 37,7% completó un título de cuatro años en seis años. Según IDEA, ello representa un área de oportunidad (Educationfirst, 2021).

Con el objetivo de potenciar la preparación universitaria y asegurar el éxito, IDEA implementa diversas estrategias. Incluye programas de difusión de información universitaria, de evaluación e intervención temprana y apoyo en la tramitación de la FAFSA y la TASFA (Ahn et al., 2016). Adicionalmente, para acompañar la trayectoria universitaria, la institución cuenta con un "College Intervention Team", encargado de identificar a estudiantes que requieren intervención: reducción de carga académica, asignaturas reprobadas, transferencias desde universidades de mayor prestigio o solicitud de asistencia (Ahn et al., 2016).

Ahora bien, al observar la figura 28, que compara a IDEA con KIPP y YES Prep, IDEA presenta un porcentaje más bajo de tasas de graduación en seis años para títulos de cuatro años: KIPP alcanza el 38% y YES Prep el 46,7%. Aun así, si se considera la tasa general de las escuelas charter (24%), IDEA muestra un porcentaje de graduación superior. Dicho esto, la institución reconoce que su porcentaje debe mejorar. También señala que la tasa de graduación universitaria de sus estudiantes supera en más del triple el promedio nacional de estudiantes de bajos ingresos (36% frente a 10%) (Doyle y Kim, 2019).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

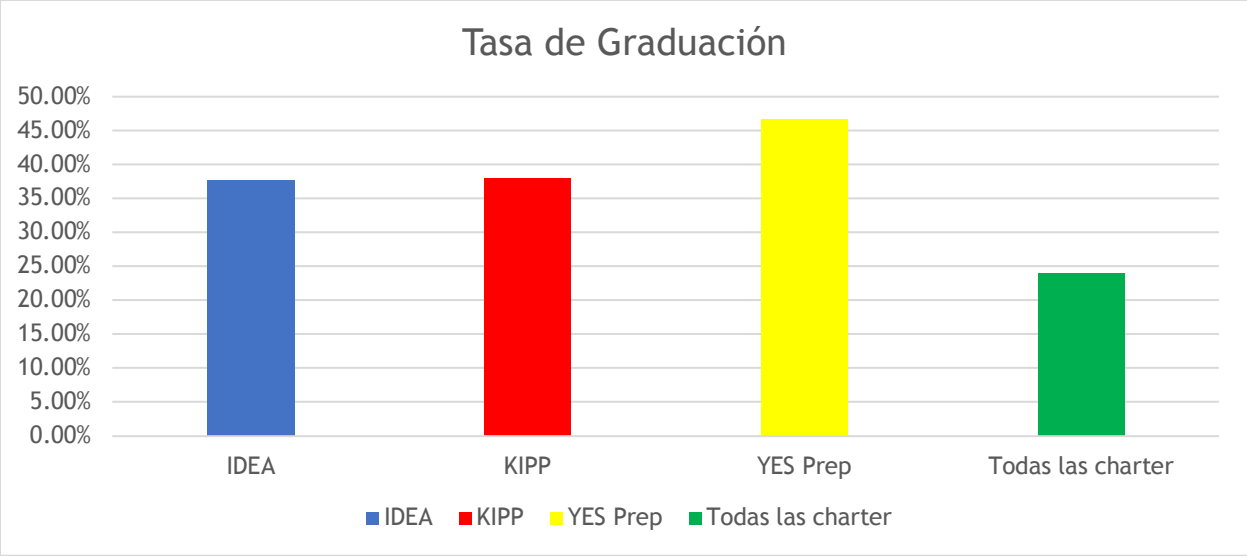


Figura 28. Tasa de Graduación de Estudiantes en Seis Años
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de IDEA Public Schools College Success Team 2022 Blueprint (2021)[267]

En su página web, IDEA (2023) anuncia que "el 62% de los seniors de la Clase de 2022 fueron admitidos en las universidades más selectivas del país". También establece que "más de 6.000 exalumnos de IDEA se están graduando de la universidad a una tasa 3.5 veces mayor que el promedio nacional para estudiantes de bajos ingresos. Dos tercios de los estudiantes de IDEA son los primeros en su familia en ir a la universidad". Y añade una promesa central: llevará a sus estudiantes "*to and through college*".

Sin embargo, la propia institución admite que sus estudiantes no parecen estar completamente preparados para la universidad: "Los estudiantes de bachillerato de IDEA reciben mensajes contradictorios cuando su boletín de calificaciones indica que están listos; van a la universidad y se dan cuenta de que no lo están" (Educationfirst, 2021). "Hemos hecho mucho para lograr el 100% de matriculación universitaria. Se necesitará un enfoque similar, dedicación de recursos y compromiso de liderazgo para alcanzar el 100% de graduación universitaria" (Educationfirst, 2021). En resumen: IDEA priorizó la matriculación. Falta fortalecer la preparación para garantizar la culminación[268].

En otras palabras, esta promesa manifiesta un compromiso no solo con el acceso a la educación superior, sino con el acompañamiento durante toda la trayectoria universitaria, desde el ingreso hasta la graduación. Aun así, el mensaje no clarifica los mecanismos o estrategias específicas para garantizar ese acompañamiento. Y surge una paradoja: aunque IDEA aspira a asegurar acceso y titulación, aproximadamente dos tercios de sus estudiantes admitidos en educación superior no completan sus estudios. El compromiso queda, por tanto, en entredicho. Sin perder de vista lo anterior, conviene abordar un punto estrechamente vinculado. IDEA se enorgullece de las aceptaciones universitarias y del número de estudiantes en instituciones altamente selectivas, aunque el término sea ambiguo. Con base en ello, se obtuvo un informe anual de la THECB que indica a qué universidades asisten los estudiantes de IDEA.

[267] Consultar en: https://*Education*-first.com/wp-content/uploads/2021/04/*Education*-First-IDEA-Public-School-*College*-Going-Identity-Blueprint.pdf
[268] Consultar en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/03/2022-23-TAPR-PUBLIC-HEARING-WORKSHOP.pdf

Si se remite al informe "Texas High School Graduates Enrolled in Texas Public or Independent Higher Education" de los últimos cinco años disponibles (2017-2021). En él se resaltan el nombre de la institución, las dos universidades a las que asistió la mayoría de los estudiantes de IDEA en cada año, el total de graduados por cohorte y, dado que el informe menciona directamente solo universidades de Texas, el número de instituciones fuera del estado a las que asistieron.

Como se observa en cada informe anual, la mayoría de los estudiantes asistió principalmente a dos instituciones: la University of Texas Rio Grande Valley (UTRGV) y el South Texas College (STC), ambas en el RGV. Además, al revisar el listado, es evidente que la gran mayoría optó por universidades públicas del estado de Texas. Existe un grupo que asiste a universidades selectivas, identificadas dentro de "Other Pub/Ind 4-yr institution", pero su proporción, si se trata de instituciones públicas, privadas o altamente selectivas fuera del estado, es pequeña respecto del total anual. A pesar de ello, y considerando que muchos graduados de IDEA completan estudios en el RGV, las ilustraciones y menciones institucionales suelen destacar universidades de gran prestigio fuera de Texas. La realidad de sus graduados es otra.

Usando el mismo ranking al que IDEA recurre para clasificar sus escuelas, U.S. News & World Report 2024 Rankings, se encuentra que la University of Texas–Rio Grande Valley (UTRGV) ocupa la posición #227 en "National Universities" y la #123 en "Top Public Schools". South Texas College (STC) no figura en los rankings nacionales de universidades, pues se clasifica como "community college", con títulos de asociado (dos años) y pocos programas de licenciatura (cuatro años). Esta institución se ubica en el puesto #42 de "Regional Colleges West" y en el #21 de "Top Public Schools" dentro de esa categoría (que parece ser una subcategoría de "Regional Colleges West" y no la misma a la que pertenece UTRGV). En tal contexto, UTRGV puede considerarse una buena opción pública, aunque no altamente selectiva. STC, por su parte, es una institución local modesta, con baja presencia nacional.

Las declaraciones de IDEA sobre las universidades de admisión de sus estudiantes emplean términos subjetivos como "universidades de Tier 1 o Tier 2". Por ejemplo, en el Informe Anual 2021-2022 (2023), IDEA afirma en el RGV: "[…]más del 75% de los estudiantes fueron admitidos en las universidades más selectivas del país (Tier 1 o Tier 2)". El concepto de "Tiers" en educación superior carece de definición estricta. Es, por naturaleza, subjetivo. Ello complica clasificar una institución como Tier 1 o Tier 2 sin atender a múltiples factores. Aun así, estos niveles facilitan una lectura global de la posición relativa de una universidad con base en reputación, recursos, selectividad y productividad investigadora. El sistema de clasificación de IDEA ofrece a los estudiantes una lista de universidades competitivas para postular, considerando Barron's Competitive Ratings [269] (Educationfirst, 2021).

Bajo esta premisa, UTRGV ofrece una educación sólida y contribuye a la comunidad. No obstante, no posee el mismo grado de selectividad, recursos o prestigio nacional e internacional que instituciones de Nivel 1 o 2. South Texas College es respetado en el RGV, ofrece mayoritariamente títulos de dos años y es conocido por su accesibilidad, formación profesional y apoyo educativo. Aunque no encaje plenamente en el sistema de niveles aplicado a universidades de cuatro años, cumple un rol importante: crea vías para que los estudiantes continúen su formación y desarrollo profesional.

[269] *Barron's Competitive Ratings* es un sistema de clasificación que evalúa la selectividad y competitividad de las universidades basándose en criterios como los puntajes de admisión, el porcentaje de aceptación y la calidad académica de los estudiantes admitidos.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Ahora bien, como se indicó, UTRGV y STC son los destinos más comunes de los estudiantes de los campus IDEA en el Río Grande Valley. Dado que "Tier 1 y Tier 2", "más selectivas" o "altamente selectivas" son nociones subjetivas, hay amplio margen de interpretación. Aun cuando estudiantes de IDEA asisten efectivamente a instituciones de Nivel 1 y 2, no parece ser la opción predominante. Sin embargo, aunque estas universidades de Tier 1 y 2 sean las más destacadas en el sitio web, el documento "IDEA Public Schools College Success Team 2022 Blueprint" (Educationfirst, 2021) muestra otra realidad:

> […]los exalumnos pagan un alto precio cuando se matriculan en la universidad sin la preparación académica necesaria para persistir. […] Solo entre el 10% y el 20% de nuestros estudiantes están obteniendo puntajes AP para recibir créditos universitarios y evitar las clases de recuperación. […] La mayoría de los estudiantes no están listos para las universidades de Tier 1 o Tier 2.

Desde otra perspectiva, el rendimiento académico es clave para la graduación. Un GPA bajo en el primer año puede predecir, con significancia estadística, por qué algunos estudiantes no se gradúan en seis años (Gershenfeld et al., 2016). En una escala estándar de 4,0, un "buen GPA" se sitúa entre 3,0 y 4,0 (equivalente a "B"–" A+"), aunque su interpretación varía según contexto, metas, área de estudio y universidad. Algunas instituciones exigen un GPA[270] específico para graduarse. En general, un 2,0 basta para obtener el título. Un 3,0 suele ser el umbral mínimo que muchas empresas y programas de posgrado requieren (National Association of Colleges and Employers, 2023; Seiter, 2023). Muchas becas y programas académicos demandan, además, rendimientos superiores al 2,0. De no alcanzarse, puede perderse elegibilidad financiera o imponerse probatoria académica, con riesgo para la permanencia.

En la página de IDEA, la sección "Annual Reporting"[271] publica anualmente datos sobre rendimiento y otra información relevante de las Escuelas Públicas de IDEA. Entre los informes, destaca el *Report of Student Enrollment and Performance in Post-Secondary Education* (Informe de Inscripción y Desempeño de Estudiantes en Educación Postsecundaria, 2023), disponible tanto en el sitio de IDEA como en el de la THECB. Allí se presenta la información de cada escuela de IDEA en la zona en El Valle, con datos resaltados para facilitar su comprensión.

En la tabla correspondiente se resume la información de cada escuela de El Valle y se elabora el total del alumnado de IDEA, con datos traducidos al español. La tabla 27 muestra el rendimiento del primer año en la educación superior pública en Texas para los graduados de las escuelas IDEA del RGV en 2022. De 1.321 graduados, el 29,22% obtuvo un GPA inferior a 2,0. Es un rendimiento bajo en ese primer año. Por el contrario, el 21,35% alcanzó un GPA superior a 3,0, lo que evidencia un rendimiento alto en su primer año en la educación superior pública en Texas.

[270] Para obtener información sobre qué se considera un buen gpa en la universidad, consulte el siguiente artículo: https://www.forbes.com/advisor/education/student-resources/what-is-a-good-college-gpa/
[271] Consultar en: https://ideapublicschools.org/annual-reporting/

Tabla 27. Graduados IDEA: matrícula y rendimiento en universidades públicas de Texas
Fuente: elaboración propia. Datos tomados de Texas Higher Education Coordinating Board (2023)

Categoría	Total	Porcentaje (%)
Total de graduados	1.321	100 %
Graduados con gpa <2.0	386	29,22 %
Graduados con gpa 2.0-2.49	137	10,37 %
Graduados con gpa 2.5-2.99	129	9,77 %
Graduados con gpa 3.0-3.49	164	12,41 %
Graduados con gpa >3.5	118	8,93 %
Graduados con gpa desconocido	22	167 %

En la misma sección de "Annual Reporting", pero refiriéndose al documento "2022-2023 Annual Performance Summary Report: Presentation to the Board" (2024, pp. 36-39), se comparan los estudiantes de IDEA con sus pares del área. Con base en lo indicado por la THECB sobre el primer año universitario, se destacan los siguientes puntos:

- **Tasa de matriculación universitaria:** a pesar de la pandemia de COVID-19, IDEA ha mantenido una tasa alta frente al promedio estatal. En 2021, la tasa de matriculación de IDEA fue del 71%, mientras que el promedio estatal fue del 51%.
- **Disminución en el GPA superior a 2,0:** la proporción de freshmen de IDEA con GPA > 2,0 cayó 15 puntos porcentuales: del 64% en 2017 al 46% en 2021. El promedio estatal también disminuyó, aunque menos: del 68% en 2017 al 50% en 2021.
- **Disminución en el GPA superior a 3,0:** la proporción con GPA > 3,0 bajó 11 puntos porcentuales: del 41% en 2017 al 37% en 2021. En paralelo, el promedio estatal descendió del 41% al 29%.
- **Aumento en el GPA inferior a 2,0:** en 2021, el 49% de los estudiantes de primer año de IDEA obtuvo un GPA < 2,0; son 14 puntos porcentuales más que el promedio estatal (35%).

  En el mismo informe (2024, pp. 41, 44), y al contrastar con otras escuelas charter, se resaltan los siguientes aspectos:

1. IDEA vs. charter peers en rendimiento académico:
- Los estudiantes de primer año de IDEA con GPA < 2,0 han aumentado más que sus pares en otras charter: del 37% en 2017 al 49% en 2021.
- Los estudiantes de primer año de IDEA con GPA > 3,0 disminuyeron de forma significativa frente a sus pares tras haber co-liderado en 2019: del 33% en 2019 al 22% en 2021.
- La tasa de estudiantes de primer año de IDEA con GPA > 2,0 también declinó marcadamente respecto de sus pares: del 62% en 2019 al 46% en 2021.

2. Tasa de inscripción universitaria:
- IDEA lidera la inscripción universitaria entre sus pares charter por amplio margen. En 2017, el 83% de sus estudiantes se inscribieron en la universidad; en 2021, el 71%. Se mantuvo por encima del promedio de las otras charter.

3. Impacto de la pandemia de COVID-19:
- La pandemia impactó el rendimiento académico de los estudiantes de IDEA, en línea con la tendencia observada en otras charter, aunque con diferencias en la magnitud. Entre 2020 y 2021 aumentó el porcentaje con GPA < 2,0 y disminuyó el de GPA > 2,0 y > 3,0.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por último, y siguiendo con el informe (2024, pp. 46-51), al comparar los resultados de IDEA con los de distritos escolares tradicionales (ISD), la institución señala:

- **Porcentaje de estudiantes de primer año con GPA < 2,0:** IDEA presenta el porcentaje más alto frente a los ISD. En 2021 tuvo 28 puntos porcentuales más que el líder de los ISD, McAllen ISD.
- **Tasa de inscripción de estudiantes de primer año:** IDEA lidera la inscripción frente a los ISD. En 2021 superó en 13 puntos porcentuales al líder de los ISD, McAllen ISD.
- **Porcentaje de estudiantes de primer año con GPA > 3,0:** IDEA ocupa el último lugar entre los ISD. En 2021 tuvo 32 puntos porcentuales menos que McAllen ISD.
- **Porcentaje de estudiantes de primer año con GPA > 2,0:** IDEA vuelve a ocupar el último lugar entre los ISD. En 2021 registró 31 puntos porcentuales menos que McAllen ISD.

Por otro lado, la pandemia de COVID-19 provocó una disminución sostenida en la matriculación y el rendimiento académico en los distritos escolares. La institución reconoce brechas significativas: en 2021 quedó rezagada frente a la mayoría de las charter y a todos los ISD en desempeño académico. IDEA sugiere que, a futuro, deberá fomentar mayor responsabilidad personal en el alumnado, incrementar la rendición de cuentas y promover la colegialidad. Además, sostiene que, si su prioridad histórica fue aumentar la matriculación universitaria, ahora el foco debe estar en mejorar la preparación de los estudiantes de primer año. Reducir el volumen con GPA por debajo de 2,0 es clave.

En síntesis, el modelo educativo de IDEA Public Schools se caracteriza por una estructura pedagógica altamente sistematizada, orientada a resultados cuantificables mediante prácticas disciplinarias estrictas y expectativas elevadas. Sin embargo, al analizar el impacto en su comunidad y en el estudiantado que atiende, surgen dudas sobre su capacidad para promover la equidad educativa de forma inclusiva. ¿Genera un proceso de selección implícito que excluye a los más vulnerables, como quienes presentan necesidades educativas especiales? La promesa de movilidad social que ofrece IDEA parece condicionada a la adaptación a un sistema estricto que prioriza exámenes y resultados individuales. De ahí la pregunta: ¿las escuelas charter como IDEA son realmente una solución para la equidad educativa o, en última instancia, perpetúan las desigualdades que intentan mitigar?

Este análisis invita a una reflexión más profunda sobre el papel de estas escuelas en el sistema público, especialmente en comunidades empobrecidas y racialmente diversas. A menudo logran resultados superiores a los de las escuelas públicas tradicionales. No obstante, es crucial preguntar si esos éxitos son sostenibles a largo plazo o si contribuyen a fragmentar el sistema educativo. Podrían estar ampliando la brecha entre quienes acceden a recursos y apoyos adicionales y quienes quedan marginados por no satisfacer los estándares estrictos que estas instituciones imponen.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO VI. VOCES CRÍTICAS: UNA PLATAFORMA TEÓRICA CONCEPTUAL PARA CONSTRUIR UN MODELO DE VOCES ALTERNATIVAS

Este capítulo se adentra en el análisis crítico del movimiento neoliberal en el ámbito educativo. Examina cómo este fenómeno ha transformado la naturaleza de las escuelas charter en los Estados Unidos. Aunque estas instituciones se presentan como alternativas innovadoras y eficientes dentro del sistema educativo público, su estrecha relación con la ideología neoliberal ha suscitado una amplia controversia entre académicos y especialistas. La crítica se centra en la adopción de principios neoliberales, privatización, lógica de mercado, evaluación estandarizada y precarización del trabajo docente, y en la manera en que han modificado las bases de la educación pública. Con apoyo en las contribuciones de autores críticos que han examinado este modelo desde diferentes enfoques, se ofrece un análisis de los argumentos que cuestionan la efectividad y la equidad de las escuelas charter.

La exposición se organiza en varios ejes temáticos: privatización y lógica de mercado; uso de evaluaciones estandarizadas; precarización del profesorado; y equidad educativa. Cada sección se elabora a partir de las citas y los análisis proporcionados, asegurando la inclusión y poniendo en valor las aportaciones de todos los autores mencionados en la tabla.

6.1. Privatización y la Lógica de Mercado

La incapacidad de los sistemas educativos para cumplir con las expectativas ha propiciado la introducción de la gestión corporativa en la educación. A la par, el neoliberalismo ha sido motor clave de las reformas educativas, al fomentar la privatización y la competitividad dentro del sector público (Sahlberg, 2016). Ello ha impulsado el movimiento de las escuelas charter y ha redefinido el rol del Estado en la educación, orientando a las escuelas hacia la maximización de libertades empresariales y un enfoque de mercado. La transformación ha incidido de forma significativa en la gestión y la operación de las escuelas públicas; sus efectos abarcan desde la pedagogía hasta la administración educativa.

En este contexto, múltiples académicos han denunciado la mercantilización de la educación. La enseñanza termina tratándose como un bien de consumo, no como un derecho fundamental. Ángel Pérez Gómez (2004) y Jurjo Torres Santomé (2007), entre otros, sostienen que la educación se degrada y se convierte en un mercado donde los estudiantes son vistos como clientes. Las políticas de descentralización y privatización, aun cuando buscan incrementar la eficiencia mediante la competencia, fomentan un individualismo que menoscaba la equidad y la calidad educativa. No solo cambia la forma de administrar y financiar la educación; también se altera la concepción de lo que significa educar y ser educado en la sociedad contemporánea. De ahí la urgencia de reconsiderar estas tendencias para asegurar que la educación siga siendo vehículo de equidad y desarrollo integral, y no un mero instrumento de competencia económica.

Según Díez Gutiérrez (2018), el neoliberalismo impulsa un modelo en el que el acceso a una educación de calidad depende del mérito individual y de la capacidad económica de las familias, como si fuera un bien regido por las leyes del mercado. La perspectiva se vincula con la privatización, pues promueve la competencia entre escuelas y refuerza la idea de la educación como mercancía, en lugar de derecho social garantizado por el Estado (Diez Gutiérrez, 2020b). Desde un enfoque social, sin embargo, la educación de calidad se concibe como inversión de largo plazo. Las familias, en su búsqueda de "lo mejor" para sus hijos, compiten por lugares en los centros más prestigiosos de ese mercado educativo.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Contra la creencia popular, el Estado desempeña un papel fundamental en el avance del neoliberalismo. No desaparece. El Estado neoliberal implementa estrategias de desregulación, liberalización y privatización de servicios públicos como la educación (Díez Gutiérrez, 2020a). No se limita a replegarse: crea activamente condiciones para la expansión del mercado y lo instala como mecanismo principal de regulación social.

La privatización educativa es un elemento central del modelo charter y uno de los más cuestionados por los críticos. El proceso transfiere la gestión y el control de escuelas públicas a entidades privadas y se sustenta en la creencia de que la competencia y la lógica de mercado mejoran eficiencia y calidad. La Tesis ha recibido numerosas objeciones: se advierte sobre riesgos para la equidad, la democracia y la naturaleza de la educación pública. Reckhow, Grossmann y Evans (2015), al analizar el movimiento charter en Estados Unidos, sostienen que, si bien las escuelas charter forman parte del sistema público, sus vínculos con la elección escolar y su inclinación a la privatización despiertan preocupaciones sobre amenazas a la integridad de la educación pública y la democracia.

La paradoja es evidente: estas escuelas se presentan como públicas, pero operan con principios de privatización y competitividad que pueden socavar valores fundamentales. Al permitir que empresas privadas administren centros financiados con fondos públicos, se corre el riesgo de priorizar intereses económicos sobre necesidades educativas. La competitividad entre escuelas, además, puede generar segregación escolar: los mejores resultados atraen a los estudiantes más privilegiados y dejan en desventaja a quienes presentan mayores necesidades.

En los estados capitalistas contemporáneos se aprecia, asimismo, una interacción creciente entre entidades gubernamentales, fundaciones filantrópicas y empresas privadas. Ocurre en la gobernanza y, de modo particular, en el sistema educativo. Torres Santomé (2011) advierte: "[…] las poderosas fuentes de presión para mercantilizar el sistema educativo provienen de las grandes fundaciones capitalistas filantrópicas, mayoritariamente norteamericanas o, como últimamente se las denomina, el "filantrocapitalismo"" (p.173).

Como se mencionó en el capítulo 3, Saura (2016) profundiza esta perspectiva: las inversiones filantrópicas de estos conglomerados no solo buscan ampliar el dominio del capitalismo, sino que hacen creer que su expansión es el medio para resolver los problemas sociales y que los gobiernos, según su argumento, no pueden afrontarlos sin su ayuda. Con su incursión en la filantropía, estos multimillonarios transforman la lógica de la "caridad" y difunden el capitalismo como nuevas formas de gobernanza global.

La incidencia de estas fundaciones se refleja en la reorientación del sistema educativo estadounidense hacia paradigmas mercantilistas y neoliberales. Impulsan la privatización de la educación pública, promueven esquemas de competencia, escuelas charters y vales, y trasladan técnicas de gestión empresarial a la evaluación y regulación del cuerpo docente. Se pretende uniformar métodos pedagógicos que, con frecuencia, no priorizan la calidad educativa. Diane Ravitch (2020) identifica un número considerable de "disruptors" adinerados en la filantropía educativa de Estados Unidos, entre ellos la Fundación Carnegie y la Fundación Bill y Melinda Gates, con roles sustanciales en el avance de la privatización.

Saltman (2018) profundiza en esta línea:

> Los principales reformistas educativos neoliberales en los Estados Unidos, como la Fundación Gates, han buscado reducir la consideración de la calidad de la educación a una evaluación de la calidad de los maestros individuales y luego fomentar métodos empresariales para disciplinar a la fuerza laboral docente para

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> obligar a los maestros a enseñar las supuestas mejores metodologías únicas para todos (p. 67).

En un publicación posterior, Saltman (2022) subraya que la privatización transfiere el control a entidades privadas, desvía fondos de los procesos educativos y afecta currículo y métodos de enseñanza. No se limita a la gestión: alcanza la pedagogía. Las empresas que administran escuelas charter pueden imponer modelos educativos propios que no necesariamente responden a las necesidades de estudiantes y comunidades.

En línea con Saltman, Strauss (2012) señala que, bajo una lógica capitalista, no resulta sorprendente que diversos actores empresariales vean en las escuelas charter una oportunidad de negocio. La educación se transforma en un bien sujeto a las reglas del mercado, donde la búsqueda de rentabilidad y la competencia ponen en riesgo la equidad y pueden marginar a estudiantes con bajo rendimiento o necesidades especiales.

En el marco neoliberal, Apple (2006a) afirma que las escuelas charter "están aquí para quedarse" (p. 226). A pesar de las críticas, se han consolidado como parte del panorama educativo, impulsadas por la creciente influencia empresarial. El autor advierte que, cuando el Estado se muestra rígido y burocrático, se abre espacio para la intervención del sector privado. En sus observaciones sobre América Latina y Asia, Apple señala que el interés por el modelo charter es mayor en países con tradición de control estatal, lo que sugiere que la privatización educativa forma parte de un proceso global que ajusta la enseñanza a las demandas del mercado. Su postura no es celebratoria. Es una advertencia: urge mantener vigilancia crítica y buscar formas de contrarrestar efectos negativos en la educación pública.

Desde la hegemonía cultural y el control social, Apple (2006a) plantea que las instituciones educativas no son neutrales. Están influidas por intereses económicos y políticos que buscan mantener y legitimar desigualdades. La privatización convierte la educación en producto que responde a necesidades de mercado y grupos de poder. Se promueve un conocimiento "técnico" que perpetúa acuerdos económicos y culturales existentes. Este proceso de racionalización y eficiencia, promovido por actores económicos, excluye a los menos poderosos y profundiza desigualdades; además, compromete la función emancipadora de la educación.

Giroux (2011) profundiza en la reformulación neoliberal de la educación. La privatización y la comercialización de escuelas y universidades priorizan rentabilidad y eficiencia frente a valores públicos y democráticos. El centro deja de ser la formación de ciudadanos críticos; pasa a ser la producción de "trabajadores". La contradicción es nítida: se invoca la equidad mientras se imponen competitividad y fuerzas de mercado. Persistir en estos modelos, con su subtexto de darwinismo social y económico, pone en peligro la educación pública y corrompe su esencia. La finalidad de la educación pública se desvirtúa: debería garantizar formación integral para todos, con independencia del origen social o la capacidad académica.

Apple (2021) vuelve sobre la privatización y la ideología de mercado. La competencia y la elección, promovidas como neutrales, crean un sistema polarizado que beneficia a los más poderosos. La desigualdad crece. Para las élites, un sector menos regulado y más privatizado; para el resto, control rígido y financiación insuficiente. Otro efecto: las políticas educativas se alejan del debate público y la educación queda reducida a decisiones individuales. La ideología del mercado se presenta como única vía.

Los autores alertan sobre los riesgos que privatización y lógica de mercado representan para la educación pública. No se trata de teorías abstractas: hay ejemplos que prueban cómo estos principios se han incrustado en la práctica educativa. La conclusión es clara: la privatización y la lógica mercantil en las escuelas charter amenazan equidad, democracia y la propia esencia de la

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

educación pública. Bajo la fachada de modernización y eficiencia, se erosiona el valor colectivo de la educación y se la transforma en un producto más del mercado. Transferencia del control a manos privadas, desvío de fondos públicos, imposición de modelos ajenos a las necesidades comunitarias y mercantilización: todo ello exige examen crítico. Dado que las escuelas charter se consolidan, se impone una postura vigilante y estrategias para defender una educación pública justa, equitativa y democrática.

6.2. Evaluación Estandarizada como Herramienta de Control

Las evaluaciones estandarizadas se han convertido en componente central del modelo educativo neoliberal. Su aplicación intensiva en las escuelas charter más reconocidas lo deja en evidencia. Las pruebas buscan medir el rendimiento de estudiantes y escuelas; además, determinan asignación de recursos, clasifican centros y evalúan desempeño docente. El uso excesivo, junto con interpretaciones simplistas, ha generado críticas que deben examinarse con detenimiento.

El reporte[272] por Hart et al. (2015) se revela una realidad preocupante. Hay sobrecarga de evaluaciones que somete a los estudiantes a presión constante y que no necesariamente aporta a un aprendizaje significativo. Durante 2014-2015 se realizaron 401 evaluaciones en 66 distritos urbanos. Un estudiante típico enfrentó, en promedio, 112,3 evaluaciones desde el inicio de su escolaridad hasta el doceavo grado. La cifra excluye pruebas optativas y diagnósticas, de modo que el total real es mayor. La orientación queda clara: enfoque cuantitativo y evaluación continua en detrimento de un aprendizaje profundo.

Muchas evaluaciones respondieron a iniciativas federales, NCLB, Race to the Top, y a mandatos estatales y locales. Estas políticas, diseñadas para medir y comparar rendimiento, impusieron estructuras altamente reguladas que subordinan el proceso educativo a estándares y resultados. Incluso las pruebas optativas, que deberían dar flexibilidad, se aplicaron en gran número. Falta coherencia. Falta claridad en la implementación. Y, pese a todo, la investigación no halló correlación directa entre el tiempo dedicado a pruebas y mejoras significativas en lectura y matemáticas según la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP). La eficacia del enfoque queda en duda.

El énfasis desmedido en la evaluación desplaza tiempo y recursos de experiencias de aprendizaje enriquecedoras y transformadoras. Estudiantes cargados de pruebas. Docentes constreñidos a adaptar metodologías a requisitos de examen y no a las necesidades del alumnado. La creatividad y la flexibilidad pedagógica se restringen.

Las implicaciones son profundas según Hart et al. (2015). Reducir la calidad educativa al resultado de pruebas estandarizadas promueve una visión limitada del éxito. Quienes no se ajustan al formato son etiquetados como "fracasados", y sus talentos en áreas no evaluadas quedan invisibles. Las escuelas redirigen recursos hacia lo que se mide; en consecuencia, disminuye la oferta de actividades extracurriculares y programas artísticos y culturales, claves para el desarrollo integral. La crítica, así, trasciende la sobrecarga: interroga la finalidad de la educación y los valores priorizados en el sistema neoliberal.

Se coincide, por tanto, con quienes cuestionan la dependencia de estas pruebas como mecanismo rígido y estandarizado. La escena es conocida: estudiantes en silencio, marcando opciones en pruebas de selección múltiple. La reacción del profesorado es de rechazo[273] (Greene,

[272] Consultar en: https://www.cgcs.org/cms/lib/dc00001581/centricity/domain/87/testing%20report.pdf

[273] Los artículos de Pastor (2019) publicado en Education Week y de Greene (2019) presentado en Forbes, proporcionan un resumen conciso sobre los argumentos fundamentales que los educadores manifiestan para rechazar las pruebas estandarizadas.

2019; Pastor, 2019). Cada temporada de evaluaciones estatales, los recursos se desvían del aprendizaje auténtico y los distritos, en especial los con alta vulnerabilidad, soportan presión desmesurada. Deben reorientar esfuerzos a la preparación para los exámenes.

En sistemas de rendición de cuentas con pruebas de alto riesgo, los resultados valoran a la vez rendimiento de estudiantes y eficacia docente. La reducción de un proceso humano complejo a un puntaje simplificado deshumaniza: convierte a las personas en números (Au, 2022). Au y Hollar (2016) añaden que las pruebas son instrumentos clave para fomentar competitividad entre escuelas. Sin sus datos, la comparación, y, por extensión, un sistema de mercado con rankings sería inviable. El modelo cuantifica el aprendizaje, mercantiliza la educación y puede excluir a quienes no encajan en estándares fijados (Au y Hollar, 2016).

Knoester y Au (2017) advierten sobre efectos de inequidad. Las evaluaciones han propiciado prácticas cuestionables, manipulación de datos, retención de estudiantes, que golpean con mayor fuerza a minorías. Lejos de igualar oportunidades, tienden a perpetuar desigualdades al favorecer a quienes disponen de mejores recursos y preparación.

En Texas, Valenzuela (2005) analiza críticamente las políticas de rendición de cuentas basadas en pruebas. Ese modelo influyó de forma notable en las políticas federales y en la ley NCLB (No Child Left Behind). Su conclusión es severa: lejos de promover equidad y mejora, el sistema falla a estudiantes latinos y a sus comunidades; exacerba desigualdades históricas y desatiende a quienes aprenden inglés como segunda lengua (ELL). El esquema tejano, erigido en referente, ha sido duramente cuestionado por su incapacidad para garantizar educación equitativa. La validez de un modelo extendido a escala nacional queda en entredicho. El fallo de estas pruebas apunta, además, a una crítica más amplia del sistema educativo estadounidense: el supuesto éxito de Texas sirvió de base para una estructura que hoy incide en todo el país.

Guinier (2016) cuestiona la idea de que las pruebas estandarizadas aseguran equidad en la universidad. En lugar de promover movilidad social y democracia, las instituciones terminan seleccionando y favoreciendo a una élite. El resultado: no se forman comunidades de aprendizaje orientadas al bien colectivo. Este régimen de "mérito privado", centrado en criterios individualistas de clasificación, ignora desigualdades estructurales previas al acceso y las perpetúa (Guinier, 2016). Si las pruebas se usan como filtro principal de admisión, refuerzan una cultura competitiva que no refleja el propósito de la educación superior: formar ciudadanos críticos y comprometidos. La autora propone un "mérito democrático", que mida éxito no solo al ingresar, sino por contribuciones e impacto social tras la graduación. Aboga por un enfoque colaborativo en el que el desarrollo colectivo sea indicador de éxito y aporte a una sociedad más equitativa y democrática.

En suma, las evaluaciones estandarizadas, tal como se aplican en el marco neoliberal, plantean obstáculos significativos: exceso de uso, fomento de competitividad entre escuelas, perpetuación de desigualdades e incapacidad para promover aprendizaje profundo y significativo. Conviene matizar: no son, por naturaleza, negativas. Bien diseñadas y usadas con mesura, proporcionan información valiosa sobre el progreso de estudiantes y escuelas. El problema es el uso desmedido y la lectura reduccionista de sus resultados.

6.3. Precarización y Desprofesionalización del Profesorado

El énfasis en eficiencia y competencia del modelo charter ha impactado las condiciones laborales del profesorado. El resultado es conocido: precarización y desprofesionalización de la labor docente. Se observan tensiones entre la lógica neoliberal que sustenta el modelo y los principios que deberían orientar una educación pública de calidad.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Giroux (2011) advierte que privatización y mercantilización no solo afectan al alumnado; también debilitan el papel de los docentes como intelectuales públicos. En el marco neoliberal, los maestros pierden autonomía profesional y quedan reducidos a "técnicos". Se ven compelidos a implementar currículos rígidos centrados en pruebas estandarizadas. Disminuye así su capacidad para promover conciencia crítica y responsabilidad social. El sistema privilegia la conformidad y el cumplimiento de métricas externas. Se sacrifica una pedagogía crítica que permitiría a los estudiantes cuestionar estructuras de poder. En suma, el neoliberalismo educativo priva de autonomía a los maestros y convierte a los estudiantes en productos de mercado. Giroux (2011) defiende recuperar el papel transformador de la educación: resistencia y cambio social; desarrollo de capacidades críticas para actuar como agentes de transformación.

En 2013, Giroux profundiza: las políticas neoliberales siguen erosionando el rol docente. Las escuelas se estructuran bajo lógicas punitivas y de mercado. Los maestros se convierten en ejecutores de currículos estrictos y políticas disciplinarias que sofocan la formación política y cívica. La tecnificación de la enseñanza se expresa en el "enseñar para el examen". La educación queda atada a estándares cuantificables y relega competencias críticas y ciudadanas. La desprofesionalización, por tanto, es también un ataque a la función pública del docente.

Ante esta crisis, Giroux insta a resistir. Plantea reconceptualizar a los educadores como ciudadanos activos e intelectuales públicos. El proceso pedagógico deviene acto político: fomenta capacidades críticas y cívicas en las nuevas generaciones. No basta con transmitir contenidos; se trata de empoderar al estudiantado para cuestionar y transformar las estructuras de poder.

Gale de Saxe et al. (2020) describen cómo las reformas neoliberales han atacado directamente la profesión docente. Bajo el discurso de "justicia social" y "equidad", la enseñanza se reduce a función técnica. Se estrecha el margen para el pensamiento crítico y la innovación pedagógica. La labor diaria se torna rutinaria y se orienta a satisfacer métricas externas. La precarización observada en las escuelas charter encaja en un ataque más amplio: se deslegitima la enseñanza como campo profesional autónomo. La dimensión es interseccional: mujeres y maestros de color resultan afectados de modo desproporcionado; se perpetúan racismo y sexismo en el ámbito escolar. El desplazamiento de docentes experimentados y la contratación de educadores jóvenes sin experiencia desestabilizan comunidades y socavan valores de la educación pública.

En su revisión sobre características y efectividad de las escuelas charter, Epple, Romano y Zimmer (2015) aportan evidencia de precarización laboral. Concluyen que:

> [...] el sector de escuelas charter inscribe a proporciones más altas de estudiantes afroamericanos e hispanos que las escuelas públicas tradicionales (TPS)[274]. Las escuelas charter inscriben proporcionalmente menos estudiantes con necesidades especiales que las TPS, lo que plantea algunas preocupaciones sobre la accesibilidad de estas escuelas para todos los estudiantes. El tamaño de las clases en las escuelas charter es comparable al de las TPS. En general, los maestros en las escuelas charter tienen menos experiencia, menos credenciales, son menos blancos y tienen menos títulos avanzados. Se les paga menos, sus trabajos son menos seguros y tienen una rotación más alta (p. 45).

El panorama es consistente: salarios más bajos, menor estabilidad y escasas oportunidades de desarrollo profesional. Se resiente el bienestar docente y, por extensión, la calidad de la educación impartida. En cuanto a la mejora del rendimiento académico, Zeichner (2010) invita a

[274] El acrónimo TPS, que significa *traditional public schools*, se utiliza para referirse a las escuelas públicas tradicionales.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

construir una profesión sólida. Pide ir más allá de valorar la calidad docente únicamente por resultados en pruebas estandarizadas. La métrica cuantitativa, por sí sola, ignora la complejidad de la labor pedagógica y desatiende factores como experiencia, formación y compromiso con la educación pública.

Para un sistema fuerte se requieren políticas que apoyen y retengan a educadores profesionales; Ravitch (2013) coincide. Ello implica mejorar salarios y estabilidad, ofrecer formación continua y respetar la autonomía profesional. También urge analizar el aporte de los programas de certificación alternativa a la calidad del profesorado en escuelas charter, pues no siempre garantizan formación adecuada para la docencia (Ravitch, 2013).

En la misma línea, Freire (2014a) enfatiza que el docente debe actuar como facilitador que promueve la reflexión crítica. No como mero transmisor de conocimiento. La perspectiva pone al estudiante en rol activo en la construcción de su aprendizaje. Contrasta con la lógica neoliberal, proclive a estandarizar y a reducir la educación a memorización y repetición. De ahí que formación y autonomía docente resulten claves para una pedagogía crítica que cuestione la estandarización.
En definitiva, los autores críticos aquí considerados convergen en el diagnóstico: la desprofesionalización docente en el marco de las escuelas charter representa un desafío mayúsculo para la educación pública. La pérdida de autonomía, la inestabilidad laboral y la reducción de la docencia a una función técnica son consecuencias directas de políticas neoliberales aplicadas al ámbito educativo.

6.4. La Promesa de Innovación

Las escuelas charter surgieron para promover la innovación educativa. Se concibieron con libertad para implementar currículos especializados en preparación universitaria, ciencias, tecnología, artes o deportes. Sin embargo, persiste una ambigüedad de base: no hay consenso claro sobre qué constituye realmente la "innovación" en estas instituciones. Aunque inicialmente fueron recibidas con optimismo, por su supuesto compromiso con la calidad y la equidad, el debate sobre su eficacia no se ha disipado.

Se las presenta como vehículos capaces de mejorar de forma sustantiva los resultados académicos, en especial en comunidades marginadas; no obstante, su capacidad para innovar pedagógicamente y, al mismo tiempo, promover la equidad ha sido puesta en cuestión. Bulkley y Fisler (2003) afirman que "aún no hay consenso sobre preguntas fundamentales relacionadas con innovación, rendición de cuentas, equidad y resultados" (p. 12). De forma convergente, Preston et al. (2012) sostienen que "en términos generales, las escuelas charter no cumplen su promesa de innovación" (p. 87). Ambas observaciones siguen vigentes y evidencian desafíos persistentes del modelo.

Renzulli et al. (2015) aportan matices al analizar cómo las leyes que regulan las escuelas charter intentan fomentar la innovación mediante la especialización. Es cierto: dichas leyes otorgan mayor autonomía para explorar enfoques pedagógicos diferenciados. Ahora bien, según los autores los resultados no siempre están a la altura de las expectativas. Con frecuencia, las escuelas charter terminan asemejándose a las escuelas públicas tradicionales, fenómeno que los autores denominan "asimilación generalista". La conclusión es incómoda: la flexibilidad legal, por sí sola, no ha convertido a la especialización en un motor sostenido de innovación; las expectativas de diferenciación suelen diluirse en la práctica.

Esta desconexión entre el discurso de la innovación y los resultados observables obliga a repensar el diseño y la implementación de las leyes que rigen a las escuelas charter. Tienen autonomía, sí. Pero muchas adoptan modelos convencionales. Se pone en duda, por ello, su

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

capacidad para cumplir la promesa de innovación y se sugiere que la autonomía, sin condiciones habilitantes adicionales, no garantiza transformaciones sustanciales.

6.5. Promesas de Equidad

El relato que posiciona a las escuelas charter como impulsoras de la equidad educativa ha sido ampliamente debatido. Por un lado, se presentan como alternativas para mejorar la calidad en comunidades desfavorecidas. Por otro, su impacto real en la equidad permanece bajo escrutinio. A medida que este modelo gana terreno, se exponen tanto sus expectativas como sus límites, lo que obliga a interrogar hasta qué punto puede efectivamente materializar la promesa de justicia educativa.

Mommandi y Welner (2018) advierten que, cuando se limita el acceso de ciertos estudiantes, las escuelas charter pueden socavar la equidad y dañar la democracia. Aunque se declaren públicas, algunas aplican criterios de admisión que excluyen a estudiantes con necesidades especiales o con bajos recursos, contradiciendo el ideal de ofrecer una educación equitativa para todos. Así, las prácticas de selección, lejos de cerrar brechas, pueden perpetuarlas o ampliarlas.

Darling-Hammond (2018) identifica tres causas que alimentan las disparidades educativas en Estados Unidos: pobreza, segregación y desigualdad en el financiamiento. En esa línea, Ravitch (2016) argumenta que, aunque reciben fondos públicos, las escuelas charter operan de manera similar a instituciones privadas; lejos de mitigar desigualdades, contribuyen a la segregación y a un acceso inequitativo a la educación de calidad. Según la autora, tienden a seleccionar a estudiantes más aventajados, mientras que las escuelas públicas tradicionales asumen la responsabilidad de educar a poblaciones más diversas y con mayores necesidades.

Ambas autoras coinciden: la pobreza y las desigualdades estructurales son nodos críticos. Mientras Darling-Hammond se centra en las raíces sistémicas, Ravitch avanza un paso y muestra cómo, en vez de ser solución equitativa, ciertas prácticas charter refuerzan la inequidad. En tanto estas instituciones funcionan con lógicas cercanas a las privadas, se alejan de la misión de equidad y favorecen a los estudiantes más privilegiados, dejando a los más vulnerables en un sistema público cada vez con menos recursos.

Frankenberg (2013) añade un elemento clave: los patrones de segregación escolar están estrechamente vinculados con la segregación y la movilidad residencial. Si las áreas residenciales son desiguales, la demografía escolar tiende a reflejarlo. En esa coyuntura, las escuelas charter, lejos de combatir la segregación, pueden reproducir las dinámicas socioeconómicas locales y reforzarla.

En este marco, la crítica de Torres Santomé (2018) resulta especialmente pertinente. Advierte que “Tengamos presente que, si educamos a cada clase y grupo social por separado, estaremos imposibilitando este ideal de igualdad, fraternidad y democracia” (p.74). El señalamiento apunta al núcleo del problema: la segregación educativa. Fenómeno exacerbado por la proliferación de escuelas charter y por la lógica de mercado que las sostiene. Asimismo, Torres Santonomé (2018) escribe:

> Se trata de aprender a vivir juntos. [...]Como efecto inexcusable, esta clase de aprendizajes tiene que llevarse a cabo estudiando en una misma institución, los colegios públicos. Tengamos presente que, si educamos a cada clase y grupo social por separado, estaremos imposibilitando este ideal de igualdad, fraternidad y democracia; de ahí la constante crítica contra la educación privada y concertada, y también hacia la educación diferenciada por sexos (p.74)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La crítica de Torres evidencia una paradoja: un modelo que se proclama equitativo puede, en los hechos, profundizar divisiones sociales y económicas, segregando a los grupos más desfavorecidos y limitando el acceso a una educación verdaderamente inclusiva y democrática.

Desde la perspectiva de Dewey (1916/2017), las escuelas públicas deben reflejar la diversidad social. En ellas se adquieren saberes académicos y, también, habilidades para convivir, respetar y colaborar con personas de orígenes distintos. Este ideal busca preparar para el futuro promoviendo comprensión mutua y respeto por la diversidad cultural. Pero la realidad es compleja. Persisten segregaciones, por clase, estatus económico o raza, que restringen la interacción significativa entre estudiantes de diversos orígenes. Según Torres Santomé (2018), esa segmentación impide enfrentar y apreciar las diferencias, y priva a los jóvenes de competencias necesarias para una convivencia plural e inclusiva.

De ahí la importancia de reconocer, como señala Hilliard III (2014) que "la educación, al igual que la raza, se sitúa en un contexto" (p. 33). Las escuelas charter deben analizarse como parte de un entramado social y político mayor. Las desigualdades del sistema educativo son reflejo de desigualdades sociales más amplias. Para comprender su impacto en la equidad, resulta imprescindible atender el contexto socioeconómico y político en el que operan.

El fenómeno charter se halla hoy extendido e institucionalizado. Grandes redes, con y sin fines de lucro, operan en múltiples distritos o estados y, en ciertos distritos, la mayoría de los estudiantes de escuelas públicas asiste a estas instituciones (Henig, 2018). La expansión ha generado fricciones con las escuelas públicas tradicionales. Ladd (2019) lo sintetiza así:

> Un problema fundamental de las escuelas charter es que, en la mayoría de los casos, socavan la coherencia y la eficacia de los sistemas escolares estatales y locales. Si las escuelas charter se limitaran en número a la periferia del sistema tradicional, como lo imaginaron originalmente algunos de sus primeros partidarios como Ray Budde y Albert Shanker, o si los legisladores electos tomaran precauciones especiales para garantizar que las escuelas autónomas y tradicionales trabajen hacia objetivos comunes, los efectos sistémicos adversos podrían contenerse. Sin embargo, en áreas con sectores de escuelas charter relativamente grandes o en crecimiento, supervisadas por autoridades débiles, los efectos sistémicos negativos socavan el interés público. Sin duda, los fervientes partidarios de las escuelas charter u otras formas de privatización escolar probablemente aplaudirían tal resultado debido a su punto de vista de que la educación pública, tal como está estructurada actualmente, está fallando y debe ser interrumpida (p. 1065).

La autora denuncia que la ausencia de control y de planificación estratégica entre charters y sistemas tradicionales no solo erosiona la equidad; también fragmenta la cohesión del sistema.
En la otra cara del debate, defensores como Nelson Smith, expresidente y director ejecutivo de la Alianza Nacional de Escuelas Públicas Charter, sostienen que las charter responden a necesidades críticas de comunidades marginadas. Smith afirma:

> En realidad estamos muy orgullosos del hecho de que las escuelas charter inscriben a más niños de bajos ingresos y más niños de color que otras escuelas públicas […]El verdadero problema de los derechos civiles para muchos de estos niños es estar atrapados en escuelas disfuncionales (Nelson Smith citado por Kahlenberg y Potter, 2015, p. 115).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La defensa no es aislada. Organizaciones como IDEA ejemplifican la misión progresista que algunas escuelas charter buscan adoptar. Se declaran comprometidas con impulsar a estudiantes de escasos recursos y minorías raciales hacia el éxito académico.

Tras considerar estas voces favorables, emerge una pregunta insistente: ¿están las charter cumpliendo ese ideal en la práctica o, aunque sin proponérselo, están exacerbando desigualdades? Texas ofrece un caso de estudio crucial por su demografía singular y por las tensiones de su sistema educativo. Mientras misiones como la de IDEA subrayan compromisos con comunidades desfavorecidas, la evidencia disponible dibuja un panorama complejo en el que coexisten ventajas y desventajas bajo el prisma de la segregación y de la diversidad racial y socioeconómica. El debate, por tanto, continúa abierto. Algunas escuelas parecen ampliar oportunidades; otras, operando bajo lógicas de mercado y competencia, corren el riesgo de reproducir las brechas existentes.

6.6. El caso de Chicago y Nueva Orleans como Referentes

En este último apartado del capítulo se presentan, a partir de los estudios de Lipman, los casos de Chicago y Nueva Orleans en relación con la expansión del modelo de escuelas charter. Ambas ciudades, marcadas por procesos de reestructuración económica y social, se convirtieron en verdaderos "laboratorios de educación neoliberal" (Lipman, 2011a), donde la expansión de las escuelas charter simboliza la transformación de la educación pública en un espacio sometido a la lógica del mercado.

En Chicago, Lipman (2011b, 2011c, 2020) examina cómo las políticas de rendición de cuentas, las pruebas de alto riesgo y los cierres de escuelas impulsados por el programa Renaissance 2010 modificaron de raíz el sistema educativo. Entre 2004 y 2010 se clausuraron entre 60 y 70 escuelas y se abrieron 100 "escuelas Renacimiento", dos tercios de ellas charter (Lipman, 2011b; Bell, 2015). El 22 de mayo de 2013, la Junta de Educación cerró 49 escuelas primarias y una secundaria, afectando a 133 instituciones y a cerca de 47.000 estudiantes (Lipman, 2020). Estas medidas tuvieron un fuerte impacto en las comunidades afroamericanas, donde los cierres y la gentrificación se entrelazaron, dejando secuelas sociales y laborales profundas (Lipman, 2011b).

Lipman (2010, 2011a, 2011c) explica que el régimen de evaluación de las Escuelas Públicas de Chicago concentró la autoridad en la administración central, pero sus efectos se distribuyeron de manera desigual: las escuelas de bajos recursos y con mayoría de estudiantes de color soportaron las consecuencias más severas. Este modelo convirtió a Chicago en un escenario donde las políticas urbanas neoliberales se observan directamente en la educación. Priorizan la competitividad económica sobre la equidad social (Lipman, 2011c).

El discurso neoliberal, como señalan Kumashiro et al. (2008), instaló un "sentido común" en torno a la elección escolar y la autonomía individual. Esto legitimo la expansión de las charter (Lipman, 2011c; Saltman, 2011). Saltman (2015a) advierte que este relato se sustenta en ideales de movilidad económica y competencia global. No obstante, Lipman (2011a) indica que las familias, aunque insatisfechas con la calidad de la educación pública, no buscan mercados. Más bien buscan mejoras reales en sus escuelas. "Cerrar escuelas públicas para abrir escuelas charter", señala, "es una estrategia explícita de desinversión en bienes públicos" (p. 126).

En Nueva Orleans, el huracán Katrina (2005) aceleró un proceso que ya mostraba signos de desgaste. Antes del desastre, hay quienes sostienen que la infraestructura social ya se hallaba en declive (Hill y Hannaway, 2006). En 1997, el gasto por alumno era un 26 % inferior al promedio nacional y un 16 % por debajo del de los sistemas urbanos más subfinanciados (Saltman, 2015). La población era mayoritariamente afroamericana (80 %) y cerca de un tercio vivía bajo el umbral

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de pobreza (Lipman, 2011a). Tras el huracán, el Estado de Luisiana asumió el control total del sistema educativo: 7.500 empleados fueron puestos en "licencia por desastre" y posteriormente despedidos (Dingerson, 2006).

El sindicato de maestros se disolvió y la infraestructura administrativa del sistema se desmanteló (Dingerson, 2006; Saltman, 2015; Lipman, 2011a). Desaparecieron escuelas comunitarias locales y se erosionó la estructura comunitaria que las sostenía (Michna, 2009; Dingerson, 2006). Lipman (2011b) expresa, "Las escuelas son centros de comunidad, y su cierre facilita la dispersión de los residentes actuales y desestabiliza aún más las comunidades que enfrentan la pérdida de viviendas públicas" (p. 41); las nuevas escuelas, con nuevas identidades, pasan a formar parte de la "renovación" de la zona sin preservar la esencia de las originales (Lipman, 2011b).

El Acto 35 creó el Distrito Escolar de Recuperación (*Recovery School District*, RSD), el cual tomó el control de 107 escuelas y recibió más de 40 millones de dólares federales para abrir nuevas charters (Lipman, 2011a). En 2004 existían solo cinco escuelas de este tipo; en 2006-2007, de las 55 que reabrieron, 31 eran charter (Alexander, 2007); y para 2019-2020, 83 de 86 escuelas públicas operaban bajo ese modelo (New Schools for New Orleans, 2021)[275].

Según Buras (2011), desde sus inicios el modelo de Nueva Orleans buscó privar a maestros, estudiantes y familias afroamericanas de recursos de la educación pública. Actores políticos en distintos niveles impulsaron la privatización y redistribuyeron recursos en clave de desigualdad racial y espacial, amparados en el "capitalismo consciente" (Buras, 2011). La confluencia de política cultural, ideología neoliberal y corrupción derivó en despojo de escuelas y viviendas a residentes pobres, trabajadores y no blancos (Saltman, 2015).

Lipman (2011a) interpreta estos hechos como una maniobra planificada entre el Estado y el capital para desmantelar la educación pública y remodelar la ciudad. En sus palabras, el desastre se aprovechó "para excluir por completo a las personas pobres" y construir "un Nueva Orleans más blanco, más de clase media, más amigable para el capital y los desarrolladores" (p. 50).

En conjunto, los estudios de Lipman (2011a, 2011b, 2011c, 2020) muestran cómo la educación y la ciudad se transforman mutuamente dentro del proyecto neoliberal. Dos lecciones se destacan (Lipman, 2017): el neoliberalismo no es un paquete fijo de políticas. Es un proceso adaptable que evoluciona según las dinámicas del mercado (Peck y Theodore, 2012, citado por Lipman, 2017); y la justicia educativa se entrelaza con la cuestión racial, de modo que los embates contra la educación pública se expresan a menudo en prácticas racializadas. Este no es un caso aislado; hay otros semejantes.

En conclusión, este capítulo ha explorado las complejidades del movimiento de escuelas charter en Estados Unidos, poniendo de relieve una trama densa de intereses y efectos. Se examinó el papel del neoliberalismo como fuerza motriz en la configuración de políticas educativas que han propiciado la proliferación de escuelas charter como alternativa en el sistema público. El debate permanece polarizado: hay quienes las defienden como agentes de innovación y equidad, y hay quienes las cuestionan por fomentar privatización y segregación.

Mientras continúa el debate sobre eficacia e impacto de las escuelas charter, el análisis invita a una reflexión crítica acerca del futuro de la educación pública. Ante la creciente influencia del neoliberalismo, es imperativo sostener una educación justa, equitativa y democrática, reconocida como derecho fundamental y mecanismo de cohesión social. La formación de un

[275] Cabe señalar que, para el año escolar 2019-2020, 83 de las 86 escuelas públicas en Nueva Orleans eran escuelas charter, de acuerdo con *New Schools for New Orleans* (2021) al cual se puede acceder en este enlace: https://newschoolsforneworleans.org/data-resources/nola-faqs/

profesorado crítico, capaz de resistir lógicas mercantilistas y de promover la participación de las comunidades educativas, resulta esencial para construir un sistema que responda a las necesidades de todos los estudiantes, con independencia de su origen social o capacidad académica.

En última instancia, la cuestión no es si las escuelas charter son “buenas” o “malas”, sino cómo asegurar que todas las instituciones, tradicionales o charter, contribuyan a formar ciudadanos críticos, capaces de transformar su entorno y construir una sociedad más justa y democrática. El porvenir de la educación pública dependerá de la capacidad colectiva para defenderla como bien común y motor de cambio social.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO VII. ANÁLISIS POR CATEGORÍAS DEL DISCURSO DE EQUIDAD EDUCATIVA DE IDEA PUBLIC SCHOOLS

Practices which appear to be universal and commonsensical can often be shown to originate in the dominant class or the dominant bloc, and to have become naturalized. […] Ideological power, the power to project one's practices as universal and 'common sense', is a significant complement to economic and political power, and of particular significance here because it is exercised in discourse[276]

Fairclough (2014)

.

El capítulo que sigue presenta un análisis sistematizado, por categorías, del discurso institucional de IDEA Public Schools sobre la equidad educativa mediante el Análisis Crítico del Discurso. El objetivo es mostrar cómo IDEA construye su visión particular de la equidad. Para ello, la organización del capítulo responde a una secuencia lógica que se estructura en tres apartados:

- En primer lugar, se presenta el Libro de Categorías, herramienta desarrollada específicamente para la investigación;
- luego, se justifica la elección de las categorías y subcategorías y se explica cómo se aplicaron al proceso de codificación y análisis del discurso institucional de nuestro objeto de estudio;
- por último, se expone el análisis realizado con Atlas.ti a partir del sistema categorial desarrollado. Este apartado se organiza según cada una de las categorías y subcategorías del Libro de Categorías. El propósito es mostrar cómo IDEA construye su visión de la equidad educativa a través de sus distintos materiales institucionales y cómo ese discurso se articula con el contexto social, político y educativo del RGV.

7.1. Libro de Categorías Subcategorías

El capítulo comienza con el Libro de Categorías, una herramienta analítica desarrollada específicamente para esta investigación. Para su construcción se revisó la literatura especializada sobre escuelas charter y se definieron cinco categorías principales de manera deductiva. A estas se sumó una sexta, orientada a registrar ausencias relevantes. Se sabía que, en Atlas.ti, todo lo no codificado tiende a perderse; por ello, desde el inicio se habilitó una categoría general para marcar silencios u omisiones. A medida que avanzó el proceso de codificación, se advirtió que muchas de esas ausencias se repetían y tenían sentido en sí mismas. Por tal motivo, se decidió no tratarlas como casos aislados, sino incorporarlas formalmente como una categoría más dentro del Libro. El resultado fue un libro compuesto por 6 categorías y 21 subcategorías, que guió todo el proceso de codificación manual y de análisis crítico del discurso institucional de IDEA.

[276] Las prácticas que parecen ser universales y de sentido común a menudo pueden ser mostradas como originadas en la clase dominante o el bloque dominante y haberse naturalizado [...] El poder ideológico, el poder de proyectar las propias prácticas como universales y de "sentido común", es un complemento significativo para el poder económico y político y de particular significancia aquí porque es ejercido en el discurso.

USC
UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
1. Prácticas Homogeneizantes	Marcos y estrategias pedagógicas que buscan estandarizar la enseñanza y el aprendizaje, aplicando modelos curriculares y didácticos uniformes a distintas poblaciones de estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales, sociales o lingüísticos. Estas prácticas tienden a ignorar la diversidad de contextos y necesidades individuales, promoviendo una visión unitaria que no considera la interculturalidad ni las especificidades de cada comunidad estudiantil. Esta estandarización está vinculada al concepto de pensamiento hegemónico, entendido como una forma dominante de concebir la enseñanza y el aprendizaje que no solo descarta otras perspectivas pedagógicas, sino que incluso las invisibiliza al no reconocer su existencia o validez. Este pensamiento hegemónico interioriza y naturaliza un modelo único, de tal forma que otras formas de educar	**1.1. Currículo Cerrado y Prescriptivo**	Enfoque pedagógico que delinea rigurosamente los contenidos y metodologías de instrucción, priorizando dominios específicos de conocimiento que se alinean con las demandas del mercado laboral y los criterios estandarizados de desempeño. Este marco curricular impone un paradigma estructurado en el que se enfatizan las competencias técnicas y los conocimientos especializados, a menudo con exclusión de contenidos que podrían fomentar el pensamiento crítico o la creatividad. La naturaleza cerrada y prescriptiva de este currículo restringe la autonomía del docente y disminuye las oportunidades de adaptar las experiencias de aprendizaje a las diversas necesidades y contextos de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje orientado a resultados cuantificables en lugar del desarrollo integral. En el caso de modelos como el "sin excusas," esta rigidez curricular se manifiesta a través de políticas estrictas de comportamiento y enseñanza, que imponen normas homogéneas para todos los estudiantes, ignorando sus contextos culturales y necesidades individuales. Asimismo, este	Apple (1993, 2008); Au (2007, 2013, 2020a, 2021); Bacon et al. (2016); Ball (2016); Barksdarle-Ladd y Thomas (2000); Bingham y McCann (2024); Cohodes (2018); Darling-Hammond (2007); Díez Gutiérrez (2017, 2018); Dishon y Goodman (2017) Giroux (1994, 2011, 2012, 2013, 2014); Golann (2015, 2021a; 2021b) Golann (Golann y Torres (2020); Gumbert (2021); Gunn et al. (2016); Haney (2000, 2001); Jennings y Bearak (2014); McNeel (2019); Palmer y Snodgrass Rangel (2011); Parrilla Latas (2002); Pérez Gómez (2004); Perrenoud (1996); Ravitch (2021); Siegel-Hawley y Frankenberg (2013); Skiba y Noam (2002); Straubhaar et al. (2021); Torres Santomé (2007, 2011, 2010, 2017, 2018); Urrieta (2010); Valenzuela (2004).

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
	quedan relegadas, percibidas como ajenas o incompatibles con el sistema predominante.		modelo refuerza el principio de conformidad individual, exigiendo que los estudiantes se adhieran a estándares de conducta y desempeño uniformes, sin considerar diferencias en sus trayectorias educativas, habilidades o circunstancias personales. La promoción de la disciplina estricta y la obediencia absoluta dentro de este esquema curricular contribuye a la reproducción de estructuras de control que limitan la agencia de los estudiantes y refuerzan la adaptación pasiva a un sistema predefinido de éxito académico y profesional.	
		1.2. Formación Especializada hacia la Educación Superior o el Ámbito Profesional	Orientación educativa dirigida a capacitar a los estudiantes para la educación superior o el ámbito laboral, enfatizando el desarrollo de competencias, actitudes y destrezas para enfrentar las demandas tanto del entorno académico como el escenario profesional. Esta perspectiva se centra en "entrenar" a los estudiantes para su adecuación a contextos específicos, subordinando los fines educativos a los intereses del mercado y priorizando resultados medibles que alinean las competencias adquiridas con las demandas laborales actuales.	Argos y Ezquerra (2014); Aronowitz (2001); Bok (2020); Bowles y Gintis (1976/2011); Fischman y Gardner (2022); Giroux (2011, 2012, 2013); Guinier (2016); Huerta y Gutiérrez (2020); Jaspers (2022); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022); Ortega y Gasset (2015); Preston et al. (2012); Rodríguez Fernández y Díez Gutiérrez (2017); Sahlberg (2016); Saltman

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
			Sin embargo, este modelo también tiende a reducir el proceso formativo a la producción de resultados o productos específicos, lo que puede limitar la formación integral del estudiante al enfocarse predominantemente en su empleabilidad. Este tipo de formación se caracteriza por un énfasis en la preparación técnica y el dominio de contenidos que se consideran relevantes para carreras universitarias de alta demanda o para sectores específicos del mercado laboral, pero que también tiende a reproducir las estructuras económicas vigentes, priorizando la productividad laboral mientras deja en segundo plano aspectos esenciales como la creatividad, la reflexión crítica y el aprendizaje socioemocional, fundamentales para una ciudadanía crítica, participativa y orientada al desarrollo personal y al compromiso ético.	(2012); Sandel (2020); Succi y Canovi (2020); Tomlinson (2008); Torche (2011).
		1.3. Principio de Competitividad Individual	Este concepto alude a una filosofía educativa que propugna la competitividad como mecanismo para alcanzar el éxito académico y profesional. Este enfoque se basa en la noción de que el desempeño individual, cuantificado a través de	Apple (2006a, 20062b, 2006c, 2021); Bowles y Gintis (1976/2011); Bourdieu (1999); Brown (2015); Chabrier et al. (2016); Díez Gutiérrez (2018); Freire

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
			métricas como las calificaciones, los puntajes de exámenes estandarizados y los logros personales, sirve como indicador principal del mérito y el esfuerzo. Esto guarda relación con la subcategoría 4.6 Meritocrática que califica, ordena, clasifica, cosifica, jerarquiza y selecciona a los supuestamente mejores en función de indicadores definidos previamente.	(1968/2014a); Giroux (2011); Grant y Sleeter (2019); Harvey (2005); Torres Santomé (2001, 2007, 2018); Kohn (2004); Lipman (2015); McNamee y Miller (2009); McNeil (2000); Pérez Gómez (2004); Perrenoud (1996, 2008); Ravitch (2013).
2. Equidad vs Procesos Excluyentes	Este concepto de educación profundiza en la compleja interacción entre las estructuras institucionales, las normas sociales y las experiencias individuales que dan forma al acceso y los resultados educativos. Examina cómo las barreras sistémicas, entendidas como limitaciones estructurales profundamente arraigadas en contextos históricos y culturales que perpetúan desigualdades en el sistema educativo, pueden crear desventajas persistentes para ciertos grupos de estudiantes, en particular aquellos que se encuentran en la intersección de múltiples identidades marginadas. Este marco no	**2.1. Elección Escolar**	Conjunto de políticas educativas neoliberales que han ganado una atención como un medio para mejorar los resultados educativos y brindar a las familias un mayor control sobre la educación de sus hijos. Permiten a las familias seleccionar la escuela a la que asistirán sus hijos, independientemente de su área de residencia. Estas políticas buscan brindar opciones más allá de la educación pública tradicional, incluidas opciones como escuelas charter o escuelas privadas subsidiadas por programas de vales. Desde una visión alternativa, la implementación de políticas de elección de escuela ha provocado controversia y debate. Puesto que, aunque estas políticas pretenden ampliar las opciones educativas, los	Au (2016, 2021, 2020b, 2022); Back (2020); Baker et al. (2016, 2018, 2022); Buras y Apple (2005); Cameron et al. (2018); Darling-Hammond (2007); Díez-Gutiérrez (2020); Fischer et al. (2020); Frankenberg et al. (2010, 2019); Fuller et al. (2019); Giroux (2011); Haberman y Hall (1973); Haney (2000, 2001); Harvey (2007, 2018); Klein et al. (2000); Knight et al. (2022) Kotok et al. (2017); Ladd (2019); Lubienski (2003); McKillip y Dollard (2022); Orfield et al. (2012, 2016); Orfield y Frankenberg (2013,

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
	solo identifica dichas prácticas, sino que también aboga por medidas proactivas para desmantelar estas barreras, como la implementación de pedagogías culturalmente sensibles, el fomento de entornos de aprendizaje inclusivos y la garantía de una asignación equitativa de recursos entre las diversas poblaciones de estudiantes.		críticos argumentan que la elección escolar puede profundizar la segregación racial y étnica, la discriminación hacia ciertos grupos, como estudiantes con necesidades educativas especiales, así también como la desigualdad en el acceso a recursos educativos, debido a que no todas las familias disponen del mismo nivel de acceso a información, transporte o capacidad para participar en los procesos de selección. Además, se señala como este enfoque puede desviar fondos y recursos del sistema de escuelas públicas hacia alternativas que, en muchos casos, no cumplen con los mismos estándares de equidad y rendición de cuentas, afectando negativamente a los estudiantes que permanecen en las escuelas públicas. Para los críticos, la elección escolar fomenta una competencia entre escuelas que prioriza el rendimiento medible sobre el desarrollo inclusivo y equitativo del sistema educativo en su conjunto, lo cual obstaculiza una mejora integral orientada a beneficiar a todos los estudiantes.	2014); Orfield y Kornhaber (2001); Owens (2020); Pandya (2011); Ravitch (2011); Reback (2008); Reckhow et al. (2015); Rotberg y Glazer (2018); Saltman (2011); Scott (2013) Valencia et al. (2001); Valenzuela (2004); Vasquez Heilig y Holme (2013); Vasquez Heilig y Darling-Hammond (2008); Vasquez Heilig et al. (2018); Wilson (2019).
		2.2. Factores de Desigualdad en el Acceso a la	Disparidades presentes en el sistema educativo, influenciadas por factores como la raza, el nivel	Adamson y Darling-Hammond (2011); Álvarez (2020);

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
		Educación de Calidad vs. Equidad Educativa	socioeconómico, la ubicación geográfica, el dominio del idioma inglés y las necesidades de educación especial. Estas desigualdades se agravan por la distribución desigual de la financiación escolar, que suele perjudicar a las escuelas ubicadas en comunidades de bajos ingresos o con una alta proporción de estudiantes pertenecientes a minorías. Como consecuencia, estas disparidades afectan directamente la disponibilidad de recursos, la calidad de la instrucción y el nivel de apoyo que reciben los estudiantes durante su trayectoria educativa. Estas barreras sistémicas no solo impiden la equidad en la experiencia educativa, sino que también limitan la capacidad de ciertos estudiantes para alcanzar oportunidades y beneficios equivalentes en su desarrollo académico y personal. Incluso entre aquellos que parten de una situación desfavorecida es posible apreciar niveles de mayor precariedad. Por el contrario, la equidad educativa se refiere al aseguramiento de las condiciones que permitan a todos los estudiantes acceder a una educación de calidad,	Anderson, Medrich y Fowler (2007); Apple (2012); Au (2022); Au et al. (2016); Baker, Di Carlo y Weber (2022); Baker, Farrie y Sciarra (2016, 2018); Banks y McGee Banks (2019); Bell (2015); Bennett (2013); Bingham y McCann (2024); Blaise (2018); Bolívar (2019); Bourdieu (2013); Brown (2010); Cahalan et al. (2022); Cameron et al. (2018); Cannon et al. (2017); Chen et al. (2022); Chien y Huebler (2018); Chung (2015, 2019); Coleman et al., (1966); Commission on the Futures of Education (2022); Cummins (2000, 2018); Darling-Hammond (1998, 2000b, 2015); Darling-Hammond y Banks (2010); Declaración de Incheon (2016); Diane Ravitch (2016); Dishon y Goodman (2017); Du Bois (2014); Durkheim citado por Pfeffer (2015); Engle y Black (2008); Erickson

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
			independientemente de su origen o circunstancias. Esto implica no solo la distribución justa de recursos, sino también la implementación de políticas y prácticas que reconozcan y atiendan las necesidades específicas de cada grupo estudiantil, con el fin de reducir brechas de aprendizaje y asegurar que todos cuenten con los apoyos y oportunidades necesarios para completar su trayectoria escolar en igualdad de condiciones. Para ello, es fundamental asignar el financiamiento necesario, desarrollar estrategias de enseñanza adaptadas a las necesidades de la población de estudiantes, y eliminar, o en su defecto paliar, las barreras estructurales que afectan a los estudiantes en situación de desventaja, garantizando así su acceso pleno y significativo al ámbito educativo y social.	(2012, 2019); Espenshade y Chung (2005); Escudero Muñoz y Martínez Domínguez (2011); Freidus (2019); Golann (2015); Golann y Torres (2020); Grant y Sleeter (2013); Guinier (2016); Herrera et al. (2020); Hikida y Taylor (2020); Hilliard III (2014); Hodges Persell (2019); Holzman (2012); Jacobsen et al. (2019); Jochim (2016); Johnson (2013); Kahlenberg (2010), Knight et al. (2022); Kozol (2012); Ladd (2019); Losen (2015); Lurie et al. (2021); L.B. Johnson (1965); ONU (2015); Meloy et al. (2019); Millea et al. (2018); Morton (2016); National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2020); Nieto (2018); Nieto y Bode (2008, 2018, 2019); Nichols y Berliner (2007); Omoeva et al. (2018); Orfield y Ee (2017); Orfield et al. (2003); OCDE (2023); Pacheco

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
				(2010); Palmer y Lynch (2008); Palmer y Snodgrass Rangel (2011); Pardo Pérez y García Tobío (2003); Pérez Gómez (2004); Price y Wohlford (2005); Ravitch (2013, 2020); Reback (2008); Reckhow et al. (2015); (Rooks, 2020); Ryan et al. (2005); Saltman (2011); Sen (2003); Skiba et al. (2011); Thomson (2018); Tough (2019); Valenzuela (2004); Welsh y Swain (2020); Wilkinson y Pickett (2010, 2011); Wood et al. (2023); Zhao y Tienken (2013); Zoch (2017)
		2.3. Procesos de Segregación y Discriminación	Prácticas sistemáticas y dinámicas institucionales que resultan en la separación de estudiantes en ambientes educativos distintos, ya sea en diferentes escuelas o dentro de una misma institución, con base en diversos criterios como el desempeño académico, el nivel socioeconómico, la lengua materna o el origen racial. La segregación alude a la separación de estudiantes por factores raciales, étnicos o socioeconómicos, ya sea de forma	Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina (2019); Adamson y Galloway (2019); Apple (1996, 2006a); Arias (2007); AU, (2020B); Baker (2016); Ball (2003); Bank et al. (2016); Bischoff y Reardon (2013, 2014); Bourdieu (1999); Buras (2011, 2014, 2015); Cohodes y Parham

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
			intencionada o como resultado de políticas institucionales, mientras que la discriminación implica las prácticas que excluyen o limitan las oportunidades de ciertos grupos, como estudiantes con necesidades educativas especiales o aquellos cuyos perfiles no se ajustan a las expectativas o estándares establecidos por las instituciones. Estos procesos pueden ser consecuencia de políticas explícitas, como la selección de estudiantes a través de exámenes de admisión, o de procesos implícitos, como la concentración de perfiles específicos de estudiantes en escuelas charter y otras opciones educativas diferenciadas. Ambos fenómenos contribuyen al establecimiento de entornos educativos inequitativos, donde los estudiantes de entornos desfavorecidos experimentan un acceso reducido a recursos de alta calidad, incluidos educadores experimentados y currículos que promuevan una educación inclusiva y adaptada a la diversidad de necesidades, en lugar de enfocarse en modelos excluyentes.	(2021); Condron et al. (2013); Darling-Hammond (1998, 2015); Darling-Hammond y Banks (2010); David Knight y Toenjes (2020); Davis et al. (2015); DeMatthews y Knight (2022); Dewey (1916/2017); Du Bois (1903/2014); Elder et al. (2021); Escudero Muñoz y Martínez Domínguez (2011); Farrie y Sciarra (2022); Frankenberg (2013); Frankenberg y Lee (2003); Frankenberg et al. (2010, 2019); Fuller et al. (2019); Gewirtz et al. (1995); Hilliard III (2014); Henig (2018); Iceland y Wilkes (2006); Jacobs (2011); Jurjo Torres Santomé (2001, 2018); Kahlenberg y Potter (2015); Knight et al. (2022); Knoester y Au (2017); Kotok et al. (2017); Kozol (2012); Kryczka (2019); Ladd, Clotfelter, y Holbein (2015); Lasseigne Tiedt (2023); Lipman (2010, 2011); Logan y Burdick-

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
				Will (2016); Lipp y Burdick-Will (2016); Mattson (2020); McNeil (2000); Mickelson et al. (2018a); Miron et al. (2010); Mommandi y Walner (2018); Monarrez et al. (2022); Mullen y Bartlett (2022); Musgrave (2019); Noliwe Rookls (2020); OECD (2014); Orfield y Frankenberg (2013); Orfield y Jarvie (2020); Orfield y Lee (2007); Orfield et al. (2003, 2012, 2016); Owens (2020); Pierre Bourdieu (1999); Rooks (2020); Rotberg y Glazer (2018); Stein (2015); Straubhaar et al. (2021); Siegel-Hawley y Frankenberg (2013); Sullivan (2011); Torres Santomé (2001, 2018); Tough (2019); Vasquez Heilig y Holme (2013); Vásquez Heilig et al. (2016); Wilson (2019).
		2.4. Selección y Exclusión de Estudiantes	Algunas instituciones educativas, como las escuelas charter y las escuelas magnet, emplean mecanismos de selección estudiantil para regular el ingreso de	ACLU (2017); Au y Hollar (2016); Cohodes y Parham (2021); Espenshade y Chung (2005); Espenshade et al.

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
			nuevos alumnos cuando la capacidad es limitada. A diferencia de las escuelas públicas tradicionales, que deben aceptar a todos los estudiantes dentro de su área geográfica, estas instituciones aplican criterios específicos para la admisión. Las escuelas charter suelen establecerse estratégicamente en ciertas zonas urbanas y se enfocan en atender poblaciones específicas, lo que influye en la composición de su matrícula, y a su vez emplean un sistema de lotería, como lo hace IDEA, que prioriza a ciertos grupos, como los hermanos de estudiantes actuales, cuando hay disponibilidad de espacio. Las escuelas magnet por su parte requieren solicitudes que pueden implicar el cumplimiento de criterios académicos o específicos del programa (como el interés en campos como STEM o artes) y la presentación de resultados de exámenes, ensayos o incluso la asistencia a entrevistas o audiciones, según la orientación de la escuela. Aunque ni las charter ni magnet tienen como objetivo excluir a ningún estudiante, sus métodos de enseñanza especializados pueden	(2004); Franklin y Zwickel (2018); Garda (2011); Gleason (2007); Harris (2017); Hart et al. (2015); Kahlenberg (2010); Knight et al. (2022); Malkus (2016); Mommandi y Welner (2018); Ordway et al. (2019); Ravitch (2016, 2020); Rotberg (2018); Strauss (2012).

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
			excluir indirectamente a aquellos que no se alinean con su filosofía o necesitan adaptaciones que el modelo no proporciona. Esta exclusión puede ocurrir mediante: servicios limitados para necesidades especiales, políticas disciplinarias estrictas, apoyo insuficiente para los estudiantes ELL, procesos de inscripción complejos o disponibilidad reducida de programas como transporte y almuerzos gratuitos o de precio reducido, entre otros. Procesos similares ocurren en la educación superior, donde los requisitos de admisión pueden limitar el acceso de ciertos grupos de estudiantes y generar mayor desigualdad. Los criterios varían en cada nivel educativo, pero en todos los casos terminan por condicionar las oportunidades disponibles para los estudiantes.	
3. Evaluación vs. Justicia Social	Aborda la tensión o conflicto entre los sistemas de evaluación educativa, entendidos en este contexto como la medición (*measurement*) del desempeño académico de los estudiantes mediante pruebas estandarizadas y de alto riesgo, y los principios de	**3.1. Educación Universitaria como Catalizador de Movilidad Social**	El papel que desempeña el acceso a la educación superior en la mejora del estatus socioeconómico de las personas y sus familias. La educación universitaria se percibe como un mecanismo para romper el ciclo de la pobreza, ya que ofrece a los estudiantes oportunidades de acceder a empleos mejor	Black et al. (2020); Bok (2020); Buras (2015); Chetty et al. (2014, 2017, 2020, 2023); Deil-Amen, Rosenbaum y Person (2005); Díez-Gutiérrez (2020); Heller (2005); Herrington (2015); Hodges Persell (2019); Labaree citado por Pfeffer

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
	justicia social en la educación. Mientras que las evaluaciones estandarizadas buscan medir el desempeño académico de manera uniforme y comparativa, estas a menudo no consideran las desigualdades estructurales y contextuales que afectan a los estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos y culturales. En este sentido, la aplicación de estos instrumentos puede reforzar las inequidades preexistentes, ya que privilegian un modelo de excelencia académica que no contempla las diferencias en el acceso a recursos, la diversidad lingüística o las condiciones de vida de los estudiantes. Desde una perspectiva de justicia social, estas formas de evaluación son criticadas por su contribución a la perpetuación de la exclusión y la marginación de los grupos vulnerables, alejándose del ideal de un marco educativo equitativo. Este debería responder a las		remunerados y a una mayor estabilidad económica.	(2015); Orfield et al. (2005); Saltman (2011); Third Way (2022); Torche (2011).
		3.2. Estándares de Rendimiento	Criterios y objetivos establecidos que se utilizan para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes en diversos dominios del conocimiento. Estos estándares sirven como métricas para determinar en qué medida los estudiantes han adquirido los conocimientos y las habilidades requeridas en cada nivel educativo, generalmente mediante la implementación de evaluaciones estandarizadas. Los estándares de desempeño se implementan también para acreditar las instituciones educativas, estableciendo objetivos específicos relacionados con el logro académico general, las tasas de graduación, la preparación para la educación superior y otros indicadores clave de desempeño. Estos estándares funcionan como instrumentos para evaluar la eficacia institucional y garantizar que los establecimientos educativos cumplan con las expectativas de calidad educativa, promoviendo así la rendición de cuentas y la mejora continua.	Apple (2005); Betts y Tang (2011); Buras y Darling-Hammond (2000a); Caride Gómez y Trillo Alonso (2010); Di Carlo (2011); Docampo y Bessoule (2019); Díez-Gutiérrez (2020); Edsall (2021); Escudero Muñoz y Martínez Domínguez (2011); Hart et al. (2015); Merolla y Jackson; OECD (2014); Pandya, (2011); Prothero (2018); Singham (2003); Torres Santomé (2018); Trillo Alonso (2005), Vasquez Heilig et al., (2018)

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
	necesidades individuales, implementar estrategias compensatorias, reducir brechas y promover una discriminación positiva en favor de los estudiantes con desventajas estructurales. En su lugar, un enfoque equitativo debería integrar mecanismos que reconozcan las diferencias de partida y busquen garantizar que la evaluación fomente la inclusión y el acceso a oportunidades educativas en condiciones justas, en lugar de funcionar como un filtro excluyente.	**3.3. Pruebas Estandarizadas y de Alto Riesgo (*High-risk*)**	Las pruebas estandarizadas son instrumentos de evaluación diseñados para medir el desempeño académico de los estudiantes mediante medidas uniformes que se administran de manera consistente en diversos contextos educativos. Dentro de este marco, el término de alto riesgo describe las evaluaciones que arrojan resultados con implicaciones de gran alcance importantes consecuencias para los estudiantes, los instructores y las instituciones académicas. Dichas evaluaciones estandarizadas son determinantes para: a) establecer el progreso de los estudiantes; b) asignar recursos educativos a las escuelas; y c) evaluar el desempeño de docentes e instituciones. La naturaleza ponderada de estas pruebas genera una presión considerable para lograr resultados positivos, lo que con frecuencia da lugar a la práctica instructiva que prioriza la preparación específica para la prueba, una práctica conocida como "enseñar para el examen".	Alismail y McGuire (2015); Au (2007, 2010, 2011, 2016a, 2020a, 2020b, 2022); Back (2020); Barksdale-Ladd y Thomas2000); Brøgger (2018); Buckley et al. (2018); Carnoy y Rothstein (2013); Carnevale y Strohl (2010); Carpenter et al. (2009); Darling-Hammond (1991); Darling-Hammond y Banks (2010); Dianis et al. (2015); Economic Policy Institute (2013); Farley (2011); Fischer et al. (2020); Ford y Triplett (2019); Gale de Saxe et al. (2020); Garrison (2009); Geiser (2017); Giroux (2010, 2011, 2014); Greene (2019); Guinier (2016); Hanushek et al. (2019); Hamilton et al. (2013); Haney (2000, 2001); Hart et al. (2015); Horn (2005); Johnson (2013); Karabel (2005); Kling et al. (2013); Orfield y Kornhaber (2001); Koretz (2017); Lemann (1999); Levin

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
				(2012); Marchant (2004); Nichols y Berliner (2007); Pandya (2011); Pastor (2019); Ramirez et al. (2018); Ravitch (2011, 2012, 2016, 2020); Rothstein (1998); Sandel (2020); Smith (2016); Steele y Aronson (1995); Tough (2019); Tanner (2013); Valencia, Valenzuela, Sloan y Foley (2001); Vasquez Heilig et al. (2018); Volante (2004); Wainer y Steinberg (2010); Zacher; Zoch (2017)
		3.4. Sistemas de Rendición de Cuentas (*Accountability*)	Mecanismos establecidos para evaluar y monitorear el desempeño de los estudiantes, los educadores y las instituciones educativas, con el objetivo de asegurar el cumplimiento de los estándares educativos y la alineación de todos los componentes del sistema educativo con los parámetros de calidad establecidos, contribuyendo así a la mejora continua de la educación. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, estos sistemas pueden tener consecuencias negativas, ya que tienden a promover una visión mercantilista de la educación. Al centrarse en	Au (2016, 2020a, 2020b, 2022); Ball (2016); Black et al. (2020); Cameron et al. (2018); Carnoy y Rothstein (2013); Darling-Hammond (2007); Escudero Escorza (2003); Escudero y Martínez (2020); Ford y Triplett (2019); Geiser (2017); Gunn et al. (2016); Haney (2001); Heilig y Darling-Hammond (2008); Horn (2005); Johnson (2013); Kling et al. (2013); Kornhaber y Orfield

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
			resultados medibles y en el rendimiento cuantificable, estos mecanismos generan una cultura de competitividad y presión que impacta tanto a estudiantes como a docentes, quienes se ven obligados a priorizar el desempeño en pruebas estandarizadas. Esto, a menudo, desplaza el aprendizaje profundo y crítico, limitando el propósito educativo a la producción de indicadores de éxito alineados con las demandas del mercado, en lugar de fomentar un desarrollo integral y contextualizado.	(2001); Ladd y Fiske (2021); Levine (2006); Mintrop et al. (2009); Morton (2016); Nichols y Berliner (2007, 2008); Nichols y David (2008); Palmer y Snodgrass Rangel (2011); Pandya (2011); Ravitch (2020); Reback (2008); Reckhow et al. (2015); Steele y Aronson (1995); Valenzuela (2005); Valencia et al. (2001); Vasquez Heilig y Darling-Hammond (2008); Vasquez Heilig, Brewer y Ojeda Pedraza (2018); Wainer y Steinberg (2010).
4. Subjetividades Alineadas con el Mercado	La formación de identidades, valores y actitudes que reproducen y promueven los principios del mercado y la lógica neoliberal. Estas subjetividades se caracterizan por la internalización de valores como la competencia, la meritocracia, la eficiencia y la individualización del éxito. Se fomenta una mentalidad empresarial/emprendedora	**3.5. Autonomía e Innovación Institucional**	Este concepto corresponde a la capacidad de las instituciones educativas, como las escuelas charter, de ejercer una toma de decisiones independiente en ámbitos como la gestión administrativa, el diseño del currículo, la contratación de personal y la metodología pedagógica. Dicha autonomía o flexibilidad se justifica con frecuencia por la promesa de "innovación" que hacen las charter, postulando que el alivio de las	Apple (2015); Budde (1974); Díaz Barriga (2010); David et al. (2020); Gleason (2017); Betts y Tang (2011); Escudero Muñoz (2009); Harvey (2007); Harris, Herrington y Albee (2007); Preston et al., (2012); Lubienski, (2003, 2004); Bulkley y Fisler (2003); Preston et al. (2012); Renzulli et al. (2015); Lipman (2011a).

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
	que prioriza el rendimiento académico. Estas dinámicas configuran la percepción de la educación como mercancía y de los estudiantes como "capital humano", alineando sus aspiraciones y metas personales con las demandas del mercado.		limitaciones burocráticas permitirá a las escuelas explorar nuevas prácticas educativas y modelos para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Además, esta autonomía abarca la autoridad para establecer prácticas, valores o visiones institucionales distintivas que las instituciones educativas optan por enfatizar o con las que identificarse, permitiéndoles así delinear su enfoque pedagógico y prioridades específicas en función de sus objetivos y contextos particulares. En el contexto que analizamos este modelo de autonomía está intrínsecamente asociado a la ideología neoliberal, que aboga por la desregulación y la disminución del control estatal en favor de una gobernanza orientada al mercado. Siendo así, es cuestionable la invocación a la innovación educativa. No todo cambio es innovación. Si hay un cambio educativo, pero no lo es para mejor -por ejemplo desde la perspectiva de la equidad, y no conlleva una adopción profunda de su significado por parte de la comunidad educativa, sino que se adopta de manera oportunista y burocrática, entonces no sería innovación educativa.	Hill (2004); Valenzuela (2004, 2005).

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
		4.2. Competitividad entre Escuelas	Este concepto elucida el panorama competitivo que surge cuando las organizaciones académicas buscan la matrícula de estudiantes, recursos financieros y reconocimiento institucional. La competitividad se ve facilitada por las políticas educativas neoliberales que promueven la libre elección de escuelas, posicionando a las familias como consumidoras de servicios educativos. En este contexto, las escuelas se esfuerzan por distinguirse de las demás haciendo hincapié en el rendimiento académico sobresaliente, las altas tasas de admisión a la universidad y otros indicadores de éxito medidos a través de evaluaciones estandarizadas. La publicación de rankings escolares, que clasifican y comparan a las instituciones según diversos criterios de desempeño, intensifica aún más esta competencia, incentivando a las escuelas a priorizar la mejora de su posición en dichos rankings.	Adamson y Galloway (2019); Apple (1996, 2006a, 2006b, 2012, 2018, 2021); Arsen y Ni (2012); Au (2013, 2016, 2020b, 2022); Au y Hollar (2016); Ball (2003, 2012); Bohte (2004); Bok (2004); Bourdieu (1999); Brown (2020); Chabrier et al. (2016); Díez-Gutiérrez (2020); Docampo et al. (2022); Escudero y Trillo (2015); Gewirtz et al. (1995); Giroux (2010, 2011, 2014); Harvey (2007); Imberman (2007); Keefe (2020); Lipman (2008, 2011a, 2015, 2020); Marope et al. (2013); Martínez y García (2000); McNeil (2000); Morley (2006); OECD (2014); Pardo Pérez y García Tobío (2003); Pérez Gómez (2004); Pusser y Marginson (2013); Saltman (2010, 2011, 2022); Torres Santonomé (2001).
		4.3. Desregulación	Reducción o eliminación de las regulaciones y controles gubernamentales que rigen el funcionamiento de las instituciones	Alfie (2011); Apple (1996, 2006a, 2006b, 2021); Au (2022); Ball (2016); Díez Gutiérrez

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
			educativas, en particular en el contexto de las escuelas charter. Esta vía, basada en principios neoliberales, tiene como objetivo otorgar mayor autonomía a las escuelas en la gestión de sus recursos, currículos y prácticas de contratación sin supervisión estatal directa. La desregulación permite a estas instituciones operar con mayor flexibilidad, adaptando sus metodologías y estructuras organizativas a las demandas del mercado educativo.	(2018, 2020a, 2020b); Farrie y Sciarra (2022); Giroux (2014); Harris (2017); López Guerra y Flores Chávez (2006); McKillip y Dollard (2022); Mullen y Bartlett (2022); Pardo Pérez y García Tobío (2003); Ravitch (2011, 2020); Rooks (2020); Zeichner (2010).
		4.4. Filantropía de Riesgo o Finlantrocapitalismo (*Venture Philanthropy*)	Finlantrocapitalismo o *Venture philanthropy* es el término empleado por los autores de referencia para hacer alusión a la intervención de empresas, o a la aplicación de principios y prácticas empresariales, en ámbito educativo. Representa un cambio de paradigma en las donaciones caritativas, que combina los objetivos filantrópicos tradicionales con estrategias y principios orientados a los negocios. Este enfoque, profundamente influenciado por la lógica neoliberal, no se limita a la simple donación de dinero a causas sociales, sino que busca transformar las intervenciones caritativas en inversiones estratégicas que generen un retorno social visible y	Au y Lubienski (2016); Ball (2002, 2012, 2016); Ball y Olmedo (2011); Ball, Bowe y Gewirtz (1996); Ball y Youdell (2007); Baltodano (2017); Bishop y Green (2009); Brown (2020); Frumkin (2006); Lipman (2011a, 2015); Olmedo (2018); Ravitch (2020); Saltman (2010, 2011, 2012b, 2015, 2023); Saura (2016, 2018, 2020); Scott (2009) Torres Santomé (2011, 2018); Zeichner y Peña-Sandoval (2015); ZiZek (2004).

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
			medible. En el ámbito educativo, la filantropía de emprendimiento se manifiesta a través de inversiones en empresas emergentes de tecnología educativa, la financiación de escuelas charter o el apoyo a métodos de enseñanza innovadores que se alineen con las demandas del mercado.	
		4.5. Mercantilización de la Educación	Proceso mediante el cual las instituciones educativas adoptan prácticas, estructuras y principios propios del sector empresarial, operando bajo una lógica orientada al mercado. Esta orientación se caracteriza por la implementación de mecanismos de gestión que priorizan la eficiencia, la productividad y la rentabilidad, así como por la adopción de modelos administrativos que emulan los de la empresa privada. En este proceso, la educación se concibe como un bien de consumo o una inversión económica sujeta a las leyes del mercado, y los estudiantes y sus familias se ven como clientes o consumidores, por una parte, y como productos o capitales, por otra.	Alfie (2011); Apple (2001); Argos y Ezquerra (2014); Aronowitz (2001); Bank et al. (2016); Bok (2004); Bolívar Botía (2021); Brint et al. (2005); Buras y Apple (2005); Burch (2009); Díez-Gutiérrez (2020); Dingerson (2006); Escudero y Trillo (2015; Fischman y Gardner (2022); Freire (2014a); Giroux (2010, 2011, 2014); Goldthorpe y Jackson (2008); Hanushek y Raymond (2005); Huerta y Gutiérrez (2020); Johnson (2013); Karabel (2005); Kohn (2004); Ladd (2019); Landers Macrine (2010); León (2012); Lipman (2008, 2011a 2020); Marope et al. (2013); McNamee y

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
				Miller (2009); Michna (2009); Morrissey (2013); Pardo Pérez y García Tobío (2003); Pérez Gómez (2004); Pusser y Marginson (2013); Ravitch (2013, 2020); Redding y Nguyen (2020); Reynolds y Xian (2014); Rodríguez Fernández y Díez Gutiérrez (2017); Saltman (2000, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2015, 2022); Saltman y Gabbard (2010); Saura y Bolívar (2019); Sleeter (2008); Tomlinson (2008); Torres Santomé (2007, 2017, 2018); Trillo Alonso et al. (2021); Volante (2005); Watkins (2011).
		4.6. Meritocracia	La noción de que el logro y el progreso individual se logran únicamente mediante el esfuerzo, la capacidad y el mérito personales, independientemente del nivel o los antecedentes socioeconómicos. En el contexto educativo, la meritocracia se manifiesta como la creencia de que los estudiantes que se esfuerzan más y obtienen un rendimiento académico superior	Apple (2006); Aronowitz (2001); Au (2013, 2016); Freire (2014a); Grant y Sleeter (2019); Guinier (2016); Landers Macrine (2010); Martínez y García (2000); McNamee y Miller (2009); Mijs (2016); Reynolds y Xian (2014); Sandel (2020); Torres Santomé (2010, 2018); Van Dijk et al.

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
			merecen tener acceso a mejores oportunidades.	(2020); Wexler (2021); Young (1994).
5. Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado	El deterioro progresivo del entorno profesional de los docentes se caracteriza por una carga de trabajo excesiva, inseguridad laboral y remuneración inadecuada. Este deterioro no sólo genera un clima de estrés permanente, sino que también limita las oportunidades de crecimiento profesional y de formación continua, lo que afecta la motivación y el bienestar psicológico de los docentes. Estas condiciones adversas pueden dar lugar a una mayor rotación (*turnover*) del personal, lo que a su vez socava la estabilidad de las instituciones educativas y compromete la calidad de la enseñanza impartida a los estudiantes.	**5.1. Evaluación y Compensación**	Comprende los métodos mediante los cuales se evalúa el desempeño de los docentes y se determina su remuneración en función de los resultados alcanzados. Estos sistemas se basan en criterios como el desempeño de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas, las tasas de graduación y otras métricas cuantificables. La evaluación del desempeño docente se convierte así en un mecanismo que condiciona la estabilidad laboral y la progresión profesional priorizando los resultados medibles, con el objetivo de perfeccionar las prácticas pedagógicas y relacionar la compensación económica con los resultados alcanzados. En este modelo meritocrático, el valor del profesor se reduce a su rendimiento, consolidando el principio de "tanto rindes, tanto vales" (Trillo Alonso, 2005). La evaluación, en lugar de ser un proceso formativo, se convierte en un instrumento de control, una amenaza que se cierne sobre el profesorado, un sistema de premios y castigos que coarta la autonomía docente	Ableidinger et al. (2012); Apple (2006); Caride Gómez y Trillo Alonso (2010); Chadwick y Kowal (2011); Deci y Flaste (1996); Deci y Ryan (1985); Darling-Hammond (1991, 2010); Deci y Flaste (1996); Deci y Ryan (1985) Deming (2012); Epple et al. (2015); Freire (2014a); Gale de Saxe et al. (2020); Giroux (2011, 2013); Gunn et al. (2016); Johnson (2011); Koretz (2017); Murnane y Cohen (1985); Ravitch (2013); Trillo Alonso, (2005); Volante (2005); Wayne Au (2022); Zeichner (2010).

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
		5.2. Experiencia Docente y Estabilidad Laboral	Esta categoría se centra en la relación entre la experiencia acumulada de los docentes y su estabilidad laboral. Analiza cómo la experiencia docente fortalece las prácticas pedagógicas, facilita la gestión del aula y contribuye a los resultados académicos de los estudiantes. Al mismo tiempo, considera cómo la estabilidad laboral favorece la continuidad del cuerpo docente, creando condiciones para el desarrollo profesional y el establecimiento de comunidades escolares cohesionadas. En modelos como las escuelas charter, las políticas de empleo suelen priorizar la contratación de docentes noveles o personal con menor experiencia, lo que puede generar inestabilidad laboral y altas tasas de rotación. Estas dinámicas se ven agravadas por un entorno profesional deteriorado, caracterizado por una carga laboral excesiva, inseguridad en el empleo y salarios condicionados al desempeño, que no solo afectan el bienestar de los docentes, sino que también comprometen la capacidad de las instituciones educativas para mantener una plantilla docente estable y experimentada	Barrett y Harris (2015); Bickmore y Sulentic Dowell, 2019); De Saxe et al. (2020); Crisafulli (2006); Epple, Romano y Zimmer (2015); Gale de Saxe et al. (2020); Giroux (2011, 2013); Guthery y Bailes (2022); Malin y Kerchner (2007); Malloy y Wohlstetter (2003); Naslund y Ponomariov (2019); Ni (2012); Ravitch (2013); Roch y Sai (2017); Saltman (2018, 2022); Torres (2016b); Torres y Oluwole, 2015); Young et al. (2015).

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
		5.3. Políticas de Contratación y Certificación Alternativa	Las políticas que facilitan la contratación de educadores por vías no tradicionales permiten a los profesionales entrar en el campo de la educación sin cumplir con todos los requisitos de certificación convencionales. Estas políticas, que suelen aplicar las escuelas charter, atraen a personas con conocimientos específicos del sector o competencias técnicas para abordar áreas de alta demanda, como la ciencia y la tecnología, o para aplicar enfoques pedagógicos innovadores. La certificación alternativa permite a estos profesionales obtener la acreditación simultáneamente con sus responsabilidades docentes, lo que acelera su integración en el sistema educativo. Las políticas de contratación de las escuelas charter, que facilitan el ingreso por vías alternativas o la enseñanza no certificada, tienen importantes consecuencias para la estabilidad laboral. Estas prácticas atraen a profesionales con experiencia en el sector para una rápida integración, pero numerosos educadores las perciben como transitorias e inestables. La frecuente utilización de contratos temporales y las elevadas cargas de trabajo	Adamson y Darling-Hammond (2012); Bickmore y Sulentic Dowell (2019); Bowling y Ball (2018); Cohodes y Parham (2021); Darling-Hammond (2000a, 2009, 2010); Darling-Hammond y Sykes (2003); Guthery y Bailes (2022); Kahlenberg y Potter (2015); Levine (2006); Malloy y Wohlstetter (2003); Naslund y Ponomariov (2019); Ni (2012); Podgursky y Ballou (2001); Ravitch (2013); Roch y Sai (2017); Schmitt y deCourcy (2022); Torres (2016a); Torres y Oluwole (2015); Wilkin y Nwoke (2011); Zeichner (2010, 2014).

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
			resultantes de estas políticas contribuyen a una elevada tasa de rotación del personal. La falta de experiencia y formación pedagógica de algunos educadores puede dar lugar a un agotamiento acelerado y a una reducción de la permanencia en el puesto de trabajo.	
6. Ausencias	Las ausencias en este análisis corresponden a elementos discursivos que, aunque pertinentes, no están presentes explícitamente en los documentos examinados. Estas omisiones pueden manifestarse como temas no abordados, perspectivas desestimadas o voces silenciadas que, de estar presentes, podrían enriquecer o ampliar el discurso. Las ausencias no son incidentales; con frecuencia reflejan decisiones deliberadas o subconscientes que revelan las prioridades, intereses o ideologías subyacentes de quienes generan el discurso. En el contexto del modelo educativo de IDEA Public Schools, las ausencias se analizarán como componentes de las	**6.1. Ausencia de Estrategias o Planes Específicos para Estudiantes Migrantes y Familias Mixtas**	Esta subcategoría identifica la carencia de estrategias concretas y específicas en IDEA para abordar las necesidades únicas de los estudiantes migrantes y de familias mixtas, una situación que afecta a comunidades en todo Estados Unidos, pero cuya realidad es más común y significativa en las zonas fronterizas como el Valle del Río Grande (RGV). En esta región, donde se concentra un gran número de escuelas IDEA y donde inició la creación y expansión de estas instituciones, estas familias enfrentan desafíos particulares debido a su estatus migratorio. Aunque estos estudiantes pueden asistir a IDEA porque el gobierno estadounidense no restringe el acceso a la educación pública, las barreras emergen al momento de acceder a la educación superior. Entre los principales obstáculos se encuentran la imposibilidad de acceder a préstamos estudiantiles	Diedrich (2018); Martínez et al. (2018); Foucault (1972); Schaefer (2015); Schröter (2018); Slemon (2025); Smith (2021).

Categoría	Definición	Subcategoría (Códigos)	Definición	Referencias
	limitaciones discursivas, haciendo hincapié en qué aspectos, actores o dinámicas han sido excluidos y cómo estas omisiones influyen en la narrativa sobre la equidad educativa.		federales (*student loans*) y programas de ayuda financiera, así como la clasificación como "*out of state*," que encarece las matrículas y limita las opciones universitarias. Además, esta situación puede influir significativamente en la elección de universidad, ya que algunos estudiantes, debido al estatus migratorio propio o de sus familias, se ven obligados a optar por instituciones locales como la opción más accesible, reduciendo drásticamente sus alternativas educativas y oportunidades de movilidad social.	

7.2. Lógica de Codificación y su Incidencia en la Estrategia Metodológica

El análisis de la equidad educativa en el contexto de IDEA Public Schools exige un enfoque integral que examine cómo sus políticas, prácticas y estructuras inciden en la distribución equitativa de oportunidades. Las categorías desarrolladas permiten abordar los factores clave que afectan el acceso, la permanencia y el rendimiento académico, con especial atención a estudiantes provenientes de contextos socioeconómicamente desfavorecidos. En este apartado se propone (a) justificar el origen y la selección de las categorías identificadas, estableciendo su relación con la equidad educativa, y (b) explicar el procedimiento metodológico seguido en la codificación deductiva de cada subcategoría en Atlas.ti, detallando los criterios aplicados en el análisis del discurso institucional.

7.2.1. Categoría 1: Prácticas Homogeneizantes

Esta categoría se plantea como punto de partida para analizar cómo las metodologías de enseñanza que buscan la estandarización pueden influir en la capacidad del sistema para atender particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades escolares. Desde una perspectiva de equidad educativa, resulta imprescindible reflexionar si estos modelos homogéneos logran responder a las diversas necesidades de la población estudiantil o, por el contrario, consolidan un esquema único que se asume, de manera implícita, como universal y válido.

La equidad exige el reconocimiento y la valorización de la diversidad cultural. Sin embargo, ciertas práctica tienden a reproducir un pensamiento hegemónico que invisibiliza otras formas de aprendizaje y enseñanza. Al imponer una visión unitaria, pueden perpetuar desigualdades al no adaptarse a los contextos y realidades de los estudiantes, privilegiando un estándar único sobre la inclusión y la diversidad. Esta categoría permite analizar el impacto de tales estrategias en la experiencia educativa: al priorizar modelos uniformes, en lugar de promover entornos inclusivos, generan desconexión con las realidades culturales y sociales de las comunidades. Identificar y cuestionar estas prácticas es esencial para favorecer una educación más equitativa, que celebre la diversidad y responda de manera efectiva a las necesidades específicas de cada estudiante.

7.2.1.1. Subcategoría: Currículo Cerrado y Prescriptivo.

El análisis de la subcategoría “Currículo Cerrado y Prescriptivo” se basó en la identificación de elementos discursivos y visuales que reflejan un modelo educativo estructurado bajo principios de control, normatividad estricta y conformidad individual. Para asegurar coherencia y rigor en su asignación se establecieron criterios específicos que orientaron la codificación de textos e imágenes.

En los documentos institucionales de IDEA Public Schools se marcó esta subcategoría cuando el currículo, las normas o las prácticas escolares expresaban un control riguroso sobre la conducta estudiantil. Esto incluyó referencias explícitas a la disciplina como parte del proceso educativo, así como menciones a la filosofía “Sin Excusas”, que enfatiza la obediencia y la estandarización de prácticas pedagógicas. En el análisis de imágenes, se asignó la subcategoría cuando la representación visual reforzaba una estructura disciplinaria evidente (estudiantes alineados, seguimiento estricto de instrucciones o contextos que sugirieran rigidez en la enseñanza).

En contraste, no se asignó esta subcategoría cuando los textos o contenidos multimedia, aun vinculados con normativas escolares, no evidenciaban un enfoque prescriptivo del currículo. Por ejemplo, imágenes en las que el uniforme se usaba solo como símbolo de identidad

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

institucional o de comunidad fueron excluidas, al igual que aquellas centradas en actividades extracurriculares o deportivas. Del mismo modo, los textos que mencionaban reglas generales sin aludir a la estandarización de la enseñanza o a la disciplina como parte del modelo pedagógico tampoco se codificaron dentro de esta subcategoría.

Este criterio de codificación permitió captar con mayor precisión las estrategias discursivas de IDEA relativas a la estructuración del currículo y a su enfoque disciplinario, asegurando que la subcategoría se aplicara únicamente cuando el discurso institucional reflejaba un modelo basado en el control normativo y la homogeneización de prácticas escolares.

7.2.1.2. Subcategoría: Formación Especializada hacia la Educación Superior o el Ámbito Profesional.

Se marcó esta subcategoría cuando el texto o el contenido multimedia destacaban explícitamente la preparación para la educación superior o la futura inserción laboral. Ello incluyó referencias al acceso universitario como meta principal de la formación, la promoción de instituciones de educación superior y estrategias diseñadas para garantizar la admisión. Asimismo, se consideraron imágenes, videos y discursos que mostraban eventos, programas o prácticas orientadas al desarrollo de habilidades profesionales: ferias universitarias, visitas a instituciones de educación superior, espacios laborales, programas de mentoría o formación en liderazgo.

7.2.1.3. Subcategoría: Principio de Competitividad Individual

Se marcó esta subcategoría cuando el discurso institucional promovía la competitividad entre estudiantes como mecanismo para alcanzar el éxito académico o profesional. Se incluyeron referencias explícitas a la superación individual, la excelencia en resultados y el logro de metas personales como pilares del modelo educativo.

También se codificaron textos e imágenes/videos que enfatizaban la iniciativa personal y el esfuerzo como factores determinantes del desempeño, con publicaciones que destacaban la fijación de objetivos, la superación de desafíos y la diferenciación dentro del grupo a través del mérito y la competitividad.

7.2.2. Categoría 2: Equidad vs Procesos Excluyentes

La adopción de esta categoría tiene por objeto analizar cómo las políticas de selección y los mecanismos de acceso pueden influir en la equidad. Interesa explorar si existen barreras que limiten el acceso equitativo a la educación de calidad que IDEA promete o si, por el contrario, dichas políticas favorecen una mayor inclusión. Este análisis permite indagar si la institución propicia la inclusión o si, en algunos casos, podrían darse situaciones que, de forma no intencionada, deriven en exclusión educativa.

Aunque IDEA orienta sus esfuerzos hacia estudiantes de bajos recursos y de origen hispano, explícito en sus documentos, resulta pertinente considerar la posibilidad de que otros grupos queden al margen de esa orientación. Estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes no suscriben a la filosofía de clases avanzadas promovida por IDEA o quienes no cumplen con el perfil académico requerido podrían situarse en desventaja. Esta priorización, además, plantea preguntas sobre si el enfoque contribuye efectivamente a la equidad o, por el contrario, incita cierto grado de segregación o discriminación educativa al no atender adecuadamente a colectivos fuera de su población objetivo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Al hablar de segregación y discriminación, conviene establecer una distinción conceptual clara. Ambas nociones remiten a formas distintas, aunque interrelacionadas, de exclusión que pueden surgir, incluso de manera no intencionada, como resultado de políticas y estructuras institucionales. Con segregación se alude a cómo las escuelas charter, al concentrarse en atender a una población específica, pueden generar formas no intencionales de segregación racial y étnica.

En el caso de IDEA, al priorizar a estudiantes de origen hispano, otras comunidades étnicas pueden quedar marginadas en la práctica, limitando la diversidad. Por su parte, discriminación refiere a prácticas que excluyen a estudiantes que no se adaptan a reglas, filosofías o expectativas institucionales (por ejemplo, con necesidades educativas especiales o sin el perfil académico exigido). Este tipo de exclusión ocurre cuando las estructuras priorizan a ciertos grupos en detrimento de otros, reduciendo su acceso a una educación equitativa y de calidad.

7.2.2.1. Subcategoría: Elección Escolar.

La noción de elección escolar, vinculada a la filosofía neoliberal, se basa en la idea de que las personas deben tener libertad para escoger la escuela que mejor se adapte a sus necesidades y aspiraciones. Se marcó esta subcategoría cuando el discurso institucional resaltaba la posibilidad de que familias y estudiantes seleccionen IDEA Public Schools entre distintas opciones. La codificación incluyó referencias explícitas al acto de elegir IDEA: promoción del proceso de aplicación, permanencia en la institución (persistence year-to-year) o construcción de un entorno que incentive a continuar dentro del sistema IDEA en lugar de optar por alternativas. También se consideraron mensajes que enfatizaban la importancia de la elección como parte del modelo institucional y su posicionamiento en el panorama educativo.

7.2.2.2. Subcategoría: Factores de Desigualdad en el Acceso a la Educación de Calidad vs. Equidad Educativa.

La subcategoría se asignó tanto cuando IDEA presentaba iniciativas para reducir desigualdades como cuando se identificaban factores que perpetuaban barreras en el acceso a educación de calidad. Se codificaron fragmentos con menciones explícitas a estrategias para combatir desigualdades y también aquellos en los que el análisis evidenciaba prácticas o estructuras que contribuyen a la exclusión.

Se marcó la subcategoría cuando los documentos o contenidos institucionales referían programas o políticas para garantizar equidad: estrategias para estudiantes de bajos recursos, apoyo a ELL, iniciativas de educación especial (504, IEP) y distribución equitativa de recursos entre planteles. Asimismo, se incluyeron mensajes sobre el compromiso con cerrar brechas y promover oportunidades para poblaciones históricamente marginadas.

También se aplicó cuando, sin mediar mención directa a la desigualdad, el análisis permitió identificar barreras estructurales que afectan el acceso: por ejemplo, diferencias de oportunidades según nivel socioeconómico, situación migratoria o necesidades educativas. En esos casos, la codificación respondió no a lo enunciado explícitamente, sino a lo sugerido mediante silencios, omisiones o representaciones parciales.

Por el contrario, no se asignó cuando el contenido se limitaba a hablar de educación sin vincularla con desigualdad o principios de equidad, ni ante alusiones vagas a “calidad” sin información suficiente para valorar esfuerzos compensatorios o reproducción de condiciones inequitativas.

Este estilo de codificación permitió analizar el discurso institucional desde dos perspectivas: por un lado, las declaraciones explícitas sobre equidad educativa; por otro, el grado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en que las prácticas reflejan una distribución equitativa de recursos y oportunidades. Así, se capturaron tanto los elementos presentados como solución como las omisiones o contradicciones que pueden reforzar desigualdades en el acceso a la educación de calidad.

7.2.2.3. Subcategoría: Procesos de Segregación y Discriminación.

El análisis se realizó con especial cautela, dada la complejidad de la noción de segregación y discriminación y su aplicación en el caso de IDEA. Se buscó identificar discursos e imágenes que reflejaran dinámicas de segmentación de la matrícula o prácticas que excluyeran o limitaran a ciertos grupos, como estudiantes con necesidades educativas especiales o aquellos cuyos perfiles no se ajustaran a expectativas o estándares establecidos. Para evitar interpretaciones apresuradas, se codificó únicamente cuando existía evidencia clara de que la falta de diversidad respondía a prácticas institucionales que restringían la integración de distintos grupos.

Se marcó la subcategoría cuando el contenido indicaba una composición estudiantil homogénea en términos raciales o socioeconómicos, o la exclusión intencionada de estudiantes con necesidades especiales. Se prestó atención a imágenes con alumnado visiblemente perteneciente a una misma raza o grupo étnico y a textos que mostraran concentración en comunidades racializadas y de bajos recursos. También se codificaron fragmentos en los que IDEA describía su matrícula como mayoritariamente hispana o afroamericana, sin referencias a diversidad interna o a estrategias de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, se evitó asignar esta categoría cuando la imagen mostraba mayoritariamente personas de color (People of Color, POC) sin referencia a composición racial ni a dinámicas de segmentación intencionada. Dado que la segregación implica separación estructural e intencionada, la codificación se abordó con prudencia. Cuando hubo dudas sobre si la segmentación respondía a un mecanismo de selección interna más que a una segregación estructural, se optó por codificar el contenido en la subcategoría “Selección y Exclusión de Estudiantes”.

7.2.2.4. Subcategoría: Selección y Exclusión de Estudiantes.

Esta subcategoría se centró en identificar prácticas discursivas y visuales que indicaran procesos de selección basados en rendimiento, conducta o disciplina, así como la posible exclusión de quienes no cumplen con tales criterios. Se consideran aquí los mecanismos internos que determinan quién ingresa y permanece en IDEA.

Se marcó cuando documentos o imágenes/videos sugerían concentración de la población en un perfil particular de estudiante. Se incluyeron referencias a procesos de admisión que, de manera explícita o implícita, pudieran favorecer a ciertos grupos y excluir a otros; fragmentos que permitían inferir no retención de estudiantes con bajo rendimiento, dificultades conductuales o necesidades especiales; y alusiones a filtros de selección sustentados en desempeño o adaptación a normas institucionales.

Un elemento clave fue el proceso de admisión de IDEA, que opera con un sistema de lotería y cupo limitado. A diferencia de las escuelas públicas tradicionales, donde cualquier estudiante dentro de la zona escolar tiene derecho garantizado a inscribirse, en IDEA la participación en un sorteo implica que no todos los solicitantes acceden al modelo.

Se reconoce, no obstante, que la decisión de establecer escuelas en zonas con altos índices de pobreza y fuerte presencia de minorías no implica, per se, una política explícita de segregación o exclusión. Responde a una visión institucional orientada a un perfil estudiantil determinado. No

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

se trata de una segregación impuesta; sin embargo, la priorización poblacional puede, en la práctica, limitar la presencia de otros grupos que no encajan en el perfil sociodemográfico al que se dirige.

7.2.3. Categoría 3: Evaluación vs. Justicia Social

Esta categoría examina la tensión entre la implementación de evaluaciones y la necesidad de un enfoque que considere las diferencias contextuales de los estudiantes. Importa distinguir evaluación de medición (*measurement*). La evaluación educativa implica un proceso amplio y holístico de valoración de aprendizajes, competencias y desarrollo integral; la medición, en cambio, busca resultados objetivos y estandarizados con parámetros predefinidos. En muchos casos, lo que se denomina evaluación corresponde más a medición o acreditación, con énfasis en la objetividad y uniformidad de resultados.

La evaluación como mera acreditación procura medir de forma uniforme el desempeño, sin ajustar criterios de éxito, pues se basa en estándares supuestamente aplicables a todos. Esto puede entrar en conflicto con la justicia social, que aboga por un enfoque atento a condiciones iniciales, contexto socioeconómico y cultural, y a necesidades específicas para no perpetuar desigualdades. Analizar cómo IDEA conceptualiza y utiliza la evaluación, entendida aquí, en numerosos casos, como medición, resulta clave para determinar si contribuye a la equidad o si refuerza dinámicas de exclusión. En un modelo que aspira a ser equitativo, los sistemas evaluativos no deberían convertirse en instrumentos de exclusión. Indagar cómo IDEA equilibra estas dimensiones permite comprender si sus prácticas se plantean con criterios de justicia social o, por el contrario, sostienen un modelo de excelencia poco sensible a las desigualdades de origen.

7.2.3.1. Subcategoría: Educación Universitaria como Catalizador Social.

Se asignó la subcategoría cuando el discurso institucional presentaba la educación universitaria como medio para superar la pobreza, acceder a mejores oportunidades y lograr estabilidad económica. La codificación incluyó referencias a la universidad como factor determinante de movilidad social, subrayando su papel en la mejora de condiciones de vida de estudiantes y familias. Asimismo, se consideraron textos, imágenes y videos que vinculaban directamente la obtención de un título con el éxito económico y profesional, reforzando la idea de la educación superior como vía principal de progreso individual.

7.2.3.2. Subcategoría: Estándares de Rendimiento.

Esta subcategoría corresponde a casos en los que el discurso institucional establecía metas concretas de desempeño tanto para estudiantes como para la institución. Su identificación se basó en referencias a métricas de éxito, criterios de evaluación y expectativas que definen el logro dentro del modelo de IDEA.

Se codificaron menciones a tasas de graduación, puntajes en pruebas estandarizadas y reconocimientos institucionales, así como mensajes que destacaban la necesidad de alcanzar niveles específicos de excelencia académica.

7.2.3.3. Subcategoría: Pruebas Estandarizadas y de Alto riesgo (High-Risk).

Se marcó cuando el discurso institucional mencionaba pruebas estandarizadas o evaluaciones empleadas para medir desempeño y efectividad del modelo. La codificación incluyó referencias a exámenes estatales o nacionales, métricas para evaluar a docentes o a la escuela, así

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

como menciones a resultados destacados, bajos desempeños o necesidades de mejora en dichas pruebas.

7.2.3.4. Subcategoría: Sistemas de Rendición de Cuentas (Accountability).

Se asignó cuando textos y contenidos aludían a la responsabilidad institucional en el cumplimiento de metas académicas y a mecanismos para evaluar el desempeño de escuela, personal docente o estudiantes en función de esos objetivos. La codificación incluyó menciones a métricas de éxito, evaluaciones internas y externas y estrategias de monitoreo del desempeño, siempre ligadas a la rendición de cuentas. También se consideraron contenidos que reforzaban la idea de que este sistema garantiza mejora continua y efectividad del modelo educativo de IDEA.

7.2.4. Categoría 4: Subjetividades Alineadas con el Mercado

Esta categoría permite analizar cómo la orientación de IDEA hacia la competencia, la eficiencia y la preparación para el mercado laboral influye en la construcción de una visión educativa que prioriza la empleabilidad sobre el desarrollo integral. Conviene distinguir dos enfoques de competencias: uno orientado a la empleabilidad, que prioriza productividad del sistema y preparación para contextos laborales específicos, y otro orientado al desarrollo integral (Trillo Alonso et al., 2021), que busca una formación amplia, más allá de fines instrumentales, promoviendo reflexión crítica y crecimiento personal.

La equidad implica una visión más amplia de la educación, que trascienda la lógica del mercado y garantice formación integral y justa. Cuando las competencias se enfocan exclusivamente en resultados productivos y medibles, el proceso formativo puede reducirse a un entrenamiento técnico subordinado a intereses del mercado. El énfasis en competitividad, eficiencia y preparación laboral en el enfoque de IDEA puede conducir a una perspectiva estrecha del rendimiento y del vínculo con el trabajo, dejando de lado el desarrollo integral. Esta orientación puede desembocar en un currículo que prioriza resultados medibles y disciplina, con foco en empleabilidad y desarrollo personal, pero que descuida otros aspectos cruciales. El análisis indaga si el modelo de IDEA logra un equilibrio entre tipos de competencias o si se alinea predominantemente con una perspectiva instrumental.

7.2.4.1. Subcategoría: Autonomía e Innovación Institucional

Las escuelas charter cuentan con autonomía para tomar decisiones en distintos ámbitos sin los mismos procesos burocráticos que las escuelas públicas tradicionales. Se asignó esta subcategoría cuando textos, imágenes o videos señalaban la autonomía de la institución en la gestión administrativa, la organización curricular o la implementación de estrategias educativas sin intervención de procesos burocráticos tradicionales.

Se consideraron, además, referencias a decisiones que diferencian a IDEA de otras escuelas, ya fueran presentadas como innovaciones o como parte de su modelo. La codificación abarcó menciones a prácticas específicas, metodologías diferenciadas y enfoques estratégicos de enseñanza, así como autonomía para implementar programas y sistemas alineados con sus objetivos.

7.2.4.2. Subcategoría: Competitividad entre Escuelas

Se incluyeron en esta subcategoría las referencias a la superioridad de IDEA sobre otras instituciones. Se consideraron menciones a métricas de desempeño que posicionan a la red como modelo exitoso, así como comparaciones directas o implícitas que enfatizan su liderazgo. También

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

se codificaron fragmentos que promovían la elección de IDEA frente a otras opciones, ya fuera mediante rankings, resultados sobresalientes en evaluaciones o la proyección de la institución como alternativa más efectiva para el éxito académico.

7.2.4.3. Subcategoría: Desregulación

Esta subcategoría abarca menciones a la flexibilidad normativa del modelo charter y a la reducción de regulaciones en el sistema educativo. Se incluyeron referencias a desafíos a la regulación, así como discursos que enfatizan la capacidad de operar con menor intervención estatal. Se codificaron textos, imágenes y videos que aludían a políticas que promueven la desregulación escolar y la expansión del modelo charter.

7.2.4.4. Subcategoría: Filantropía de Riesgo o Filantrocapitalismo (Venture Philanthropy)

Se asignó cuando el discurso institucional hacía referencia a donaciones o patrocinios empresariales, entendidos no solo como caridad, sino como inversión estratégica en educación. Este tipo de financiamiento suele vincularse con intereses de mercado y con la promoción de modelos alineados con principios neoliberales, como la expansión de escuelas charter o el uso de tecnología educativa respaldada por actores privados.

Asimismo, se incluyeron donaciones individuales realizadas por miembros de la comunidad de IDEA, por formar parte de su estrategia de recaudación y reforzar la narrativa de sostenibilidad financiera basada en la participación activa de docentes, familias, exalumnos y otros actores locales.

7.2.4.5. Subcategoría: Mercantilización de la Educación

Se asignó a contenidos en los que la educación se presentaba desde una lógica de mercado, integrando prácticas y discursos propios del sector empresarial. Se consideraron referencias a eficiencia y productividad como indicadores de éxito institucional, aplicación de modelos administrativos basados en competencia y rentabilidad, y adopción de estrategias de gestión típicas de empresas privadas. Igualmente, se incluyeron menciones a la educación como bien de consumo sujeto a oferta y demanda, caracterización de estudiantes y familias como clientes y promoción de métricas cuantificables como evidencia de calidad. La codificación abarcó casos en los que estos elementos aparecían explícitamente o se inferían de la estructura discursiva.

7.2.4.6. Subcategoría: Meritocracia

Se asignó a contenidos donde el discurso institucional promovía la idea de que el éxito depende exclusivamente del esfuerzo, la capacidad y el mérito individuales. Se identificaron textos, imágenes y videos en los que los logros de estudiantes y trabajadores de IDEA se atribuían directamente a su dedicación, reforzando la noción de que reconocimiento y oportunidades se obtienen únicamente mediante trabajo arduo. También se codificaron contenidos que atribuían los logros académicos o profesionales exclusivamente al mérito personal, sin aludir a apoyos estructurales o condiciones externas; en especial, cuando premios, ascensos o distinciones se presentaban como resultado directo del esfuerzo individual.

7.2.5. Categoría 5: Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado

La calidad de la educación está estrechamente vinculada a las condiciones laborales de los docentes. Esta categoría se incluye para evaluar cómo el deterioro de dichas condiciones en contextos de alta demanda impacta en la estabilidad y el compromiso del profesorado, y, por ende,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en la equidad en la enseñanza. En un entorno que prioriza la equidad, los educadores necesitan un ambiente que fomente su desarrollo profesional.

En el contexto de las escuelas charter, se ha criticado que la alta rotación, provocada por cargas de trabajo intensas y el empleo de gran número de docentes noveles, afecta la continuidad y la calidad de la enseñanza. Además, la compensación y los sistemas de evaluación basados en el mérito pueden incrementar el estrés y la ansiedad, repercutiendo en la satisfacción laboral y potencialmente en el desempeño en el aula.

Finalmente, el pago por mérito, aunque busca incentivar el desempeño y la retención, puede generar competitividad entre docentes, lo que podría socavar la colaboración y plantear desafíos para evaluar de manera justa el desempeño en contextos diversos. Esta filosofía de evaluación y compensación se alinea con la lógica de mercado en educación, propia de un enfoque neoliberal, donde eficiencia, competitividad y resultados medibles prevalecen sobre el desarrollo integral y colaborativo del profesorado. Bajo esta perspectiva, los docentes pueden ser vistos como piezas reemplazables en un sistema orientado al rendimiento, lo que limita la construcción de un entorno verdaderamente equitativo, pues comienza por no respetar ese criterio con los propios docentes.

7.2.5.1. Subcategoría: Evaluación y Compensación

Se asignó a contenidos que abordaban la evaluación del desempeño docente y los mecanismos institucionales para definir su compensación económica o profesional. La codificación incluyó referencias explícitas a sistemas de medición del rendimiento, estrategias de incentivos, estructuras salariales y narrativas que conectaban la calidad educativa con evaluaciones constantes del profesorado. Se consideraron textos y contenidos en los cuales la evaluación individual determinaba directamente posibilidades de crecimiento profesional o incrementos en la compensación.

7.2.5.2. Subcategoría: Experiencia Docente y Estabilidad Laboral.

La codificación consideró textos y contenidos que hacían referencia explícita a la presencia mayoritaria de docentes con poca experiencia o en etapas iniciales de su trayectoria en IDEA Public Schools. Se incluyeron menciones a condiciones laborales que podrían provocar inestabilidad, altas tasas de rotación y cargas de trabajo especialmente exigentes. Asimismo, se asignó esta subcategoría a referencias sobre programas institucionales orientados al desarrollo de docentes dentro de IDEA.

7.2.5.3. Subcategoría: Políticas de Contratación y Certificación Alternativa.

Se consideraron textos y contenidos que hacían referencia explícita al reclutamiento de docentes con trayectorias académicas o profesionales destacadas, independientemente de su experiencia previa en enseñanza. Igualmente, se incluyeron menciones a programas institucionales diseñados por IDEA para certificar internamente a esos docentes, así como referencias a la falta o escasez de personal certificado dentro de sus escuelas.

7.2.6. Categoría 6: Ausencias

A diferencia del procedimiento deductivo aplicado en las restantes subcategorías, esta categoría surgió mediante un análisis inductivo orientado a identificar elementos discursivos relevantes que IDEA omitió en sus documentos institucionales y en el contenido multimedia analizado. Se consideraron, en particular, perspectivas, políticas o estrategias cuya ausencia pudiera reflejar limitaciones del modelo propuesto. La única ausencia identificada con claridad

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

corresponde a la falta de estrategias o planes específicos para estudiantes migrantes y familias mixtas. La aplicación de una modalidad inductiva permitió captar vacíos o temas no abordados por la institución en sus discursos oficiales.

Como ya se indicó en el primer capítulo, el ACD trasciende la simple identificación de los enunciados dominantes para interrogar también aquello que queda fuera (Foucault, 1972). Schröter (2018) subraya que las ausencias y los silencios son objetos de análisis en sí mismos y Slemon (2025) advierte que el ACD queda incompleto si no se ocupa de aquello que es sistemáticamente excluido.

De ahí la relevancia de la flexibilidad metodológica. Tal como explica Azungah (2018), la combinación de estrategias deductivas e inductivas permite un análisis más completo, pues organiza los datos desde un marco teórico sin perder la capacidad de captar lo que surge directamente del corpus. En nuestro caso, dicha apertura resultó decisiva: hizo posible registrar silencios y omisiones que, de otro modo, habrían pasado inadvertidos. Por ello, la categoría de Ausencias terminó ocupando un lugar central en el Libro de Categorías. Fue la única construida de manera inductiva y, al mismo tiempo, indispensable para comprender el discurso de IDEA, no solo por lo que afirma, pero también por lo que calla.

7.3. Análisis Categorial del Discurso Institucional de IDEA Public Schools Mediante Atlas.ti

En este tercer apartado se presenta el análisis sistemático del corpus, guiado por el Libro de Categorías, con el propósito de observar cómo IDEA Public Schools articula su noción particular de equidad educativa a través de sus documentos institucionales. Antes de iniciar el análisis por categorías, se llevó a cabo una aproximación exploratoria mediante una nube de palabras y un mapa de árbol. Estas herramientas permitieron obtener una visión inicial de los términos más recurrentes y de la distribución de los códigos en los documentos analizados.

Posteriormente, se examinó cada categoría utilizando, en primer lugar, una tabla de concurrencias generada en Atlas.ti. Dicha tabla posibilitó observar cuántas veces aparecían las subcategorías dentro del corpus e identificar con rapidez cuáles resultaban más frecuentes o relevantes. En segundo término, se empleó un diagrama de Sankey por categoría, lo que facilitó reconocer cómo se distribuían y relacionaban las subcategorías entre los documentos, además de permitir su comparación.

Tras este primer acercamiento por categoría, el análisis profundizó en el nivel específico de cada subcategoría. Para ello, se generó un diagrama de Sankey por subcategoría, con el fin de visualizar sus vínculos con las distintas categorías del Libro de Categorías y comprender su peso y conexiones dentro del corpus. Finalmente, para orientar el análisis textual, se utilizó una red de códigos construida manualmente en Atlas.ti, que permitió identificar con claridad fragmentos clave y conexiones entre códigos, además de favorecer una lectura crítica e interpretativa del discurso institucional.

Ahora bien, el análisis trasciende la mera descripción. Como expresa Fairclough (2023), todo discurso implica una forma de ver e interpretar el mundo desde una posición social determinada. En consecuencia, se propone aquí una lectura crítica e interpretativa que intenta comprender los sentidos que IDEA construye sobre la equidad, tanto a través de lo que enuncia como de aquello que omite.

7.3.1. Panorama Inicial del Discurso Institucional

En la fase exploratoria se utilizó la herramienta de frecuencia de palabras de Atlas.ti para identificar los términos más recurrentes y obtener una comprensión preliminar del contenido.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como parte de este proceso, se elaboró una nube de palabras y un mapa de árbol. Para este propósito se seleccionaron específicamente los documentos correspondientes a los planes de mejoramiento institucional de IDEA Public Schools (Plan de Mejoramiento del Distrito R2324-23-24 y Plan de Mejoramiento del Distrito R2324-25), ya que presentaron el mayor número de códigos asignados (245 y 217, respectivamente); en contraste, el siguiente documento más extenso contó con solo 104 códigos, lo que reforzó la pertinencia de la selección para esta fase.

La elección de estos documentos se justificó por su relevancia intrínseca y por su papel como referencia central en la etapa inicial del análisis, sirviendo para orientar el desarrollo posterior del estudio. Estos planes de mejoramiento, que delinean las directrices estratégicas de IDEA Public Schools y expresan su filosofía educativa y los principios fundamentales de su modelo institucional, ofrecen una visión comprensiva de la organización y proporcionan un marco analítico adecuado para examinar su discurso en relación con la equidad educativa.

En Atlas.ti se utilizó la herramienta de "stop and go list" predefinida en inglés, que filtra palabras funcionales de alta frecuencia sin contenido semántico específico (the, she, you, is, etc.). Asimismo, se aplicó la función de "conteo mínimo" para establecer un umbral en la nube de palabras, requiriendo que los términos aparecieran al menos 100 veces para ser incluidos. La figura 29 presenta la nube de palabras, con un círculo rojo que resalta los vocablos considerados significativos para el análisis del discurso de IDEA.



Figura 29. Nube de palabras: Prácticas Homogeneizantes
Fuente: elaboración propia

Con el objeto de profundizar en la visualización, se empleó la misma configuración del mapa de palabras para generar una representación más detallada en forma de árbol (treemap). Esta funcionalidad ofrece un recuento preciso de las palabras empleadas y las visualiza por tamaño. Con fines comparativos, las mismas palabras resaltadas en la nube anterior fueron encerradas en un círculo en la figura 30.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Figura 30. Mapa de árbol: Prácticas Homogeneizantes
Fuente: elaboración propia

Para contextualizar lo anterior de manera más específica, se utilizó la información del mapa de árbol para señalar los términos que refuerzan el discurso de IDEA identificado al marcar los códigos. Las palabras que aparecen tanto en la nube como en el mapa de árbol dentro de un círculo rojo son: college (360), level (342), AP (308), performance (280), science (251), data (204), goal (139), assessment (134) y Pre (107). Todas remiten al discurso institucional de IDEA y se alinean con las observaciones realizadas al marcar subcategorías durante la revisión documental. En este sentido, ofrecen un primer acercamiento a la construcción discursiva de la institución.

Ahora bien, en el diagrama de árbol no se resaltaron ciertos vocablos de alta frecuencia porque, aunque aparecen reiteradamente, no forman parte del discurso específico de IDEA ni se ajustan al enfoque de este análisis debido a su carácter genérico en textos institucionales. Por ejemplo, "estudiantes" se menciona 797 veces e "idea" 562, lo que resulta lógico dado el objeto de los documentos. Si bien estos términos podrían ser relevantes para otro tipo de examen, en este caso no aportan información particularmente reveladora.

Dirigiendo la atención a los términos destacados, se identifican aquellos pertinentes para iniciar la delimitación del discurso institucional. En relación con la concepción de equidad educativa y la movilidad social facilitada por la educación universitaria, el término "college" (universidad) emerge como concepto central, subrayando la importancia atribuida a la formación superior en los documentos analizados.

En cuanto al significado de esta selección, "level" (nivel) y "performance" (rendimiento) ofrecen un primer acercamiento a tendencias neoliberales vinculadas al énfasis en la performatividad del discurso institucional. "Level" aparece asociado con "grade" (grado), empleado repetidamente para discutir si el alumnado se sitúa en el nivel académico adecuado según su grado escolar; se opta por destacar únicamente "nivel", dado que "grades" de manera aislada se refiere solo a niveles cursados.

En términos interpretativos, se observa un fuerte predominio de expectativas para que los estudiantes respondan conforme a estándares definidos para cada nivel. Respecto de la preparación universitaria, "AP" y "Pre" remiten directamente a la orientación hacia clases avanzadas (AP y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pre-AP) destinadas a favorecer el ingreso y el éxito universitario; en el análisis de frecuencia de Atlas.ti estos términos fueron separados, aunque conceptualmente integran una misma categoría institucional. Aunado a ello, la alta frecuencia de "science" (ciencia) enuncia el énfasis curricular en STEM propio de IDEA Public Schools, también orientado a fomentar trayectorias universitarias.

Por último, "data" (datos), "assessment" (evaluación) y "goal" (objetivo) aluden de manera directa al discurso de IDEA como organización basada en datos obtenidos a partir de evaluaciones continuas y orientada al cumplimiento de metas específicas. Ello implica que IDEA busca fijar objetivos claros y medibles que no solo guían decisiones institucionales, sino que también moldean la formación y las expectativas dirigidas al estudiantado.

7.3.2. Análisis Discursivo por Categorías y Subcategorías

El recorrido analítico retoma el orden establecido en el Libro de Categorías, iniciando con el análisis de cada categoría y continuando con sus subcategorías. Como punto de partida, se presenta la tabla 28, donde se muestra el número total de citas codificadas en cada categoría y subcategoría. Esta primera mirada permite dimensionar el corpus y la carga relativa de cada eje temático. En total, se trabajó con 3.168 citas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 28. Registro de citas por categoría y subcategoría
Fuente: elaboración propia

Categoría	Número de citas	Subcategoría (Códigos)	Número de citas
1. Prácticas Homogeneizantes	701	1.1. Currículo Cerrado y Prescriptivo	159
		1.2. Formación Especializada hacia la Educación Superior o el Ámbito Profesional	561
		1.3. Principio de Competitividad Individual	179
2. Equidad vs Procesos Excluyentes	516	2.1. Elección Escolar	143
		2.2. Factores de Desigualdad en el Acceso a la Educación de Calidad vs. Equidad Educativa	273
		2.3. Procesos de Segregación y Discriminación	30
		2.4. Selección y Exclusión de Estudiantes	202
3. Evaluación vs. Justicia Social	647	3.1. Educación Universitaria como Catalizador de ad social	82
		3.2. Estándares de Rendimiento	483
		3.3. Pruebas Estandarizadas y de Alto Riesgo (*High-risk*)	211
		3.4. Sistemas de Rendición de Cuentas (*Accountability*)	335
4. Subjetividades Alineadas con el Mercado	1035	4.1. Autonomía e Innovación Institucional	657
		4.2. Competitividad entre Escuelas	362
		4.3. Desregulación	15
		4.4. Filantropía de Riesgo o Finlantrocapitalismo (*Venture Philanthropy*)	41
		4.5. Mercantilización de la Educación	293
		4.6. Meritocracia	167
5. Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado	207	5.1. Evaluación y Compensación	122
		5.2. Experiencia Docente y Estabilidad Laboral	140
		5.3. Políticas de Contratación y Certificación Alternativa	12
6. Ausencias	62	6.1. Ausencia de Estrategias o Planes Específicos para Estudiantes Migrantes y Familias Mixtas	62
Total de citas codificadas en todo el corpus: 3.168			

Lo que sigue es el resultado de un proceso metódico y estructurado. A partir de este punto, el análisis avanza de forma ordenada, recorriendo una por una las categorías y sus subcategorías, respetando el orden del Libro de Categorías. Primero, cada categoría se examina mediante dos herramientas: la tabla de concurrencias y un diagrama de Sankey, que representa gráficamente la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

intensidad y dirección de las conexiones. Seguidamente, se profundiza en cada subcategoría para observar con mayor detalle su funcionamiento dentro del conjunto documental.

Para cada subcategoría se generó un nuevo diagrama de Sankey que orientó la construcción de una red de códigos elaborada manualmente en Atlas.ti; esta red, a su vez, sirvió como base para el análisis crítico textual desarrollado en la Tesis. Finalmente, el análisis se traslada a los valores y lemas institucionales, al considerarse expresiones centrales del mensaje que IDEA busca transmitir sobre la equidad.

7.3.3. Prácticas Homogeneizantes

En lugar de dedicar un apartado separado al funcionamiento del software Atlas.ti, lo que podría resultar poco claro o excesivamente técnico, se optó por explicar su aplicación directamente dentro del análisis de la primera categoría, Prácticas Homogeneizantes. Esta forma de presentación facilita que el lector entienda, paso a paso, cómo se aplicaron las herramientas del software y cómo se fue construyendo el análisis textual a partir de ellas. Dado que los pasos seguidos fueron los mismos para todas las categorías, una vez que se comprende la primera, se reconoce con facilidad el patrón metodológico aplicado en el resto.

El primer bloque de análisis corresponde, como se ha indicado, a Prácticas Homogeneizantes, seguido por el desglose de sus subcategorías. La figura 31 presenta la tabla de concurrencia, donde la categoría se ubica en la primera columna, acompañada a la derecha por sus tres subcategorías. En las filas se incluyen las restantes categorías del libro con el fin de identificar coincidencias y relaciones en el proceso de codificación.

La tabla de concurrencia en la figura 31 también se tomará como referencia en el análisis de cada subcategoría. Aunque no se reproduce más adelante para evitar redundancias, se hará alusión a ella cuando se estime pertinente. Es probable que sea necesario volver a consultarla, dado que concentra los datos de concurrencias mencionados a lo largo del análisis.

	1. PRÁCTICAS HOMOGENEIZANTES 701	1. PRÁCTICAS HOMOGENEIZANTES: Curríc... 159	1. PRÁCTICAS HOMOGENEIZANTES: Formac... 561	1. PRÁCTICAS HOMOGENEIZANTES: Princ... 179
2. EQUIDAD VS PRO... 516	255 (0.27)	56 (0.09)	202 (0.23)	79 (0.13)
3. EVALUACIÓN VS.... 647	388 (0.40)	102 (0.14)	306 (0.34)	120 (0.17)
4. SUBJETIVIDADES... 1035	597 (0.52)	124 (0.12)	501 (0.46)	161 (0.15)
5. DETRIMIENTO DE... 207	64 (0.08)	27 (0.08)	39 (0.05)	19 (0.05)
6. AUSENCIAS 62	34 (0.05)	14 (0.07)	29 (0.05)	7 (0.03)

Figura 31. Concurrencia: Prácticas Homogeneizantes
Fuente: elaboración propia

Como se indica en la primera columna de la figura 31, el código Prácticas Homogeneizantes fue aplicado 701 veces, lo que evidencia su fuerte presencia en el discurso institucional. Este dato es relevante, pues señala que numerosos fragmentos del corpus se interpretaron como ejemplos de prácticas orientadas a uniformar o estandarizar procesos educativos; ello se abordará con mayor detalle en lo que sigue.

En la tabla de concurrencia (figura 31), cada fila y columna representa una categoría o subcategoría del libro de códigos. El número que aparece justo debajo del nombre de cada código (por ejemplo, “701” bajo Prácticas Homogeneizantes) indica cuántas veces se utilizó en total. Las celdas que cruzan dos códigos contienen dos datos:

1. El primer valor indica el total de concurrencias, es decir, cuántas veces ambos códigos se aplicaron simultáneamente en una misma unidad de análisis (Friese, 2019);

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. El segundo valor, entre paréntesis, representa el coeficiente, que muestra la fuerza de la relación entre ambos. El coeficiente varía entre 0 y 1; un valor de 0 significa que los códigos nunca coocurren, mientras que 1 indica que siempre aparecen juntos (Friese, 2019).

Para interpretar la fuerza de las relaciones en la tabla de concurrencias se empleó un criterio visual y numérico. Visualmente, la tabla resalta las relaciones más significativas sombreando las celdas en tonos de azul: a mayor coeficiente, mayor intensidad del color. Numéricamente, si bien no existe un umbral estrictamente fijado, para este análisis se adoptó como referencia un coeficiente ≥ 0,20 (recomendación recibida durante una asesoría especializada en Atlas.ti) para identificar relaciones fuertes. Se trata de un criterio orientativo, no de una regla rígida, que permitió focalizar la atención.

A modo ilustrativo, en la intersección entre Prácticas Homogeneizantes y Equidad vs. Procesos Excluyentes aparece 255 (0,27). Ello significa que ambos códigos se aplicaron conjuntamente 255 veces y que el coeficiente de 0,27, al superar el umbral de referencia, sugiere una relación fuerte. Conviene aclarar que una concurrencia no equivale a una cita nueva, pues puede tratarse del mismo fragmento codificado con múltiples códigos o de citas superpuestas.

Con este marco interpretativo explicado, se atiende ahora directamente al análisis de los resultados de la tabla de concurrencias anterior (ver $15.474 32). Las dos relaciones más intensas se dan entre Prácticas Homogeneizantes y: i) Subjetividades Alineadas con el Mercado (597 concurrencias; coeficiente 0,52) y ii) Evaluación vs. Justicia Social (388 concurrencias; coeficiente 0,40). Esto sugiere que, en el discurso analizado, las prácticas homogeneizantes están intrínsecamente ligadas tanto a la construcción de subjetividades acordes con lógicas de mercado como a los debates sobre evaluación y justicia social.

Por otra parte, la categoría Ausencias ofrece una señal relevante. En ella aparece un círculo amarillo junto al coeficiente de 0,05. Este indicador funciona como alerta visual: aunque la concurrencia sea baja, conviene revisar la naturaleza de la relación, ya que podría contener valor interpretativo a pesar del coeficiente reducido (Friese, 2019).

Si se considera la frecuencia entre Prácticas Homogeneizantes y Ausencias, se advierte que no basta con un coeficiente bajo para descartar la relación. De las 62 citas identificadas en Ausencias, 34 presentan concurrencias con Prácticas Homogeneizantes. No es la relación más fuerte del conjunto, pero sí revela un patrón constante: en más de la mitad de los casos en que se codifican vacíos discursivos, estos aparecen vinculados con procesos de estandarización educativa. Ello resulta coherente con la lógica del modelo: las ausencias remiten, sin excepción, a la falta de estrategias o planes dirigidos a estudiantes migrantes y familias mixtas. En un modelo que privilegia la homogeneidad, dicha población parece quedar fuera del marco normativo, lo que explicaría su no consideración explícita en las políticas institucionales.

Con lo anterior sobre la mesa, se observa lo mismo desde otro ángulo mediante un diagrama de Sankey construido con los datos de la tabla (véase figura 32). El diagrama, derivado directamente de las concurrencias, permite visualizar con mayor claridad la alta intensidad de vínculos entre Prácticas Homogeneizantes y Subjetividades Alineadas con el Mercado, así como con Evaluación vs. Justicia Social.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

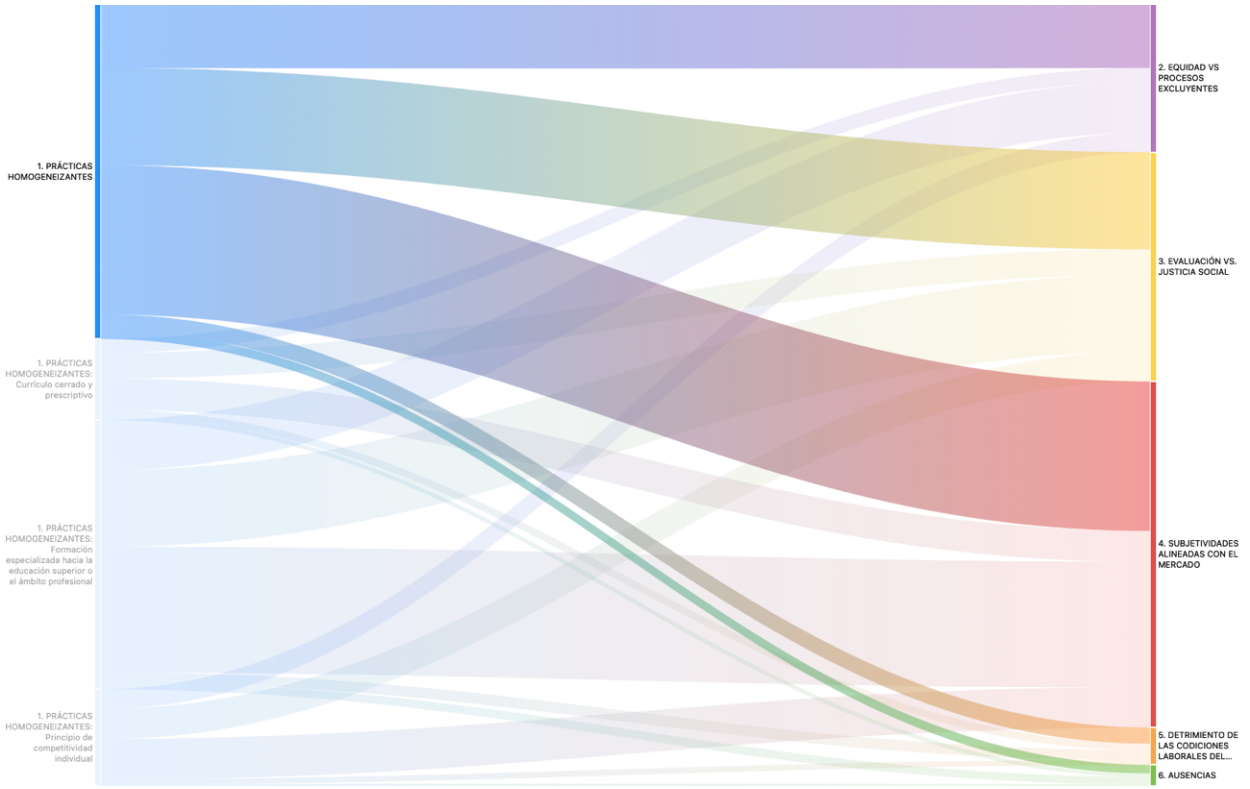


Figura 32. Diagrama de Sankey: Prácticas Homogeneizantes
Fuente: elaboración propia

¿Qué revelan, entonces, los resultados de la codificación en Atlas.ti al interpretarse desde el Libro de Categorías? Más concretamente, ¿cómo se leen los datos aportados por la tabla de concurrencias y el diagrama de Sankey en relación con Prácticas Homogeneizantes?

Desde la perspectiva crítica de los autores del Libro de Categorías, la alta intensidad de concurrencias con esas dos categorías podría indicar que la estandarización educativa promovida en el discurso de IDEA Public Schools no solo organiza la enseñanza, sino que también incide en la identidad estudiantil y en las oportunidades y limitaciones a lo largo de la trayectoria educativa. En este caso, "trayectoria" alude no solo al tránsito por niveles escolares, sino a la manera en que el modelo pedagógico orienta expectativas y posibilidades, definiendo qué caminos se consideran exitosos y qué prácticas se promueven o descartan en el proceso formativo.

La relación con Subjetividades Alineadas con el Mercado sugiere que la homogeneización curricular y la formación especializada hacia el ámbito profesional podrían vincularse con un marco de éxito académico basado en la adaptación a estándares rígidos y la preparación para el mercado laboral. A su vez, la conexión con Evaluación vs. Justicia Social plantea la posibilidad de que las prácticas homogeneizantes estén profundamente entrelazadas con sistemas de medición del rendimiento que, según los críticos, tenderían a reproducir desigualdades al estandarizar el aprendizaje sin atender a las diferencias estructurales del estudiantado.

En este sentido, el análisis de las concurrencias, en diálogo con las definiciones del Libro de Categorías, permite problematizar cómo el discurso de IDEA configura la estandarización pedagógica como mecanismo para alcanzar la equidad, mientras que los autores críticos sostienen que tales estrategias podrían reforzar procesos de exclusión y jerarquización dentro del sistema educativo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7.3.3.1. Currículo Cerrado y Prescriptivo

Hasta aquí, el análisis se ha centrado en Prácticas Homogeneizantes de forma general. A continuación, se revisan por separado sus tres subcategorías: Currículo Cerrado y Prescriptivo (159 citas), Formación Especializada hacia la Educación Superior o el Ámbito Profesional (561 citas) y Principio de Competitividad Individual (179 citas).

Con los datos de la tabla de concurrencias empleada anteriormente, la figura 33 ilustra ahora la fuerza de las conexiones en un diagrama de Sankey, enfatizando la relación entre Currículo Cerrado y Prescriptivo y las demás categorías del Libro. Como puede verse, las relaciones más frecuentes coinciden con lo anticipado en el análisis general: las mayores concurrencias se dan con Subjetividades Alineadas con el Mercado y con Evaluación vs. Justicia Social, si bien ninguna destaca por una intensidad especialmente alta.



Figura 33. Diagrama de Sankey: Currículo Cerrado y Prescriptivo
Fuente: elaboración propia

Si se retorna a la tabla de concurrencias de la figura 31, se observa un círculo amarillo en la concurrencia de Subjetividades Alineadas con el Mercado adyacente a su coeficiente de 0,12. Recordemos que este símbolo en Atlas.ti indica una discrepancia sustancial en la frecuencia de aplicación de los códigos comparados, lo que justifica una revisión adicional. Tras esa revisión, se concluye que, aunque la concurrencia entre Currículo Cerrado y Prescriptivo y Subjetividades

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Alineadas con el Mercado no es particularmente fuerte, la lectura cualitativa de las citas donde coinciden puede aportar información relevante sobre cómo la estandarización curricular se relaciona con la formación de subjetividades en el modelo de IDEA. A la luz de los autores críticos del Libro, es posible que la rigidez curricular refuerce un marco pedagógico orientado a la conformidad y a la adaptación a criterios de eficiencia y productividad.

A partir de los patrones identificados en el diagrama de Sankey, se procedió a la construcción de redes de códigos (networks) en Atlas.ti. Estas redes no se diseñaron de forma aislada: su estructura se definió a partir de las conexiones más relevantes observadas en el diagrama, lo que permitió organizar con mayor claridad las relaciones conceptuales presentes en el discurso institucional.

Las redes de códigos ofrecen una representación visual que ayuda a seguir el hilo argumentativo y, al mismo tiempo, destaca la evidencia más relevante en cada subcategoría. Dada la amplitud del material, no se incluyen todos los datos codificados, sino aquellos que facilitan una interpretación más clara del discurso de IDEA Public Schools.

Conviene señalar aquí una decisión adoptada al finalizar la construcción de las redes. Al intentar integrarlas todas en el mismo documento, se advirtió que, debido a su alta resolución, cada imagen aumentaba considerablemente el peso del archivo, dificultando su distribución y el manejo del texto. La solución fue almacenar cada red en un repositorio abierto (Zenodo), desde donde pueden consultarse con buena calidad. Esta decisión se asumió como una forma práctica y accesible de compartir el material sin afectar la legibilidad ni el desempeño del documento.

La figura 34 incluye una vista previa de la red con calidad reducida para no entorpecer el funcionamiento del archivo; en esta primera red pueden verse marcados en rojo ciertos elementos (círculos, flechas o recuadros) cuyo uso se explica enseguida. Debajo, en la Nota, se encuentra el enlace correspondiente para acceder a la versión completa en Zenodo. Se recomienda abrir la imagen en el navegador y hacer zoom para leer con claridad las citas y observar detalladamente la estructura.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

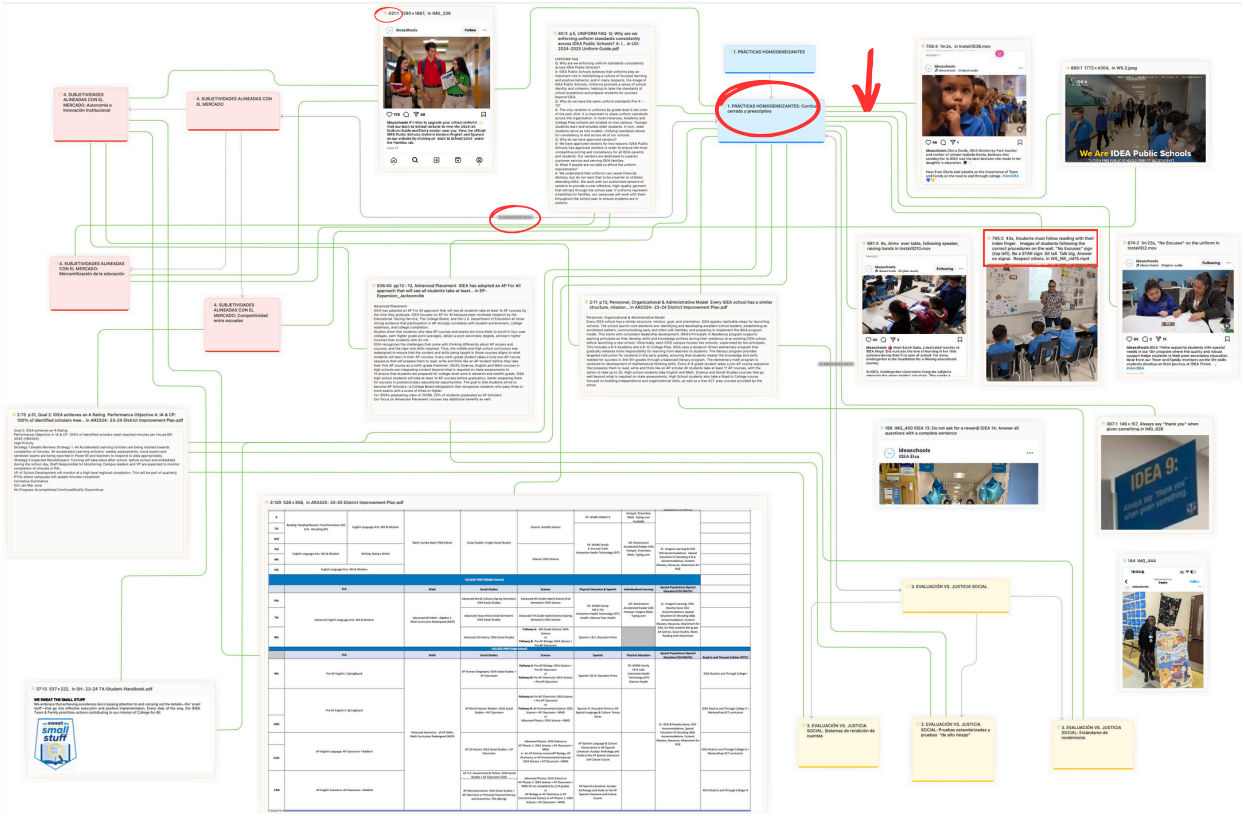


Figura 34. Network: Currículo Cerrado y Prescriptivo
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15935982

Antes de presentar la primera red construida, conviene explicar brevemente qué es una red de códigos. En su manual, Friese (2019) indica que las redes de códigos permiten representar visualmente las relaciones entre los distintos componentes de un proyecto. Facilitan la vinculación entre códigos, citas, memos, documentos y grupos, mostrando relaciones directas e indirectas. En ellas pueden visualizarse conexiones entre códigos y citas, entre memos y códigos, o entre grupos y sus integrantes; además, es posible incorporar imágenes o fragmentos de video. Friese señala que estas representaciones no solo apoyan el análisis, sino que también resultan útiles para la presentación de resultados.

La red de códigos mostrada organiza y da forma visual a la interpretación del discurso institucional de IDEA. En la red, los rectángulos azules señalan la categoría y la subcategoría en análisis; los colores amarillo y rojo marcan las categorías y subcategorías con concurrencias que se retomarán en la interpretación. Todos los colores corresponden al esquema del Libro. Esta organización contribuye a mantener una estructura clara y sistemática.

En la red, una línea gris representa el vínculo entre la subcategoría Currículo Cerrado y Prescriptivo y las categorías Subjetividades Alineadas con el Mercado y Evaluación vs. Justicia Social. Este tipo de conexión, identificado en Atlas.ti como “is associated with”, aparece en la red con un círculo rojo como referencia y se repetirá en otros gráficos. Por su parte, las líneas verdes (una de ellas señalada con una flecha roja como ejemplo) conectan cada cita con la categoría o subcategoría correspondiente. Las citas, fragmentos de texto o contenido multimedia, se arrastran desde el gestor hacia la red y el vínculo se crea de forma automática.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cada cita tiene un número asignado por Atlas.ti en el momento de su codificación, lo que permite identificarla con facilidad. El número aparece en la esquina superior izquierda de cada cita dentro de la red y, junto con el título del documento, facilita su localización. Por ejemplo, en la parte superior de la red se observa lo que parece un post de Instagram donde aparecen tres estudiantes de IDEA con camisetas naranja, roja y verde, caminando y conversando; en la esquina superior de la cita se ve el número 431:1. La cita está señalada con un círculo rojo para facilitar su ubicación.

En algunos casos, además del número y el título, se añadió manualmente un breve texto durante el análisis. Estas anotaciones funcionaron como recordatorios o marcadores de observaciones relevantes. Un ejemplo es la cita del video 795:2, ubicada en el lado derecho de la red, donde se aprecia un recuadro rojo alrededor de la nota correspondiente.

Por último, aunque Atlas.ti asigna un orden numérico a las citas según el momento de codificación, dicho orden no se conserva al construir las redes. En ellas solo se incluyen las citas consideradas más útiles para la interpretación del discurso y se organizan según el hilo argumentativo, no en función de su numeración original.

Una vez explicado el proceso de creación de la red, se analiza la subcategoría Currículo Cerrado y Prescriptivo desde las perspectivas críticas presentadas en el Libro. Como se observa, esta subcategoría se ha vinculado con Subjetividades Alineadas con el Mercado, manifestadas en tres subcategorías: Competitividad entre Escuelas, Mercantilización de la Educación y Autonomía e Innovación Institucional. Estas tres subcategorías se relacionan con un total de once citas en la red.

Así, la cita 431:1 remite a una publicación de Instagram que promociona proveedores de uniformes; la cita 40:3 analiza que IDEA sostiene que los uniformes son fundamentales para fomentar una cultura de aprendizaje enfocado y comportamiento positivo, además de contribuir a la imagen institucional. Se argumenta que los uniformes fortalecen identidad y cohesión escolar, elevan estándares académicos y preparan a los estudiantes para el éxito más allá de su permanencia en IDEA. Para mitigar costos, la organización reconoce que los uniformes pueden generar dificultades financieras, pero enfatiza que ello no debería impedir la asistencia; por ello, colabora con proveedores autorizados para ofrecer prendas asequibles y de alta calidad que duren todo el año escolar.

En las escuelas estadounidenses, el uso de uniforme no es habitual; IDEA, sin embargo, ha implementado esta política, citando sus beneficios. La adopción de uniformes se considera un medio para estandarizar el comportamiento y fomentar la unidad, lo que se alinea con los objetivos institucionales. Además, se presenta como una forma de mejorar la eficiencia y preparar para el mundo laboral, aunque este aspecto no se destaca de forma central. IDEA también indica que mantiene bajos los precios ofreciendo “precios competitivos” mediante proveedores aprobados. Este punto conecta con la subcategoría Mercantilización de la Educación, al evidenciar la adopción de prácticas propias del sector empresarial y una lógica de mercado.

A medida que avanza el análisis, las citas 938:40, 2:11 y 3:129, ubicadas cerca del centro de la red, abordan la convicción institucional de diseñar un currículo que obligue a todo el estudiantado en Texas a completar al menos “11 cursos AP” antes de graduarse. Se trata de clases avanzadas disponibles en escuelas públicas tradicionales, pero que IDEA ha elevado al incorporarlas a su currículo estándar. La práctica de “clases AP para todos” se vincula con el establecimiento de altos estándares académicos (2:73 y 2:11) para todo el alumnado y, según IDEA, con el rendimiento estudiantil, la preparación y la graduación universitarias, así como con mayores ingresos (cita 938:40).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En cuanto a la centralidad del comportamiento en el modelo de IDEA, las citas 708:4, 880:1, 681:4, 674:2, 795:2, 188, 387:1 y 144, ubicadas en el extremo derecho, muestran a niños alineados, caminando en línea recta y usando señas para indicar el silencio esperado (708:4 y 880:1). Este tipo de comportamientos, exhibidos tanto en Instagram como en el video introductorio del sitio web, se alinea con los patrones "Sin Excusas" frecuentemente criticados. En las citas 681:4, 795:2 y 674:2 se observa a estudiantes sentados con brazos apoyados en la mesa, siguiendo al orador y levantando la mano (681:4). La cita 795:2 muestra el método de seguimiento de la lectura con el dedo índice y los procedimientos correctos exhibidos en la pared; también aparecen los letreros "No Excuses" (arriba a la izquierda) y "Be a STAR" (*Sit tall, Talk big, Answer on signal, and Respect others*). La cita 674:2 revela el logotipo de la escuela en la chaqueta de un estudiante y la frase "Sin excusas" en la parte inferior del uniforme.

Las citas 188, 387:1 y 144 presentan letreros azules con pautas de comportamiento: "IDEA 13: No pidas una recompensa" e "IDEA 14: Responde todas las preguntas con una oración completa" (cita 188); "IDEA 9: Siempre di 'gracias' cuando te den algo" (cita 387:1). Estos mensajes, orientados a regular la conducta estudiantil, respaldan la política "Sin Excusas" y buscan estandarizar comportamientos. El énfasis en cortesía, gratitud y comunicación articulada refleja el objetivo de formar estudiantes con buenos modales y competencia académica. Al exhibir estas reglas de forma prominente, las instituciones de IDEA crean un entorno donde la conformidad con normas específicas no solo se fomenta, sino que se espera.

Por último, el valor institucional "We Sweat the Small Stuff" (37:13, a la izquierda de la red) se asocia estrechamente con Currículo Cerrado y Prescriptivo y con la filosofía "No Excuses". La atención minuciosa a los detalles puede implicar un enfoque pedagógico altamente estructurado, en el que cada aspecto del proceso educativo se planifica, controla y ejecuta rigurosamente. Esta visión podría justificar la adopción de un currículo rígido, diseñado para minimizar variaciones y asegurar el cumplimiento estricto de estándares por docentes y estudiantes. En consecuencia, la filosofía "No Excuses", que no admite desviaciones ni circunstancias particulares que interfieran con la ejecución disciplinada del programa, impone una responsabilidad individualizada por el cumplimiento preciso de cada detalle, con el objetivo de garantizar el logro académico definido por la institución.

Como se mencionó anteriormente en la Tesis, la filosofía "Sin Excusas" ha disminuido en popularidad en los últimos años; no obstante, este no es el caso de IDEA. Este riguroso modelo disciplinario se utiliza con frecuencia en escuelas charter y es común en instituciones con alta presencia de población hispana y afroamericana, lo cual se alinea con el grupo demográfico y la ideología objetivo de IDEA. La persistencia del modelo en las escuelas IDEA suscita interrogantes sobre su eficacia y su impacto en estudiantes de diversos orígenes. Los críticos sostienen que medidas tan estrictas pueden perpetuar desigualdades sistémicas y obstaculizar el desarrollo del pensamiento crítico. Se considera necesaria más investigación para evaluar los resultados a largo plazo de la filosofía "Sin Excusas" en las escuelas IDEA y sus implicaciones en rendimiento, desarrollo socioemocional y equidad educativa.

7.3.3.2. Formación Especializada Hacia la Educación Superior o el Ámbito Profesional

Uno de los componentes fundamentales de IDEA es el modelo de formación especializada para la educación superior y el ámbito laboral. La subcategoría analizada remite a esta convicción institucional, encapsulada en la afirmación "College for All".

En la figura 31 del subapartado 7.3.1, correspondiente a la tabla general de concurrencias, se observa un círculo amarillo en la intersección entre la columna Formación Especializada hacia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la Educación Superior o el Ámbito Profesional y la fila Subjetividades Alineadas con el Mercado, lo que justifica un análisis detallado.

Al cambiar la vista de la tabla de concurrencias al diagrama de Sankey (véase figura 35), la asociación entre estas dos categorías se acentúa aún más. El diagrama ilustra un énfasis claro y desproporcionado en Subjetividades Alineadas con el Mercado, pero también una relación algo fuerte con Evaluación vs. Justicia Social.

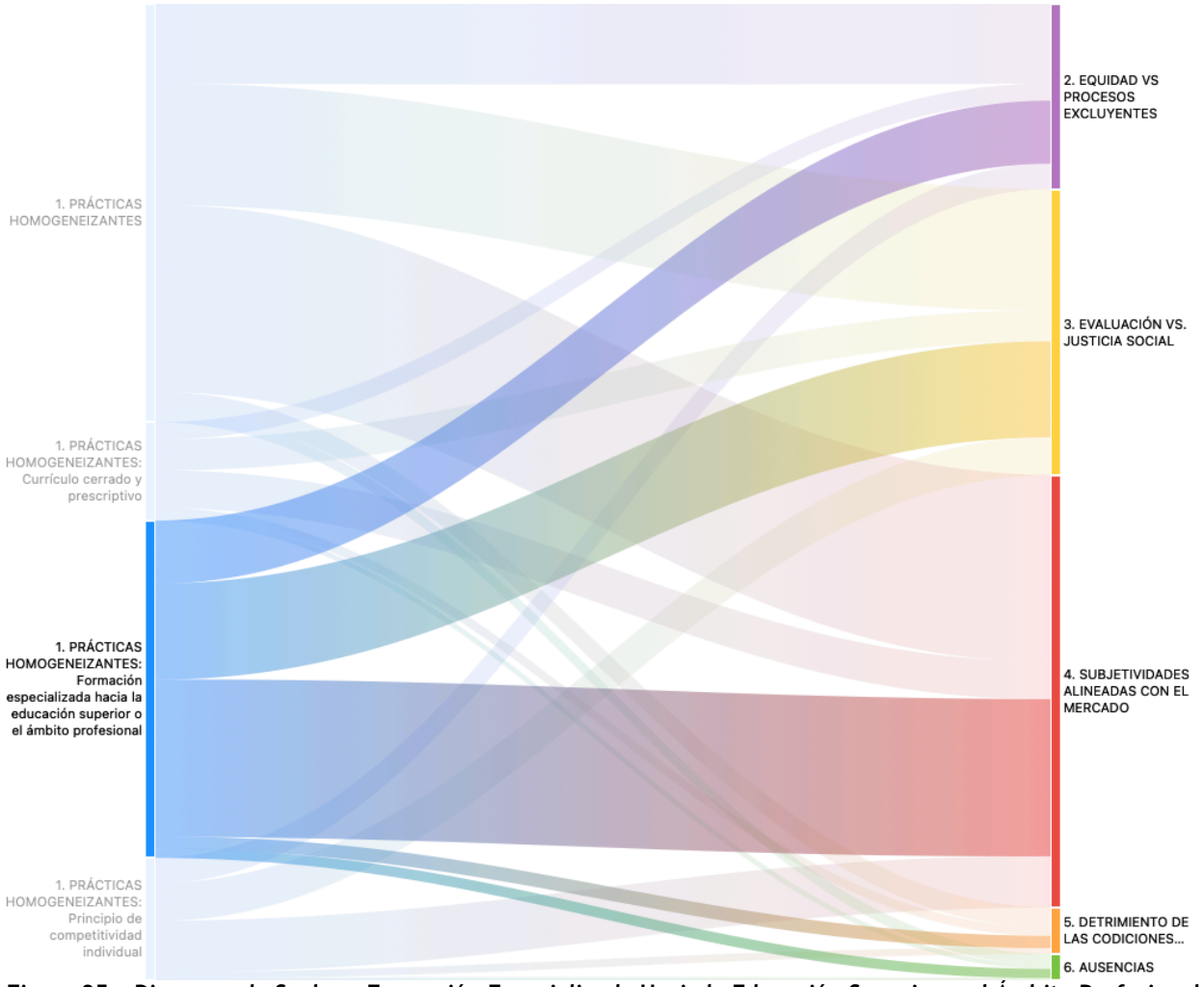


Figura 35. Diagrama de Sankey: Formación Especializada Hacia la Educación Superior o el Ámbito Profesional
Fuente: elaboración propia

Al profundizar en la subcategoría de Formación Especializada hacia la Educación Superior o el Ámbito Profesional, se evidencian conexiones significativas que subrayan una narrativa institucional orientada a la educación superior. Estos hallazgos se explicitan mediante herramientas de análisis de redes, como se detalla a continuación (véase figura 36).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

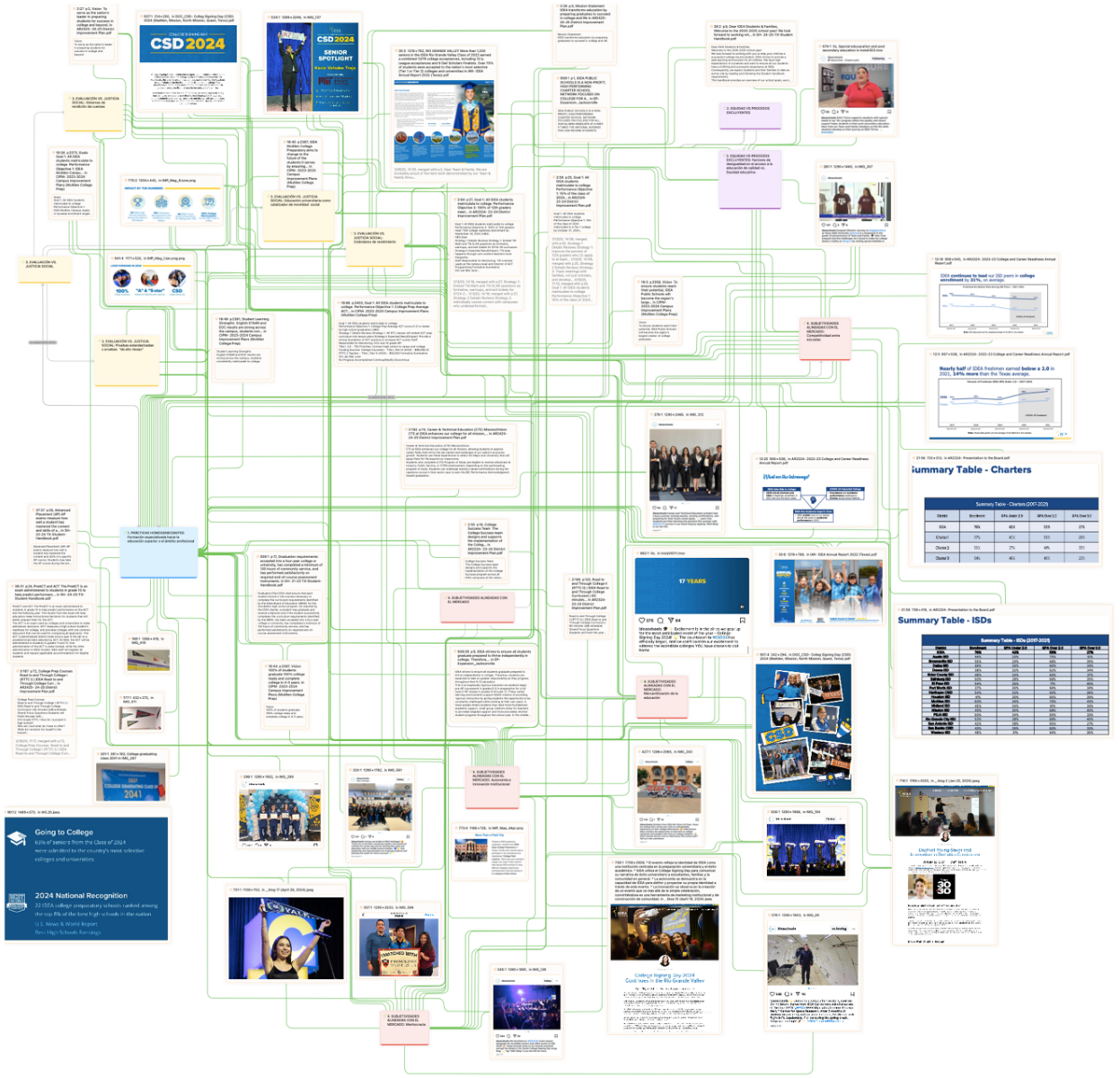


Figura 36. Network: Formación Especializada hacia la Educación Superior o el Ámbito Profesional
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15937847

El discurso de IDEA sobre Formación Especializada hacia la Educación Superior o el Ámbito Profesional se refleja en una red especialmente densa de texto y multimedia en comparación con otras redes de códigos. Ello obedece a la centralidad de estos temas en la institución, no solo por su compromiso con la equidad y la movilidad social, sino también por su reputación pública.

En la sección amarilla superior izquierda del diagrama, subcategoría Educación Universitaria como Catalizador de Movilidad Social, las citas 3:27, 937:1, 534:1 y 18:40 muestran cómo IDEA promueve entre las familias la noción de que la universidad asegurará un futuro mejor para sus hijos y que ello es alcanzable a través de la institución. Si bien esta subcategoría se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

analizará con mayor detalle más adelante, conviene destacar aquí la conexión entre movilidad social y modelo educativo: IDEA se propone "transformar el futuro de los estudiantes a los que sirve asegurando que ingresen a la universidad y obtengan su título" (cita 18:40).

Los estándares de rendimiento se encuentran intrínsecamente vinculados con esta subcategoría. Por ejemplo, IDEA McAllen afirma en un documento que los "resultados de English STAAR y EOC son sólidos en todo el campus, los estudiantes matriculan consistentemente en la universidad" (cita 18:49). También declara un "promedio de preparación para la universidad en ACT de 21 o mejor al graduarse de la preparatoria" (cita 18:66). En la misma línea, la cita 939:1 muestra que, hasta 2022, uno de los requisitos de graduación en IDEA era haber sido aceptado en una universidad de cuatro años, además de completar un mínimo de 125 horas de servicio comunitario y obtener resultados satisfactorios en las evaluaciones estatales de fin de curso. Esta condición refuerza la lógica de altas expectativas y alto rendimiento, al establecer formalmente la aceptación universitaria como criterio obligatorio, no solo deseado, para la finalización de estudios en el modelo IDEA.

Algunos estándares de desempeño son definidos por escuelas particulares, como se observa en la cita 18:26; no obstante, el alto estándar se proyecta de forma generalizada cuando IDEA, como distrito, promueve su "100% de matriculación" (citas 941:4, 775:2, 2:64 y 2:58) y aspira a convertirse en el "mayor creador de graduados universitarios de la región" (cita 18:3). Este énfasis se ilustra mediante videos o documentos que registran el "100% de matriculación" durante varios años consecutivos: la cita 682:1 documenta 17 años ininterrumpidos y la cita 35:5 un período de 15 años.

IDEA proyecta su modelo de educación universitaria por diversas vías. Las citas 169:1, 177:1 y 301:1 muestran cómo se anima al personal a adornar aulas con banderas universitarias, también visibles en pasillos y áreas comunes, y a utilizar pancartas como la de la cita 301:1 ("Clase de graduación universitaria de 2041"), que expone a la ideología universitaria desde edades tempranas. Otra práctica es permitir camisetas de espíritu universitario los viernes en lugar del uniforme, reforzando dicha mentalidad. Esto se refleja también en el plan de estudios con el curso "Camino hacia y a través de la universidad (RTTC)", que, según IDEA,

> […] es un plan de estudios de preparación para la universidad diseñado para preparar a los estudiantes para el éxito en la universidad apoyando cada uno de los cuatro componentes principales de la preparación para la universidad: habilidades académicas, identidad de graduación universitaria, conocimiento universitario, participación comunitaria y ciudadanía (cita 3:187).

Otra manifestación de la orientación universitaria en el plan de estudios, además de las clases AP, se observa en los cursos de Educación Técnica y Profesional (CTE), diseñados para brindar oportunidades de participación en actividades relacionadas con el trabajo e incluso obtener certificaciones en campos específicos (cita 298:1). Junto con el foco en el empleo futuro, IDEA refuerza el enfoque invitando a profesionales a la escuela para dialogar con los estudiantes (cita 324:1) y organizando "Lecciones de campo universitarias" (citas 773:4 y 427:1) que acercan la vida universitaria e inspiran entusiasmo por trayectorias posibles.

Además, IDEA utiliza el término *scholar* para referirse a sus estudiantes en documentos institucionales, videos, redes sociales y en la comunicación cotidiana del profesorado. Aunque la traducción más cercana al español sería "académicos", no transmite la carga simbólica del término. Ser scholar en este marco conlleva una actitud; llamar scholars a los estudiantes no es un acto neutral por la institución: se trata de un gesto discursivo que produce una imagen específica del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sujeto escolar, tanto hacia el interior como hacia el exterior de la institución. Esta elección léxica contribuye a construir una representación del alumnado alineada con los valores que IDEA promueve y funciona como un mecanismo que orienta expectativas, define comportamientos y moldea identidades dentro del marco institucional.

El término ejemplifica, además, la mentalidad omnipresente orientada a la universidad inculcada en los estudiantes (citas 334:1, 276:1 y 427:1). Su influencia se extiende más allá de la semántica, al normalizar y anticipar aspiraciones académicas. Al referirse de manera consistente al alumnado como scholars, se refuerza sutilmente su potencial y las expectativas depositadas en él. La designación contribuye a cultivar una cultura institucional propia, estableciendo una atmósfera de respeto y altas expectativas para estudiantes, personal y docentes. Esta estrategia también sirve para distinguir a IDEA de otras instituciones y se convierte en parte integral de su identidad de marca.

En el lado derecho e inferior de la red, las concurrencias marcadas en rojo llaman la atención sobre las citas 731:1, 357:1, 545:1, 729:1, 937:4 y 506:1. Estas referencias resaltan el ritual anual "College Signing Day" (CSD). Este evento expresa el compromiso de IDEA con la preparación universitaria y el logro académico y sirve como plataforma para comunicar la narrativa de éxito a estudiantes, familias y comunidad. La autonomía institucional se refleja en su capacidad para definir y proyectar identidad mediante el CSD; la innovación se manifiesta al transformar una celebración en una herramienta estratégica de mercadotecnia y vinculación comunitaria.

El acto de mostrar públicamente la universidad elegida vincula este ritual con la meritocracia. El momento en que el estudiantado revela sus logros y la universidad a la que asistirá ante familiares y amistades representa un hito importante. De manera indirecta, puede fomentar la comparación y la competencia, al sugerir que quienes más se esfuerzan acceden a instituciones más prestigiosas y "merecen" tales oportunidades. Esta noción se refuerza con la visibilización de escuelas de alto prestigio en redes sociales, sitio web y blog institucionales.

La representación selectiva de destinos universitarios puede generar una percepción distorsionada del éxito. Aunque la mayoría del estudiantado de IDEA en el RGV asiste a universidades locales, las instituciones de la Ivy League y otras de alto prestigio son las que se muestran con mayor frecuencia, lo que podría promover una sobrevaloración de dichas universidades como principal indicador de éxito y restar valor a instituciones locales o menos reconocidas. Esta práctica podría, además, ejercer presión para aspirar a universidades altamente competitivas, aun cuando no se alineen con metas personales o circunstancias del alumnado.

Otra vía mediante la cual la meritocracia y prácticas mercantilistas se utilizan para promover a IDEA es el uso de logros de estudiantes o docentes como herramienta de difusión institucional. En la cita 716:1, por ejemplo, IDEA informa en su blog que uno de sus docentes, egresado de Harvard, fue incluido en el listado Forbes 30 Under 30. Asimismo, en la cita 576:1 se destaca a un scholar seleccionado para una pasantía en la NASA.

En materia de matriculación y graduación, la iniciativa de IDEA McAllen, cita 18:44, establece la visión de que "el 100% del alumnado se gradúe 100% listo para la universidad y complete sus estudios en 4 o 5 años". Sin embargo, la documentación institucional reconoce no haber alcanzado aún este objetivo, pues solo aproximadamente un tercio del alumnado ha logrado completar la universidad en un plazo de seis años.

En el lado derecho de la red, específicamente en relación con la subcategoría Competitividad entre Escuelas (cita 12:18), se observa que las escuelas IDEA continúan liderando la matriculación universitaria frente a los Distritos Escolares Independientes (ISD) de la región, incluso después de la pandemia. No obstante, al examinar el desempeño una vez en la universidad,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

emerge una tendencia preocupante: estudiantes previamente destacados en la preparatoria enfrentan dificultades para adaptarse a las exigencias de la educación superior. Ello es especialmente evidente en el primer año, como muestra el dato de que "casi la mitad del alumnado de primer año de IDEA obtuvo un promedio inferior a 2.0 en 2021, un 14% más que el promedio del estado de Texas" (cita 12:5). Patrones semejantes aparecen en las citas 21:56 y 21:58.

Al comparar la matrícula con tres escuelas charter (cita 26:56), IDEA muestra un desempeño superior en términos de acceso; entre 2017 y 2021, el 42% del alumnado tenía un GPA inferior a 2.0, el 55% superaba ese valor y solo el 27% tenía un GPA superior a 3.0. Aunque la mayoría superó el 2.0, una proporción considerable (42%) permanecía por debajo del umbral, y poco más de una cuarta parte superaba el 3.0. En comparación con las otras charter de la tabla, IDEA presenta la tasa de matrícula más alta (76%), aunque no el mayor porcentaje con GPA > 3.0, la Charter 2 alcanza el 35%.

La significativa disparidad en el rendimiento académico entre ISD circundantes y otras charter plantea interrogantes sobre la preparación para estudios universitarios. Además, que los estudiantes se matriculen, pero no se gradúen según las tasas esperadas, a pesar del compromiso de IDEA de brindar apoyo durante la universidad, no refleja con fidelidad uno de sus lemas centrales: "to and through college". Esta discrepancia podría deberse a modelos educativos rigurosos y altamente estructurados. Si bien IDEA facilita eficazmente la admisión, es posible que no provea todas las competencias necesarias para afrontar con éxito las demandas de la educación superior. La divergencia entre altas tasas de admisión y bajas tasas de graduación sugiere la necesidad de reevaluar y ajustar el enfoque institucional sobre la preparación universitaria.

En la sección superior derecha de la red, marcada por subcategorías moradas, se observa que la filosofía de "Universidad para Todos" (938:1) y "Altas Expectativas" se extiende a personas con necesidades especiales. La cita 674:01 muestra una publicación de Instagram que destaca actividades de aula y el testimonio de dos docentes sobre programas de educación especial y su papel en la preparación para oportunidades de empleo después de IDEA. La cita 281:1 subraya el éxito del programa al mostrar a un estudiante que accede a un prestigioso programa de educación especial en Texas A&M. Estas citas ejemplifican cómo IDEA construye y comunica su propia noción de equidad educativa, al visibilizar esfuerzos dirigidos a incluir al estudiantado con necesidades especiales dentro de la promesa de "Universidad para Todos". A través de estas representaciones, la institución proyecta una visión de equidad vinculada a la preparación para el empleo y al acceso a oportunidades educativas posteriores, alineada con su modelo institucional.

7.3.3.3. Principio de Competitividad Individual

Como muestra el diagrama de Sankey en la figura 37 la subcategoría Principio de Competitividad Individual registra su mayor concurrencia con el elemento señalado mediante un círculo amarillo, asociado al coeficiente de 0.15, junto a Subjetividades Alineadas con el Mercado en la tabla de concurrencias utilizada previamente. Durante la definición de esta subcategoría surgieron dudas respecto de su ubicación más adecuada, en particular sobre su pertinencia dentro de Subjetividades Alineadas con el Mercado. Tras la deliberación, se optó por incluirla en Prácticas Homogeneizantes, dado que la competitividad fomentada por dicho principio se alinea con estas prácticas. Con todo, al concluir el análisis resulta especialmente relevante que esta concurrencia confirme la pertinencia del debate inicial acerca de la ubicación de la subcategoría. Es decir, la existencia de una concurrencia significativa con otra categoría valida la reflexión realizada en torno a dónde posicionarla, confirmando que ambas opciones contaban con fundamentos consistentes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

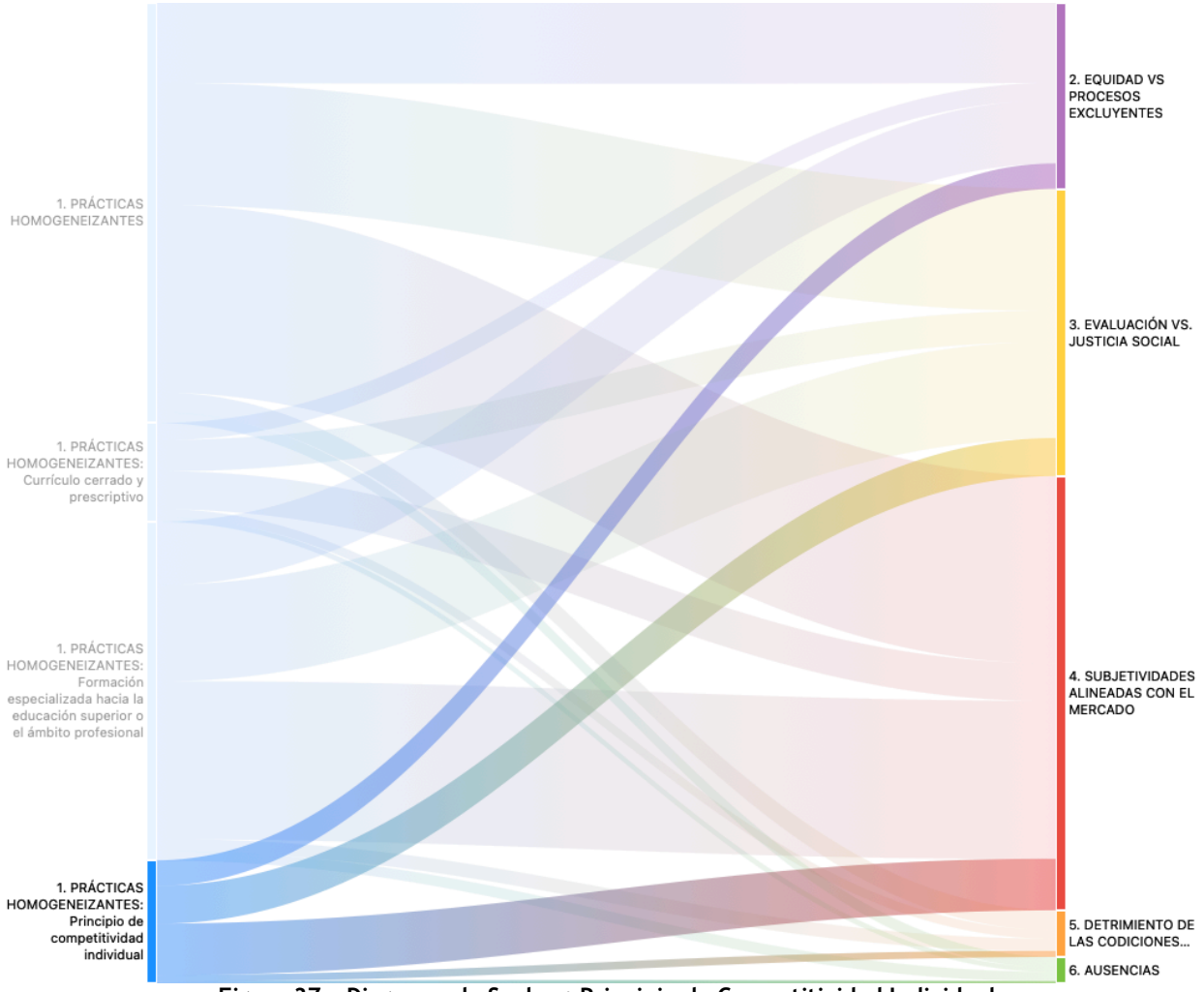


Figura 37. Diagrama de Sankey: Principio de Competitividad Individual
Fuente: elaboración propia

En la parte superior izquierda de la red de códigos en la figura 38 se ubica la declaración de misión de IDEA (cita 3:26): "*IDEA transforms education by preparing graduates to succeed in college and life*" (IDEA transforma la educación preparando graduados para tener éxito en la universidad y en la vida). Esta declaración se alinea con la ideología institucional sobre movilidad social y búsqueda de equidad a través de la educación superior. Sin embargo, la palabra clave que conecta directamente con la categoría de Principio de Competitividad Individual es precisamente "succeed" (tener éxito).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

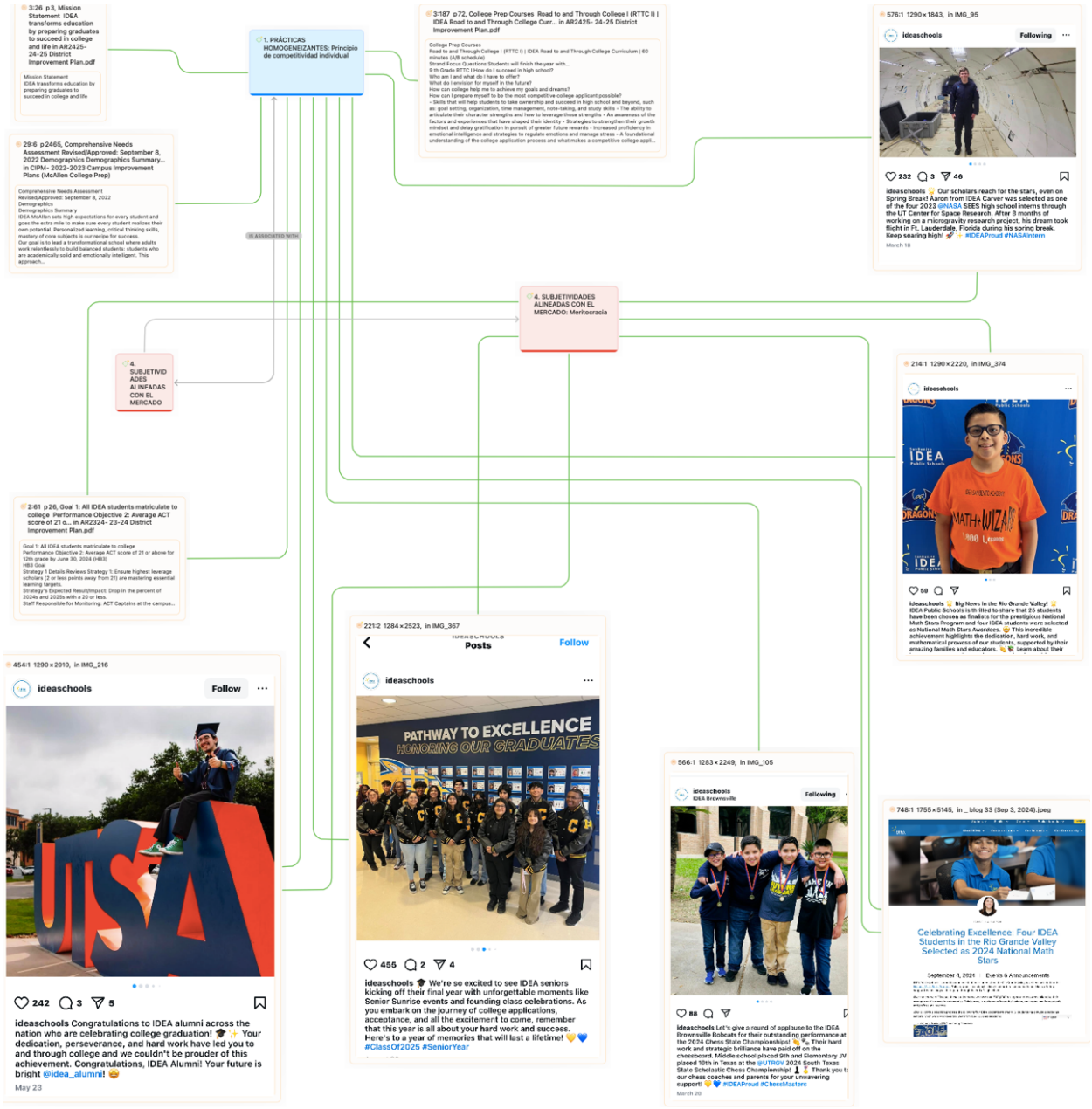


Figura 38. Network: Principio de Competitividad Individual
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15938323

Se procede ahora al análisis de la cita 29:6. En este fragmento, IDEA McAllen declara explícitamente: "IDEA McAllen establece altas expectativas para cada estudiante y va más allá para asegurar que todos los estudiantes las alcancen". Esta afirmación, aunque aparentemente inclusiva, se encuentra atravesada por el Principio de Competitividad Individual, ya que, al fijar expectativas elevadas para cada estudiante, el modelo promueve implícitamente una dinámica en la cual los logros individuales se miden frente al desempeño de sus pares. De este modo, aunque la intención explícita sea el éxito de todos, la formulación discursiva de expectativas altas posiciona indirectamente al alumnado en una competencia constante por alcanzar o superar los estándares definidos institucionalmente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por otra parte, IDEA describe las preguntas fundamentales con las que los estudiantes concluirán su curso titulado Road to and Through College (cita 3:187): "¿Cómo puedo tener éxito en la preparatoria?" "¿Quién soy y qué puedo aportar?" "¿Qué visualizo para mí en el futuro?" "¿Cómo puede la universidad ayudarme a lograr mis metas y sueños?" y "¿Cómo puedo prepararme para ser el candidato universitario más competitivo posible?". Este conjunto de interrogantes resulta revelador, particularmente la última, pues reafirma y profundiza la lógica subyacente del Principio de Competitividad Individual descrito en el libro de categorías.

En efecto, al orientar discursivamente al estudiantado hacia la búsqueda de atributos que maximicen su perfil competitivo en el proceso de admisión universitaria, IDEA no solo promueve una visión individualista del éxito académico, sino que también configura implícitamente las subjetividades estudiantiles en torno a una mentalidad competitiva. Así, el discurso institucional legitima la necesidad constante de destacar y sobresalir frente a los pares, naturalizando la competencia como criterio central del mérito académico y del reconocimiento personal, rasgos propios del paradigma neoliberal que permea este modelo educativo.

Últimamente, si se observan las citas 221:2, 566:1, 748:1 y 214:1, podría interpretarse que IDEA promueve los logros académicos individuales del estudiantado. Esta práctica se aprecia con frecuencia en sus canales institucionales, como Instagram, el blog y la revista institucional. El discurso institucional no se limita a visibilizar la competencia académica; además, contribuye activamente a su legitimación a través de diversas plataformas de comunicación. IDEA utiliza sus redes sociales, publicaciones y medios oficiales para destacar logros individuales tanto del alumnado como de sus egresados, lo que parece indicar una concepción del éxito anclada en parámetros comparativos.

Esta insistencia en la exposición pública de logros personales podría generar un entorno en el que los estudiantes se sientan compelidos a sobresalir de forma constante, no solo como parte de su trayectoria académica, sino también para alcanzar reconocimiento institucional. Esta lógica podría tener implicaciones relevantes en la manera en que el estudiantado valora su propio desempeño y el de sus pares, y contribuir, en algunos casos, al aumento de la presión, la ansiedad y el estrés asociados al rendimiento escolar.

7.3.4. Equidad vs Procesos Excluyentes

El análisis pasa a continuación a la siguiente categoría, Equidad vs. Procesos Excluyentes (516 citas). Esta sección comenzará, de forma análoga a la categoría anterior, con un análisis de los datos mediante una tabla de concurrencia, como se muestra en la figura 39. Dicha tabla servirá de guía para el análisis y orientará el enfoque de las subcategorías siguientes.

	2. EQUIDAD VS PROCESOS EXCLUYENTES	2. EQUIDAD VS PROCESOS EXCLUYENTES: Elecci...	2. EQUIDAD VS PROCESOS EXCLUYENTES: Facto...	2. EQUIDAD VS PROCESOS EXCLUYENTES: Proce...	2. EQUIDAD VS PROCESOS EXCLUYENTES: Selección...
	516	143	273	30	202
1. PRÁCTICAS HOMOGENEIZAN... 701	255 (0.27)	55 (0.07)	145 (0.17)	22 (0.03)	113 (0.14)
3. EVALUACIÓN VS. JUSTICIA S... 647	259 (0.29)	61 (0.08)	192 (0.26)	11 (0.02)	55 (0.07)
4. SUBJETIVIDADES ALINEADAS... 1035	377 (0.32)	116 (0.11)	211 (0.19)	16 (0.02)	144 (0.13)
5. DETRIMIENTO DE LAS CODICI... 207	63 (0.10)	27 (0.08)	45 (0.10)	2 (0.01)	6 (0.01)
6. AUSENCIAS 82	44 (0.08)	14 (0.07)	37 (0.12)	5 (0.06)	10 (0.04)

Figura 39. Concurrencia: Equidad vs Procesos Excluyentes
Fuente: elaboración propia

Tras el análisis de la tabla de concurrencias general para la categoría, pueden realizarse diversas observaciones notables. La categoría Equidad vs Procesos Excluyentes, con un total de 516 concurrencias, exhibe una relación significativa con Subjetividades Alineadas con el Mercado (coeficiente de 0,32), Evaluación vs. Justicia Social (coeficiente de 0,29) y Prácticas Homogeneizantes (coeficiente de 0,27). Estas concurrencias resultan comprensibles, dado que la noción de equidad adoptada por IDEA se alinea con un enfoque neoliberal orientado al mercado,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en el que las pruebas estandarizadas y los mecanismos de rendición de cuentas se conciben como herramientas legítimas para evaluar y alcanzar la equidad. Asimismo, su punto de vista considera la graduación universitaria como el indicador definitivo de la movilidad social y de resultados equitativos, lo que refleja una creencia en la educación como medio de avance económico.

Al concentrarse en la columna Equidad vs Procesos Excluyentes de la tabla y representarla visualmente mediante un diagrama de Sankey (ver figura 40), es posible apreciar con claridad la intensidad de estas relaciones.

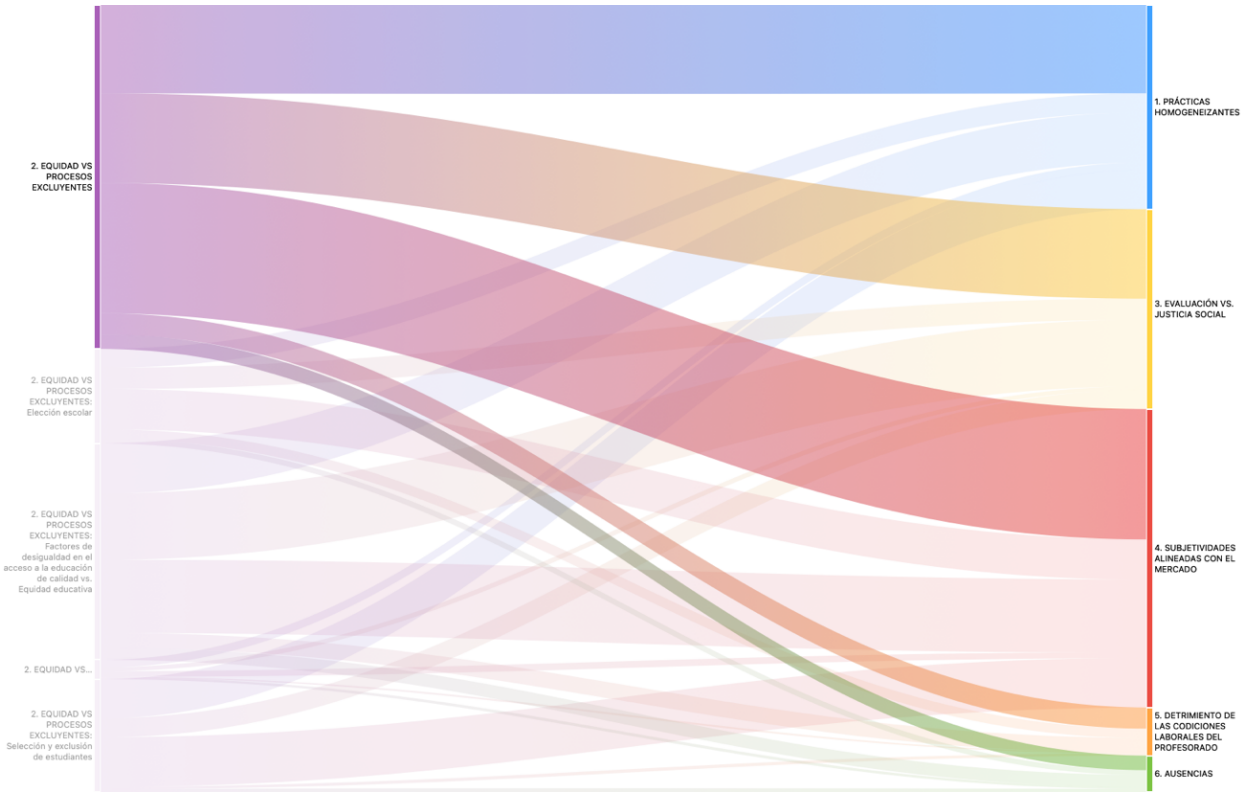


Figura 40. Diagrama de Sankey: Equidad vs Procesos Excluyentes
Fuente: elaboración propia

De manera particular, destaca la conexión entre el marco de equidad propuesto por IDEA y las subcategorías Subjetividades Alineadas con el Mercado y Evaluación vs Justicia Social. La asociación parece subrayar cómo la institución privilegia las prácticas educativas estandarizadas y sus resultados medibles como mecanismos válidos para alcanzar la justicia social. No obstante, tal enfoque podría ignorar la diversidad de necesidades y experiencias del alumnado, favoreciendo potencialmente una homogeneización de las prácticas educativas al perseguir objetivos cuantificables de equidad, aspecto que también se refleja con fuerza en la relación con la categoría "Prácticas Homogeneizantes" representada en el mismo diagrama.

7.3.4.1. Elección Escolar

El análisis se centra ahora en la subcategoría Elección Escolar, estrechamente asociada con Subjetividades Alineadas con el Mercado, como puede verse en la figura 41. Las iniciativas de elección escolar, incluidas las escuelas charter, se consideran un componente clave del movimiento más amplio de reforma educativa y desregulación que enfatiza enfoques alineados con el mercado. Se contempló la categorización de Elección Escolar bajo Subjetividades Alineadas con el

Mercado; sin embargo, se decidió mantener la categorización actual, dado que IDEA promueve la Elección Escolar como una vía hacia la equidad. Esta conexión subraya la compleja interrelación entre los esfuerzos de desregulación y el impulso por aumentar las opciones educativas.

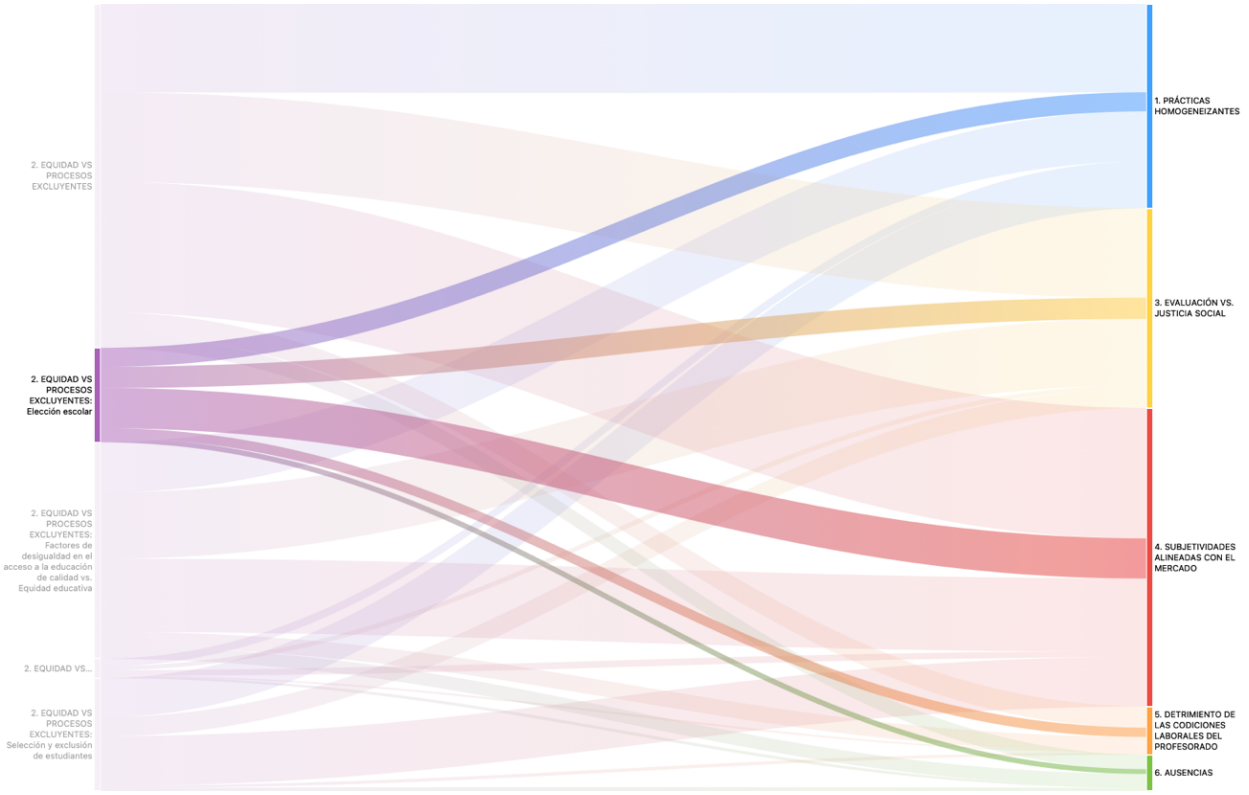


Figura 41. Diagrama de Sankey: Elección Escolar
Fuente: elaboración propia

La conceptualización de la elección escolar por parte de IDEA como medio para alcanzar la equidad añade una capa adicional de complejidad al análisis, pues revela el intento de la organización de posicionar este enfoque orientado al mercado dentro de un marco de justicia social. La decisión de categorizar Elección Escolar de forma separada de Subjetividades Alineadas con el Mercado refleja la naturaleza matizada del discurso de IDEA sobre la elección escolar. Esta categorización permite un examen más detallado de cómo IDEA presenta y promueve las iniciativas de elección escolar, al tiempo que reconoce los fuertes vínculos del concepto con las subjetividades alineadas con el mercado y con los esfuerzos de desregulación en educación.

La figura 42 ilustra la red que guiará el análisis del discurso de IDEA a partir de este punto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

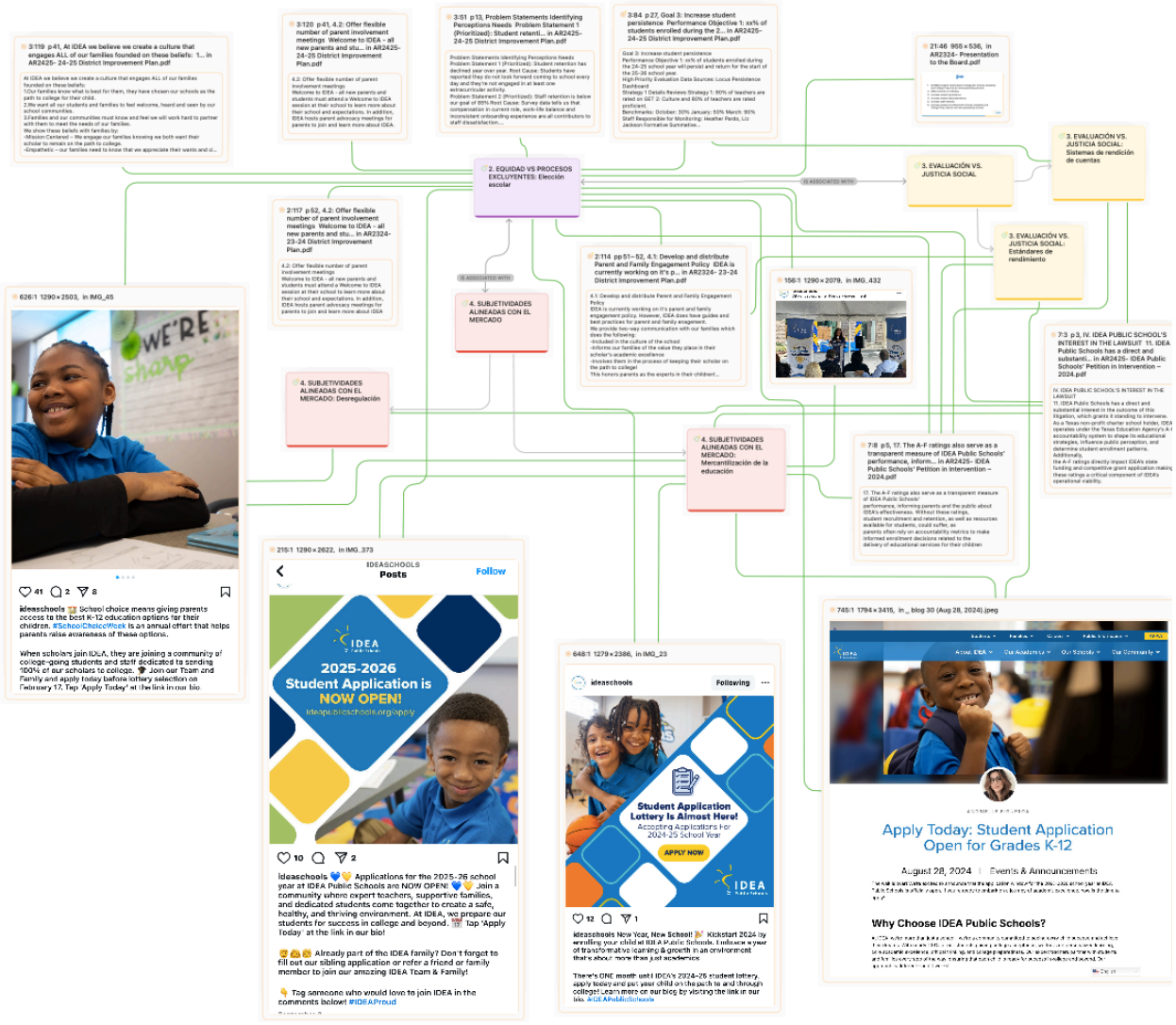


Figura 42. Network: Elección Escolar
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15981247

Comenzando en la parte superior izquierda, la red de códigos muestra en la cita 3:119 que IDEA articula lo siguiente: "Nuestras familias saben qué es lo mejor para ellas, han elegido nuestras escuelas como el camino hacia la universidad para sus hijos". Esta declaración refleja un principio fundamental de la ideología de la elección escolar, al enfatizar la autonomía de los padres y la creencia de que las familias están en la mejor posición para tomar decisiones educativas por sus hijos. La ideología de "dar a los padres el acceso a la mejor educación para sus hijos" también se evidencia en la publicación de Instagram a la que se hace referencia en la cita 626:1, ubicada debajo de la otra cita.

Esta creencia, además, subraya la confianza de IDEA en su modelo educativo, al sugerir que las familias que eligen sus escuelas están tomando una decisión informada alineada con sus aspiraciones para el futuro de sus hijos. La conceptualización de la elección escolar como un camino hacia la universidad refuerza el posicionamiento de IDEA de su enfoque educativo dentro de una narrativa más amplia de movilidad social y oportunidad. Esta retórica se alinea con el

intento de la organización de vincular las reformas educativas orientadas al mercado con resultados centrados en la equidad, presentando la elección escolar no solo como preferencia individual, sino también como medio para acceder a la educación superior y, potencialmente, mejorar las perspectivas de vida a largo plazo.

En otro orden, las referencias 3:120, 2:117 y 2:114 enfatizan la importancia de organizar eventos para la participación parental que sean adaptables. Este aspecto se identificó a partir de documentos de IDEA y recursos multimedia. La visión institucional sobre la participación familiar se extiende más allá de las interacciones tradicionales entre padres y profesores, alentando activamente a los miembros de la familia extendida a participar en los eventos escolares y a involucrarse en la cultura de excelencia académica de la institución. Otra observación notable es el énfasis colocado en los documentos institucionales respecto de la persistencia estudiantil (cita 21:46).

La referencia 3:51 aborda la disminución en la persistencia estudiantil y recoge que los estudiantes han expresado falta de disfrute al asistir a la escuela, mientras que la referencia 3:84 establece la mejora de la persistencia como una meta y describe estrategias para lograrla. Este énfasis en la satisfacción y retención de estudiantes/familias se alinea con ideologías neoliberales que conciben la educación desde una lente orientada al consumidor, tratan a las familias como clientes e implementan estrategias para asegurar su participación continua en la institución.

Si se revisa la sección inferior de la red, se observan las citas 626:1, 215:1 y 648:1, que presentan publicaciones de Instagram en las que se promueve la solicitud a IDEA y la próxima lotería escolar. Asimismo, en la cita 745:1, IDEA promociona la selección de su escuela y expone por qué constituye la opción óptima a través de su sitio web en formato de blog. Por su parte, la cita 156:1 resalta la promoción mediante eventos y la inauguración de nuevas escuelas.

Esta modalidad de marketing (relacionada también con la estrategia de Competitividad de Escuelas) trasciende la publicidad tradicional y abarca una estrategia digital integral que aprovecha plataformas de redes sociales y marketing de contenidos para atraer a posibles estudiantes y sus familias. Al utilizar publicaciones de Instagram, artículos de blog y eventos promocionales, IDEA Public Schools crea múltiples puntos de contacto para exhibir sus ofertas educativas y cultivar el interés entre posibles solicitantes.

El énfasis en la elección escolar y la competitividad evidencia una tendencia más amplia en el ámbito educativo, en la cual las instituciones adoptan progresivamente modelos guiados por lógicas de mercado para captar y mantener su alumnado. Este desplazamiento hacia un paradigma empresarial en educación abre interrogantes respecto de sus efectos sobre la equidad educativa, así como sobre las implicaciones de concebir a las escuelas como entidades que operan en condiciones de competencia mercantil.

Una de las principales estrategias de IDEA para atraer familias a sus escuelas consiste en promover estándares académicos, el rendimiento del estudiantado en pruebas estandarizadas y los puntajes o calificaciones obtenidas por las escuelas en evaluaciones de rendición de cuentas. La importancia que IDEA concede a las pruebas estandarizadas y a los sistemas de rendición de cuentas es tal que, cuando estas calificaciones no fueron publicadas debido a una demanda judicial, la organización decidió intervenir en el litigio[277], afirmando poseer un interés directo y sustancial en su resultado, lo cual le otorgaba legitimidad para participar. IDEA señaló que, como:

[277] Consultar enlace en: https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/09/2024.08.29-IDEA-Petition-in-Intervention.pdf. El documento forma parte del cuerpo de análisis para esta investigación y se encuentra en la sección *Annual Reporting 2024-2025* de IDEA.

> […] titular de escuelas charter sin fines de lucro en Texas, IDEA opera bajo el sistema de rendición de cuentas A-F de la Agencia de Educación de Texas para estructurar sus estrategias educativas, influir en la percepción pública y determinar patrones de matrícula estudiantil. […] las calificación impactan directamente en la financiación estatal de IDEA y en la obtención de subvenciones competitivas, convirtiéndose así en un componente fundamental para la viabilidad operativa de IDEA" (cita 7:3).

Asimismo, IDEA explica que las calificaciones A-F también constituyen una medida transparente del desempeño de IDEA Public Schools, informando a padres y público en general sobre la eficacia institucional. Sin estas calificaciones, el reclutamiento y retención de estudiantes, así como los recursos disponibles para ellos, podrían verse afectados negativamente, dado que los padres suelen apoyarse en las métricas de rendimiento para tomar decisiones informadas acerca de la calidad de los servicios educativos ofrecidos a sus hijos.

Bajo esta lógica, la elección escolar se apoya en rankings y métricas comparativas para orientar las decisiones de las familias, posicionando a estudiantes y padres como consumidores que eligen instituciones según criterios competitivos de rendimiento y prestigio institucional. Lo anterior refuerza, una vez más, cómo IDEA, al enfatizar la importancia estratégica de los resultados en pruebas estandarizadas y de los sistemas de rendición de cuentas, consolida una lógica neoliberal en la que la educación se concibe como un bien de mercado.

7.3.4.2. Factores de Desigualdad en el Acceso a la Educación de Calidad vs. Equidad Educativa.

Al pasar a la subcategoría Factores de Desigualdad en el Acceso a la Educación de Calidad vs. Equidad Educativa (143 citas), se observan predominantemente asociaciones con Subjetividades Alineadas con el Mercado, aunque también con Evaluación vs Justicia Social y Prácticas Homogeneizantes, como puede apreciarse en la figura 43 ubicada debajo de este párrafo.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

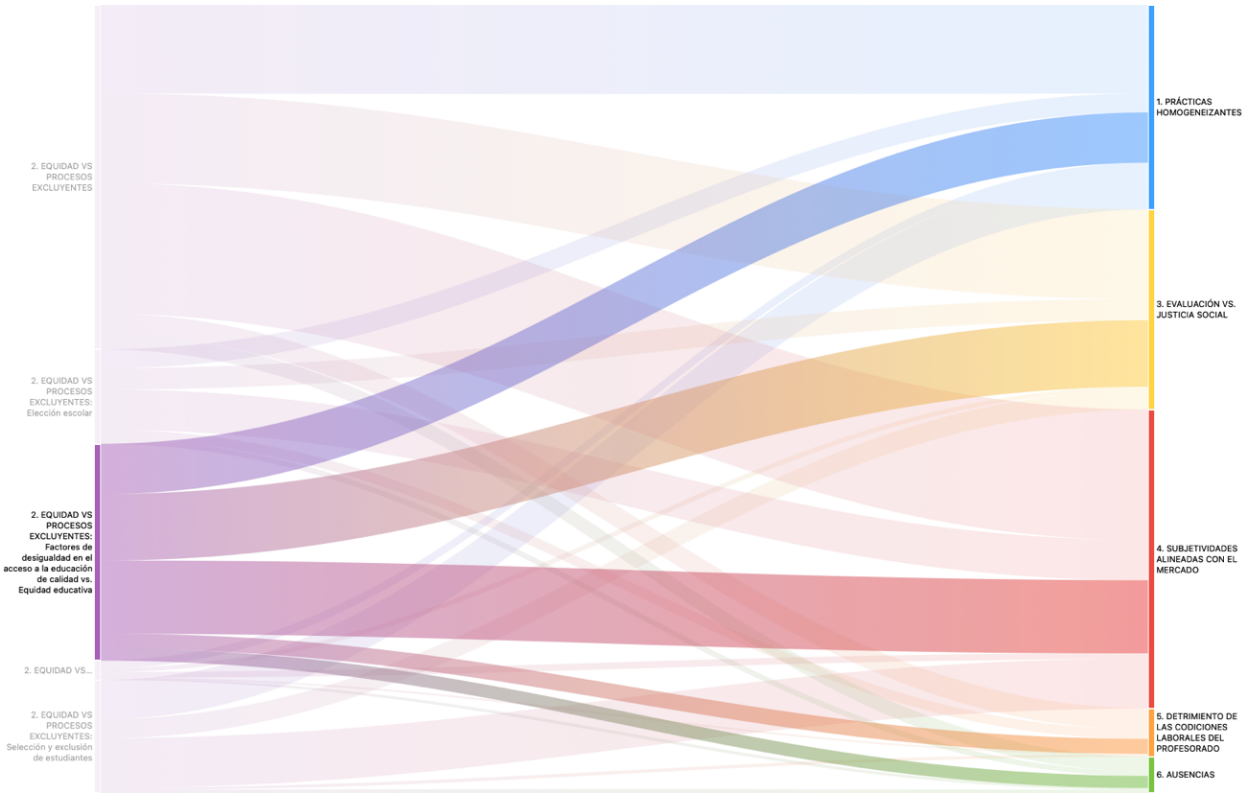


Figura 43. Diagrama de Sankey: Factores de Desigualdad en el Acceso a la Educación de Calidad vs. Equidad Educativa
Fuente: elaboración propia

En consonancia con lo anterior, se establece la red de códigos mostrada a continuación y se desarrolla el análisis correspondiente (ver figura 44). El análisis comienza con la referencia a la cita 884:1, que ilustra el "enfoque" de IDEA, y a la cita 18:39, que delimita su "misión". En lo que respecta a la equidad, y más específicamente a los factores que contribuyen a la desigualdad en el acceso a una educación de calidad, IDEA sostiene: "Todos los niños pueden y van a tener éxito si se les da la oportunidad. El potencial de ningún estudiante debería estar limitado por el color de su piel, el lugar donde vive o los ingresos de su hogar" (cita 885:1). Esta afirmación se relaciona con el concepto de brecha de oportunidades y los esfuerzos por reducirla. Asimismo, IDEA afirma que, a través de su modelo distintivo, están "[…] cerrando la brecha de oportunidades e incrementando los niveles de logro al preparar a estudiantes de comunidades desatendidas para el éxito universitario y el ejercicio de la ciudadanía" (cita 885:1).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

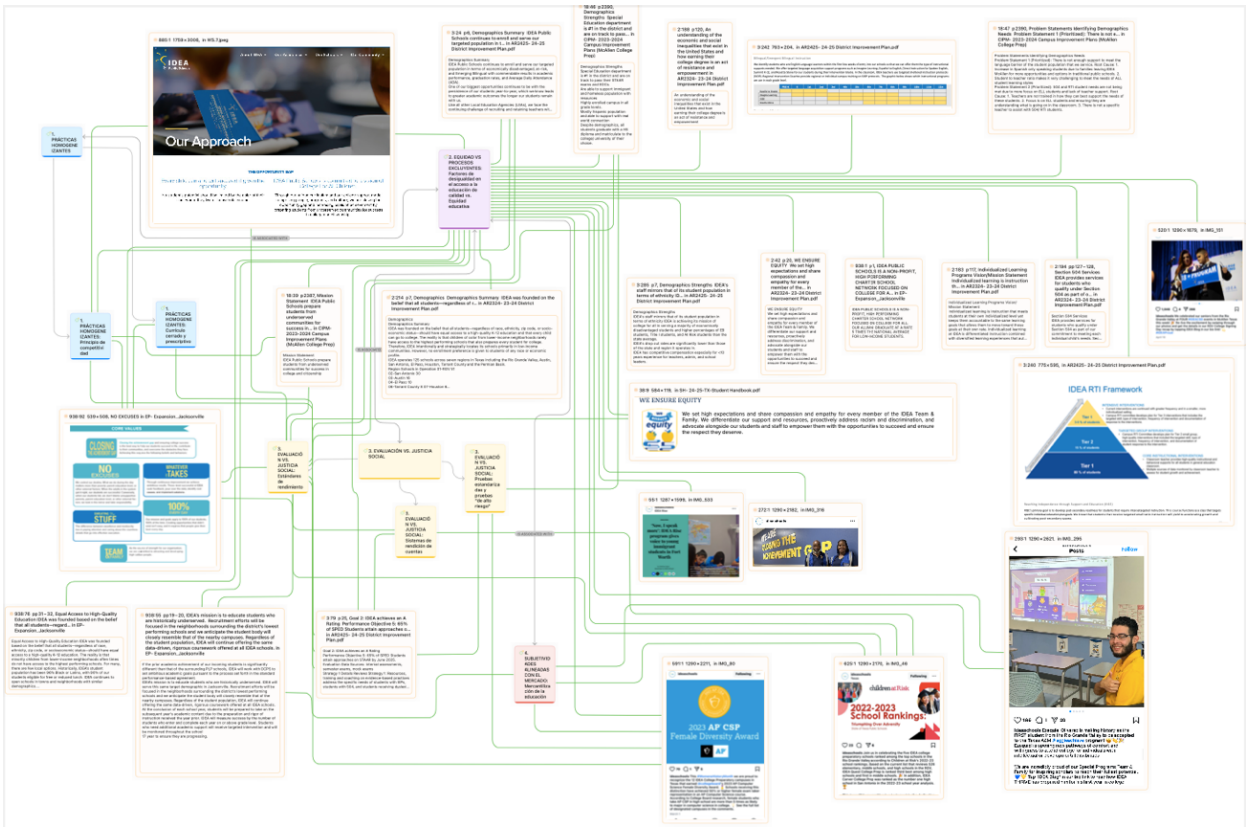


Figura 44. Network: Factores de Desigualdad en el Acceso a la Educación de Calidad vs. Equidad Educativa
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15981546

El discurso de IDEA presenta aquí un enfoque que pone énfasis en ofrecer oportunidades educativas equitativas a todos los estudiantes, con independencia de su origen o condición socioeconómica. La filosofía se alinea con esfuerzos más amplios para abordar desigualdades sistémicas en educación y promover la movilidad social mediante el acceso a experiencias educativas de calidad. Al centrarse en preparar a estudiantes de comunidades marginadas para ingresar a la universidad y ejercer una ciudadanía activa, IDEA busca romper el ciclo de desventaja educativa y fortalecer al estudiantado para superar barreras sociales. La estrategia no solo atiende necesidades educativas inmediatas, sino que también tiene el potencial de generar impactos positivos a largo plazo en individuos, familias y comunidades.

No obstante, desde una perspectiva crítica, este tipo de formulaciones puede inscribirse en una narrativa que, aunque se presenta como comprometida con la equidad, termina reforzando una lógica meritocrática. Al sostener que "todo estudiante puede y va a lograrlo si se le da la oportunidad" (cita 885:1), se traslada la responsabilidad del éxito educativo al individuo, minimizando las condiciones estructurales que históricamente han producido y reproducido desigualdades. Así, el modelo promovido por IDEA se alinea con una concepción de equidad basada en el acceso formal y en la preparación para cumplir con estándares homogéneos, lo cual puede derivar en prácticas de homogeneización y en una evaluación del rendimiento descontextualizada.

Desde esta perspectiva, el discurso de cerrar brechas a través del modelo institucional podría desatender las múltiples dimensiones que configuran la exclusión educativa, entre ellas las experiencias culturales, lingüísticas y comunitarias del estudiantado. Esta interpretación crítica se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

vincula directamente con las categorías Subjetividades Alineadas con el Mercado, Meritocracia, Prácticas Homogeneizantes y Evaluación vs Justicia Social, ya que el modelo enfatiza la performatividad como criterio central para definir el éxito, sin cuestionar las condiciones desiguales de partida.

En la sección inferior izquierda de la red se evidencia cómo IDEA implementa su noción de equidad a través de las pruebas estandarizadas, la rendición de cuentas y el establecimiento de altos estándares académicos para todo el estudiantado. En la cita 938:92 se presenta un documento promocional sobre la expansión de IDEA a una nueva sede en Jacksonville, Florida. El documento explica el modelo de IDEA y su efectividad. La filosofía de "cerrar la brecha" es patente, y la escuela sostiene que esta, junto con la universidad, constituye "la mejor manera de ayudar a los estudiantes a tener éxito en la vida".

La ideología de Sin excusas y la afirmación "*whatever it takes"* (lo que sea necesario) expresan un posicionamiento ambicioso y orientado a los resultados. Asimismo, en la declaración "*sweating the small stuff*" (Preocuparse por los pequeños detalles), IDEA sostiene: "La diferencia entre la excelencia y la mediocridad radica en prestar atención y preocuparse por los innumerables detalles que contribuyen a una ejecución efectiva". La representación de la equidad en el discurso institucional de IDEA, centrada en pruebas estandarizadas, rendición de cuentas y altos estándares académicos para todos, revela una orientación tecnocrática alineada con la lógica neoliberal hegemónica en el estado de Texas.

Tal y como plantea Fairclough (2014), este tipo de formulaciones no es neutral y, según nuestra interpretación, naturaliza una visión del éxito asociada exclusivamente al rendimiento medible, mientras silencia otras dimensiones del desarrollo educativo vinculadas a la justicia social. Expresiones como "no excuses", "*whatever it takes*" y "*sweating the small stuff*" reproducen una narrativa que responsabiliza al individuo del éxito o fracaso, ignorando las estructuras sociales que condicionan el acceso a una educación significativa. Dicha construcción discursiva actúa como mecanismo de control simbólico que refuerza jerarquías sociales bajo una apariencia de inclusión. Tales estrategias promueven un modelo único de éxito, centrado en la adaptabilidad a estándares externos y en la conformación de sujetos funcionales a las exigencias del mercado, en detrimento de una comprensión más compleja y contextualizada de la equidad educativa.

En continuidad con la discusión previa sobre la equidad, tal como se expone en la cita 938:76, IDEA establece:

> Acceso Igualitario a una Educación de Alta Calidad IDEA fue fundada con base en la creencia de que todos los estudiantes, independientemente de su raza, etnia, código postal o nivel socioeconómico, deben tener un acceso igualitario a una educación K-12 de alta calidad. La realidad es que los niños pertenecientes a minorías y provenientes de vecindarios de bajos ingresos, muchas veces no tienen acceso a las escuelas con mejor desempeño. Para muchos, las opciones locales son escasas. Históricamente, la población estudiantil de IDEA ha sido 96% negra o latina, con el 90% de nuestros estudiantes elegibles para almuerzo gratuito o a precio reducido (cita 938:76).

Las citas 938:55 y 3:79 abordan el mismo tema al señalar que la misión de IDEA es educar a estudiantes históricamente desatendidos. Para ello, los esfuerzos de reclutamiento se enfocarán en vecindarios cercanos a escuelas con bajo rendimiento dentro del distrito. Se espera que el perfil de los nuevos estudiantes sea similar al de las escuelas circundantes. Con independencia de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

población atendida, IDEA afirma que mantendrá el mismo plan de estudios riguroso y basado en datos (*data driven*) en todos sus planteles. Ante esto, la organización declara haber obtenido una calificación de A y establece como meta que el 65% de los estudiantes de educación especial alcancen el nivel "*approaches*" en la prueba STAAR (Texas) para junio de 2025.

En la misma línea, y como se observa en las citas 2:183, 2:194 y 3:240 sobre educación especial, la escuela mantiene sus altos estándares y su visión de universidad para todos, extendiendo esta ideología también a su programa de educación especial. Aunque la población con necesidades educativas especiales en IDEA Public Schools es menor en comparación con la de un distrito escolar tradicional, la institución le otorga un énfasis considerable y promueve activamente su programa. La cantidad limitada de estudiantes con necesidades especiales podría atribuirse a decisiones parentales al momento de inscribir a sus hijos en una escuela con una ideología educativa específica, más que a prácticas excluyentes dentro del sistema de sorteo. La forma en que IDEA integra la educación especial dentro de su modelo institucional requiere un análisis más profundo, difícil de abordar exclusivamente a partir del discurso oficial. Tal indagación demandaría acceso directo a las prácticas cotidianas de la institución, con el fin de comprender cómo se materializa dicha integración en contextos reales y qué implicaciones tiene para el estudiantado con necesidades educativas especiales.

El discurso actual parece alinearse con su modelo educativo, el cual, si bien no necesariamente se enfoca en la universidad para estudiantes con mayores necesidades, sí orienta su preparación hacia el empleo futuro. Este tratamiento discursivo de la educación especial revela matices dentro de la propuesta de equidad de IDEA. La narrativa institucional permanece centrada en el alto rendimiento; sin embargo, el modelo contempla cierta flexibilidad para estudiantes con necesidades educativas especiales, dirigiéndolos hacia opciones vinculadas al ámbito laboral como vía alternativa a la educación universitaria.

Aunque no se dispone de información clara sobre las tasas de matriculación universitaria de esta población, IDEA enfatiza su inclusión simbólica a través de eventos institucionales como el College Signing Day (CSD). La cita 520:1, por ejemplo, presenta a un estudiante de educación especial participando en el CSD y anunciando su ingreso en un programa postsecundario promovido por IDEA. Este tipo de iniciativas, aunque promueven la imagen de equidad institucional, también responden a una lógica adaptativa propia del neoliberalismo. Se ofrecen trayectorias diferenciadas dentro del mismo marco institucional, pero no se cuestiona el modelo educativo predominante. Se valora la inclusión en la medida en que se articule y se alinee con objetivos como la productividad, la autonomía individual y la inserción en el mercado laboral.

Otra dimensión de la equidad se refiere a la prevalencia de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos bajos y estudiantes ELL; las citas 3:24, 18:46, 2:188, 3:242 y 18:47 abordan estos temas. En particular, la cita 3:24 destaca la población objetivo de IDEA Public Schools, que incluye estudiantes en desventaja económica, en situación de riesgo y estudiantes bilingües emergentes, predominantemente de origen hispano. En el marco de su currículo *Road to and Through College* (cita 2:188), uno de los objetivos establecidos es que los estudiantes desarrollen "una comprensión de las desigualdades económicas y sociales que existen en Estados Unidos y de cómo obtener un título universitario constituye un acto de resistencia y empoderamiento". La afirmación resume de manera potente el discurso y el compromiso con el tipo de equidad que IDEA sostiene.

Tal declaración condensa una noción de equidad profundamente atravesada por la ideología del esfuerzo individual, donde el acceso a la educación superior se presenta como el medio legítimo para superar desigualdades estructurales. La premisa de que obtener un título universitario

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

constituye un acto de resistencia reconfigura la lucha colectiva en términos individuales. Desplaza el foco de las condiciones materiales que generan la desigualdad hacia las capacidades del sujeto para adaptarse y ascender. Esta narrativa promueve una promesa de movilidad social basada en la competitividad, el cumplimiento de estándares homogéneos y el ideal de autosuperación. En lugar de cuestionar el sistema que genera dichas desigualdades, se refuerza un modelo en el que la equidad se mide por la posibilidad de insertarse exitosamente en él. En relación con los estudiantes designados ELL, el texto de la cita 3:242 resume brevemente cómo IDEA atiende a esta población estudiantil:

> Identificamos a los estudiantes que son Aprendices del Idioma Inglés durante las primeras semanas de ingreso a nuestras escuelas, para poder ofrecerles el tipo de apoyo instruccional que necesitan. Contamos con programas específicos de apoyo para la adquisición del lenguaje, como Imagine Learning, Español to English, Direct Instruction for Spoken English, Summit K-12 y Rosetta Stone, los cuales se ofrecen durante los bloques de intervención de los estudiantes.

Sin embargo, al analizar la declaración de la cita 18:48, se identifica un planteamiento problemático emitido desde IDEA McAllen, que evidencia necesidades demográficas específicas. La cita 18:48 señala: “No hay suficiente apoyo para hacer frente a la barrera del idioma de la población estudiantil a la que servimos”. Este problema surge debido al incremento de estudiantes que solo hablan español y a la proporción entre estudiantes y maestros, lo cual representa un desafío considerable para atender los distintos estilos de aprendizaje del alumnado.

Esta distancia entre el decir institucional y el hacer pedagógico permite advertir cómo el modelo, al estar orientado por la estandarización del rendimiento, minimiza las implicaciones reales de la heterogeneidad cultural y lingüística. El problema no se plantea como una falla estructural del enfoque adoptado, sino como una dificultad técnica a ser resuelta dentro de los marcos ya establecidos. Así, la gestión de la diversidad se subordina a la lógica de eficiencia, reproducción de contenidos y resultados medibles, sin transformar de fondo las condiciones que obstaculizan el aprendizaje significativo de estos estudiantes. La atención a estudiantes bilingües emergentes dentro del modelo de IDEA, aunque enunciada de forma institucional, deja entrever tensiones entre el discurso de inclusión y las condiciones reales que estos estudiantes enfrentan en el aula.

La declaración proveniente de IDEA McAllen revela una contradicción estructural: mientras se afirma un compromiso con la equidad y el acceso educativo, persisten barreras lingüísticas que no han sido adecuadamente abordadas en la práctica pedagógica cotidiana. Resulta particularmente significativo que esta observación provenga de una de las escuelas mejor posicionadas dentro de la red, según los propios rankings promovidos por IDEA. Ubicada en el RGV y con varios años de operación, McAllen representa un caso emblemático del modelo, lo que amplifica la relevancia de la problemática expuesta.

La ausencia de personal especializado, la limitada formación docente y la elevada proporción entre estudiantes y maestros evidencian que los mecanismos internos del modelo no logran responder a la diversidad lingüística desde una perspectiva pedagógica transformadora. En este contexto, la equidad se conceptualiza como acceso igualitario a un currículo homogéneo, sin contemplar las adaptaciones necesarias que garanticen condiciones reales de aprendizaje. Al priorizar la estandarización y los indicadores de rendimiento, el modelo desplaza las necesidades específicas de ciertos grupos, como los aprendices del inglés, reproduciendo desigualdades bajo el lenguaje de la inclusión.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Al concluir el análisis de la subcategoría, la atención se dirige hacia la parte inferior de la red. Como se evidencia en las citas 55:1, 272:1, 591:1, 625:1 y 293:1, el énfasis en la equidad constituye un componente central del discurso institucional de IDEA. En las citas mencionadas, IDEA refuerza esta narrativa mediante la promoción activa de diversos reconocimientos e iniciativas destinadas a posicionar a la red como referente en materia de inclusión y equidad educativa. Se destaca, por ejemplo, la obtención de Premios de Equidad, uno dirigido específicamente a la diversidad de género (*Female Diversity Award*) y otro relacionado con su destacado posicionamiento en el ranking de la organización Children at Risk (*Niños en Riesgo*). A ello se suma la visibilización del éxito académico de un estudiante con necesidades educativas especiales aceptado en un prestigioso programa postsecundario, la implementación del programa RISE dirigido a estudiantes inmigrantes y la reiteración constante de su visión institucional de "*closing the gap*".

Estos elementos configuran una estrategia discursiva orientada a proyectar públicamente una imagen institucional comprometida con la justicia social y el acceso igualitario a oportunidades educativas. Tales representaciones pueden operar como mecanismos simbólicos de legitimación institucional. Al enfatizar casos individuales ejemplares y reconocimientos externos, IDEA refuerza una concepción particular de la equidad, basada fundamentalmente en logros individuales y resultados cuantificables. En consecuencia, el discurso institucional activa una lógica meritocrática que invisibiliza o minimiza las condiciones estructurales que continúan afectando a muchos de los grupos que IDEA afirma beneficiar. Bajo este esquema, la equidad promovida no conduce necesariamente a transformaciones profundas, pues tiende más bien hacia una adaptación funcional al modelo predominante, en la que la inclusión se valida en la medida en que genere indicadores visibles y reconocimientos externos que favorezcan la reputación institucional.

7.3.4.3. Procesos de Segregación y Discriminación.

Antes de abordar esta subcategoría, resulta importante reafirmar la posición cautelosa adoptada al etiquetar y discutir el tema de la segregación. No se sugiere que IDEA Public Schools segregue intencionalmente a los estudiantes. Más bien, debido a la naturaleza de su modelo operativo y a su establecimiento en zonas socioeconómicamente desfavorecidas, la segregación ocurre como consecuencia natural, ya que estas áreas están habitadas mayoritariamente por poblaciones minoritarias de bajos ingresos. La concentración de determinados grupos dentro de estas instituciones plantea interrogantes sobre su preparación para relacionarse con realidades sociales más amplias. Cabe aclarar que esta segregación no es consecuencia exclusiva del modelo de IDEA, pues responde principalmente a características inherentes a la elección escolar, a las escuelas charter y a la lógica orientada al mercado que subyace a estos sistemas.

Al considerar esta subcategoría, una cita de Torres Santomé (2018) sirve con frecuencia como principio orientador, en particular la noción de que "Se trata de aprender a vivir juntos" (p. 74). En coherencia con el autor, se conciben las escuelas públicas como microcosmos de la sociedad. Por ello, la alta concentración de poblaciones afroamericanas e hispanas dentro de estas instituciones genera preocupaciones legítimas respecto de la capacidad del modelo educativo para preparar al alumnado a interactuar con entornos sociales diversos, especialmente si se parte del principio de que aprender a convivir armoniosamente debe constituir un eje fundamental del proceso educativo.

En esta subcategoría, así como en la siguiente, se observa una intersección evidente entre raza y etnicidad, la cual también se manifiesta en el marco institucional de IDEA. El análisis se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

lleva a cabo con cautela en ambas subcategorías, puesto que no se pretende asignar culpabilidad ni emitir un juicio directo sobre la institución analizada. No obstante, resulta imprescindible abordar esta separación de ciertos grupos, ya que constituye una de las principales objeciones identificadas por los críticos de las escuelas charter durante el proceso de investigación. En consecuencia, no puede ser ignorada y debe tratarse de manera adecuada.

Es preciso mencionar que los temas de raza y segregación ocuparon un lugar central en las lecturas iniciales que sustentan esta investigación y en la construcción del Libro de Categorías, orientando desde el comienzo el tratamiento crítico del análisis. Al analizar la visión de equidad que promueve IDEA, quedó claro que su modelo está diseñado específicamente para centrarse en poblaciones concretas, particularmente hispanas, dado que su origen geográfico fue el RGV, expandiéndose posteriormente a otras áreas.

Esta focalización de determinados grupos no se interpreta como un acto malicioso, sino como un reflejo del sistema educativo preexistente en Estados Unidos. Dicha separación por clase socioeconómica, raza y etnicidad también es visible en las escuelas públicas tradicionales, lo que evidencia el carácter estructural de estas divisiones, donde las mejores escuelas suelen ubicarse en barrios de altos ingresos, mientras que las menos privilegiadas lo hacen en áreas empobrecidas. IDEA ha reconocido explícitamente la problemática y ha intentado responder a ella. Sin embargo, considerando el sistema escolar vigente y el clima político particular del estado de Texas, resulta comprensible que el modelo genere opiniones contrapuestas.

Al continuar con la figura 45, se presenta el diagrama de Sankey, el cual muestra que las concurrencias más destacadas se dan con la categoría Prácticas Homogeneizantes y con Subjetividades Alineadas con el Mercado, que constituirán el eje central de la discusión a continuación.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

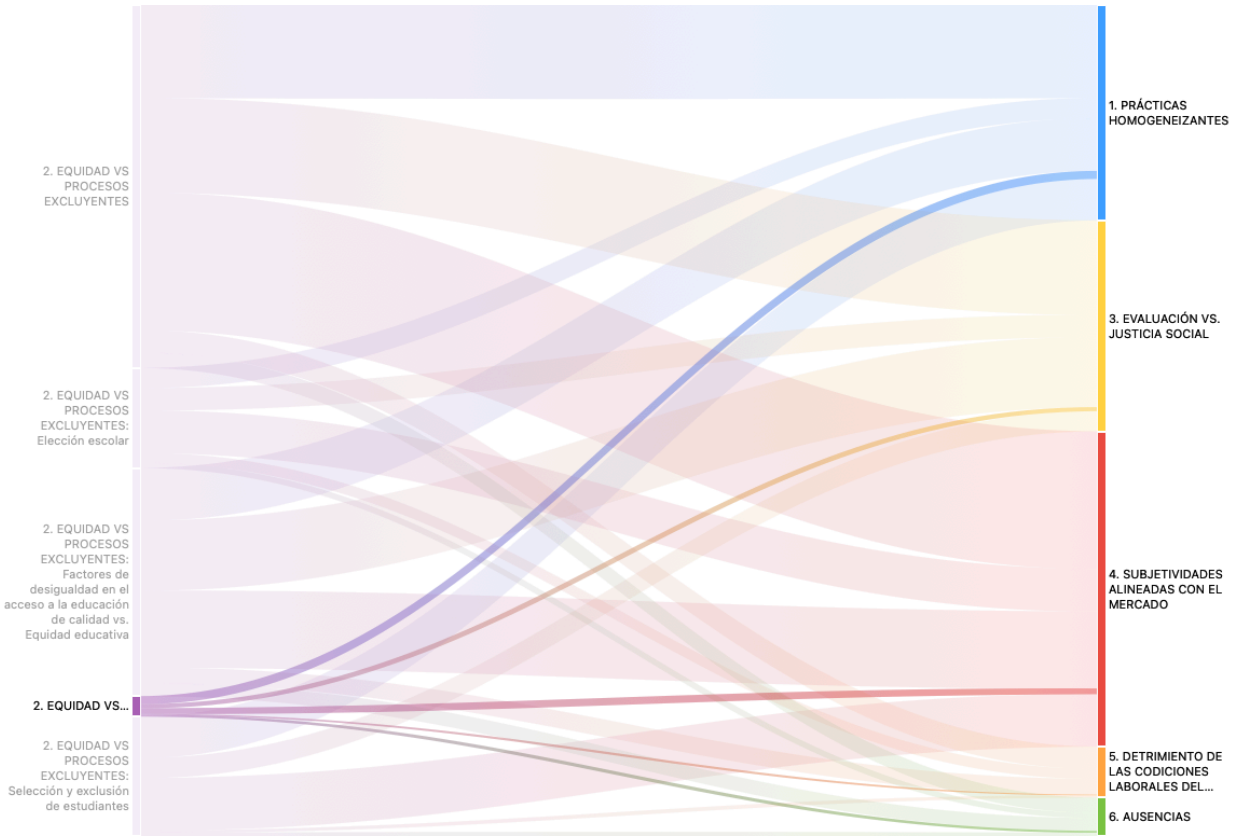


Figura 45. Diagrama de Sankey: Procesos de Segregación y Discriminación
Fuente: elaboración propia

Como se ilustra en la red de la figura 46, existe una superposición entre las subcategorías Procesos de Segregación y Discriminación y Selección y Exclusión de Estudiantes. Esta intersección fue observada durante el análisis, ya que estas categorías coincidían con frecuencia. Es importante señalar que Segregación y Discriminación fue identificada solo 30 veces, lo cual refleja la postura cautelosa adoptada en el análisis, mientras que Selección y Exclusión de Estudiantes fue identificada 202 veces.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

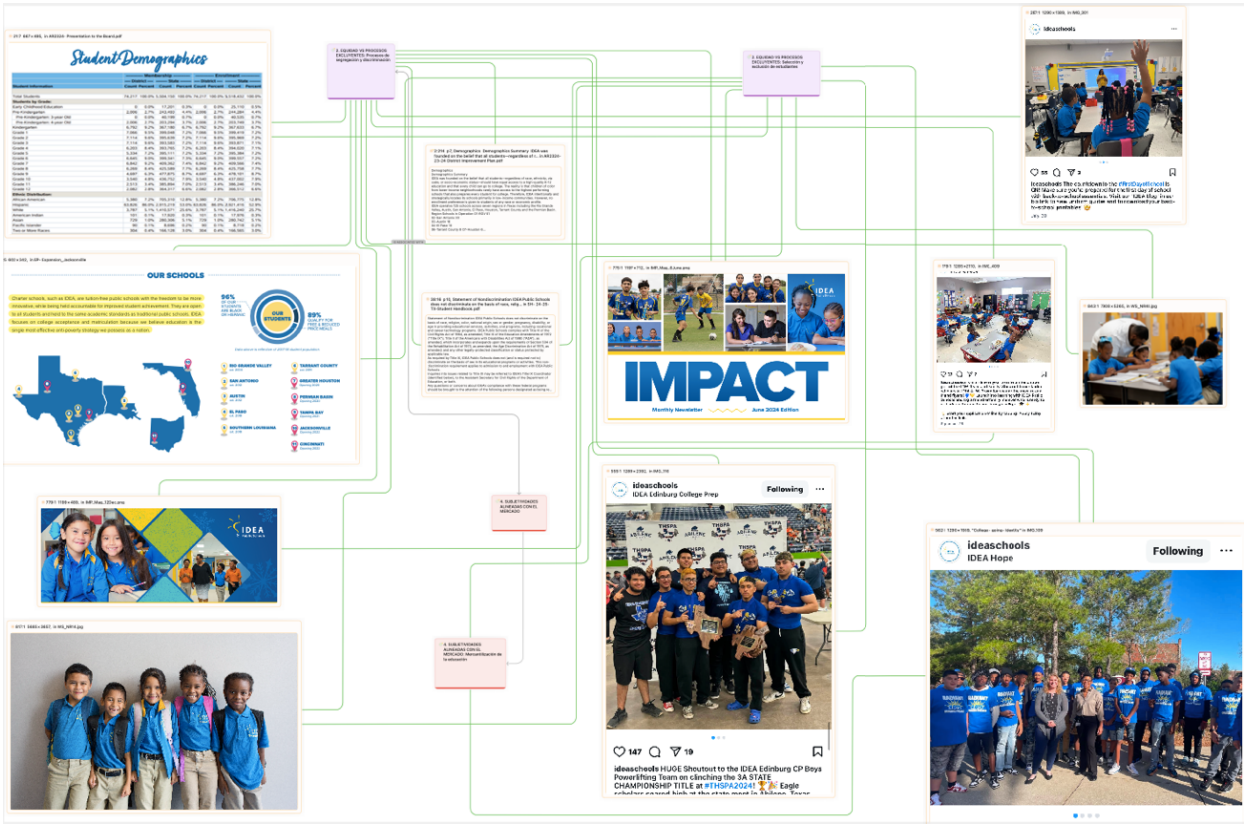


Figura 46. Network: Procesos de Segregación y Discriminación
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15982256

Tal como se mencionó, según IDEA su atención se centra en dos grupos específicos de estudiantes: afroamericanos e hispanos, los cuales se clasifican, respectivamente, como una raza y un grupo étnico dentro del contexto de los Estados Unidos y sus categorías demográficas. Como se indica en la cita 21:97, una diapositiva de la presentación del Informe Anual ante el consejo directivo de IDEA para el ciclo escolar 2023-2024, dentro de la sección "distribución étnica" (*ethnic distribution*), se informa que la población estudiantil está compuesta por un 86% de personas hispanas y un 7,2% de personas afroamericanas. Por otro lado, la cita 938:5, que trata el plan de expansión actual de IDEA hacia Florida, afirma explícitamente que el 96% de su alumnado es negro o hispano y califica para comidas gratuitas o a precio reducido, lo que indica una condición económica baja entre estos estudiantes.

Esta orientación hacia dichos grupos no puede considerarse casual ni irrelevante. Se trata de un componente explícito y significativo de la identidad y del discurso de equidad de IDEA. La red IDEA dirige su acción hacia estas poblaciones de manera intencional, como se evidencia en múltiples declaraciones a lo largo de diversos documentos. Ahora bien, IDEA Public Schools no interpreta esta focalización en grupos específicos como práctica segregadora; por el contrario, la concibe como forma de equidad. Al centrar su atención en esta población estudiantil, busca ofrecer una experiencia educativa superior a la que estos estudiantes podrían recibir en las escuelas tradicionales vecinas. Esta filosofía se ejemplifica con claridad en la cita 2:214:

> IDEA fue fundada con la creencia de que todos los estudiantes, independientemente de su raza, etnia, código postal o condición socioeconómica,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> deben tener acceso equitativo a una educación K-12 de alta calidad y que todos los niños pueden ir a la universidad. La realidad es que los niños de color que viven en comunidades de bajos ingresos rara vez tienen acceso a las escuelas de mejor desempeño que también preparan a cada estudiante para la universidad. Por esta razón, IDEA ubica intencional y estratégicamente sus escuelas principalmente en comunidades de bajos ingresos.

Con respecto a sus prácticas no discriminatorias, como se refiere en la cita 38:16, IDEA articula: "IDEA Public Schools no discrimina por motivos de raza, religión, color, nacionalidad, sexo o género, embarazo, discapacidad o edad al proporcionar servicios, actividades y programas educativos, incluyendo tecnología vocacional y de carrera".

La decisión de IDEA de mostrar predominantemente imágenes de personas de color (POC) en sus materiales promocionales puede interpretarse como una estrategia deliberada de publicidad dirigida. El patrón indica un esfuerzo intencional por atraer a grupos demográficos específicos, posicionando sus instituciones educativas como especialmente adecuadas para atender las necesidades de estas comunidades. Los elementos visuales y textuales en sus materiales de difusión trabajan de manera articulada para construir una narrativa que enfatiza la inclusión y la accesibilidad, abordando potencialmente las carencias percibidas en la oferta educativa tradicional para estas poblaciones. Al analizar dichas estrategias de marketing desde el análisis crítico del discurso, es posible "descorrer la cortina" para identificar las posiciones ideológicas e intereses subyacentes que configuran el modelo de IDEA en relación con la educación y su vínculo con la comunidad, así como para iluminar posibles beneficios y limitaciones y sus implicaciones más amplias en términos de equidad y dentro del panorama educativo.

Tal como señalan Kress y van Leeuwen (2020) en relación con el análisis crítico del discurso:

> […] necesitamos ser capaces de "leer entre líneas" para tener una idea de qué posición ideológica discursiva, qué "interés", pudo haber dado origen a un texto en particular, y comenzar a vislumbrar la posibilidad de una visión alternativa (p. 10).

Este punto de vista resulta particularmente pertinente al analizar la selección visual que realiza IDEA en su material institucional, donde predominan imágenes de personas principalmente de origen hispano y afroamericano. Esta elección, que no es incidental, responde a una estrategia comunicativa intencionada que busca posicionar a la red como opción educativa legítima y comprometida con estas comunidades.

El uso de estas imágenes, en estrecha relación con los textos que las acompañan, construye una narrativa de inclusión, accesibilidad y justicia social, alineada con los valores institucionales que IDEA declara defender. Sin embargo, esta representación visual debe comprenderse como parte de un entramado discursivo ideológicamente situado. Como afirman Kress y van Leeuwen (2020), "Las estructuras visuales no simplemente reproducen las estructuras de la 'realidad'. Son el producto de disposiciones sociales y de trabajo semiótico. Como tales, interpretan la realidad" (p. 47). En otras palabras, lo que se ve nunca es meramente lo que se ve. Siempre se interpreta de acuerdo con códigos culturales.

En este sentido, las imágenes seleccionadas por IDEA no solo informan sobre a quiénes se dirige su propuesta educativa, sino que también modelan cómo debe entenderse la equidad y quiénes son los sujetos considerados beneficiarios de la misma. Dicho acto puede interpretarse

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

como un esfuerzo de representación positiva, pero también puede funcionar como dispositivo de legitimación simbólica que inserta a estas poblaciones dentro de un modelo de escolarización estandarizado y orientado por la lógica de mercado. IDEA utiliza imágenes de estudiantes hispanos y afroamericanos para transmitir una narrativa de inclusión y reforzar una imagen institucional atractiva para ciertos públicos, en línea con prácticas comunes de marketing educativo.

La representación visual de estos grupos puede entenderse como parte de una estrategia discursiva que convierte la diversidad en un elemento distintivo del posicionamiento institucional. Es posible que este tipo de imágenes busque proyectar una narrativa de compromiso con la equidad, al tiempo que contribuye a fortalecer el atractivo de la red escolar en un entorno educativo cada vez más competitivo. Sin asumir una intención única o cerrada, conviene preguntarse en qué medida estas representaciones visuales movilizan ciertos valores simbólicos sin traducirse necesariamente en cambios estructurales profundos frente a las desigualdades que enfrentan estas comunidades. Más que ofrecer respuestas definitivas, se invita aquí a reflexionar sobre cómo IDEA construye discursivamente su imagen institucional y qué efectos puede tener esta construcción en términos de legitimidad, captación de recursos y proyección pública como marca institucional.

7.3.4.4. Selección y Exclusión de Estudiantes.

Para abordar esta subcategoría nos remitimos en primer lugar a la tabla de concurrencias presentada al inicio del subapartado (véase figura 39). Al observar dicha tabla, destacamos nuevamente la presencia del círculo amarillo en la intersección entre la columna de Selección y Exclusión de Estudiantes (con un total de 202 citas) y la fila correspondiente a Subjetividades Alineadas con el Mercado (con un total de 1.035 citas). La concurrencia específica entre esta categoría y subcategoría alcanzó un total de 144 concurrencias, lo cual se traduce en un coeficiente de 0,13.

Dado el elevado número de concurrencias registrado con esta categoría, decidimos que para este Diagrama de Sankey en la figura 47 era pertinente incluir, además de todas las categorías como hemos hecho anteriormente, las subcategorías correspondientes a Subjetividades Alineadas con el Mercado para una mejor exposición de nuestro análisis.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

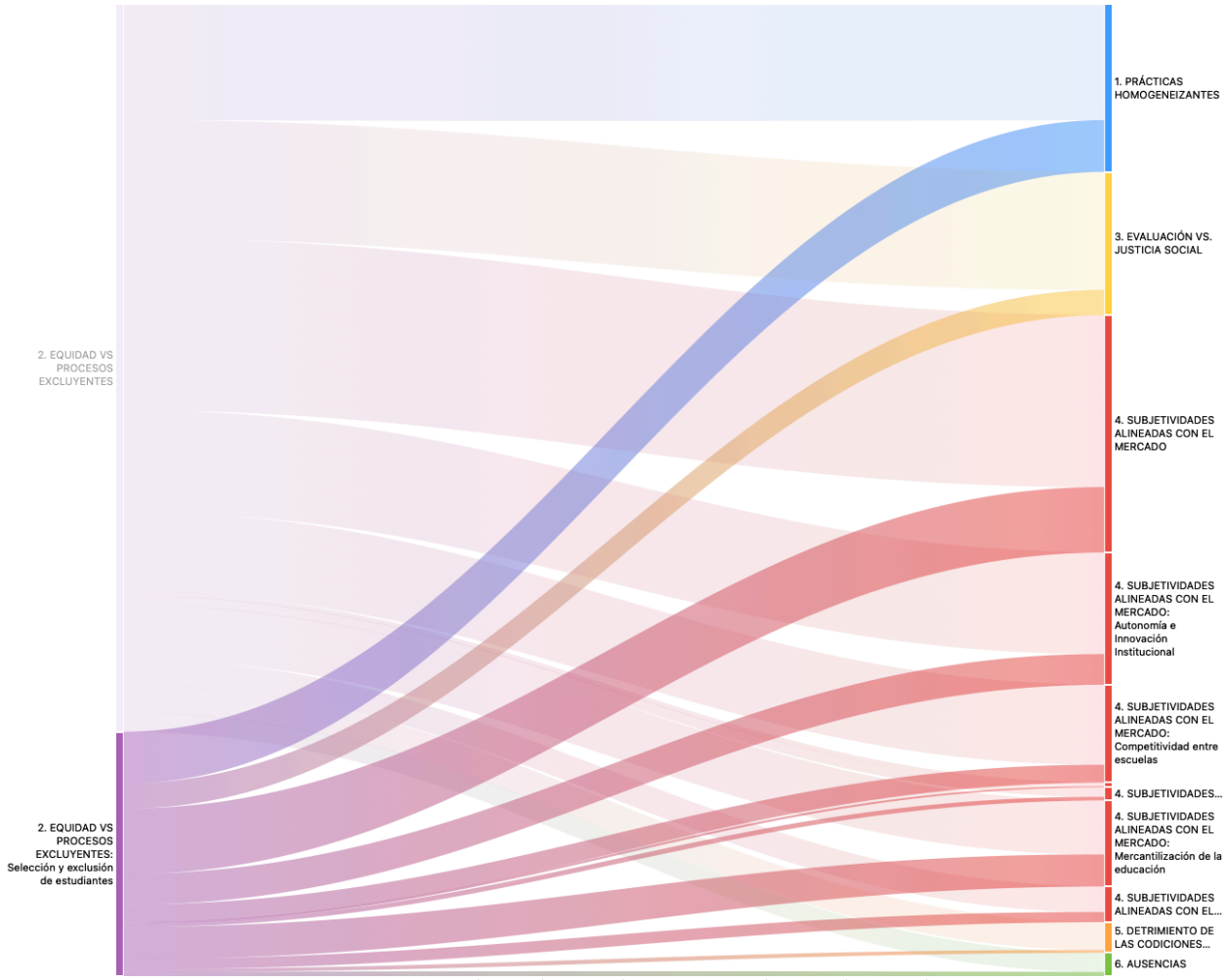


Figura 47. Diagrama de Sankey: Selección y Exclusión de Estudiantes
Fuente: elaboración propia

Al continuar con la red de códigos de la figura 48, el análisis comienza en la parte superior central reiterando la misión de IDEA, la cual enfatiza su compromiso con las "comunidades desatendidas" (cita 32:13) y su orientación en una población predominantemente en situación de desventaja económica (cita 3:204).

A partir de esta observación, surge la pregunta de si el fenómeno está ligado a la cultura de alto rendimiento promovida por la institución, la cual podría, en ciertos contextos, derivar en prácticas de exclusión. Por otro lado, es esperable que exista una tasa de estudiantes que deciden abandonar IDEA por factores que van más allá del modelo. La decisión de un estudiante de permanecer o irse rara vez obedece a una sola causa; más bien, es el resultado de una interacción de factores estructurales, personales e institucionales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

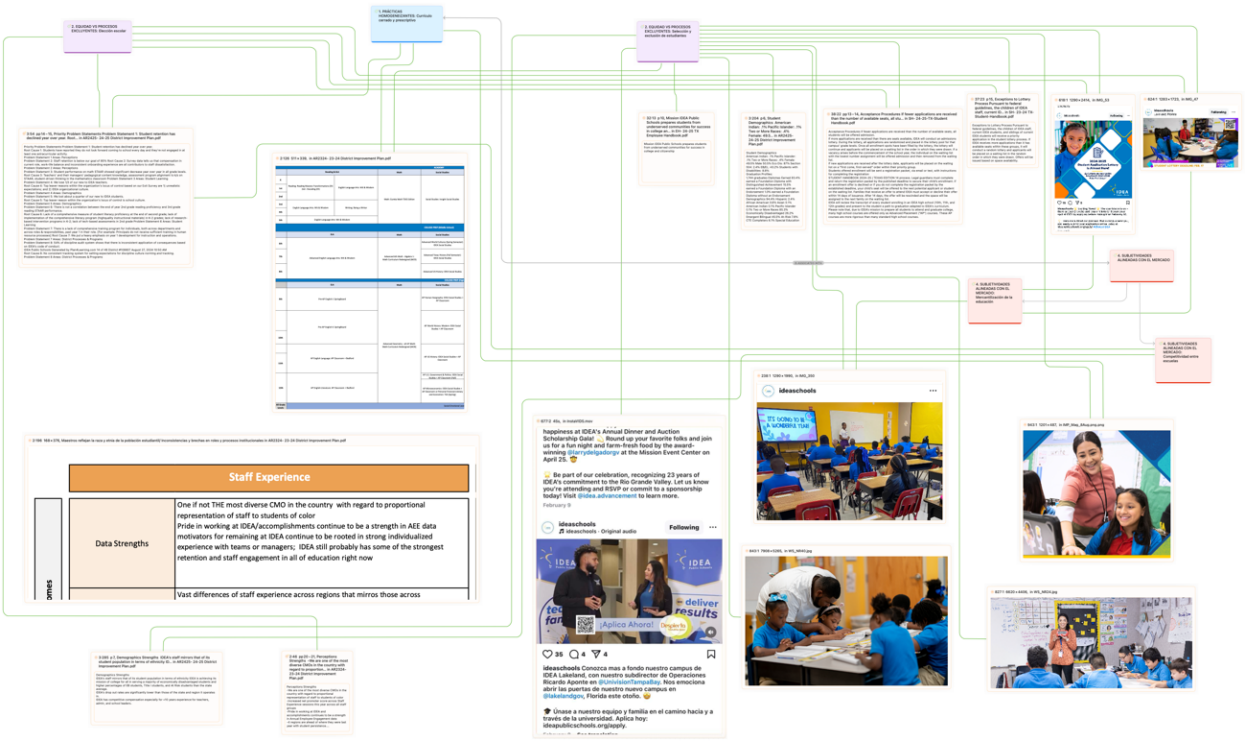


Figura 48. Network: Selección y Exclusión de Estudiantes
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo https://zenodo.org/records/16326638

La cita 3:204 proporciona información destacada. En relación con la "Demografía Estudiantil," IDEA informa que el 87 % de su alumnado se encuentra en situación económica desfavorable, el 43,2 % son bilingües emergentes o estudiantes de inglés como segunda lengua (ELL), y el 8,8 % son estudiantes con discapacidades. Sin embargo, al considerar los "Perfiles de Graduación," estas cifras cambian. Por ejemplo, el porcentaje de estudiantes económicamente desfavorecidos disminuye al 85,3 %, los bilingües emergentes al 26,2 % y los estudiantes en educación especial al 6,1 %. Los porcentajes más bajos en los perfiles de graduación sugieren que un número menor de estudiantes de estos grupos egresa de la institución en comparación con quienes se matriculan inicialmente.

La interacción entre la cultura académica y las dinámicas sociales en contextos educativos de alto rendimiento presenta diversas preocupaciones. Aunque la intensa competencia y el énfasis en el rendimiento individual pueden impulsar la excelencia, también podrían promover prácticas excluyentes. Los estudiantes pueden formar grupos basados en el logro académico, marginando así a otros compañeros. La presión por mantener altos estándares podría limitar el tiempo disponible para actividades sociales, potencialmente generando un entorno estratificado donde el éxito académico determina la aceptación social. El cambio podría afectar el bienestar general y el desarrollo social de los estudiantes.

En este contexto, el currículo homogéneo de "AP para todos" (cita 2:126) parece vincularse con los problemas de retención que la propia organización reconoce: una disminución anual en la permanencia estudiantil, donde aproximadamente una cuarta parte de los nuevos alumnos abandona la escuela (*3:54, problem statement 5*). En esa misma cita, se afirma que la "razón

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

principal de abandono dentro del ámbito de control de la organización es la cultura escolar" (*Root Cause 5: Top leaver reason within the organization's locus of control is school culture*).

Que sea la propia institución quien identifique a la "cultura escolar" como causa principal del abandono, sin definir con claridad a qué se refiere, es un aspecto que consideramos clave. Esta falta de definición deja espacio para distintas interpretaciones. Inferimos que esta "cultura escolar" alude al énfasis en el alto rendimiento académico, especialmente a través de la política de "AP para todos" y otras prácticas asociadas a un modelo estandarizado y exigente.

El hecho de que IDEA atribuya la deserción estudiantil a un factor interno como la "cultura escolar" sugiere un reconocimiento implícito de que ciertos aspectos de su propio modelo podrían estar influyendo directamente en la permanencia del alumnado; incluyendo los posibles efectos excluyentes que el modelo genera. Consideramos que este reconocimiento por parte de la institución (al señalar que la cultura escolar es una causa interna del abandono) otorga mayor sustento a nuestro análisis, ya que valida la idea de que ciertas prácticas del modelo pueden estar generando efectos excluyentes que inciden en la permanencia estudiantil.

Al analizar la parte inferior izquierda de la red, se hace evidente a partir de la cita 2:26 cómo IDEA articula sus fortalezas institucionales al afirmar: "Somos una de las organizaciones de gestión de escuelas charter (CMOs) más diversas del país en cuanto a la representación proporcional del personal con respecto a los estudiantes de color." De manera similar, en otro documento (cita 2:196), la institución expresa un sentimiento comparable: "Una, sino LA organización más diversa del país en cuanto a representación proporcional del personal con respecto a los estudiantes de color."

El discurso por parte de IDEA emite un sentido de orgullo respecto a la correspondencia entre su cuerpo docente y la población estudiantil. Este tipo de correspondencia identitaria, que también se expresa en la cita 3:285, puede cumplir una función discursiva relevante en la legitimación institucional, al proyectar una imagen de cercanía y coherencia entre quienes enseñan y quienes aprenden. La proporcionalidad entre el personal docente y el estudiantado tiende a reforzar el sentido de pertenencia y legitimidad simbólica, al tiempo que posibilita (al menos en el plano representacional) la construcción de escenarios más receptivos a una pedagogía culturalmente situada.

En coherencia con la discusión anterior, la parte inferior derecha de la red presenta las citas 677:2, 238:1, 943:1, 843:1 y 827:1. Las imágenes corroboran la afirmación de que el personal de IDEA refleja la composición demográfica del estudiantado. Es especialmente relevante la cita 677:2, que muestra una publicación y un video en español dirigidos a un canal de televisión hispanohablante, en el cual la subdirectora promociona un nuevo campus. Dichos ejemplos no solo evidencian la fuerza demográfica del cuerpo docente de IDEA, además también funcionan como una estrategia publicitaria que refuerza esta imagen.

El uso de publicaciones multilingües, como el video en español dirigido a una audiencia hispanohablante, no debe entenderse únicamente como una muestra de inclusión lingüística; se trata también de una práctica discursiva estratégicamente situada que busca legitimar la institución frente a una comunidad específica. Este tipo de actos comunicativos se inscriben en una lógica de representación que produce una imagen institucional "accesible" y "cercana", reforzando un ethos de pertenencia. Al visibilizar cuerpos docentes que comparten lengua y origen cultural con el alumnado, el discurso institucional proyecta una narrativa de coherencia y sintonía identitaria. Dicha representación puede funcionar también como recurso legitimador frente a posibles cuestionamientos sobre el carácter excluyente de otros aspectos del modelo educativo. Así, estas prácticas visuales y lingüísticas nuevamente no son neutrales. Forman parte de un entramado

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

semiótico más amplio que posiciona a la institución dentro de un campo de disputas por la credibilidad, el prestigio y la confianza pública.

Por último, al avanzar hacia un nuevo punto y dirigir la atención hacia la parte superior derecha de la red, se destaca la cita 38:22, que detalla los procedimientos de admisión en IDEA. En ella se especifica que los estudiantes deben postularse y son seleccionados mediante un sistema de sorteo (*lottery*) cuando el número de plazas disponibles es inferior al número de solicitantes. La cita 37:23 describe las excepciones a dicho sorteo, en conformidad con las directrices federales, las cuales establecen que los hijos del personal de IDEA, los estudiantes actualmente inscritos y los hermanos de estos tienen prioridad en el proceso de lotería estudiantil. La cita 618:1 hace referencia a una publicación en Instagram que promueve la inscripción de estudiantes y la participación en la lotería, mientras que la cita 624:1 se refiere a la realización próxima del sorteo. Aunque estas prácticas de lotería cumplen con la normativa federal aplicable a las escuelas charter, la posibilidad de acceder a una plaza a través de este tipo de mecanismo no está presente en las escuelas públicas tradicionales.

La práctica puede interpretarse como excluyente, como resultado de la lógica neoliberal de la elección escolar. En este marco ideológico, el acceso a la educación deja de ser un derecho garantizado por la pertenencia territorial para transformarse en una competencia regulada por la capacidad de postulación, las probabilidades de ser seleccionado y, en algunos casos, el capital informacional y relacional de las familias.

7.3.5. Evaluación vs. Justicia social

Al analizar el discurso de IDEA, nos resultó evidente que su concepción de la equidad está estrechamente vinculada con mecanismos de rendición de cuentas, la aplicación de pruebas estandarizadas y el establecimiento de altas expectativas para todos los estudiantes, todo ello dentro de un marco ideológico que remite a los principios del neoliberalismo educativo, donde la eficiencia, la competencia y la estandarización adquieren centralidad.

Como se observa en la figura 49, la categoría general Evaluación vs. Justicia Social presenta un total de 647 citas, acompañada por un círculo amarillo que indica una advertencia técnica en su relación con la categoría de Ausencias, debido a una diferencia considerable en las frecuencias de codificación. Este vínculo será dejado de lado por el momento y retomado más adelante, cuando nos centremos específicamente en dicha categoría. Dentro de la categoría Evaluación vs. Justicia Social, se registran altos niveles de concurrencia con Subjetividades Alineadas con el Mercado (547 concurrencias; coeficiente 0,48), con Prácticas Homogeneizantes (388 concurrencias; coeficiente 0,40) y con Equidad vs Procesos Excluyentes (259 concurrencias; coeficiente 0,29).

	3. EVALUACIÓN VS. JUSTICIA SOCIAL (647)	3. EVALUACIÓN VS. JUSTICIA SOCIAL: Educac... (82)	3. EVALUACIÓN VS. JUSTICIA SOCIAL: Estánd... (483)	3. EVALUACIÓN VS. JUSTICIA SOCIAL: Pruebas... (211)	3. EVALUACIÓN VS. JUSTICIA SOCIAL: Sistemas de... (335)
1. PRÁCTICAS HOMOGENEI... (701)	388 (0.40)	83 (0.12)	305 (0.35)	141 (0.18)	139 (0.15)
2. EQUIDAD VS PROCESOS... (516)	259 (0.29)	51 (0.09)	196 (0.24)	92 (0.14)	147 (0.21)
4. SUBJETIVIDADES ALINEA... (1035)	547 (0.48)	79 (0.08)	420 (0.38)	174 (0.16)	270 (0.25)
5. DETRIMIENTO DE LAS C... (207)	143 (0.20)	1 (0.00)	119 (0.21)	32 (0.08)	106 (0.24)
6. AUSENCIAS (62)	32 (0.05)	10 (0.07)	23 (0.04)	13 (0.05)	10 (0.03)

Figura 49. Concurrencia: Evaluación vs. Justicia social
Fuente: elaboración propia

La alineación pone en manifiesto una secuencia discursiva coherente en el marco institucional de IDEA, donde las subjetividades alineadas con lógicas de mercado operan como eje estructurante del modelo educativo. El diagrama de Sankey representado en la figura 50 ofrece una visualización alternativa a la tabla que permite apreciar con claridad la fuerza de estas relaciones.

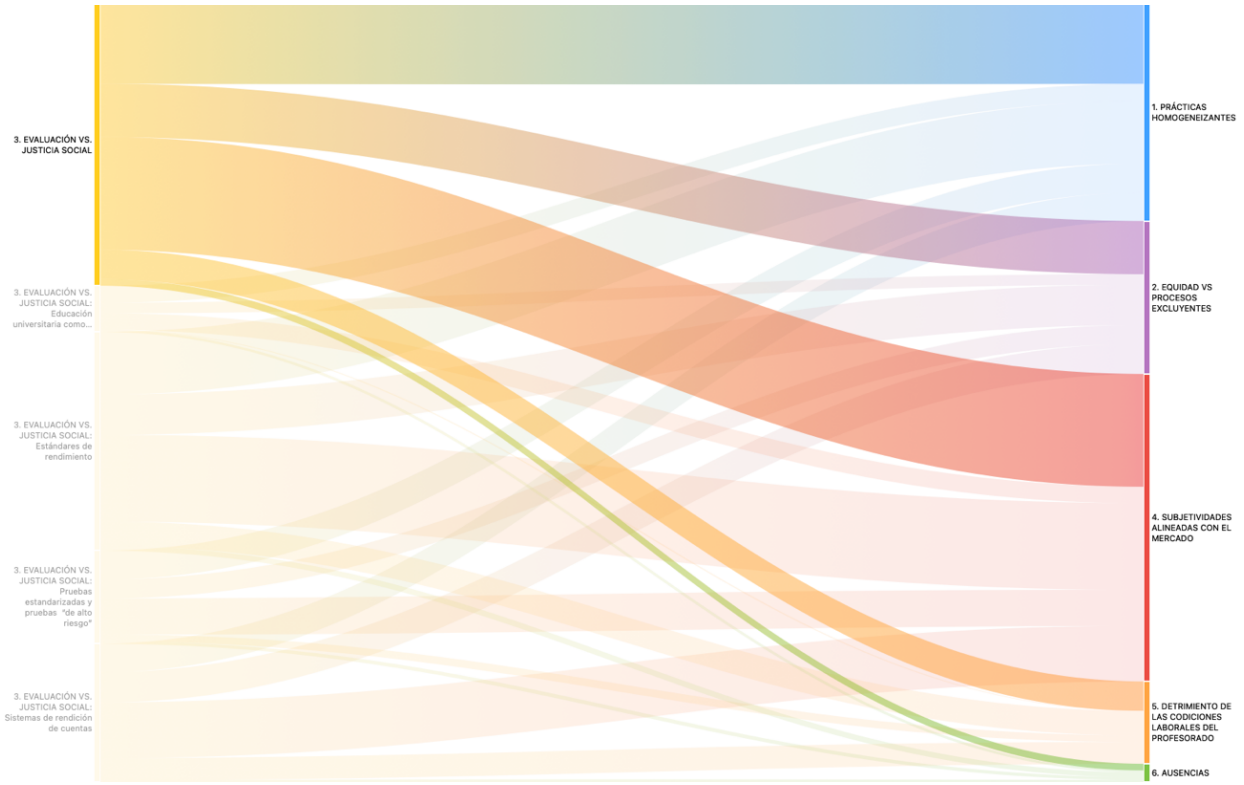


Figura 50. Diagrama de Sankey: Evaluación vs. Justicia social
Fuente: elaboración propia

Estas subjetividades configuran una visión educativa orientada al rendimiento y al éxito individual medible, lo cual se materializa a través de dispositivos específicos como los sistemas de monitoreo, la regulación constante del desempeño académico y las dinámicas de evaluación comparativa entre estudiantes. En este marco, la evaluación se presenta como una herramienta para medir logros, y como un dispositivo que legitima prácticas homogeneizantes. Esta cadena de sentido es coherente con la lógica neoliberal en educación, en la que la equidad se redefine a través de métricas de desempeño, y la justicia social se interpreta en función de resultados cuantificables.

7.3.5.1. Educación Universitaria como Catalizador de Movilidad Social.

Al hacer el análisis del discurso de la institución resalta de manera consistente la insistencia en fomentar una cultura escolar orientada hacia la educación superior. Tal prioridad otorgada a la educación superior como meta última posee implicaciones profundas para la sociedad, influyendo no únicamente en las trayectorias profesionales individuales, también moldeando normas y expectativas sociales. En este escenario particular, se ha configurado así un paradigma cultural en el cual poseer un título universitario es percibido como requisito indispensable para alcanzar el éxito y la movilidad social ascendente, lo que potencialmente eclipsa caminos alternativos hacia el desarrollo personal y profesional.

Como se observa en la tabla de concurrencias previamente abordada (véase figura 49), esta subcategoría también muestra una concurrencia significativa con Subjetividades Alineadas con el Mercado, Prácticas Homogeneizantes y Equidad vs. Procesos Excluyentes. Además, en la intersección entre nuestra subcategoría actual y todas las categorías mencionadas, se presenta un círculo amarillo. Ello indica que, si bien los coeficientes son bajos debido al número limitado de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

citas seleccionadas en esta subcategoría en particular, es imperativo considerar este aspecto en nuestro análisis.

La figura 51 muestra que las categorías Subjetividades Alineadas con el Mercado y Prácticas Homogeneizantes tienen la concurrencia más alta con la subcategoría Educación Universitaria como Catalizador de Movilidad Social. Esta relación resulta lógica por dos razones principales: primero, porque las Subjetividades Alineadas con el Mercado implican la capacidad institucional que posee IDEA, debido a su autonomía como escuela charter, para inculcar libremente la filosofía de que todos los estudiantes deben aspirar a la educación superior. Segundo, porque al establecer la expectativa de que todo estudiante asista a la universidad se genera una práctica inherentemente homogeneizantes, al imponer un único camino hacia el éxito educativo.

Finalmente, en un plano distinto, también es coherente la elevada concurrencia con la categoría Equidad vs Procesos Excluyentes, ya que IDEA Public Schools presenta la obtención de un título universitario como estrategia para igualar las condiciones sociales, aunque simultáneamente excluye a aquellos estudiantes y familias que no comparten o no pueden adaptarse a tal expectativa institucional.

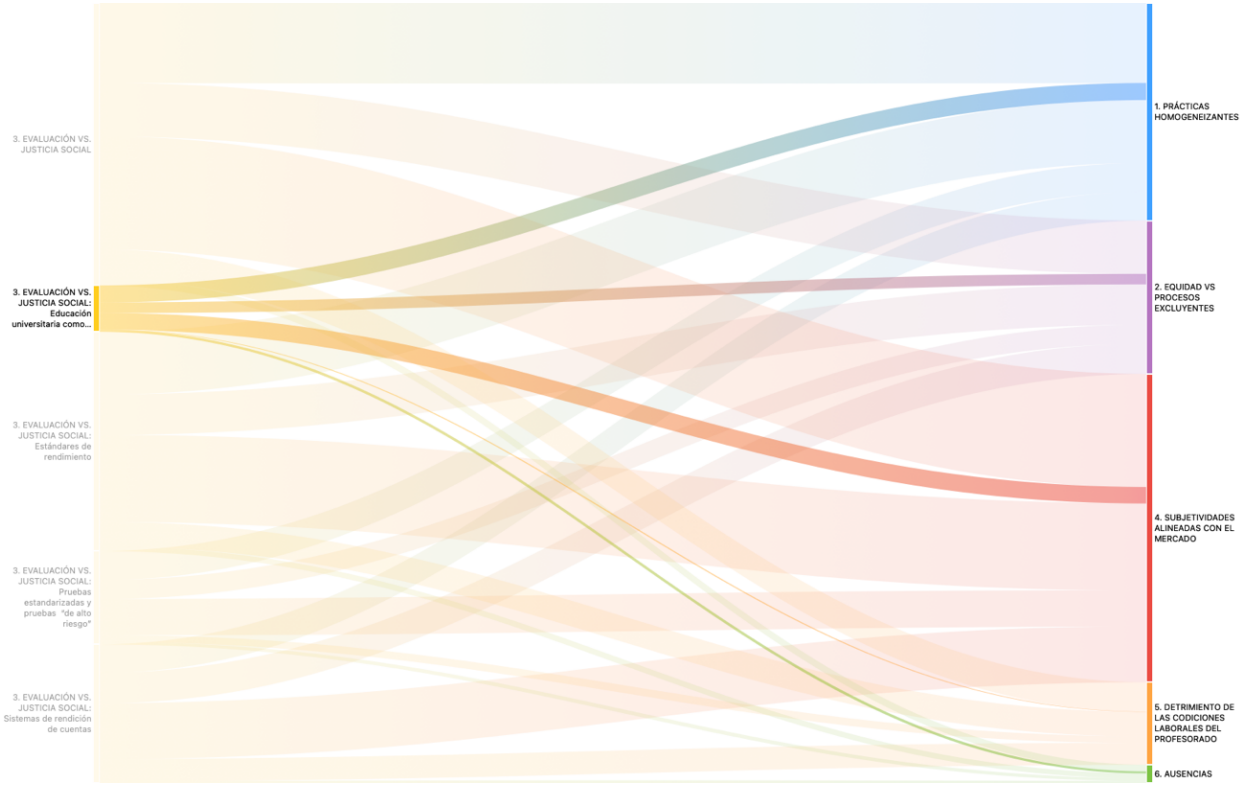


Figura 51. Diagrama de Sankey: Educación Universitaria como Catalizador de Movilidad Social
Fuente: elaboración propia

Comencemos el análisis de nuestra red de códigos (figura 52), con la categoría Equidad vs Procesos Excluyentes (ubicada en la esquina superior izquierda), dado que es la búsqueda de la equidad la que establece el tono del discurso institucional de IDEA Public Schools.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

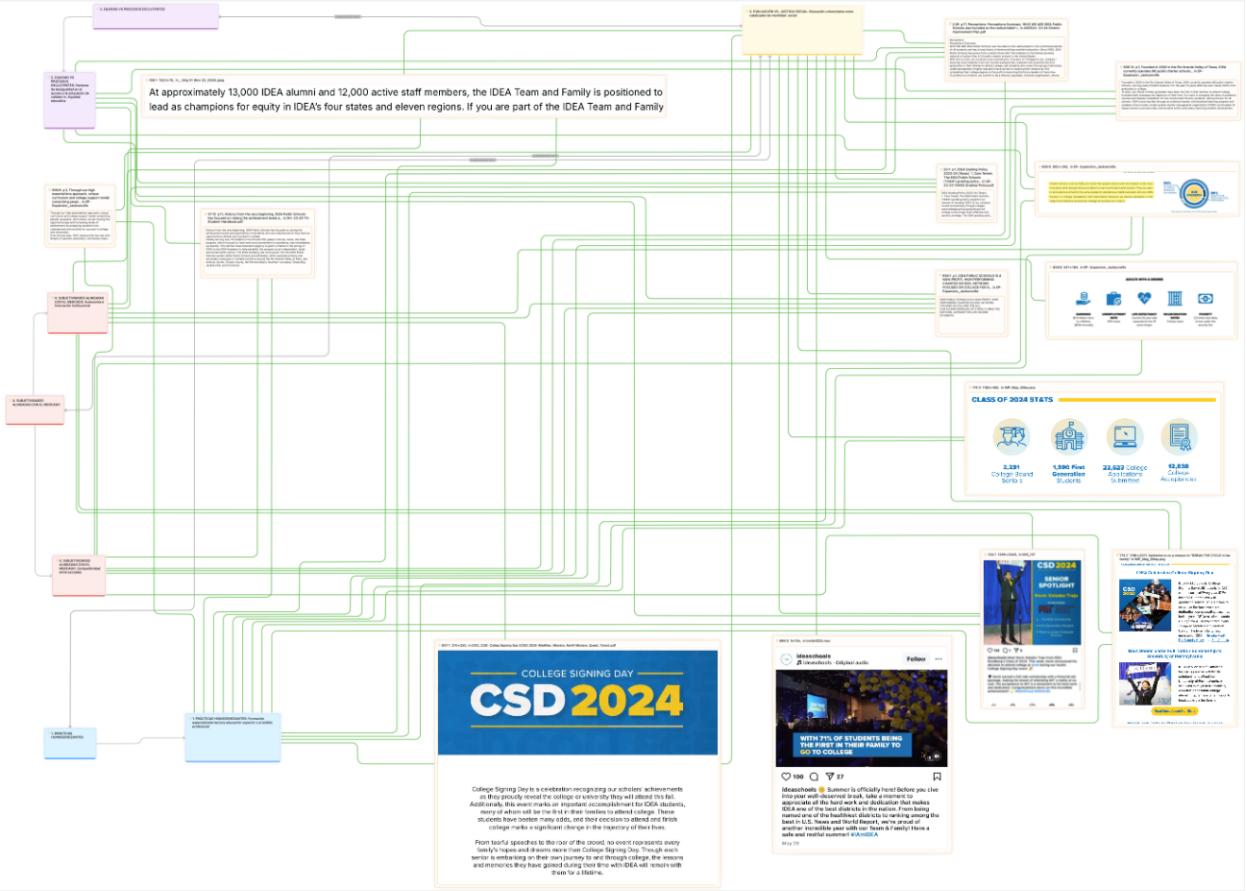


Figura 52. Network: Universitaria como Catalizador de Movilidad Social
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15982871

En la cita 766:1, la institución proclama su papel como defensora líder de la equidad en los cuatro estados y once regiones en las que opera. Además, en la cita 938:9, se explica que, mediante un modelo curricular y de acompañamiento hacia la universidad basado en altas expectativas, la institución está abordando la brecha de oportunidades y elevando los niveles de logro al equipar a estudiantes provenientes de comunidades desatendidas con las herramientas necesarias para prosperar en la educación superior. En conexión con esta visión de equidad, otro ejemplo de esta ideología se observa en la cita 37:15, en la cual la institución, al presentar una breve reseña histórica, señala que desde su inicio, su enfoque ha sido mejorar el nivel académico y las expectativas de los estudiantes desatendidos, ofreciéndoles así la oportunidad de asistir y tener éxito en la universidad. Estas diversas instancias del discurso de IDEA comienzan a delinear un marco conceptual que comprende la educación superior como un mecanismo para la movilidad social.

Al avanzar hacia el lado derecho de la tabla hacia la subcategoría amarilla denominada Educación Universitaria como Catalizador de Movilidad Social, la cita 2:26 resalta la identidad institucional de IDEA. En esta cita, IDEA afirma que, aunque se ha evolucionado de un programa modesto hasta convertirse en la red escolar de rápida proliferación, todavía

> [...] continúan comprometidos con la misión de "universidad para TODOS los niños", asegurando que más estudiantes de bajos ingresos, estudiantes que serían

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> la primera generación en sus familias en asistir a la universidad y estudiantes que provienen de grupos históricamente subrepresentados en la educación superior, tengan acceso a hacer realidad sus sueños al completar primero su título universitario en el camino hacia convertirse en los futuros líderes del mañana

En relación con lo anterior, en la cita 938:14 la organización establece que:

> Hasta la fecha, dos terceras partes de los egresados de IDEA han sido los primeros en sus familias en asistir a la universidad, transformando fundamentalmente la trayectoria de sus vidas. Nuestro trabajo está cambiando los índices de éxito académico y de finalización de carreras para estudiantes de bajos ingresos y minorías, elevando el estándar para todas las escuelas. IDEA está demostrando que, mediante un programa de aprendizaje individualizado basado en evidencia y un modelo escolar escalable, una organización de gestión charter (CMO) de alta calidad puede ampliar su impacto en comunidades rurales y urbanas al tiempo que mejora continuamente el rendimiento estudiantil.

En la cita 938:5, la institución presenta una perspectiva particularmente llamativa al señalar que "IDEA se enfoca en la aceptación y matrícula universitaria porque creemos que la educación es la estrategia antipobreza más efectiva que poseemos como nación", y reafirma esta visión precisando con mayor claridad el tipo específico de educación mencionada en la cita 33:1 al indicar que "graduarse de la universidad es la estrategia antipobreza más efectiva".

IDEA hace evidente su naturaleza competitiva y busca resaltar su superioridad respecto a otros modelos educativos, tal como queda demostrado en la cita 938:1, donde se menciona que sus egresados se gradúan de la universidad a una tasa cinco veces superior al promedio nacional para estudiantes de bajos ingresos. En la cita 938:8, IDEA amplía este concepto al describir cómo las personas con títulos universitarios logran mejores condiciones: ganan aproximadamente 1,4 millones de dólares adicionales durante su vida (equivalente a 33,000 dólares anuales), experimentan una tasa de desempleo un 50% inferior, tienen una expectativa de vida diez años mayor si actualmente tienen 25 años, presentan tasas de encarcelamiento cinco veces inferiores y tienen 3,5 veces menos probabilidades de caer por debajo de la línea de pobreza.

En las citas 774:4, 534:1 y 774:7 se evidencia tanto el espíritu competitivo como las estrategias de posicionamiento utilizadas por IDEA para proyectar su identidad institucional ante el público al que se dirige. Esto se observa de forma particular en la manera en que se visibiliza el trayecto de estudiantes de primera generación que acceden a universidades de alto prestigio. En la cita 774:7, por ejemplo, se presenta con letra en negritas el nombre de la institución a la que asistirá la estudiante, la Universidad de Pensilvania, la carrera seleccionada (bioquímica) y el hecho de que ha recibido una beca completa. Este tipo de representación permite identificar una narrativa institucional centrada en la promoción de áreas asociadas al capital científico-tecnológico (STEM) y, al mismo tiempo, en la construcción simbólica de figuras estudiantiles que encarnan el éxito académico a través del esfuerzo individual. La joven aparece representada como alguien "en una misión por romper un ciclo en su familia", una frase que resalta el esfuerzo individual como clave del éxito académico. Si bien se trata de un logro admirable, este tipo de trayectoria, que culmina en el acceso a una universidad de élite como la Universidad de Pensilvania, no representa la realidad de la mayoría del alumnado de IDEA en el RGV. Más bien, es una historia excepcional que la institución usa para construir una narrativa aspiracional.

Esta forma de narrar el logro educativo actúa tanto como una historia de superación individual como un recurso ideológico que desplaza la atención de las condiciones materiales que

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

originan la desigualdad hacia soluciones centradas en la voluntad del sujeto. La expresión "romper un ciclo" no alude a una transformación colectiva, sino que encapsula la idea de que el acceso a instituciones universitarias de élite, alcanzado mediante perseverancia y disciplina, es suficiente para revertir realidades históricamente marcadas por la exclusión. El marco narrativo resulta funcional para legitimar el modelo educativo de IDEA, ya que selecciona casos excepcionales para proyectar una imagen institucional de alta eficacia y rendimiento, compatible con los valores de la competencia escolar. Al construir estas historias bajo lógicas meritocráticas, se consolida una visión restringida de la movilidad social y se reproducen mecanismos de normalización de expectativas en torno a una única vía legítima de éxito: la universidad como destino obligatorio.

Con respecto a las iniciativas anteriores de IDEA, eventos como el College Signing Day son utilizados para promover esta narrativa institucional. Este día es familiar para todos los estudiantes de IDEA, muchos de los cuales lo han presenciado a través de sus hermanos o en redes sociales. IDEA describe este evento en la cita 937:1 como:

> […] una celebración que reconoce los logros de nuestros estudiantes al revelar con orgullo la universidad o institución de educación superior a la que asistirán este otoño. Además, este evento marca un logro importante para los estudiantes de IDEA, muchos de los cuales serán los primeros en sus familias en asistir a la universidad. Estos estudiantes han superado numerosos obstáculos, y su decisión de asistir y terminar la universidad representa un cambio significativo en la trayectoria de sus vidas.

En el mismo contexto, como se indica en la cita 696:5, se muestra un video promocional en redes sociales del College Signing Day, en el que IDEA destaca que el 71% de sus estudiantes serán la primera generación en asistir a la universidad.

En el marco institucional de IDEA, el College Signing Day se convierte en una puesta en escena cuidadosamente diseñada para consagrar el ingreso a la universidad como símbolo de triunfo personal y redención familiar. Esta práctica discursiva se proyecta una imagen de éxito que moldea la idea de que el acceso a la educación superior constituye el camino natural y único hacia la transformación social. Al celebrar públicamente el destino universitario del alumnado y resaltar que la mayoría pertenece a la primera generación en lograrlo, la institución no solo comunica logros, también instala una lógica de aspiración y produce una versión idealizada de la movilidad social. Esta construcción discursiva fortalece los marcos de legitimación propios del orden neoliberal, donde el reconocimiento se otorga al que logra adaptarse, no al que cuestiona las reglas del juego.

A modo de conclusión, IDEA Public Schools, una red de escuelas charter dedicada a la preparación universitaria, encarna institucionalmente la creencia de que la educación superior constituye el camino definitivo hacia el éxito. La institución promueve una cultura que posiciona la aceptación universitaria como el logro supremo, estructurando todo su sistema educativo alrededor de este objetivo. Desde esta lógica institucional, cualquier estudiante, sin importar su contexto socioeconómico, debe dirigir sus esfuerzos hacia la obtención de un título universitario. Aunque este modelo ha mostrado resultados medibles en términos de tasas de ingreso universitario entre poblaciones históricamente marginadas, también refuerza una concepción restringida del éxito, la cual no siempre se ajusta a las aspiraciones diversas ni a las fortalezas individuales de todo el estudiantado.

La constante reiteración discursiva sobre la necesidad de obtener educación superior legitima la percepción social dominante según la cual un título universitario constituye un requisito

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

indispensable para la movilidad social ascendente y la reducción de desigualdades estructurales. IDEA contribuye así a reproducir la narrativa oficial que define la educación como "la estrategia antipobreza más efectiva con la que cuenta la nación". Si bien la educación ciertamente tiene potencial para mitigar condiciones de pobreza, conviene cuestionar críticamente si es efectivamente la modalidad universitaria la que cumple de manera más efectiva con esta promesa. Ya que al definir el éxito exclusivamente a través del acceso universitario, se corre el riesgo de invisibilizar otras alternativas formativas que podrían generar trayectorias profesionales igualmente satisfactorias y estables desde el punto de vista económico y social.

Asimismo, la insistencia institucional en un modelo educativo basado exclusivamente en la obtención de títulos universitarios puede inadvertidamente contribuir a la presión social que equipara el valor personal y profesional con credenciales académicas, alimentando así una inflación de títulos universitarios. A medida que más personas acceden a estos títulos, el mercado laboral responde incrementando los requisitos académicos para empleos que previamente no los exigían, consolidando aún más una mentalidad universalista respecto al acceso universitario.

Desde una visión más crítica, el modelo educativo de IDEA podría beneficiarse significativamente al ampliar su definición de éxito postsecundario, validando múltiples trayectorias y reconociendo que la educación universitaria, aunque transformadora para muchos estudiantes, no es la única vía posible para la realización personal y profesional. Una expansión discursiva e institucional que reconozca modalidades como aprendizajes profesionales, educación técnica u otras formas de capacitación postsecundaria podría contribuir a resolver de manera más efectiva cuestiones fundamentales de equidad, acceso y relevancia educativa.

7.3.5.2. Estándares de Rendimiento

Al igual que la subcategoría precedente, Educación Universitaria como Catalizador de Movilidad Social y la categoría Evaluación vs. Justicia Social, esta subcategoría exhibe una notable convergencia con Subjetividades Alineadas con Mercado, Prácticas Homogeneizantes y Equidad vs. Procesos Excluyentes. La figura 53 representa esto de manera más elocuente.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

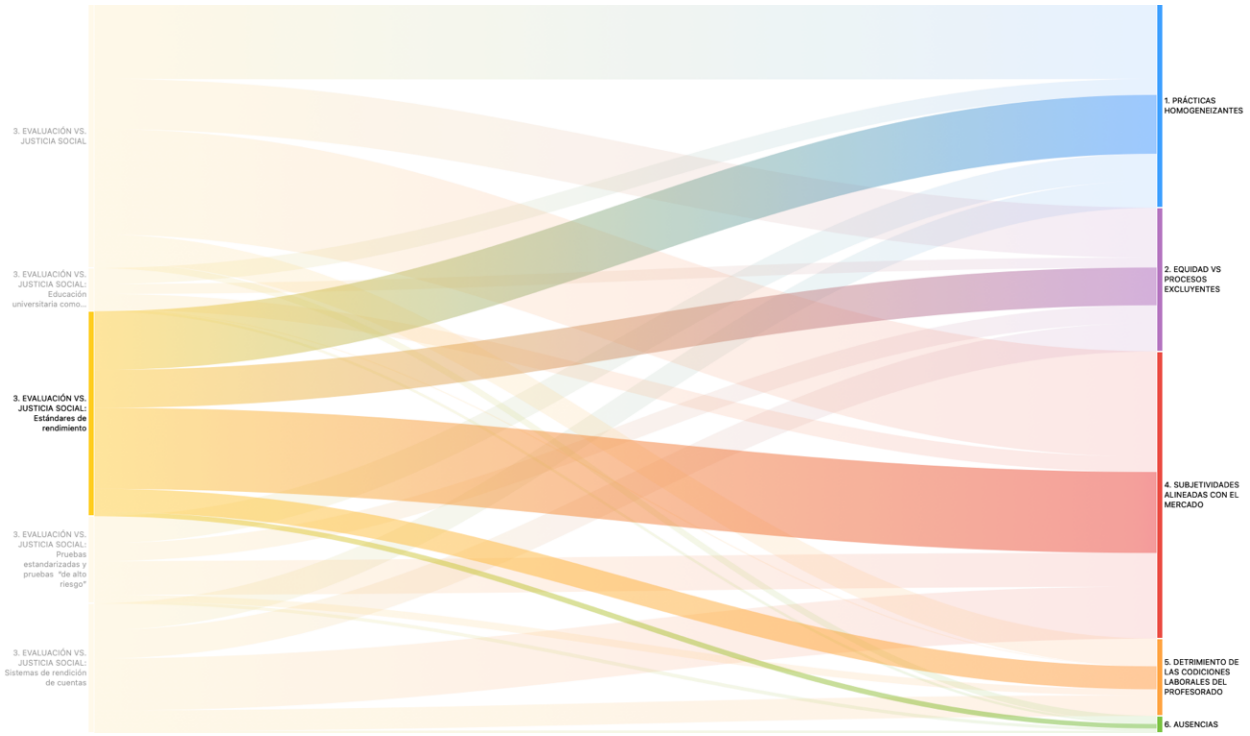


Figura 53. Diagrama de Sankey: Estándares de Rendimiento
Fuente: elaboración propia

Al avanzar hacia un análisis integral, la figura 54 ilustra la red de códigos en relación con los Estándares de Rendimiento. Un análisis preliminar del corpus de nuestra investigación deja ver que los estándares no se aplican únicamente a los estudiantes, sino también al profesorado y a la institución misma, tal como se representa en nuestra red. La definición de metas y objetivos constituye un elemento central en la cultura organizacional de IDEA, y esta orientación hacia el rendimiento atraviesa de forma transversal los documentos analizados, consolidando un marco de expectativas que estructura tanto las prácticas pedagógicas como los mecanismos de evaluación institucional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

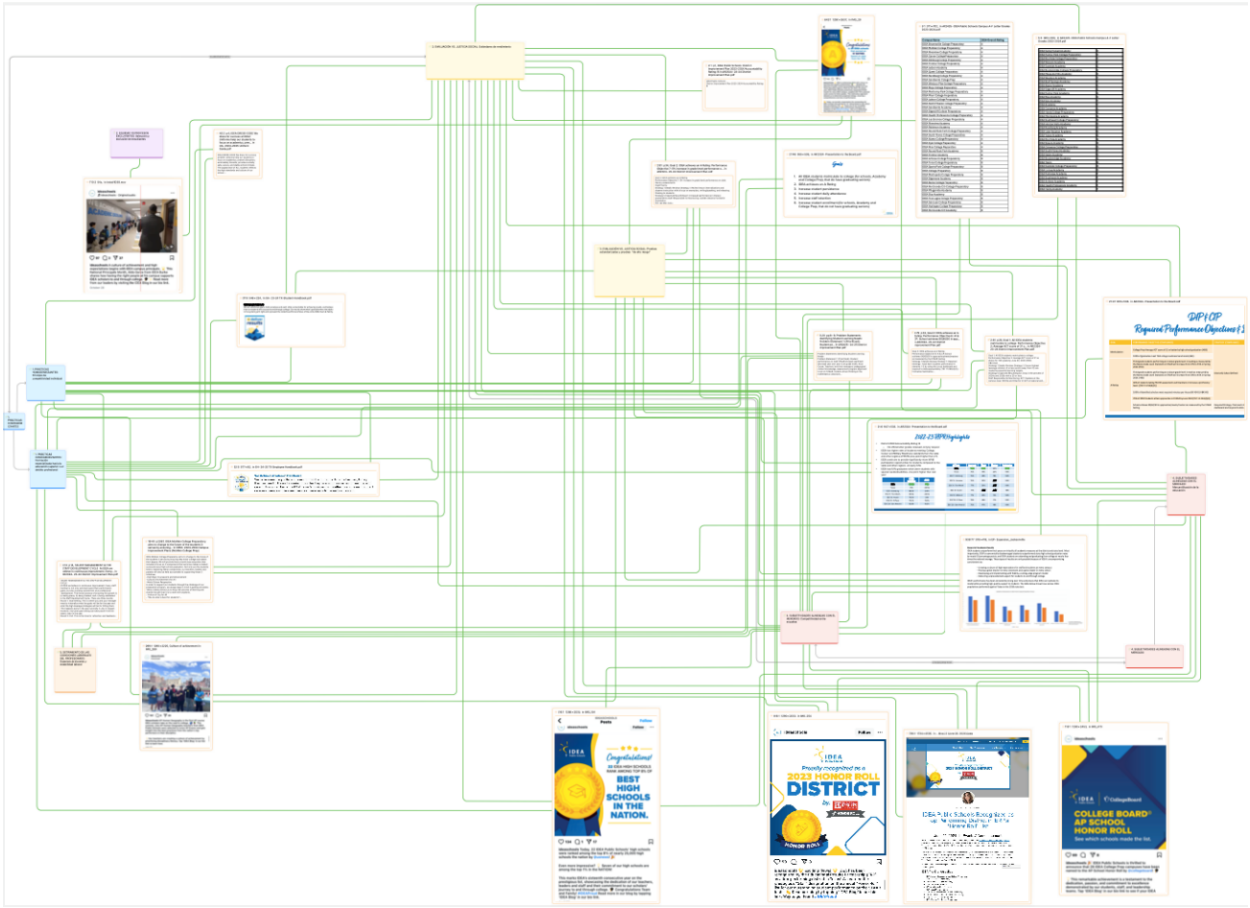


Figura 54. Network: Estándares de Rendimiento
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15983006

Como se observa en las citas 37:8 y 32:5, ubicadas junto a las subcategorías azules en el extremo izquierdo de la red, la institución enuncia dos de sus valores institucionales: "Entregamos resultados" (cita 37:8) y "Alcanzamos la excelencia académica" (cita 32:5). A través de estas formulaciones, IDEA declara su compromiso con el establecimiento de metas exigentes y con la responsabilidad institucional de cumplirlas. Estas expresiones condensan un lenguaje de los resultados que orienta las expectativas institucionales y define las metas académicas a alcanzar.

Avanzando en nuestra red hacia la subcategoría morada, IDEA respalda la implementación del uso de uniformes escolares. La apariencia del estudiantado se presenta como indicativa de los altos estándares y de la cultura institucional. Esto también se refleja en la cita 710:2, donde la institución caracteriza su cultura como una de "logro y altas expectativas". El mensaje es claro: los estándares de rendimiento son elevados y se aplican de manera consistente como un componente fundamental de la cultura escolar. ¿Qué sucede, entonces, cuando un estudiante no se ajusta a esta norma o no se adhiere a esta filosofía?

La filosofía institucional de IDEA basada en la definición de estándares performativos elevados no se limita al estudiantado; también se extiende al cuerpo docente, que debe interiorizar esta lógica y traducirla en sus prácticas pedagógicas. En la parte inferior izquierda de la red, la cita 2:14 establece que en IDEA se cree en la mejora continua, y que cada miembro del personal trabaja tanto para alcanzar sus metas de desempeño como para avanzar en su desarrollo profesional. Este crecimiento está formalizado a través de procesos institucionales que aseguran su ejecución,

seguimiento y celebración. La cita 18:40 refuerza esta perspectiva al señalar que los estudiantes deben dominar los componentes establecidos, y que docentes, líderes y familias también están sujetos a mecanismos de rendición de cuentas en relación con tres iniciativas: *High Rigor Coursework and Advancement, Culture of Achievement for All* y *World Citizen Perspective.* Esta lógica performativa se reitera en la cita 299:1, donde se afirma que "nuestros docentes están creando una *cultura del logro*".

El discurso institucional de IDEA, tal como se enuncia en las citas 2:14, 18:40 y 299:1, despliega una lógica en la que el compromiso profesional no se presenta como un horizonte ético autónomo, se presenta como una obligación anclada a la consecución de metas performativas. Al afirmar que cada miembro del personal debe trabajar simultáneamente por alcanzar sus metas de rendimiento y por su desarrollo profesional, se introduce una forma discursiva en la que el crecimiento individual queda subordinado a parámetros previamente definidos por la organización. La profesionalización, entonces, no se plantea como un proceso formativo abierto, y más bien, se convierte en una ruta monitoreada, trazable y celebrable únicamente en la medida en que contribuye a los resultados institucionales.

Como se indicó anteriormente, los estudiantes y los docentes no son los únicos obligados a responder a estos estándares de carácter performativo. La red IDEA establece estos estándares para sí misma y para cada una de las escuelas que la integran. Por ejemplo, en la cita 2:1, IDEA señala que ha recibido una calificación de B en el sistema de rendición de cuentas del estado de Texas. En las citas 2:81 y 21:46 puede observarse que la institución ha desarrollado un plan con objetivos y metas de rendimiento con el propósito de recuperar la calificación A lo cual refuerza el lugar central que ocupan los estándares de rendimiento en su estructura organizativa. En la cita 642:1, IDEA anuncia a través de Instagram que ha logrado ese objetivo, reforzando así la narrativa del logro institucional. Sin embargo, en las citas 5:1 y 5:3, la institución también publica qué escuelas han alcanzado los estándares establecidos y cuáles no, funcionando esto también como una medida de rendición de cuentas. En este sentido, los estándares de rendimiento operan como metas y como indicadores de eficacia institucional y de legitimación pública lo cual consolida una cultura organizacional basada en el monitoreo constante y la visibilidad del desempeño.

Al profundizar en los indicadores de eficacia y legitimación, se hace evidente a partir de las citas posteriores que IDEA emplea los resultados de pruebas estandarizadas como principal métrica para establecer estándares. Posteriormente, cuando estas puntuaciones son altas, se utilizan con frecuencia para resaltar los logros de la escuela y como herramienta comparativa frente al rendimiento de otras instituciones educativas. Por ejemplo, la cita 3:20 indica que el rendimiento estudiantil en el examen STAAR de matemáticas mostró una disminución significativa en todos los niveles de grado. Por el contrario, la cita 2:79 establece que, para lograr una calificación distrital "A" *(*A rating*)*, IDEA debe alcanzar una distribución de 90/60/30 en los niveles *approaches/meets/masters*, según lo evaluado por el STAAR. Este estándar de rendimiento especifica que se espera que el 90 % de los estudiantes logren el nivel approaches, el 60 % el nivel meets y el 30 % el nivel masters en dicha prueba.

Pasando a otro ejemplo, la cita 2:61 especifica que se espera que la institución logre una "puntuación promedio de 21 o más en el ACT para el 12º grado antes del 30 de junio". Estas metas de desempeño también aparecen en las citas 21:47 y 21:6, presentadas ante el consejo directivo. La cita 21:47 describe los "objetivos de rendimiento requeridos" en relación con la matriculación universitaria y la calificación distrital "A" incorporando ejemplos discutidos anteriormente. En cambio, la cita 21:6 subraya los logros alcanzados por IDEA respecto a esos estándares, adoptando un tono comparativo frente a otras escuelas. Por ejemplo, se afirma: "IDEA continúa ofreciendo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

significativamente más oportunidades de participación en AP/IB para estudiantes en comparación con el estado y otras regiones, con una tasa casi 3,5 veces mayor".

A la luz de estos elementos, se analiza cómo IDEA utiliza estos logros para fortalecer su identidad académica y aumentar su atractivo ante la opinión pública. Por ejemplo, en su esfuerzo por expandirse hacia nuevas regiones y promocionar sus escuelas, como se observa en la cita 21:1 de una presentación ante el consejo, IDEA destaca su desempeño académico al mostrar cómo sus estudiantes superan a sus pares en casi todos los indicadores académicos tanto a nivel distrital como estatal. Además, se establece que los estudiantes económicamente desfavorecidos de IDEA superan en casi 10 puntos porcentuales la tasa de graduación de secundaria del estado, y los estudiantes de IDEA asisten y se gradúan de la universidad a una tasa casi cuatro veces mayor que el promedio nacional. Los resultados se atribuyen a estrategias específicas implementadas por IDEA, siendo la primera en la lista la creación de una cultura de altas expectativas para el personal y los estudiantes en cada plantel.

En las citas 516:1, 416:1, 736:1 y 118:1, presentadas en la red en ese mismo orden, IDEA Public Schools destaca diversos logros institucionales. En primer lugar, afirma que 22 de sus preparatorias se encuentran dentro del 8 % superior de casi 25,000 escuelas a nivel nacional, según el ranking de U.S. News, y subraya de forma aún más enfática que siete de ellas están ubicadas en el 1 % superior del país (cita 516:1). En la cita 416:1, la organización menciona que ha sido reconocida por Educational Results Partnership (ERP) como uno de los distritos con mejor desempeño en Texas, al recibir la distinción "*Star*" en la lista anual de "*Honor Roll*" [278], donde además se destacaron individualmente varias de sus escuelas (cita 736:1).

Finalmente, en la cita 118:1, IDEA publica en su cuenta de Instagram que 28 de sus planteles fueron incluidos en el AP School Honor Roll del College Board, una distinción que reconoce el acceso, rendimiento y persistencia en cursos Advanced Placement, y afirma como "este logro extraordinario es un testimonio de la dedicación, la pasión y el compromiso con la excelencia demostrados por nuestros estudiantes, el personal y los equipos directivos" (*this remarkable achievement is a testament to the dedication, passion, and commitment to excellence demonstrated by our students, staff, and leadership teams*).

Lejos de operar como enunciados neutrales o afirmaciones puramente informativas, las cifras y distinciones se articulan como elementos discursivos funcionales a la construcción de una imagen institucional de excelencia, sirviendo como anclajes narrativos que consolidan la credibilidad pública de la red y amplifican su capital simbólico dentro del campo educativo. Es decir, los estándares de rendimiento no son simples referentes técnicos: en el discurso de IDEA, operan como instrumentos de validación pública y como marcas de prestigio competitivo. Su función no se agota en medir; organizan el relato institucional, legitiman la expansión del modelo y fabrican una narrativa de excelencia que se vuelve mercancía dentro del mercado educativo.

7.3.5.3. Pruebas Estandarizadas y de Alto Riesgo (high-risk)

La subcategoría Pruebas Estandarizadas y de Alto Riesgo mantiene una relación estrecha con las subcategorías Sistemas de Rendición de Cuentas y Estándares de Rendimiento, todas dentro de la misma categoría. Tal como se observa en el Diagrama de Sankey (figura 55) y en coherencia con el análisis previo de otras subcategorías pertenecientes a Evaluación vs. Justicia Social, así como de la categoría en su conjunto, se confirma que Subjetividades Alineadas con el Mercado presenta el mayor nivel de concurrencia con la subcategoría analizada.

[278] *Honor Roll* y la distinción *Star* son reconocimientos otorgados a escuelas y distritos con altos resultados académicos y mejoras sostenidas en lectura y matemáticas.

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

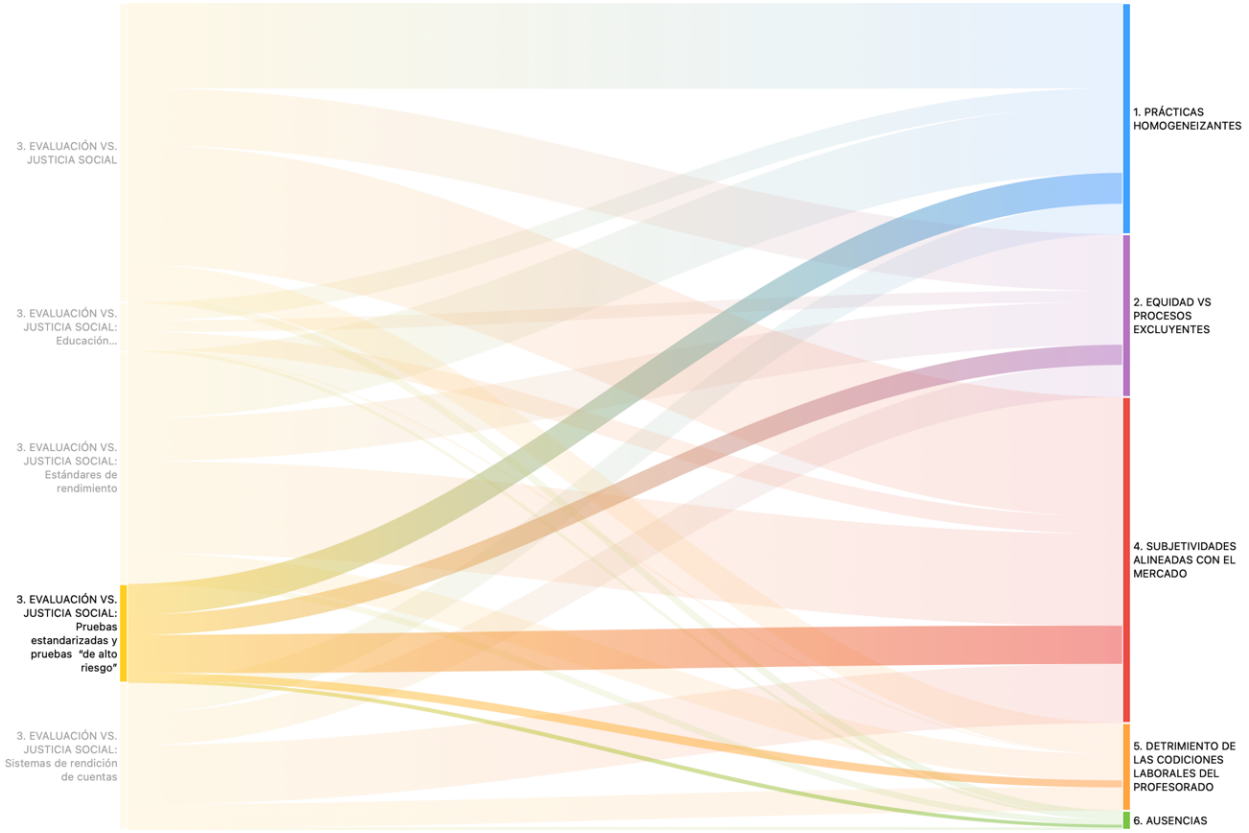


Figura 55. Diagrama de Sankey: Pruebas Estandarizadas y de Alto Riesgo
Fuente: elaboración propia

Como se argumentó en el apartado anterior, IDEA Public Schools otorga un peso considerable a las pruebas estandarizadas, lo cual se reafirma en nuestra red de códigos (véase figura 56), donde se inicia el análisis a partir de las citas 3:252, 3:247 y 29:43, ubicadas en el margen izquierdo de la misma.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

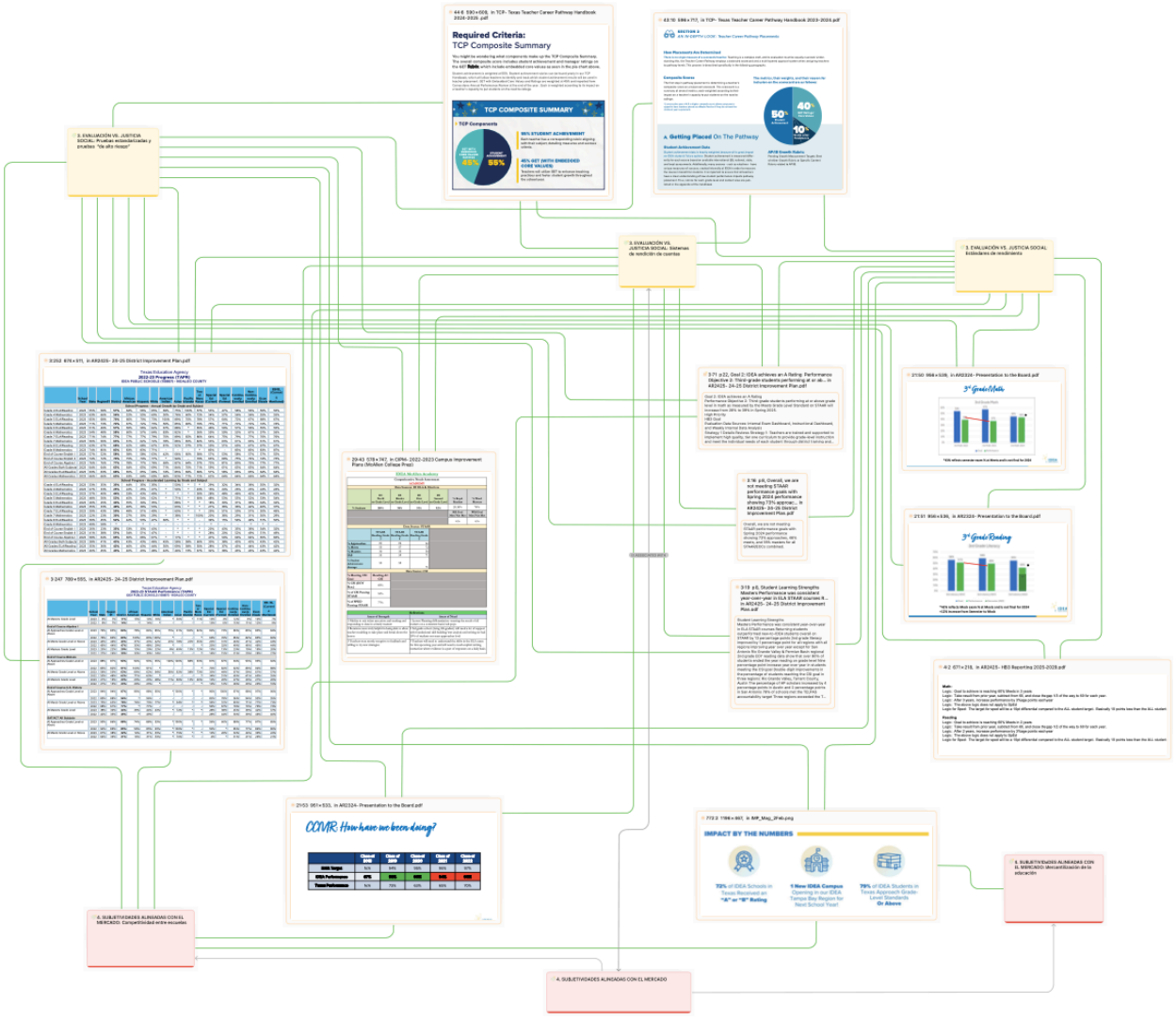


Figura 56. Network: Pruebas Estandarizadas y de Alto Riesgo
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15983359

En la cita 3:252 del District Improvement Plan, IDEA presenta datos sobre el progreso escolar desagregados por raza, ilustrando el crecimiento anual por grado y asignatura. De manera similar, la cita 3:247 del mismo documento ofrece un análisis de los niveles de desempeño por raza en diversas pruebas STAAR, así como en el SAT, e incluye una comparación entre el rendimiento a nivel estatal, el de la Región 01[279], a la cual pertenece el condado de Hidalgo, donde se encuentran las escuelas de IDEA analizadas, y el rendimiento del propio distrito, es decir, IDEA Public Schools. Esta medida comparativa no es exclusiva de IDEA, ya que forma parte de una tendencia más amplia promovida por el propio sistema estatal, la cual la red escolar incorpora en sus prácticas.

[279] Texas está dividido en 20 regiones las cuales funcionan como divisiones administrativas que brindan servicios de apoyo educativo. La Región 01 abarca escuelas públicas y charter del sur de Texas, principalmente en los condados de Hidalgo, Starr, Cameron y Willacy

Al examinar el lado derecho de nuestra red, específicamente las citas 3:71, 3:16 y 3:19, se observa cómo IDEA establece objetivos de desempeño relacionados con las pruebas STAAR y evalúa el progreso estudiantil a lo largo del tiempo para determinar si se están cumpliendo estos objetivos. En las citas 21:50 y 21:51, se presentan a la junta directiva las metas establecidas para matemáticas y lectoescritura en las pruebas STAAR, junto con los resultados de desempeño reales durante tres años académicos diferentes. En este contexto, es importante destacar la tendencia a poner un énfasis significativo en mejorar el desempeño en matemáticas y lectura. Como se indica en la cita 4:2, se fijan metas para mejorar las puntuaciones en estas materias.

Ahora bien, como se indica nuevamente en la cita 4:2, se fijan metas para mejorar las puntuaciones en dichas materias. Este fragmento ofrece evidencia textual directa de cómo las pruebas estandarizadas STAAR funcionan como un mecanismo central que articula el discurso y la práctica institucional de IDEA bajo una lógica tecnocrática de expertos. Se observa que la institución fija sus metas de desempeño basándose directamente en las pruebas STAAR y, además, usa el cumplimiento de estas metas como la principal forma de medir el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo. La cita 4:2 ilustra cómo la institución implementa esquemas altamente estructurados y calculados para gestionar la optimización del rendimiento. Esta modalidad de planificación minuciosa, orientada a la consecución de objetivos numéricos precisos en las pruebas estandarizadas, pone de manifiesto una práctica de gestión que otorga primacía al progreso cuantificable, medido según las métricas fundamentales de dichas evaluaciones.

En la misma línea, pero cambiando hacia el aspecto high-stakes (alto riesgo) de las pruebas estandarizadas, se dirige la atención a la sección superior de nuestro marco de análisis. IDEA utiliza estas pruebas para determinar las puntuaciones de los maestros dentro de lo que se denomina la Trayectoria Profesional Docente (Teacher Career Pathway). Este tema se explorará más a fondo en la subcategoría de Evaluación y Compensación; sin embargo, es pertinente mencionarlo aquí debido al aspecto de altas consecuencias que se discute.

Como se evidencia en las citas 44:6 y 43:10, durante el año académico 2024–2025, el 55% de la rúbrica para evaluar a los maestros se basó en el logro estudiantil (presumiblemente medido por dichas pruebas), en comparación con el 50% en el año académico 2023–2024. Estas discrepancias se atribuyen a ajustes realizados en la rúbrica de un año a otro, siendo este último porcentaje (55%) el estándar vigente. La práctica de cuantificar el desempeño docente con resultados estudiantiles en pruebas estandarizadas (ocupando ya una porción significativa y creciente, del 50% al 55% de la evaluación) ejerce poder institucional al vincular la carrera del educador a métricas de rendición de cuentas, intensifica la presión sobre los maestros por el alto riesgo implicado y, a la vez, normaliza y legitima una visión reduccionista de la enseñanza al validar los puntajes como indicadores supuestamente objetivos de calidad pedagógica.

En la sección final de este análisis, concerniente a la categoría de Subjetividades Alineadas con el Mercado, se observa en la cita 772:2 que IDEA utiliza las puntuaciones de las pruebas estandarizadas de sus estudiantes para demostrar “el impacto en cifras” que han logrado. Específicamente, IDEA afirma que “el 79% de los estudiantes de IDEA en Texas se acercan a los estándares de nivel de grado o los superan”. Además, en la cita 21:53, la naturaleza competitiva y comparativa de IDEA es nuevamente evidente cuando presenta su desempeño a lo largo de los años, destacando sus metas, logros y cómo estos se comparan con el desempeño general en Texas.

El discurso construye activamente una realidad educativa estrecha en la que los datos cuantificables de pruebas estandarizadas se elevan a la medida primordial, casi exclusiva, del rendimiento escolar y el progreso estudiantil. Al priorizar métricas como los niveles de desempeño y las clasificaciones comparativas, promueve una comprensión tecnocrática de la educación,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

reduciendo interacciones pedagógicas complejas y diversas experiencias estudiantiles a indicadores numéricos manejables. La significancia de que IDEA internalice y reproduzca esta ideología tecnocrática radica en cómo evidencia la alineación, voluntaria o inducida, de actores educativos (incluso aquellos percibidos como alternativos, como las redes charter) con las lógicas de rendición de cuentas y estandarización impulsadas por el sistema hegemónico del estado.

La forma de hablar sobre la evaluación va más allá de la simple descripción, pues contribuye activamente a mantener las relaciones de poder existentes. Opera de dos maneras clave. Primero, otorga validez a la autoridad del sistema estatal para decidir cuáles son los indicadores oficiales y aceptados de éxito escolar (como las puntuaciones en pruebas). Segundo, coloca en manos de la administración de la escuela el poder principal para interpretar qué significan esos resultados numéricos. Esto le permite a la administración controlar cómo se presenta la escuela hacia afuera y hacia adentro, definiendo qué se considera "áreas de fortaleza" o "requieren atención" según su lectura de los datos.

7.3.5.4. Sistemas de Rendición de Cuentas (Accountability)

Al pasar a la siguiente subcategoría, se analizan los sistemas de rendición de cuentas (accountability), reconocidos como un elemento esencial tanto de la ideología de IDEA como del marco educativo de Texas. El análisis se inicia con el desarrollo de un diagrama de Sankey (figura 57). Al observar la intensidad de las relaciones ilustradas, se procede posteriormente a la formulación de la red de códigos y a su análisis detallado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

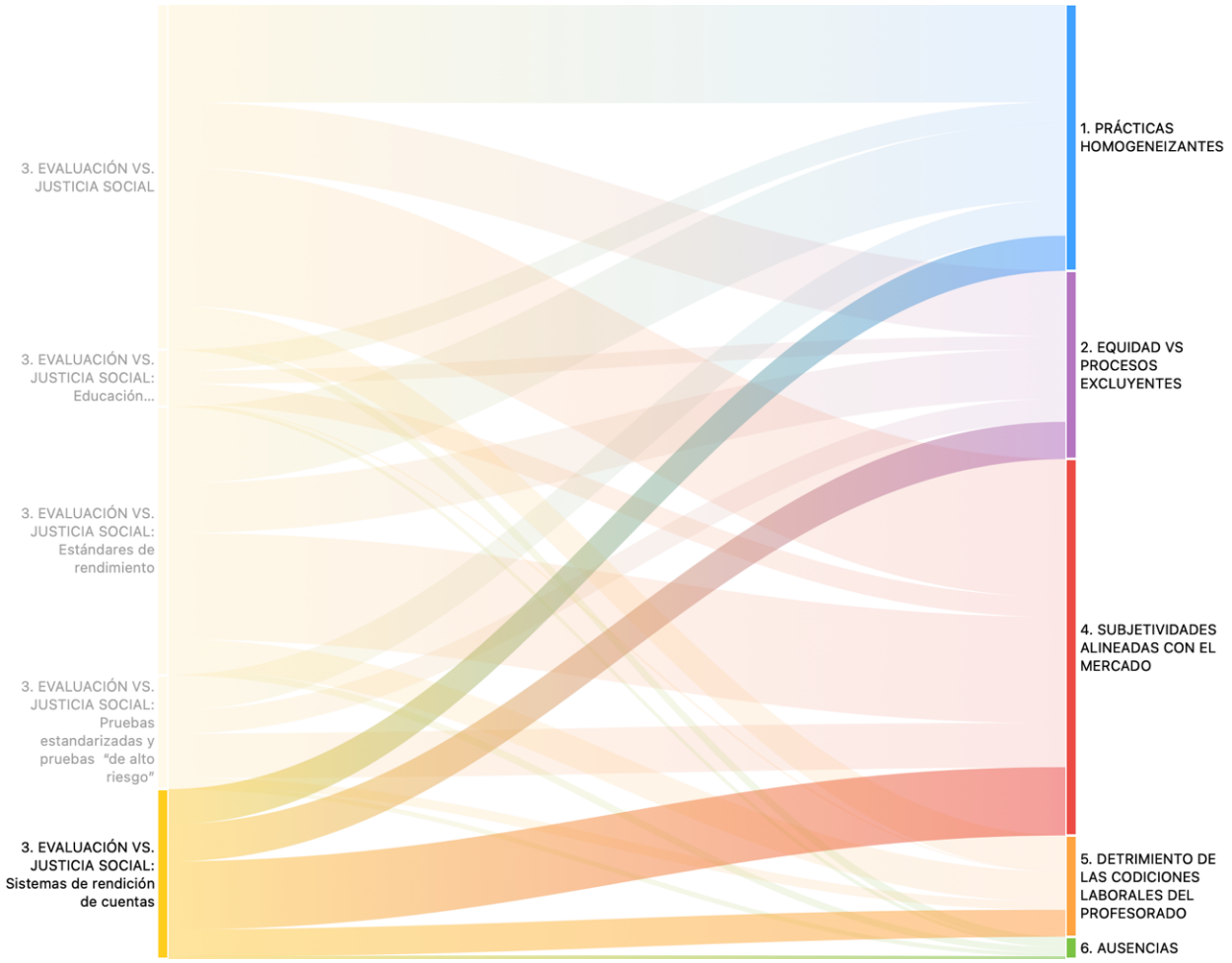


Figura 57. Diagrama de Sankey: Sistemas de Rendición de Cuentas (Accountability)
Fuente: elaboración propia

El análisis comienza en la sección superior derecha de la red en la figura 58. Se abordando en primer lugar las citas 2:1, 3:16, 3:117, 2:9 y 29:10. El objetivo es organizar sistemáticamente aquello que se ha identificado como el discurso de IDEA y presentarlo de manera coherente. Se inicia con la cita 2:1, empleándola como evidencia de cómo IDEA articula su calificación de rendición de cuentas otorgada por el estado de Texas en su District Improvement Plan. Posteriormente, en la cita 3:16, la institución reconoce su incumplimiento de los estándares STAAR, los mismos que, como se señaló anteriormente, se utilizan como medidas de rendición de cuentas. Según la cita 3:117, el District Improvement Plan está programado para ser evaluado trimestralmente mediante reuniones centradas en el progreso hacia las metas, comunicándose mensualmente las actualizaciones al personal por correo electrónico.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

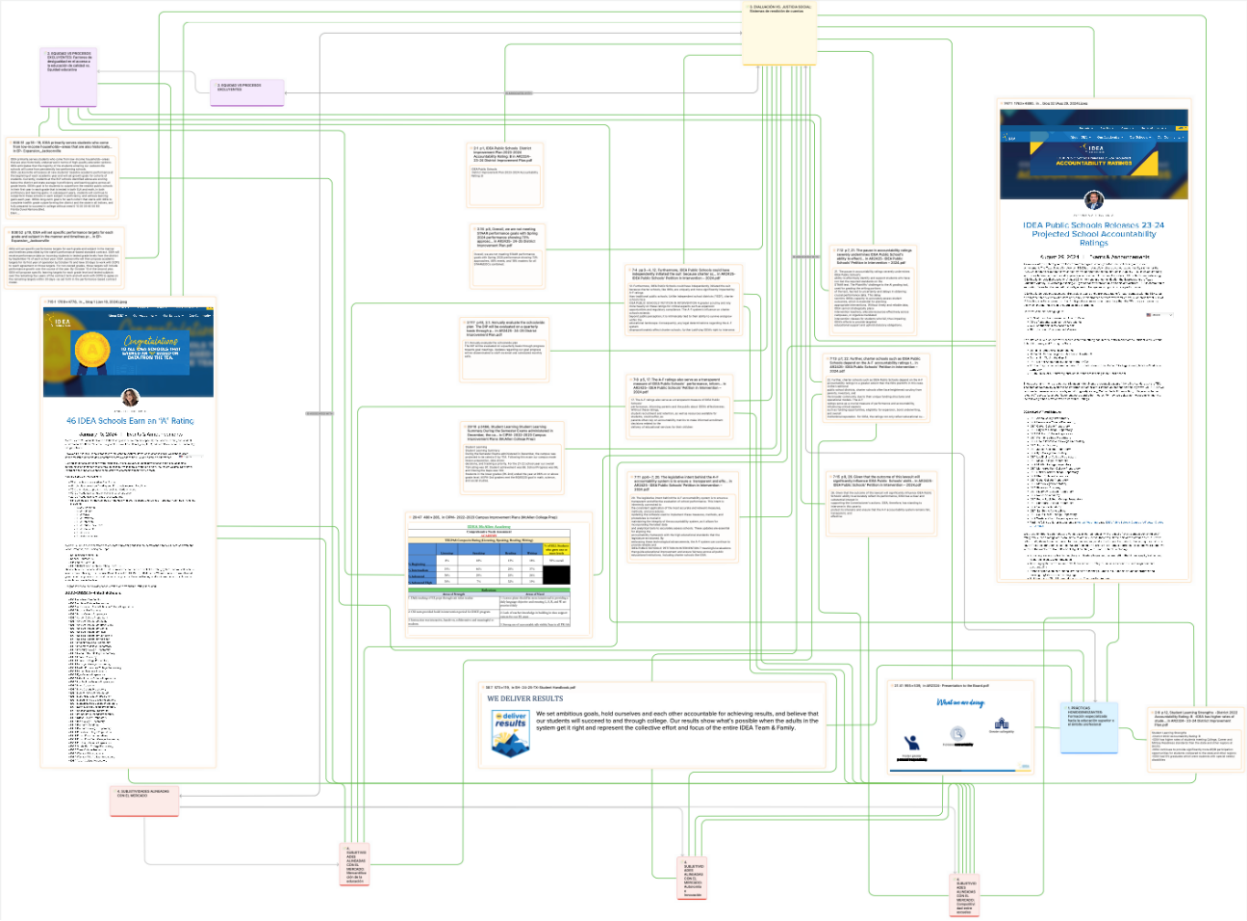


Figura 58. Network: Sistemas de Rendición de Cuentas (Accountability)
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15983617

Ahora, pasando del distrito hacia un plantel específico, IDEA McAllen, en la cita 29:10, adopta un discurso en el cual las medidas de rendición de cuentas se celebran y se atribuyen en gran medida la mejora del campus. IDEA McAllen reporta que, durante los exámenes semestrales realizados en diciembre, se proyectó que el plantel recibiría una calificación D por parte de la Texas Education Agency (TEA). Después de estos exámenes, el campus priorizó la planificación de lecciones, la toma de decisiones basada en datos y el seguimiento del desempeño. Para el año académico 2021–2022, la calificación general de la TEA fue de 97 puntos. El logro estudiantil obtuvo 86, el progreso escolar 96 y el cierre de brechas 100 puntos. Los estudiantes de los grados inferiores (desde preescolar hasta segundo grado) concluyeron el año con un 96% desempeñándose al nivel de grado o superior. Todos los estudiantes desde preescolar hasta segundo grado alcanzaron la meta 90/60/30 en matemáticas, ciencias y estudios sociales.

Adicionalmente, es importante observar cómo el discurso sobre la rendición de cuentas permea no únicamente las estrategias institucionales, sino que también se extiende a las prácticas cotidianas del lenguaje dentro del aula. Como puede apreciarse en la cita 29:47, la noción de accountability comienza a inculcarse desde los primeros años de escolaridad en IDEA Academy McAllen (K–5), pues los estudiantes ya demuestran familiaridad con el término a esa temprana edad. Sin embargo, la institución busca profundizar aún más esta apropiación discursiva entre su estudiantado, planteando explícitamente entre sus áreas de mejora la necesidad de observar e

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

implementar de manera más consistente un diálogo de rendición de cuentas ("*accountable talk*") en todas las aulas desde kínder hasta quinto grado. De este modo, procura internalizar esta ideología en las interacciones diarias, promoviendo una cultura escolar orientada al rendimiento medible y la responsabilidad individual.

Los resultados, aunque presentados por IDEA como evidencia contundente del éxito institucional, exigen un examen crítico desde la perspectiva de las pruebas estandarizadas como mecanismos dominantes de evaluación educativa. La celebración institucional de los indicadores obtenidos puede invisibilizar cómo estas evaluaciones simplifican la complejidad educativa a cifras cuantificables y orientan la enseñanza hacia objetivos estrechamente vinculados con puntajes, relegando otras dimensiones del desarrollo integral de los estudiantes. ¿Es la adhesión a un modelo de rendición de cuentas basado en pruebas estandarizadas una postura impulsada principalmente desde el Estado de Texas, o representa más bien una posición ideológica propia de IDEA?

La perspectiva adoptada por IDEA respecto a dicha cuestión se observa con claridad en diversas declaraciones institucionales (citas 7:4, 7:8, 7:11, 7:12, 7:13 y 7:15), donde la organización articula la centralidad y necesidad de la evaluación mediante la rendición de cuentas, posicionándola como componente indispensable y estructural de su modelo educativo.

En las citas anteriormente mencionadas, se recogen extractos de la "Petición de Intervención" respecto del litigio en torno al sistema de calificaciones A–F[280] en Texas. IDEA argumenta poseer un interés directo y sustancial en el proceso, en tanto red que opera bajo dicho esquema de rendición de cuentas. Las calificaciones A–F, según expone, son un componente estructural de su modelo institucional: condicionan sus estrategias educativas, moldean la percepción social de su desempeño, inciden en las decisiones de inscripción y determinan tanto su acceso a financiamiento público como su elegibilidad para subvenciones competitivas, proyectos de expansión y mejoras en infraestructura.

Aquí la configuración discursiva no simplemente describe una dependencia técnica o funcional del sistema A–F, sino que construye un escenario en el cual dicha dependencia se presenta como una condición estructural del entorno operativo. En consecuencia, la adhesión al sistema deja de ser una elección para adquirir el estatus de necesidad ineludible dentro del marco normativo y de mercado que legitima la existencia de instituciones como IDEA. En esta operación discursiva se anula el carácter históricamente situado, controversial y contingente de las pruebas estandarizadas, reconfigurándolas como un marco naturalizado que garantiza la viabilidad institucional.

El alegato de IDEA incorpora, además, una diferenciación estratégica respecto de los distritos escolares tradicionales. Al afirmar que las charter son objeto de un escrutinio más intenso y de una mayor dependencia de los indicadores de desempeño, IDEA construye una identidad institucional particular: la de una red vulnerable ante la inestabilidad normativa, cuya existencia misma se encuentra supeditada a la continuidad de estos mecanismos. Esta operación de distinción no solo justifica su intervención legal, sino que busca generar empatía y legitimidad en la arena judicial al presentar su caso como más urgente o más afectado que el de otros actores.

[280] Se refiere al sistema oficial de rendición de cuentas (*accountability*) implementado por la Agencia de Educación de Texas (TEA), el cual asigna una calificación con letras (de la A a la F) a cada escuela pública y escuela charter del estado, con el propósito de evaluar su desempeño general. Esta calificación se determina principalmente a partir de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, como el STAAR, así como otros indicadores académicos definidos por la agencia.

El centro del planteamiento radica en una enumeración de perjuicios que, en su conjunto, conforman un panorama de fragilidad estructural. Se argumenta que la pausa en la publicación de los ratings compromete la planificación escolar, la evaluación de personal, la ejecución de intervenciones pedagógicas y la capacidad de competir por fondos públicos y privados. Incluso se advierte que esta suspensión pone en riesgo su calificación crediticia y su posibilidad de crecimiento futuro. La insistencia en esta lógica de daño inmediato y de consecuencias amplificadas produce un desplazamiento discursivo: el problema no se sitúa en la estructura del sistema A–F, sino en su interrupción temporal.

Este marco argumental incluye también un respaldo explícito a la actuación del comisionado estatal y a las actualizaciones tecnológicas del sistema, articulando un alineamiento político con la autoridad educativa y con el modelo de gobernanza basado en datos. La legitimidad del sistema, desde esta perspectiva, se apoya en su actualización constante y en la confianza en sus capacidades técnicas para ofrecer evaluaciones "justas" y "precisas".

Conviene notar los silencios en esta configuración discursiva: IDEA evita por completo cualquier crítica al sistema A–F o a las pruebas estandarizadas en sí. No se cuestiona si las calificaciones reflejan adecuadamente la calidad educativa ni se mencionan los posibles efectos pedagógicos negativos. Su enfoque puramente operacional y financiero es funcional, pues permite a IDEA defender la necesidad del sistema para su viabilidad sin abordar sus complejidades o desventajas educativas.

En continuidad con lo expuesto, la cita 7:41 refiere a una publicación del blog institucional de IDEA donde se aborda la decisión de la TEA de no publicar las calificaciones oficiales del sistema de rendición de cuentas escolar. En dicha entrada, IDEA comunica, además, que el pasado 29 de agosto presentó una petición para intervenir en el litigio que impide dicha publicación de las calificaciones A–F, acción que interpreta como una muestra explícita de su compromiso con la transparencia frente a las familias y educadores del estado. En este contexto, la institución optó por confirmar proactivamente sus propios datos y las calificaciones proyectadas con la TEA, estimando, con base en dicha información, que el 63% de sus escuelas en Texas alcanzaron calificaciones de A o B durante el último ciclo escolar, lo que representa una disminución respecto del 71% del año anterior. IDEA reafirma públicamente su compromiso de divulgar estos resultados sin condicionarlos al desempeño obtenido. Finalmente, en la misma publicación, IDEA declara que:

> El sistema estatal de rendición de cuentas constituye un indicador importante del impacto que generamos en el crecimiento académico del estudiantado. En IDEA, continuaremos evaluando nuestro éxito mediante el seguimiento de la alfabetización temprana, las intervenciones académicas prioritarias, las tasas de admisión universitaria, los puntajes del ACT, los resultados de los exámenes de Colocación Avanzada y otros indicadores.

En conjunto, el discurso de IDEA en la petición constituye una maniobra estratégica para proteger sus intereses operativos y financieros. Lo logra naturalizando su dependencia del sistema A–F, construyendo una identidad de vulnerabilidad particular, culpando a la pausa del litigio por sus problemas actuales, legitimando la versión actualizada del sistema promovida por el estado y operando plenamente dentro de las lógicas tecnocrática y de mercado, mientras silencia estratégicamente cualquier crítica al modelo de evaluación. La lógica de "sentido común" confirma su inscripción plena en el paradigma evaluativo hegemónico estatal, al que no solo adhiere, sino del cual depende para su permanencia y expansión.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La prioridad constante que IDEA otorga a la educación superior es evidente (ver citas 21:41 y 2:9 de la red de códigos). Sin embargo, un análisis más profundo de su discurso institucional revela que la rendición de cuentas constituye también un componente estructural fundamental, hasta el punto de estar incorporada explícitamente entre sus valores centrales. Esto se aprecia en la referencia 38:7, donde IDEA declara su compromiso con la rendición de cuentas como mecanismo para alcanzar resultados.

Para esta red educativa, además, la rendición de cuentas aparece estrechamente vinculada con el principio de equidad. Por ejemplo, en las citas 938:51 y 938:52, el discurso institucional se vincula de manera directa la rendición de cuentas con su promesa de equidad. La red sostiene que atenderá a estudiantes provenientes de comunidades históricamente marginadas y de escuelas con bajo desempeño y, en ese marco, proyecta resultados académicos superiores a los de las escuelas públicas cercanas desde el primer año de operación.

La narrativa construye una idea de equidad basada en el rendimiento medible, en la que el éxito institucional se define por la superación de promedios distritales y estatales en pruebas estandarizadas. Esta lógica se operacionaliza mediante contratos de desempeño, en los que IDEA se compromete a establecer metas específicas por grado y asignatura, negociar objetivos con el distrito y demostrar avances anuales. De manera explícita, la institución asume la responsabilidad de generar mejoras continuas y sostenidas en el tiempo, tanto en grados evaluados como no evaluados, a través de metas de crecimiento académico. De este modo, la equidad se presenta como una cuestión de cumplimiento técnico y cuantificable, donde el compromiso institucional con las poblaciones vulneradas se traduce en resultados verificables y negociados dentro de un marco contractual.

Un ejemplo adicional de esta concepción de equidad sustentada en la lógica de la rendición de cuentas puede encontrarse en la cita 715:1, donde la institución afirma:

> Para el año escolar 2022-23, la Agencia de Educación de Texas (TEA) no publicó las calificaciones de rendición de cuentas escolares públicamente. Sin embargo, IDEA Public Schools solicitó proactivamente los resultados del STAAR para cada campus y las puntuaciones de escala planificadas por la TEA para las calificaciones A-F para obtener una visión general completa del desempeño del distrito y del campus. Nuestro dedicado equipo y familia trabajan incansablemente para asegurar que los estudiantes de IDEA tengan acceso a las mejores oportunidades académicas en su camino hacia y a través de la universidad. Si bien hay trabajo por hacer, los resultados validan la trayectoria de IDEA en la entrega de una educación excepcional a las comunidades que nos necesitan.

Esta cita representa un ejemplo de cómo IDEA articula discursivamente la rendición de cuentas como herramienta inseparable de su compromiso declarado con la equidad, un discurso particularmente resonante y complejo dado que sus escuelas operan predominantemente en el contexto sociodemográfico específico del RGV. Se observa cómo la red institucional construye una narrativa en la que la equidad se redefine discursivamente como el acceso de determinados grupos sociales, descritos con una carga potencialmente paternalista como “comunidades que nos necesitan”, a un modelo educativo estandarizado, cuya excepcionalidad se valida y demuestra a través de pruebas estandarizadas y métricas externas impuestas por el sistema estatal. Dentro de este discurso, la rendición de cuentas se presenta implícitamente como un mecanismo de justicia educativa para las comunidades del Valle y se legitima así el uso intensivo de datos cuantitativos como la máxima expresión del compromiso institucional con la equidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7.3.6. Subjetividades Alineadas con el Mercado

De manera interesante, y en consonancia con los patrones observados en las categorías analizadas previamente, la frecuencia y la fuerza de la concurrencia entre códigos revelan qué temas se mencionan conjuntamente y permiten identificar el peso conceptual de su relación. En este sentido, y como se observa en la tabla de concurrencias de la figura 59, la categoría Subjetividades Alineadas con el Mercado destaca notablemente al poseer el mayor número de citas codificadas (1.035) y al presentar las concurrencias más fuertes con las categorías previamente abordadas.

	4. SUBJETIVIDADES ALINEADAS... 1035	4. SUBJETIVIDADES ALI... 657	4. SUBJETIVIDADES ALIN... 362	4. SUBJETIVIDADES ALINEADAS C... 15	4. SUBJETIVIDADES ALINEADA... 41	4. SUBJETIVIDADES ALINEADA... 293	4. SUBJETIVIDADES ALINE... 167
1. PRÁCTICAS HOMO... 701	597 (0.52)	390 (0.40)	227 (0.27)	8 (0.01)	23 (0.03)	150 (0.18)	121 (0.16)
2. EQUIDAD VS PROC... 516	377 (0.32)	223 (0.23)	176 (0.25)	9 (0.02)	21 (0.04)	118 (0.17)	56 (0.09)
3. EVALUACIÓN VS. J... 647	547 (0.48)	356 (0.38)	278 (0.38)	8 (0.01)	20 (0.03)	101 (0.12)	103 (0.14)
5. DETRIMIENTO DE L... 207	152 (0.14)	123 (0.17)	32 (0.06)	1 (0.00)	2 (0.01)	19 (0.04)	51 (0.16)
6. AUSENCIAS 62	37 (0.03)	25 (0.04)	19 (0.05)	1 (0.01)	3 (0.03)	5 (0.01)	6 (0.03)

Figura 59. Concurrencia: Subjetividades Alineadas con el Mercado
Fuente: elaboración propia

Los valores de concurrencia más altos se registraron entre esta categoría y Prácticas Homogeneizantes (597 concurrencias, coeficiente = 0,52), Evaluación vs. Justicia Social (547 concurrencias, coeficiente = 0,48) y Equidad vs. Procesos Excluyentes (377 concurrencias, coeficiente = 0,32), lo que indica que las subjetividades alineadas con el mercado están sistemáticamente entrelazadas con prácticas homogeneizantes, lógicas evaluativas y procesos de exclusión en el discurso analizado. El diagrama de Sankey (figura 60) ofrece una perspectiva más clara sobre la fuerza de estas ocurrencias.

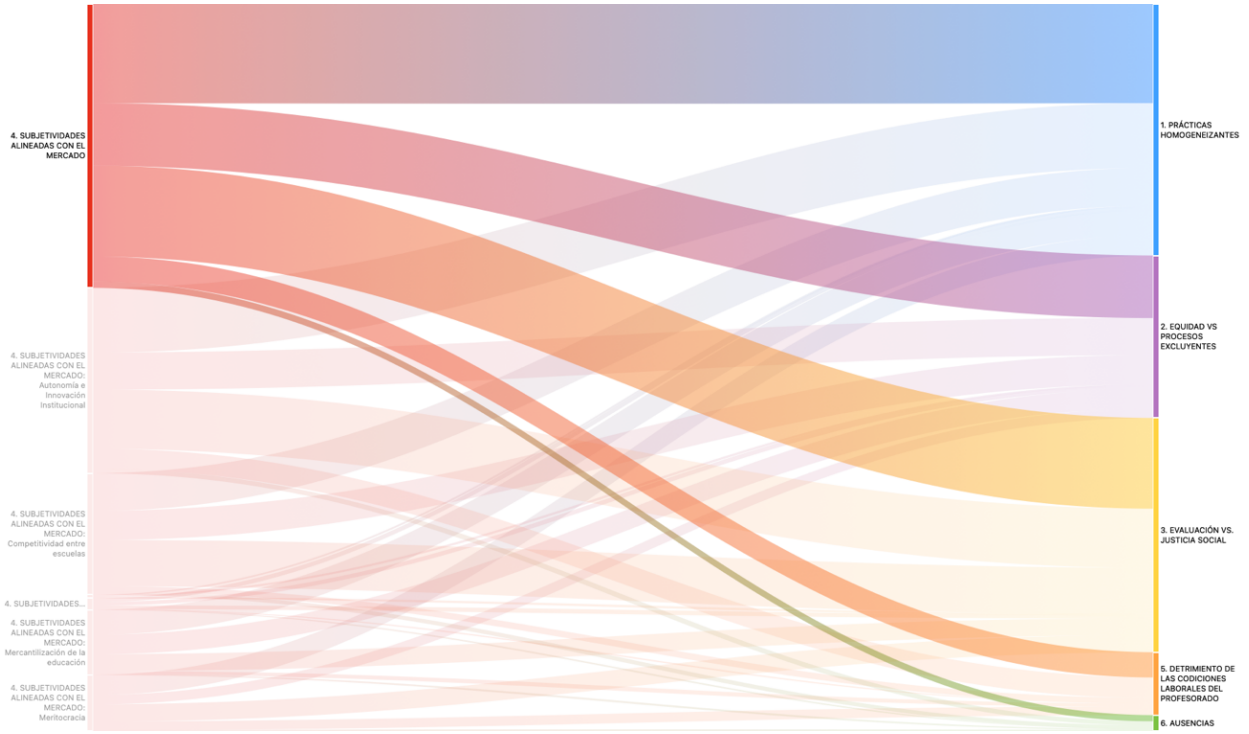


Figura 60. Diagrama de Sankey: Subjetividades Alineadas con el Mercado
Fuente: elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Durante el proceso de codificación del corpus, se advirtió con rapidez cómo múltiples fragmentos comenzaban a agruparse bajo el umbral de esta categoría, lo que permitió delimitarla con mayor precisión. Aunque en un primer momento este predominio podría parecer llamativo, en realidad resulta coherente con lo que ya se conocía del modelo educativo de IDEA y con las críticas formuladas por diversos autores clave del campo crítico, cuyas categorías conceptuales estructuran el libro.

En este sentido, muchos de los elementos que la literatura especializada ha señalado como problemáticos en el modelo de escuelas charter, aunque no sean reconocidos como tales por IDEA, emergieron con claridad en los documentos analizados y se codificaron reiteradamente bajo esta categoría. De hecho, incluso sin haber profundizado inicialmente en los materiales institucionales, ciertas actitudes conocidas de manera preliminar apuntaban hacia este tipo de subjetividad funcional al mercado, lo cual se confirmó y amplificó con el análisis detallado.

7.3.6.1. Autonomía e Innovación Institucional

Al determinar el método más adecuado para presentar los datos analizados, se concluyó que, para esta subcategoría en particular, la más frecuente, con 657 citas marcadas, era necesario ofrecer un mayor nivel de detalle en el Diagrama de Sankey. Generalmente, se ilustran las concurrencias de la subcategoría en análisis con cada categoría. Sin embargo, en este caso se decidió focalizar el análisis en las dos categorías que presentaron los niveles más altos de concurrencias con esta subcategoría (Prácticas Homogeneizantes y Evaluación vs. Justicia Social) y, a diferencia de lo realizado en otras visualizaciones, desagregar dichas categorías en sus respectivas subcategorías. Esta decisión permitió identificar con mayor precisión los núcleos específicos donde se concentraron las concurrencias más significativas, como se observa en la figura 61.

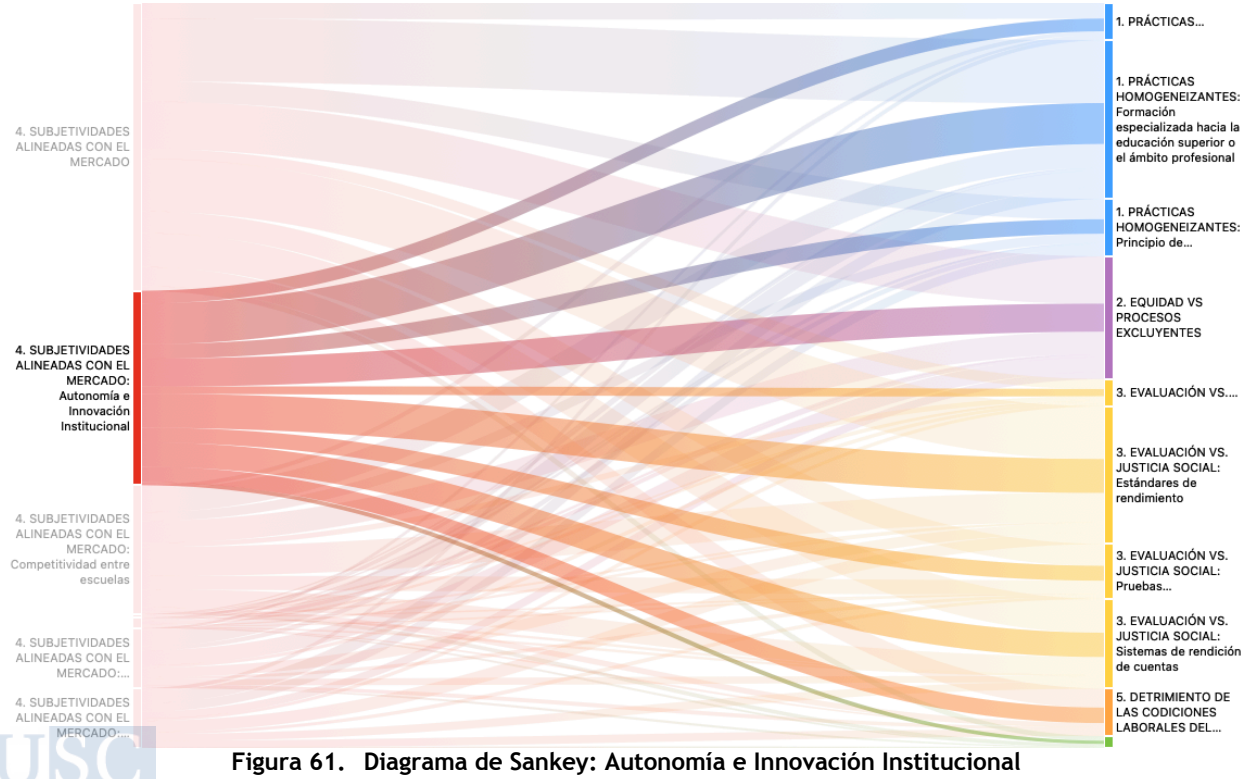


Figura 61. Diagrama de Sankey: Autonomía e Innovación Institucional
Fuente: elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por consiguiente, se inicia el análisis de lo que se ha identificado como discurso de IDEA, en relación con la subcategoría Autonomía e Innovación Institucional. Este análisis se realizará con la asistencia de nuestra red, la cual se muestra en la figura 62.

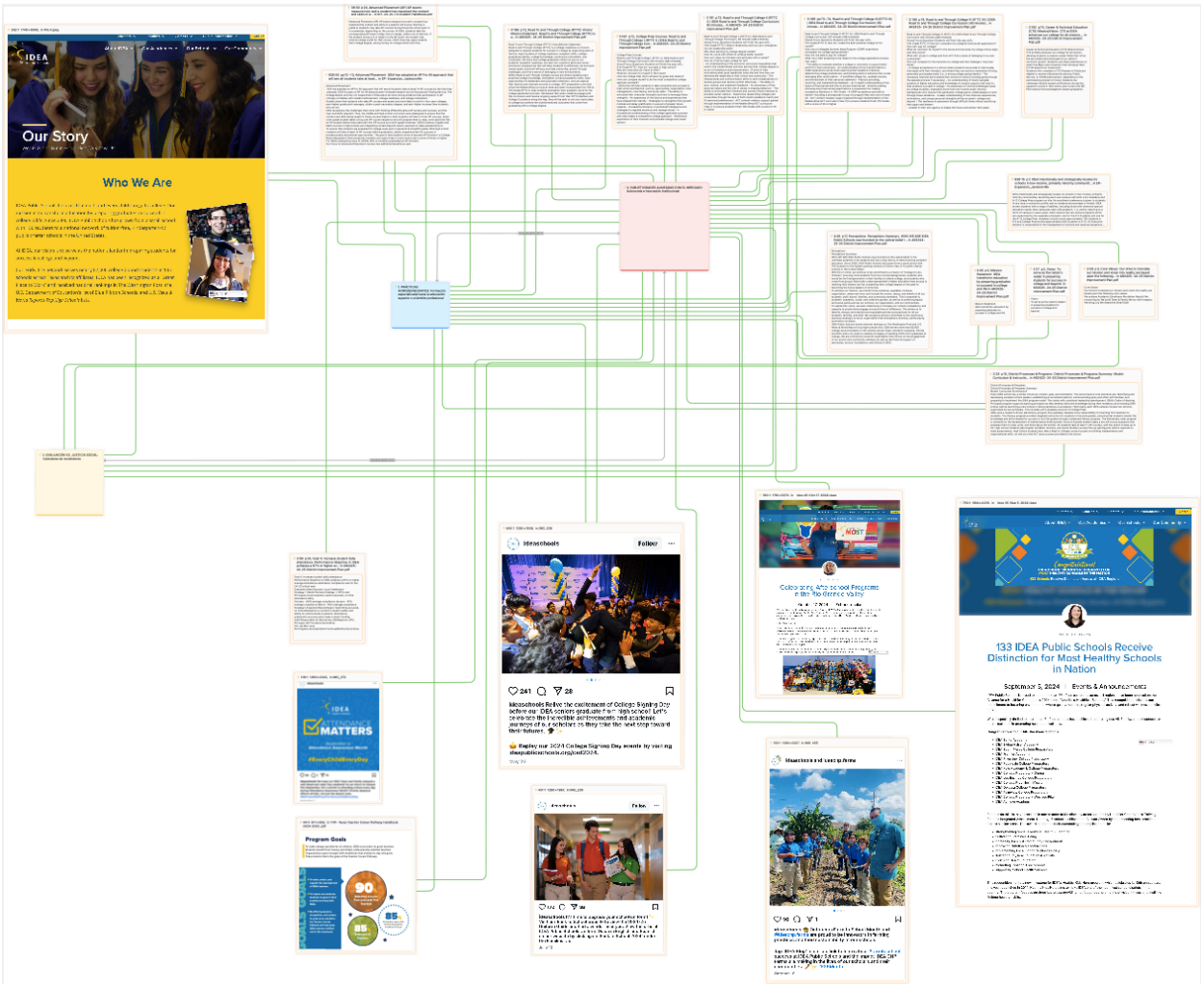


Figura 62. Network: Autonomía e Innovación Institucional
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15983956

La subcategoría fue establecida con el propósito de abordar la innovación y la autonomía, características vitales que definen a las escuelas charter y representan el propósito central de su creación. Ahora bien, el análisis de los datos mostró que lo observado respondía, más que a una innovación genuina, a una lógica o ideología institucionalizada adoptada por IDEA. La autonomía inherente a las escuelas charter es precisamente lo que permite a la institución implementar el modelo educativo que ha desarrollado.

Cuando IDEA articula su identidad en su propio discurso, la institución declara en su sitio web que "IDEA Public Schools cree que cada niño y niña puede ir a la universidad. Nuestra misión es transformar la educación preparando a los egresados para tener éxito en la universidad y en la vida" (cita 882:1). Así es como la institución construye su imagen e identidad frente al público.

Comenzando en la sección superior izquierda de la red, este tipo de discurso establece el marco para los resultados de decisiones y tendencias institucionalizadas. Por ejemplo, en concordancia con esta ideología curricular orientada hacia la universidad, IDEA implementa una de las innovaciones más significativas dentro de su modelo: clases de Advanced Placement (AP) para todos los estudiantes (citas 38:30 y 938:40). A partir de esta implementación, y dentro del mismo marco curricular, la institución crea un conjunto de asignaturas que los estudiantes deben cursar en la preparatoria bajo el título *Road To and Through College* (RTTC).

Las asignaturas RTTC (citas 3:186, 3:187, 3:191, 3:189, 3:190) constituyen una propuesta curricular que IDEA presenta como expresión de su autonomía e innovación institucional. Dentro de su marco de preparación universitaria, estas clases expanden el aprendizaje más allá de lo académico tradicional y cubren desarrollo socioemocional, identidad, liderazgo, conciencia social y planeación a futuro. IDEA dispone de este componente como un espacio de intervención integral sobre las subjetividades estudiantiles, alineado con la meta institucional de garantizar el acceso y la permanencia en la universidad.

Al analizar esta subcategoría, resulta relevante observar cómo estas asignaturas se articulan con la autonomía que poseen las escuelas charter para diseñar su modelo educativo. En el caso de IDEA, dicha autonomía se traduce en un dispositivo formativo que construye subjetividades orientadas al cumplimiento de metas individuales, la autorregulación emocional y el rendimiento académico. Aunque las RTTC se presentan como un componente innovador dentro del currículo, lo que emerge en su análisis es una propuesta centrada en preparar a los estudiantes para responder eficazmente a las exigencias del sistema universitario, bajo una lógica de mejora personal continua. Esta forma de entender la innovación parece estar más ligada a una adaptación eficaz al sistema que a una transformación de sus parámetros. Inscritos en este régimen discursivo, los contenidos de estas clases refuerzan prácticas que articulan responsabilidad individual, control interno y rendimiento como ejes formativos, lo cual permite situarlas dentro de una racionalidad funcional al mercado.

En la misma línea, IDEA incorpora la Educación Técnica y Profesional (CTE) como parte de su modelo curricular (cita 3:192), lo que amplía aún más su uso de la autonomía institucional. Este componente curricular le permite orientar directamente la formación estudiantil hacia campos laborales específicos alineados con las demandas del mercado y las prioridades económicas nacionales, aprovechando el margen que le proporciona su estatus de escuela charter. IDEA legitima esta integración como una extensión natural de su misión "*college for all*", argumentando que prepara a los estudiantes para seleccionar carreras y universidades en función de sus aspiraciones personales y de las exigencias del mercado laboral. Así, la supuesta innovación curricular no se plantea como una transformación del sistema educativo existente; más bien representa una adaptación instrumental destinada a fortalecer el vínculo entre educación, mercado y empleabilidad.

Una de las libertades otorgadas a IDEA, debido a su naturaleza charter, es la capacidad de establecer un sistema al que todas sus escuelas deben adherirse, como lo evidencia la declaración en la cita 3:34: "Cada escuela IDEA tiene una estructura, misión, objetivo y orientación similares". Ello implica que las escuelas deben ajustarse al marco establecido por la institución y no pueden desviarse de manera independiente para crear sus propios sistemas. Además, la misma autonomía les permite establecer sus planteles de manera "intencional y estratégica" en comunidades vulnerables (cita 938:15), de bajos ingresos, predominantemente minoritarias (cita 938:15) y de primera generación universitaria (cita 2:26), conformando así un discurso que presenta a IDEA como la solución educativa idónea para estas poblaciones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La institución utiliza también esta libertad para desarrollar una misión explícitamente enfocada en la preparación universitaria (cita 3:26), con la ambición declarada de liderar en este ámbito (cita 3:27) y promover una cultura escolar que privilegia valores alineados con altos estándares de rendimiento académico (cita 3:28).

Si bien no se clasificarían necesariamente las siguientes iniciativas como innovaciones per se, el análisis ha identificado prácticas específicas implementadas por IDEA que resultan consistentes con su misión institucional de College for All, así como decisiones estratégicas destinadas a diferenciarse de otros modelos educativos.

Entre estas destacan: un énfasis significativo en la asistencia estudiantil (citas 3:99 y 216:1); la implementación de un sistema de pago por mérito para compensar y premiar al profesorado (cita 216:1); el establecimiento del ritual de graduación CSD para anunciar y celebrar públicamente las universidades a las que asistirán sus graduados (cita 464:1); la adopción del uso de uniformes, argumentando que facilita la concentración estudiantil en temas esenciales (cita 431:1); la incorporación y promoción de un programa extracurricular para complementar la formación integral de los estudiantes (cita 760:1); un fuerte compromiso con convertirse en un distrito saludable mediante la enseñanza activa de hábitos saludables a estudiantes y familias (cita 760:1); y la incorporación de clases de agricultura dentro del currículo escolar, a través de las cuales se consumen productos cultivados por el propio estudiantado (cita 133:1). Todas estas prácticas son destacadas por IDEA en su discurso institucional como elementos distintivos y únicos de su modelo.

Valoradas en su conjunto, dichas iniciativas permiten afirmar que, aunque el modelo de autonomía e innovación institucional que dio origen a las escuelas charter presenta discursivamente esta autonomía como una oportunidad para generar innovación educativa, en la práctica ocurre algo distinto. En el caso de IDEA, esa autonomía se traduce en la consolidación de un diseño organizativo homogéneo, con metas operativas claramente delimitadas. Las metas, a su vez, se alinean con una lógica de rendimiento académico cuantificable y de carácter competitivo. Así, la autonomía charter, en manos de IDEA, parece servir más a la estandarización y al rendimiento medible que a la diversificación o transformación educativa que se asocia a ella.

7.3.6.2. Competitividad entre Escuelas

El concepto de mejorar las instituciones educativas a través de la competitividad es un principio central del neoliberalismo en educación. Aunque las escuelas charter fueron concebidas originalmente como espacios de colaboración con las escuelas públicas tradicionales, con el tiempo esta noción ha evolucionado hacia el fomento de la competitividad por estudiantes y familias, tanto entre escuelas públicas y charter como entre las distintas redes charter entre sí. Este giro hacia la competitividad no se limita al plano teórico o normativo; también aparece reiteradamente en las prácticas identificadas en los documentos analizados.

La tabla de concurrencia (figura 59) indicó que, dentro de la subcategoría Competitividad entre Escuelas, que comprendió un total de 362 citas, la segunda con mayor número dentro de la categoría Subjetividades Alineadas con el Mercado, se observaron concurrencias significativas con las categorías Evaluación vs. Justicia Social (278 concurrencias, coeficiente = 0,38) y Prácticas Homogeneizantes (227 concurrencias, coeficiente = 0,27). La figura 63 ofrece una representación más clara de la intensidad de estas relaciones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Figura 63. Diagrama de Sankey: Competitividad entre Escuelas
Fuente: elaboración propia

En el análisis de la subcategoría Competitividad entre Escuelas (figura 64), la red de códigos correspondiente se presenta debajo. El punto de partida se ubica en la parte superior central de la red con las citas 3:27 y 18:3. Al analizar el discurso de IDEA, se hizo evidente que la institución intenta activamente diferenciarse de otras opciones educativas. Su visión se articula inicialmente en una declaración donde expresa la aspiración de "convertirse en el líder nacional en la preparación de estudiantes para el éxito universitario" (cita 3:27).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

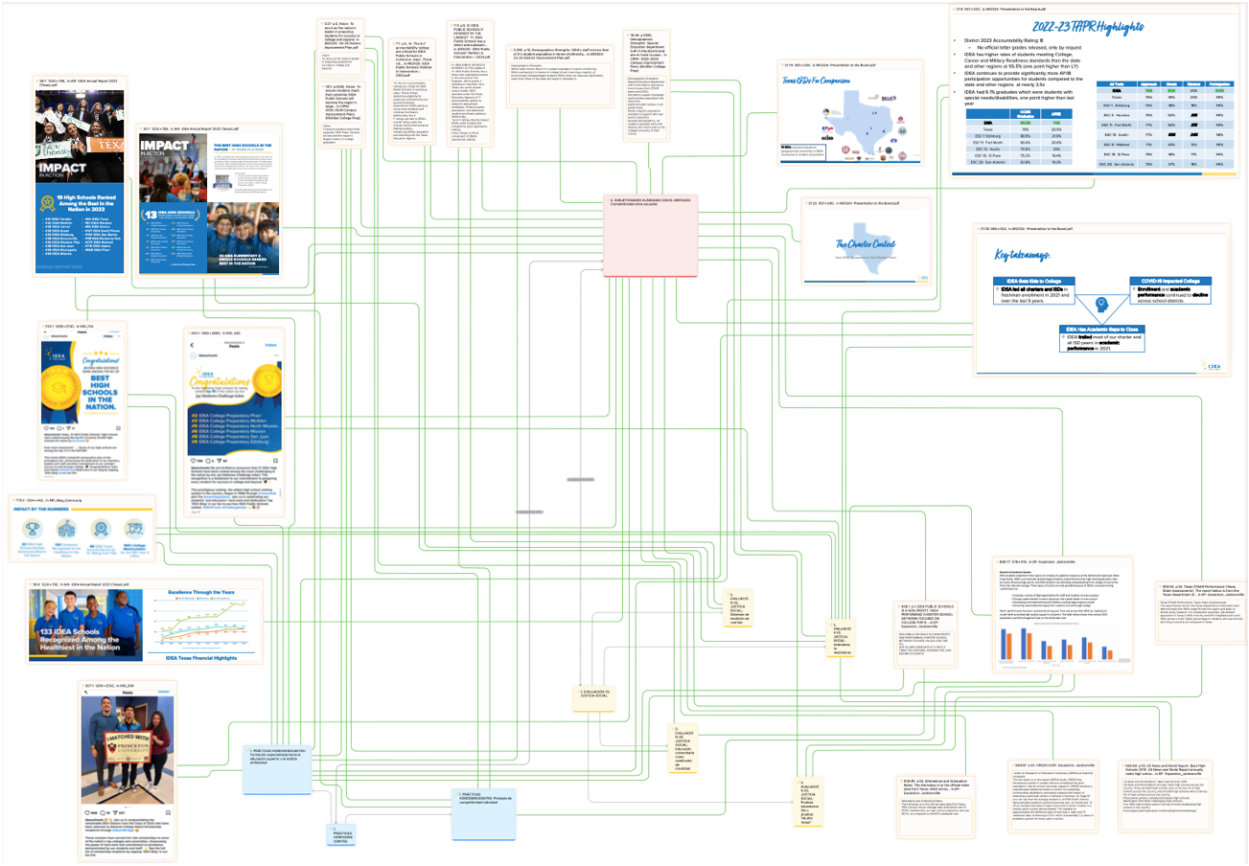


Figura 64. Network: Competitividad entre Escuelas
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15984242

De manera similar, en la cita 18:3 se afirma: "Para asegurar que los estudiantes alcancen su potencial, IDEA Public Schools se convertirá en el mayor creador regional de graduados universitarios". Ambas declaraciones transmiten una ambición competitiva por posicionarse como una institución líder y como la principal generadora de titulados universitarios dentro del sistema educativo.

Los fragmentos en las citas 7:1 y 7:3 muestran que la competitividad entre escuelas forma parte central del discurso institucional de IDEA. La red reconoce que opera bajo el sistema de rendición de cuentas A–F de TEA y afirma que estas calificaciones influyen directamente en sus estrategias educativas, en la imagen pública que proyecta y en la dinámica de matrícula. IDEA presenta este sistema como una herramienta útil para ampliar su presencia y consolidar su modelo institucional, incorporándolo como parte activa de su estrategia de posicionamiento y crecimiento dentro del sistema educativo. En este contexto, las calificaciones A–F definen el acceso a enmiendas de expansión, iniciativas de crecimiento y financiamiento competitivo. IDEA establece que su permanencia y desarrollo dependen de estos resultados cuantificables. Su "interés sustancial" en el litigio vinculado a este sistema confirma esta postura. La competitividad aparece como una condición estructural del modelo, incorporada explícitamente en su lógica de funcionamiento.

Al avanzar hacia la derecha de la red, la cita 2:292 ofrece una comparación en la que IDEA diferencia su modelo educativo del de otras escuelas del área y lo posiciona como una opción superior. Se destaca el éxito de IDEA en cumplir su misión de hacer que la educación superior sea

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

accesible para todos, con atención particular a estudiantes de contextos económicos desfavorecidos, y se señala que “las tasas de deserción de IDEA son considerablemente más bajas que las del estado y la región en las que opera”. El posicionamiento competitivo no queda restringido al contraste con otras redes escolares; también se reproduce a escala interna. Por ejemplo, en la cita 18:26, se observa cómo IDEA McAllen identifica como una de sus fortalezas que su departamento de educación especial es el número uno dentro del distrito, lo cual evidencia una práctica competitiva incluso entre planteles de la misma red.

Como respaldo adicional de la orientación competitiva de IDEA, las citas 21:14, 21:16, 21:22 y 21:38 documentan cómo la institución presenta a su consejo directivo un análisis comparativo entre IDEA y otros distritos escolares independientes, así como entre IDEA y otras redes charter. En el que se contrastan los respectivos niveles de desempeño. La competitividad no se limita a la comparación con redes externas; también se extiende al interior del ecosistema charter, donde IDEA busca afirmarse como referente. Este tipo de análisis refuerza una lógica institucional basada en la competitividad, al emplear comparaciones directas como estrategia para validar el rendimiento propio y consolidar su posicionamiento frente a otras opciones escolares.

Como se ilustra en el Diagrama de Sankey, la subcategoría Competitividad entre Escuelas está estrechamente vinculada con Evaluación vs. Justicia Social. Un documento que muestra con especial claridad esta conexión es el Plan de Expansión (documento 938), ubicado en la parte inferior derecha de la red de códigos. En esta estrategia, IDEA articula una narrativa de éxito institucional basada en comparaciones directas con otras escuelas públicas, redes charter y promedios del sistema educativo estatal y nacional. Por ejemplo, enfatiza que sus egresados se titulan a una tasa cinco veces superior al promedio nacional para estudiantes de contextos económicos desfavorecidos (cita 938:1).

La afirmación se refuerza en la cita 938:77, donde IDEA declara que sus estudiantes superan a sus pares en casi todos los indicadores académicos a nivel distrital y estatal; que aquellos en situación económica vulnerable sobrepasan las tasas de graduación de preparatoria del estado por casi 10 puntos porcentuales; y que asisten y se gradúan de la universidad en una proporción casi cuatro veces mayor al promedio nacional. Del mismo modo, en la cita 938:84, la institución señala que, en los resultados de STAAR en Texas, IDEA supera a la región y al estado en prácticamente todas las métricas, a pesar de atender a un porcentaje considerablemente más alto de estudiantes de bajos ingresos y grupos minoritarios.

IDEA recurre a fuentes externas para consolidar esta representación de superioridad institucional. Por ejemplo, cita una tasa promedio de asistencia diaria de 97,8% y una tasa de graduación de preparatoria de 99,1%, cifras que contrastan con el promedio estatal de 90% (cita 938:85). También incorpora el estudio CREDO de la Universidad de Stanford para afirmar que el estudiante promedio en una escuela de IDEA logra mejores resultados académicos en matemáticas y lectura (ELA) que un estudiante similar en una escuela pública cercana. Esta diferencia, según IDEA, equivale a 80 días adicionales de aprendizaje en matemáticas y 74 en lectura, lo que se traduce en un avance académico equivalente a 1,5 años por cada año escolar.

El documento concluye con datos provenientes del ranking de U.S. News, indicando que tres preparatorias de IDEA se ubican dentro del 1% superior de escuelas secundarias a nivel nacional y que otras seis se encuentran dentro del 3% superior. En conjunto, todos estos elementos forman parte de una estrategia discursiva orientada a validar su modelo a través del rendimiento medible y la comparación constante con otras opciones escolares.

Para concluir el análisis, en el lado izquierdo de la red se revela una estrategia discursiva clave. IDEA recurre a plataformas, clasificaciones y sistemas de evaluación externa para construir

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

y legitimar su superioridad académica (citas 36:7, 35:7, 516:1, 305:5, 775:2). Estas herramientas trascienden las métricas de rendimiento escolar convencionales. Se incorporan indicadores de "salud institucional", en los que IDEA se presenta como uno de los distritos más saludables del país (cita 36:8), junto con el acceso de sus estudiantes a universidades de élite (cita 357:1), ampliando así el alcance de su supuesta excelencia.

La estrategia comunicativa implementa y refuerza una lógica de competitividad. Al señalar su posición en rankings nacionales y exhibir reconocimientos externos, IDEA busca diferenciarse de competidores directos y forja una imagen de excelencia que funciona como un poderoso mecanismo de validación ante audiencias externas estratégicas, como potenciales donantes, autoridades educativas y familias. La comparación implícita en estos galardones convierte el desempeño, tanto académico como institucional, en una forma de capital simbólico, acumulado y movilizado estratégicamente.

En consecuencia, la competitividad entre escuelas, tal como la articula IDEA, no opera únicamente a través de resultados internos o comparaciones regionales. Se construye y dinamiza mediante mecanismos de visibilidad pública que permiten a la institución erigir y consolidar una posición hegemónica en el entramado educativo nacional. La circulación de estos discursos de reconocimiento apuntala su posicionamiento y refuerza activamente un modelo donde la calidad educativa se equipara a logros cuantificables y el prestigio se instituye como un recurso competitivo esencial dentro del mercado escolar contemporáneo.

7.3.6.3. Desregulación

La desregulación educativa no puede entenderse como una acción meramente administrativa o instrumental. Se inscribe, más bien, en un marco ideológico vinculado al neoliberalismo, donde se debilita el papel del Estado como garante de lo público y se fortalece una lógica de gestión orientada por la eficiencia y la competencia. Se desplaza la regulación común por esquemas contractuales autónomos y se sustituyen los mecanismos tradicionales de supervisión estatal por sistemas de evaluación centrados en resultados cuantificables. La introducción de referentes propios del ámbito empresarial en la organización escolar responde a una visión que concibe la calidad como un producto verificable, alcanzado a través de la comparación, la medición y la competencia entre instituciones.

Tal como se observa en la tabla de concurrencias (figura 59) esta subcategoría solo obtuvo 15 citas. En el Diagrama de Sankey de la figura 65, resulta llamativa la escasa presencia de menciones explícitas a la desregulación educativa en los documentos analizados. Consideramos que esta ausencia responde a que IDEA evita enmarcar su discurso en términos ideológicos o conceptuales y opta por centrar su atención en la promoción sistemática de sus propias prácticas institucionales. Estas se despliegan de forma transversal en las distintas categorías analíticas que hemos desarrollado, estructurando una narrativa que se legitima a partir de resultados y procedimientos, más que de postulados teóricos abiertamente formulados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

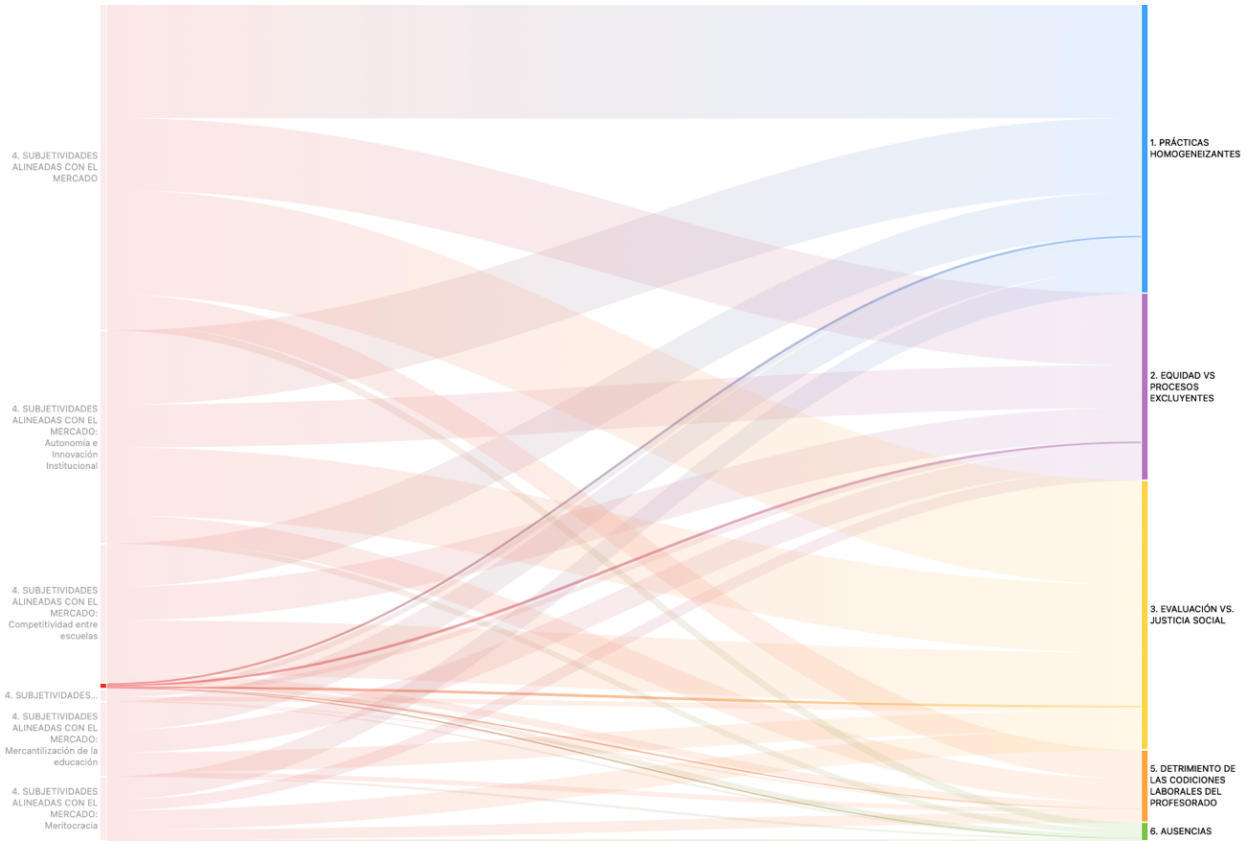


Figura 65. Diagrama de Sankey: Desregulación
Fuente: elaboración propia

Seguidamente, nos valdremos de la red de códigos expuesta en la figura 66, cuya estructura resulta notablemente más simple que la de análisis anteriores. Tal sencillez se explica nuevamente por la reducida cantidad de fragmentos que hacían referencia de manera explícita a esta subcategoría en particular.

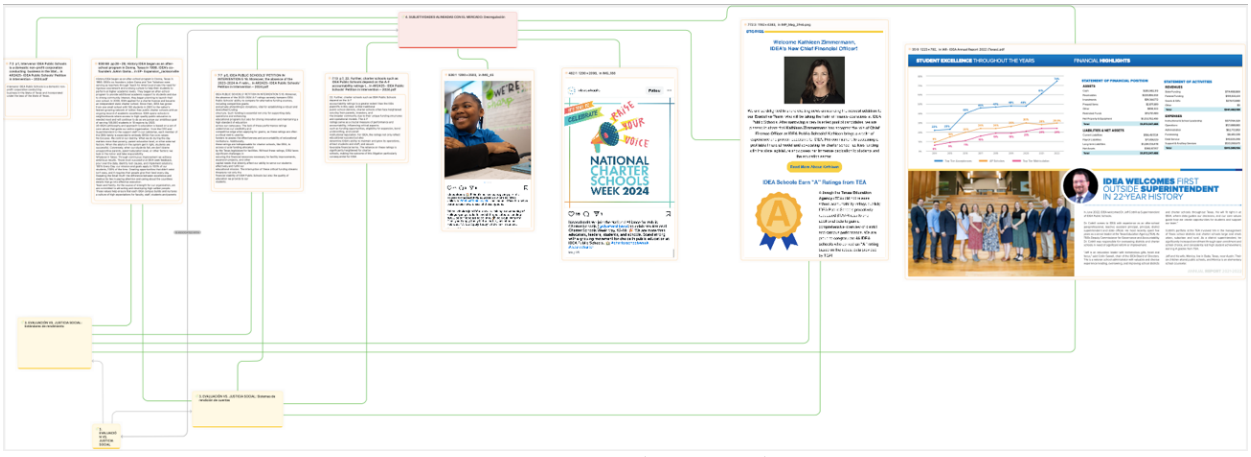


Figura 66. Network: Desregulación
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15984537

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Teniendo en cuenta lo previamente expuesto, pasamos a ilustrar cómo la descripción anterior puede comprenderse en el contexto de IDEA, incluso cuando no se menciona de forma explícita. Comenzando en el lado izquierdo de nuestra red y avanzando hacia la derecha, encontramos la cita 7:2, donde IDEA Public Schools se define como una "*nonprofit corporation conducting business in the state of Texas and incorporated under the state's law* (corporación sin fines de lucro que realiza actividades comerciales en el estado de Texas y está incorporada bajo la legislación estatal)".

Resulta notable la elección del término "*conducting business*", especialmente porque existen otras fórmulas posibles para describir su funcionamiento legal que no tendrían una carga tan mercantil. La elección lingüística visibiliza una determinada forma de concebir el quehacer institucional dentro de un marco económico. La expresión conducting business no es meramente administrativa. Introduce una forma específica de posicionar a la institución como actor dentro de una lógica de mercado. El lenguaje corporativo normaliza el uso de referentes empresariales en el discurso educativo, donde la actividad escolar se describe en términos de gestión y operación comercial. Esto desplaza el vocabulario pedagógico en favor de terminología procedente del ámbito empresarial.

En la cita 938:68 se narra el origen de IDEA, fundado por JoAnn Gama y Tom Torkleson, ambos exmiembros de Teach For America (TFA). La referencia resulta especialmente significativa, ya que TFA constituye una de las iniciativas más representativas del giro neoliberal en educación. Su modelo impulsa la inserción de egresados universitarios de instituciones de élite, sin preparación docente formal, en escuelas ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad, mediante programas de formación acelerada. La modalidad, que elude las rutas tradicionales de profesionalización, contribuye a debilitar la función formativa de las instituciones públicas encargadas de preparar al profesorado, alineándose con esquemas de desregulación laboral.

TFA opera como un dispositivo que promueve una visión tecnocrática de la docencia, centrada en el cumplimiento de metas mensurables en plazos breves y orientada por criterios de eficiencia. En este contexto, IDEA Public Schools emerge como un ejemplo de cómo la desregulación educativa permite a instituciones con raíces en iniciativas como TFA desarrollar modelos propios, marcados por la autonomía institucional y la flexibilidad normativa, en línea con las exigencias neoliberales del mercado educativo.

Las citas 7:7 y 7:13 permiten identificar cómo la desregulación educativa configura directamente las condiciones operativas de IDEA. En ambos fragmentos se observa cómo la autonomía otorgada a las escuelas charter, al eximirlas de ciertas regulaciones aplicables a las instituciones públicas tradicionales, se vincula estrechamente con la dependencia de fuentes externas de financiamiento, que evalúan su desempeño mediante calificaciones estandarizadas (ratings A–F). Como hemos mencionado, una menor regulación estatal se traduce en una necesidad constante de demostrar resultados verificables ante actores externos como inversionistas, donantes y legisladores.

Finalmente, en las últimas cuatro citas de la red, la 626:1 muestra cómo IDEA promueve la elección escolar e invita activamente a las familias a inscribir a sus hijos en sus planteles. Por su parte, en la 482:1, IDEA colabora con la Alianza Nacional para las Escuelas Charter (National Alliance for Charter Schools, NAPCS) para conmemorar la "semana nacional de las escuelas charter (national charter school week)", manifestando su firme respaldo al movimiento en expansión hacia la elección dentro de la educación pública. La NAPCS, una de las organizaciones con mayor incidencia en el movimiento charter en Estados Unidos, respalda de forma activa marcos legislativos que amplían la autonomía de gestión y reducen la intervención estatal.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En contraste, las citas 772:3 y 35:9 anuncian la incorporación de Kathleen Zimmerman como directora financiera (chief finance officer) y de Jeff Cottrill como superintendente/CEO. Zimmerman es reconocida por su compromiso con el mantenimiento de una estructura financiera rentable y por su labor en favor del financiamiento para instalaciones charter ante la legislatura estatal. Cottrill, por su parte, es descrito como un administrador escolar con amplia experiencia en la gestión de escuelas charter en Texas, quien, como superintendente, impulsó la matrícula a través de la inscripción abierta y la elección escolar, manteniendo además altos niveles de rendimiento estudiantil que derivaron en calificaciones A por parte de la TEA.

Los fragmentos permiten observar cómo el discurso institucional de IDEA se articula con los principios de la desregulación educativa en al menos dos planos complementarios. Por un lado, el respaldo explícito a la elección escolar y la participación activa en iniciativas como la semana nacional de las escuelas charter" sitúan a IDEA dentro de un movimiento que promueve "la reconfiguración del sistema público mediante esquemas de competitividad y libre elección. Por otro, la selección de perfiles directivos con experiencia en expansión institucional, gestión financiera y optimización de matrícula mediante mecanismos de apertura refuerza una visión organizativa en la que las capacidades administrativas cobran centralidad frente a criterios pedagógicos.

La desregulación no se limita aquí al plano normativo. Se manifiesta como una lógica estructural que orienta el posicionamiento institucional, impulsa una arquitectura organizativa flexible y consolida una identidad escolar anclada en parámetros propios del sector privado. Con ello, IDEA proyecta un modelo que, bajo la apariencia de autonomía e innovación, consolida estructuras de gobernanza educativa compatibles con una orientación sistémica de gestión descentralizada y selectiva. Este conjunto de elementos permite cerrar esta subcategoría subrayando que la desregulación no opera como un principio aislado, sino como un entramado que atraviesa el diseño institucional, las alianzas estratégicas, el discurso público y la composición del liderazgo en redes charter como IDEA.

7.3.6.4. Filantropía de Riesgo o Filantrocapitalismo (Venture Philanthropy)

Al igual que en la subcategoría anterior, en este caso no se registró una presencia tan amplia de referencias al filantrocapitalismo como inicialmente se preveía. Aunque existen menciones puntuales, la visibilidad de estas prácticas en el corpus analizado resulta más acotada de lo esperado. La situación podría explicarse, al menos en parte, por el recorte temporal del análisis, centrado en documentos de un año específico. Sería pertinente, por tanto, considerar la posibilidad de profundizar en este aspecto en investigaciones futuras, ampliando el periodo de observación para explorar con mayor detenimiento cómo se construye discursivamente la relación entre financiamiento privado e identidad institucional.

Al retomar la revisión de la tabla de concurrencia dentro de la categoría Subjetividades Alineadas con el Mercado (figura 59), se hace evidente que tanto la subcategoría anterior como la actual (41 citas) están representadas por círculos amarillos junto a todos los coeficientes. Ello puede atribuirse al número limitado de citas asociadas a esta subcategoría, lo que da lugar a concurrencias menos definidas en comparación con otras.

Esta irregularidad también se observa en el Diagrama de Sankey de la figura 67. Las inconsistencias presentes en nuestra tabla y en el diagrama requieren un análisis más guiado desde el inicio, apoyado en la red de códigos. En consecuencia, no se ha otorgado al diagrama el mismo nivel de relevancia que en otras categorías y subcategorías.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

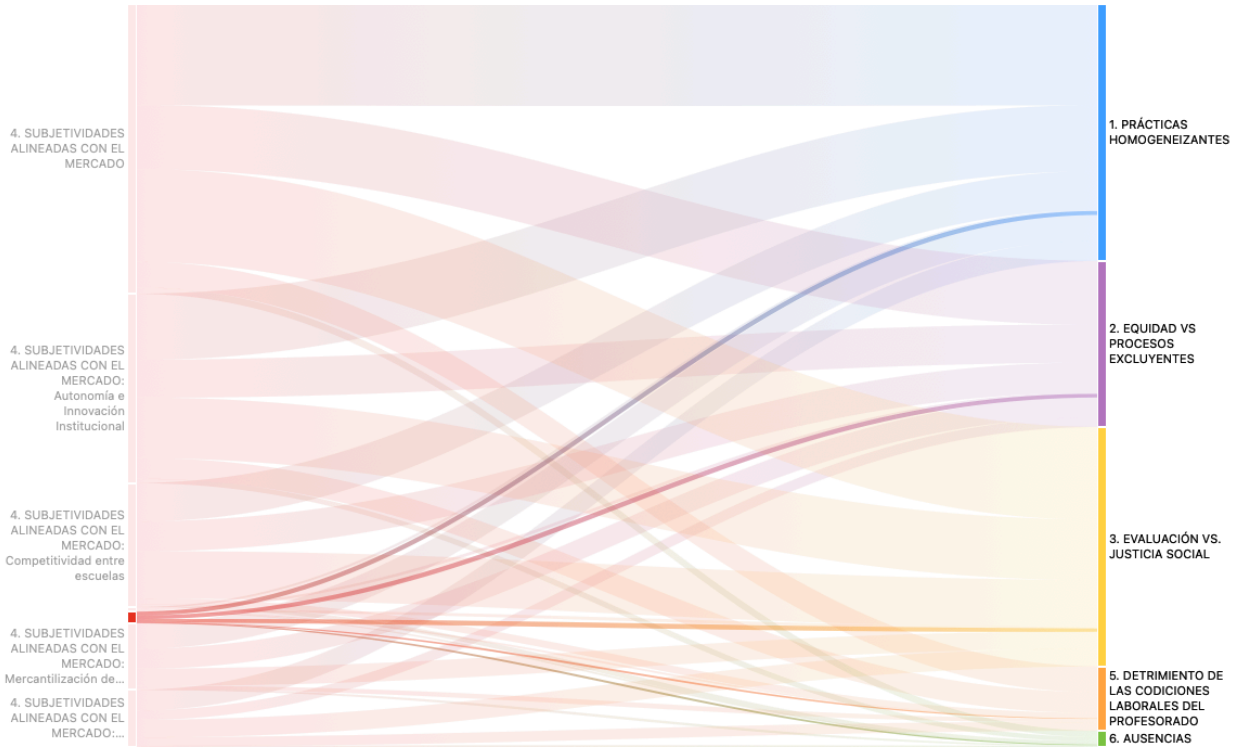


Figura 67. Diagrama de Sankey: Filantropía de Riesgo o Filantrocapitalismo (Venture Philanthropy)
Fuente: elaboración propia

Avanzando hacia nuestra red en torno a la Filantropía de Riesgo o Filantrocapitalismo, retomamos primero el litigio en el que se vio involucrada IDEA (véanse las citas 7:3 y 7:6 en la parte superior izquierda de nuestra red). La acción legal evidenció cómo, según el discurso institucional de IDEA, la ausencia de sistemas de rendición de cuentas afecta de manera directa la obtención de financiamiento y la postulación a subvenciones. Además, las calificaciones inciden, desde la perspectiva de la red, en su capacidad financiera para recaudar capital destinado a expansiones y mejoras.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

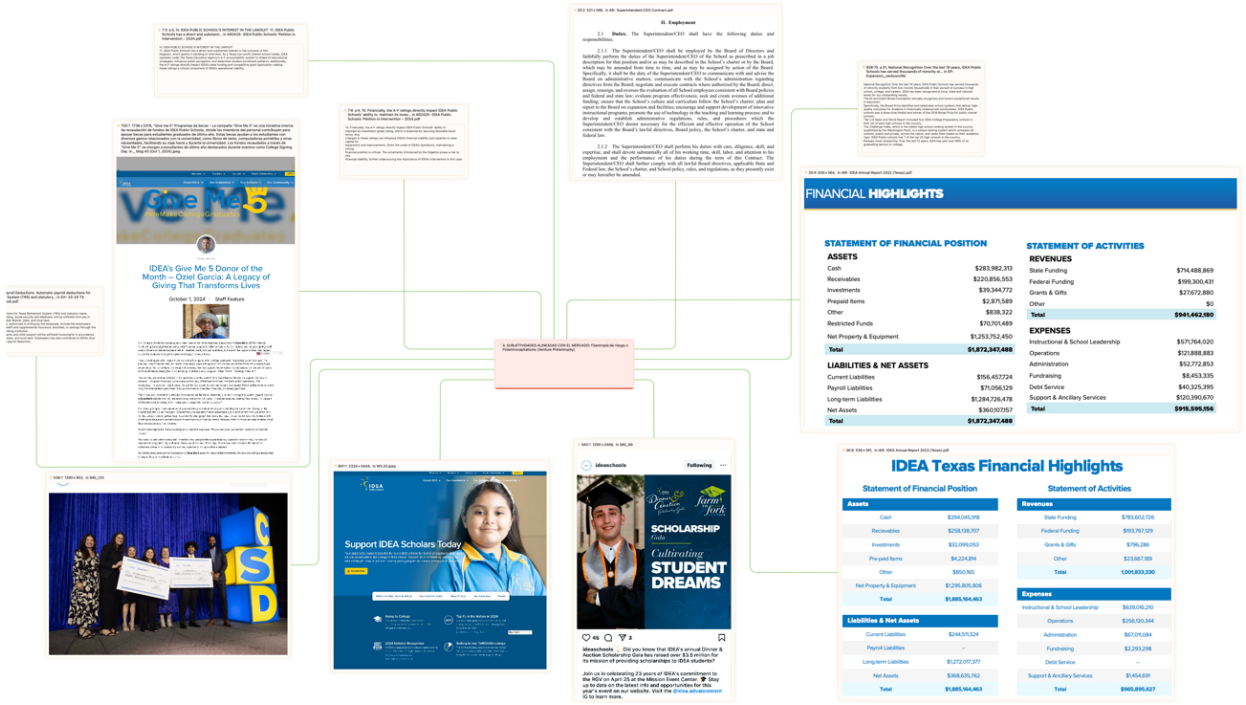


Figura 68. Network: Filantropía de Riesgo o Filantrocapitalismo (Venture Philanthropy)
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/16327509

Como se indicó, numerosas redes charter, entre ellas IDEA, requieren la captación de capital adicional para sostener su funcionamiento. En consonancia con ello, la cita 25:2 describe el contrato vigente del superintendente/CEO, en el que se establece que una de sus funciones y responsabilidades es "buscar y generar vías de financiamiento adicional". Un ejemplo de este tipo de financiamiento identificado en el corpus es el Broad Prize for Public Charter Schools otorgado por la Eli and Edythe Broad Foundation, que asigna fondos monetarios significativos a IDEA (cita 938:75).

Al examinar el lado derecho de nuestra red de códigos (citas 35:9 y 36:8), se identifican dos menciones que IDEA presenta como financial highlights (aspectos financieros destacados), centradas específicamente en las contribuciones económicas recibidas por la institución durante el año 2022. En dicho periodo, la categoría denominada Grants or Gifts (subvenciones o donaciones) ascendió a 27.672.880 dólares, mientras que los fondos obtenidos mediante actividades de fundraising (recaudación de fondos) sumaron 8.453.335 dólares. En 2023, IDEA reporta haber recibido 796.286 dólares en la categoría Grants y Gifts (subvenciones y donaciones), 23.667.189 dólares en Other (otros) y 2.293.298 dólares procedentes de fundraising (recaudación de fondos).

La elección de visibilizar estas cifras dentro del apartado de financial highlights forma parte de una estrategia orientada a posicionar a la red como una organización capaz de atraer capital filantrópico de manera sostenida. Al exhibir estas cifras, el discurso institucional de IDEA configura una narrativa en la que la legitimidad del modelo se construye tanto en torno a los resultados académicos como a su capacidad para generar respaldo entre actores privados.

Este desplazamiento hacia indicadores financieros como criterios de validación refuerza una racionalidad gestionaría vinculada al ámbito empresarial, donde el éxito institucional se mide por la habilidad para atraer recursos externos. En este marco, la referencia al capital filantrópico se incorpora al repertorio simbólico que estructura la identidad de la red, presentándose como

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

evidencia de la solidez y el atractivo de su propuesta educativa. La operación discursiva contribuye a naturalizar la participación del sector filantrópico en la financiación del sistema escolar, debilitando la distinción entre lo público y lo privado en la provisión de educación.

Para concluir el análisis de esta subcategoría, se dirige la atención hacia el lado izquierdo de nuestra red. En esta sección, se observan tres métodos mediante los cuales IDEA capta fondos que, si bien no corresponden exactamente a la definición de filantrocapitalismo, representan mecanismos significativos a través de los cuales la institución adquiere recursos financieros. Sostenemos que estas prácticas están vinculadas a la obtención de financiamiento desde fuentes externas. La razón por la cual se incluye esta observación radica en que inicialmente se anticipaba que IDEA pondría énfasis en las donaciones recibidas por parte de grandes filantrocapitalistas. Sin embargo, los hallazgos muestran que, dentro de su discurso público, la institución otorga mayor visibilidad a las contribuciones de menor escala, lo cual resultó un hallazgo inesperado.

En las citas 31:12 y 755:1, la campaña de recaudación de fondos Give Me 5 se describe como una iniciativa que permite al personal contribuir al programa a través de deducciones automáticas de nómina. El programa de becas Give Me 5 representa un esfuerzo interno de recaudación dentro de IDEA, mediante el cual los empleados aportan recursos para apoyar a estudiantes de último año que están por graduarse. Las becas ayudan a cubrir diversos gastos relacionados con el ingreso a la universidad. Los fondos recaudados mediante esta campaña se otorgan a estudiantes destacados durante eventos institucionales como el College Signing Day (cita 538:1).

En la cita 755:1, IDEA difunde la campaña a través de diferentes plataformas de redes sociales, destacando la historia de Oziel García, docente de larga trayectoria y principal donante del programa. El artículo, de corte testimonial, relata cómo su experiencia personal como migrante y primer miembro de su familia en graduarse de la universidad motivó su compromiso sostenido con Give Me 5. A través de su narración, IDEA construye un relato institucional donde la acción individual solidaria se entrelaza con los objetivos colectivos de la organización. La publicación promueve una cultura de implicación personal del personal educativo en la sostenibilidad financiera del modelo y proyecta esta participación como una forma de "inversión en el futuro" de los estudiantes.

Por su parte, la cita 582:1 hace referencia a la promoción en Instagram del evento *Annual Dinner y Auction Scholarship Gala*. En dicha publicación, IDEA anuncia que la gala logró recaudar más de 3,5 millones de dólares para respaldar su misión de otorgar becas a estudiantes de la red en el Valle del Río Grande. A su vez, la cita 901:1 señala una sección específica en el sitio web de IDEA, donde las personas interesadas en hacer contribuciones pueden realizar donaciones, acompañadas de explicaciones sobre los beneficios asociados a su apoyo. Al hacer clic en el enlace de donación, los usuarios tienen la opción de efectuar una aportación única o establecer una contribución mensual recurrente.

La cita 946 expone cómo, según IDEA, estas donaciones permiten que cada estudiante de la red acceda a una educación equitativa y de alta calidad, así como a la universidad de su elección. La afirmación se acompaña de una imagen en la que se muestra a estudiantes admitidos en universidades de prestigio y alto posicionamiento en los rankings. Como se ha mencionado, este tipo de representaciones visuales refuerza la credibilidad de dicha afirmación al mismo tiempo que proyecta una narrativa institucional de éxito y busca asociar el modelo educativo de IDEA con el acceso a instituciones universitarias altamente competitivas.

Las prácticas recogidas en las citas 31:12, 755:1, 538:1, 582:1, 901:1 y 946 permiten observar cómo IDEA construye una narrativa institucional que, aunque no remite de manera

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

directa a los marcos clásicos del filantrocapitalismo, mantiene con ellos afinidades estructurales. A través de campañas como Give Me 5, el incentivo a realizar donaciones a través de su sitio web y la organización de eventos como el Annual Dinner y Auction Scholarship Gala, la red activa dispositivos de captación de fondos que trasladan el sostenimiento financiero del proyecto educativo hacia sujetos individuales, como el propio personal o la comunidad. Estas prácticas proyectan una imagen de implicación solidaria, donde la participación económica se presenta como una forma de contribuir a la continuidad de la trayectoria académica de los estudiantes.

La reproducción del modelo educativo de IDEA se sostiene en un discurso que vincula el acto de contribuir con el compromiso afectivo y el sentido de pertenencia. Esta forma de comunicar instala la idea de que apoyar a la institución es también una manera de implicarse en un proyecto educativo con impacto social. Desde nuestra interpretación, la estrategia de solicitar donaciones ya sea al profesorado o a la comunidad, no rompe con el filantrocapitalismo; más bien, lo adapta para que las personas se involucren emocionalmente con el proyecto educativo. Al asociar el acto de contribuir con el compromiso personal, se fomenta una forma de adhesión subjetiva que justifica el modelo y también contribuye a su sostenimiento en el tiempo.

7.3.6.5. Mercantilización de la Educación

A lo largo del análisis, se ha observado consistentemente la asociación entre el discurso de IDEA y la subcategoría de Mercantilización de la Educación, identificándose 293 citas en Atlas.ti. Tal como ilustra el Diagrama de Sankey de la figura 69, existen concurrencias notables entre nuestra subcategoría y las categorías Prácticas Homogeneizantes, Equidad vs Procesos Excluyentes y Evaluación vs. Justicia Social. Si bien esta subcategoría no exhibe el nivel más alto de concurrencia en comparación con otras dentro de Subjetividades Alineadas con el Mercado, se adhiere al patrón identificado previamente.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

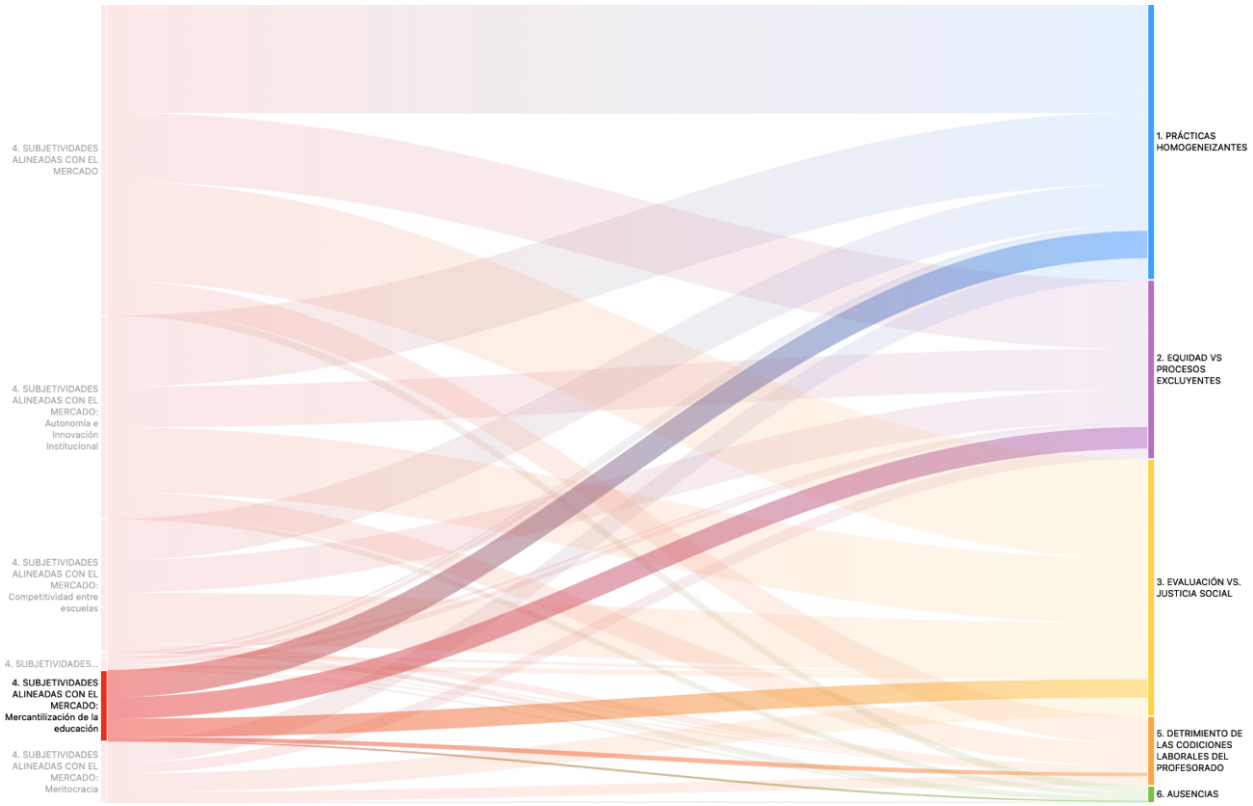


Figura 69. Diagrama de Sankey: Mercantilización de la Educación
Fuente: elaboración propia

La subcategoría Mercantilización de la Educación, tal como se define en nuestro Libro de Categorías, alude al proceso por el cual las instituciones educativas incorporan principios, estructuras y prácticas propias del ámbito empresarial, configurando una lógica de funcionamiento orientada al mercado. Ello se manifiesta en la priorización de criterios de eficiencia, productividad y rentabilidad, así como en la adopción de modelos organizativos que trasladan al terreno educativo formas de gestión propias del sector privado. Bajo dicha concepción, la educación deja de ser concebida como un derecho social para pasar a interpretarse como un bien de consumo o una inversión individual, donde estudiantes y familias son interpelados como clientes y los resultados académicos como indicadores de valor.

Dado que en apartados anteriores ya se han expuesto las conexiones conceptuales de esta subcategoría con otras categorías de nuestro libro, y con el objetivo de evitar repeticiones innecesarias, en este tramo del análisis se presentan exclusivamente los hallazgos específicos vinculados a la Mercantilización de la Educación. La subcategoría ha sido aplicada en el análisis del discurso institucional de IDEA a través del mapeo semántico presentado en la figura 70, que ha permitido localizar los segmentos y el contenido multimedia en los que se activa una racionalidad de mercado en la interpretación y organización del hecho educativo. A lo largo del corpus, esta racionalidad se articula con mecanismos de financiamiento, estrategias de visibilización institucional, producción de indicadores y narrativas que asocian el éxito educativo con estándares propios del ámbito empresarial.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

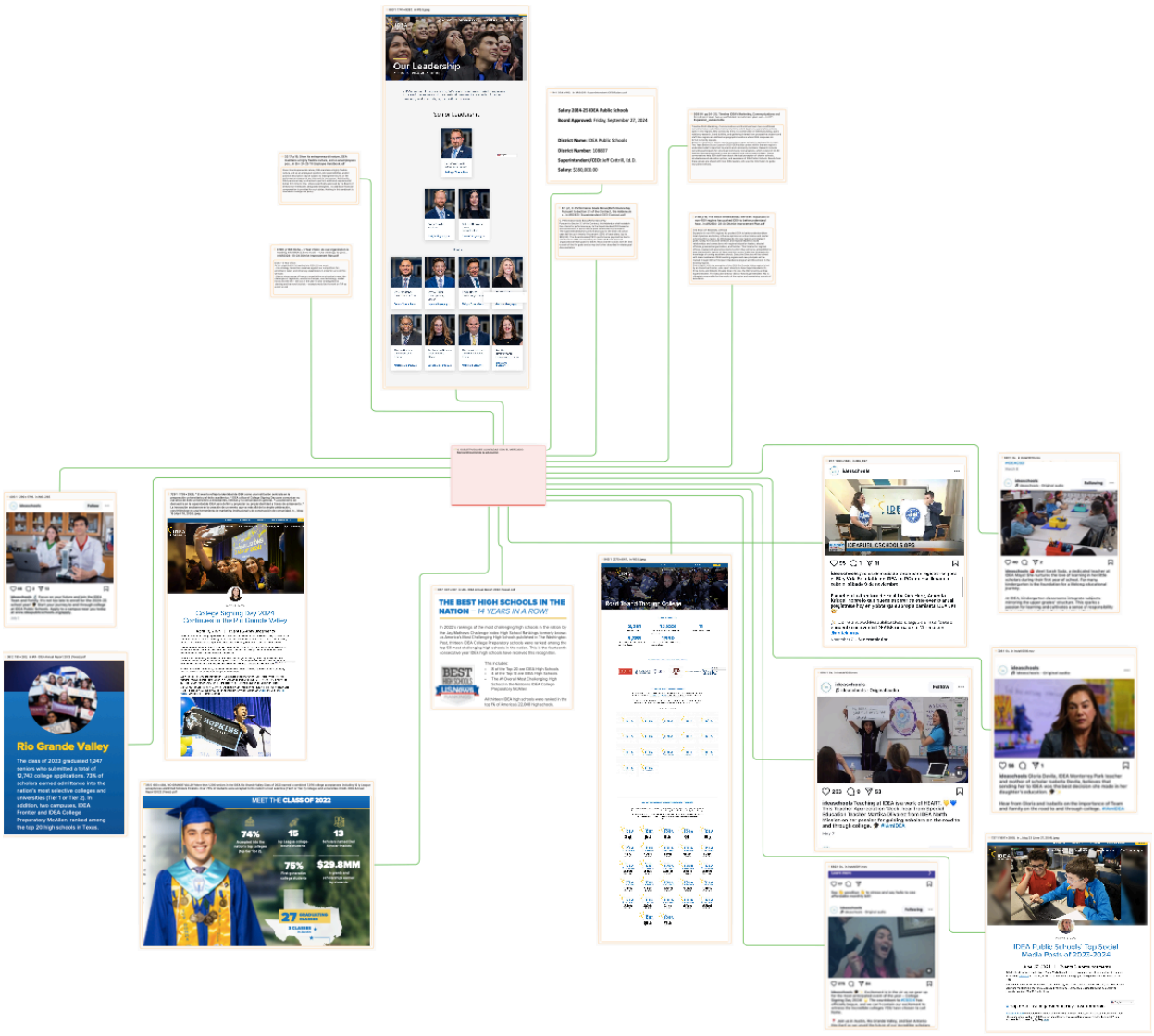


Figura 70. Network: Mercantilización de la Educación
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15986595

Al iniciar el recorrido por la red de códigos, en la parte superior izquierda, emergen indicios del posicionamiento discursivo de IDEA a partir del uso reiterado de terminología empresarial. En la cita 32:17, la red se define a sí misma como una organización de "naturaleza emprendedora" (*entrepreneurial nature),* fórmula que delimita desde el inicio una identidad institucional anclada en valores propios del mundo empresarial. La caracterización se refuerza en la cita 2:199, donde se afirma que, al desarrollar su visión estratégica a cinco años, IDEA "debe utilizar estrategia" para posicionarse frente a sus "competidores". El léxico empleado, términos como "estrategia", "visión" o "competidores", sitúa a la institución dentro de un campo de acción que remite más a prácticas de mercado que a marcos educativos.

En continuidad con la incorporación de terminología y estructuras propias del ámbito empresarial, la cita 883:1 muestra cómo IDEA adopta un lenguaje corporativo al designar sus cargos directivos. La red cuenta con un "comité ejecutivo", así como con figuras como Chief Executive Officer (CEO)/superintendente, Chief Operating Officer (COO) y Chief Financial

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Officer (CFO). La elección de este tipo de títulos no responde únicamente a una cuestión nominal. Proyecta una estructura jerárquica alineada con modelos organizativos del sector empresarial.

En coherencia con ello, las estructuras salariales también replican prácticas del sector privado, otorgando compensaciones elevadas al equipo ejecutivo (cita 9:1). Si bien dichas cifras han disminuido tras la salida de los fundadores (Tom Torkelson and JoAnn Gama), quienes percibían remuneraciones considerablemente más altas, se mantiene el otorgamiento de bonos sustanciales vinculados al rendimiento general de la organización, tal como se evidencia en la cita 8:1. Esta forma de estructurar la dirección y recompensar el desempeño refuerza la apropiación de lógicas corporativas en el ámbito educativo.

En coherencia con lo anterior, el proceso descrito por IDEA en las citas 938:64 y 2:36 sobre la expansión hacia nuevas regiones en Texas evidencia cómo la institución adopta mecanismos típicos del ámbito empresarial para su crecimiento. La implementación del plan denominado New Community Entry comienza al menos dos años antes de la apertura efectiva de los centros educativos, integrando estrategias propias del sector corporativo como construcción de identidad institucional, relaciones públicas, investigación de mercado y fortalecimiento de marca. La planificación estratégica es comparable con los procedimientos de grandes cadenas empresariales al ingresar y consolidarse en nuevos mercados.

Al mismo tiempo, la preocupación por adaptar sus operaciones a las particularidades locales, estableciendo vínculos con líderes educativos, autoridades políticas y organizaciones comunitarias, refleja una visión orientada a asegurar su aceptación social, maximizar el reclutamiento de alumnado y personal, y consolidar su posicionamiento competitivo. De este modo, IDEA proyecta su expansión bajo criterios de rentabilidad y eficacia operativa, características centrales del fenómeno de mercantilización educativa definido en nuestro marco categorial, que asimila el funcionamiento de la institución escolar al modelo empresarial.

En el recorrido por la parte inferior izquierda de la red y avanzando hacia la derecha, se observa cómo IDEA articula una estrategia de visibilización institucional centrada en el prestigio universitario como signo distintivo. En la cita 405:1, se invita a las familias a comenzar su viaje "hacia y a través de la universidad (*to and trough college*)" en IDEA, lo cual instala una narrativa donde la cultura universitaria adquiere un lugar central en la propuesta formativa. Esta orientación, a su vez, no se limita al plano aspiracional: se apoya en cifras específicas que buscan establecer una imagen de éxito. En la cita 36:2, por ejemplo, se informa que el 73% de la generación 2023 en el RGV fue admitida en instituciones catalogadas como Tier 1 o Tier 2, es decir, entre las más selectivas del país. Este tipo de cifras reaparece en otros espacios discursivos, como en la cita 35:5, donde nuevamente se presume el porcentaje de aceptación a "las mejores universidades del país" y, aparte, se comunica el número de estudiantes admitidos en universidades Ivy League.

El evento emblemático College Signing Day actúa como escaparate de estos logros al combinar relatos de mérito individual con recursos visuales que refuerzan la narrativa de éxito. En la cita 729:1, la imagen central muestra a un estudiante con una pancarta o banderín de Johns Hopkins, mientras el texto destaca el número de admisiones y menciona otras universidades de alto prestigio. En su conjunto, estas prácticas configuran una lógica institucional próxima al marketing corporativo, en la que el acceso a universidades de élite se convierte en recurso estratégico para posicionar la marca educativa de IDEA dentro de un contexto altamente competitivo. La trayectoria académica del estudiantado se presenta como un producto valioso, cuyo destino final, la admisión en instituciones de reconocido prestigio, funciona como garantía simbólica de calidad ante su comunidad educativa y potenciales financiadores.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Como parte de su estrategia institucional, IDEA utiliza sistemáticamente rankings y clasificaciones externas para posicionarse en términos de excelencia educativa. Se trata de elementos característicos de las prácticas empresariales. En la cita 35:7 se observa cómo IDEA destaca la inclusión de trece de sus centros en el Jay Mathews Challenge Index High School Rankings de U.S. News, ubicándolos entre las cincuenta escuelas más exigentes del país, reconocimiento mantenido durante catorce años consecutivos. Por su parte, la cita 945:1 integra aspectos de una estrategia promocional más amplia, que pone en valor las estadísticas de cada generación: las universidades de prestigio a las que acceden sus egresados y las escuelas mejor clasificadas dentro de la red. Consideradas en su totalidad, dichas prácticas muestran cómo IDEA convierte los logros académicos en herramientas de posicionamiento y afirma la lógica de mercado que estructura su propuesta educativa.

En el tramo final de la red (citas 737:1, 91:1, 682:1, 694:1, 681:1 y 708:1), se observan diversas estrategias comunicativas que IDEA emplea en redes sociales para construir y sostener una imagen institucional positiva. La cita 91:1, por ejemplo, expone cómo la retransmisión de un segmento televisivo local en el RGV, centrado en un evento de salud organizado por IDEA y abierto a la comunidad, potencia tanto la visibilidad pública como la imagen institucional de compromiso social. Por otro lado, las citas 681:1 y 694:1 presentan testimonios del profesorado, quienes expresan afinidad hacia el modelo educativo promovido por la organización. La exposición de estos docentes en sus aulas contribuye a la producción de un discurso institucional que capitaliza las voces internas como testimonios legitimadores del proyecto educativo.

En la cita 708:1 se recupera el testimonio de Gloria Dávila, docente y madre de familia, quien afirma que inscribir a su hija en IDEA fue “la mejor decisión” educativa, integrando la dimensión personal en el relato institucional. Finalmente, la cita 682:1 evidencia la producción recurrente de videos con motivo del College Signing Day. En estas piezas audiovisuales, se resaltan momentos emotivos clave como la apertura de cartas de aceptación universitaria, las celebraciones de graduación y el gesto simbólico de señalar públicamente el destino universitario.

La relevancia de los videos se confirma en la cita 737:1, donde se enfatiza y promociona que la publicación con mayor repercusión en redes sociales durante el periodo 2023–2024 correspondió justamente a un video del evento College Signing Day. Lejos de ser anecdótico, el dato apunta a la capacidad de estos contenidos para estimular vínculos emocionales con la audiencia y ampliar su alcance digital. De este modo, estas prácticas comunicativas conforman una estrategia institucional dirigida a transformar la experiencia educativa en un producto visualmente atractivo y promocionable.

Como resultado de este recorrido, emerge con claridad un entramado discursivo que establece a IDEA como una entidad gestionada bajo principios propios del mercado. Más allá de su misión pedagógica explícita, la red construye una narrativa en la que cada logro académico, cada testimonio y cada acción comunicativa se convierten en parte de una arquitectura simbólica orientada al posicionamiento, la captación de capital (económico y reputacional) y la consolidación de su marca en un entorno competitivo. IDEA no se distancia de las lógicas del neoliberalismo; al contrario, integra la educación en circuitos de valor propios del ámbito empresarial.

7.3.6.6. Meritocracia

Al cerrar el análisis en torno a la categoría Subjetividades Alineadas con el Mercado, se dirige ahora la mirada hacia la subcategoría Meritocracia, definida en nuestro libro como el principio según el cual el éxito individual es resultado exclusivo del esfuerzo, las capacidades y el mérito propio. Desde este supuesto, se atribuye el acceso a mejores oportunidades educativas a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

quienes son considerados más dedicados o con desempeño académico superior. En el análisis se identificaron 293 citas vinculadas a Meritocracia. Al revisar la tabla de concurrencia (figura 59), el vínculo más fuerte se observó con la subcategoría Prácticas Homogeneizantes, registrando 150 concurrencias con un coeficiente de 0,18. La figura 71 que acompaña esta subcategoría permite apreciar visualmente la intensidad de esta relación.

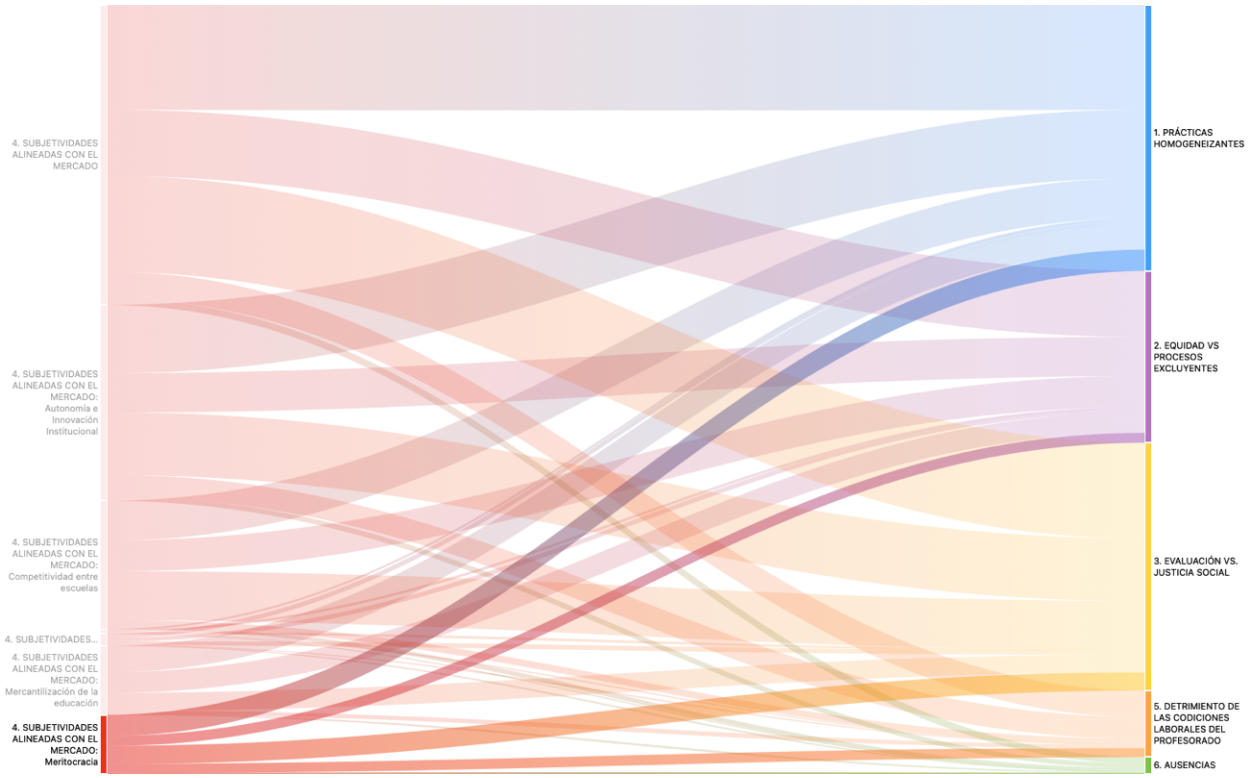


Figura 71. Diagrama de Sankey: Meritocracia
Fuente: elaboración propia

En el análisis guiado a partir de la red presentada en la figura 72, resulta oportuno señalar que sorprendió la ausencia de un discurso meritocrático más explícito en el texto. El discurso está presente, pero su identificación requiere una lectura más interpretativa, alejada de lo literal, lo cual contrasta con las expectativas iniciales. Se anticipaba que este tipo de enunciados estarían formulados de manera directa en los documentos. Ese no fue el caso. De hecho, su presencia resultó más evidente en los contenidos provenientes de redes sociales y materiales multimedia incluidos en el corpus.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Figura 72. Network: Meritocracia
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo https://zenodo.org/records/15986832

El análisis se inicia en la parte superior central de la red, tomando como punto de partida la cita 37:13, donde IDEA establece como uno de sus principios fundamentales la frase "we sweat the small stuff", una expresión cuyo significado general es: prestamos atención a los detalles. Esta afirmación sintetiza una visión institucional en la cual la excelencia se alcanza mediante la atención minuciosa a aspectos específicos, cuya aparente insignificancia adquiere valor decisivo en la consecución eficaz de resultados positivos.

La formulación contribuye a establecer un supuesto en el que el éxito depende del esfuerzo personal, entendido como la capacidad disciplinada y constante de controlar y perfeccionar cada componente del desempeño individual. De esta forma, IDEA promueve una ética de trabajo en la que la excelencia educativa se presenta como consecuencia natural de la dedicación y del compromiso con un esfuerzo continuo e intensivo. En consecuencia, se fortalece la narrativa meritocrática al sugerir que la realización personal y académica se encuentra al alcance de quienes adopten y asuman responsablemente dichas prácticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Al dirigir la atención hacia el sector izquierdo de la red, hacia las subcategorías marcadas en azul, se identifica un vínculo claro entre la Meritocrática, la Formación Especializada para la Educación Superior y Profesional y el Principio de Competitividad Individual. El discurso de llevar a todo el alumnado hacia la universidad se hace bajo una narrativa en la que el acceso no está asegurado desde el inicio. Más bien, se presenta como un logro que debe conquistarse día a día mediante el esfuerzo individual, la disciplina constante y la atención meticulosa a cada detalle.

En el recorrido por el contenido multimedia de nuestra red, se identifica un conjunto de publicaciones meritocráticas que especifican una narrativa del logro académico y personal como resultado del esfuerzo individual. En la cita 276:1, una publicación de Instagram presenta a estudiantes de Educación Técnica y Profesional alineados con diversos premios, acompañada por el texto: "*Career and Technical Education scholars had a busy summer winning awards, earning certifications, and preparing for their future career goals*" (el alumnado de Educación Técnica y Profesional tuvo un verano activo ganando premios, obteniendo certificaciones y preparándose para sus objetivos profesionales futuros). La combinación entre imagen y mensaje asocia el mérito con la productividad medida en logros concretos, como títulos y reconocimientos.

En la cita 281:1, se narra la trayectoria de Ezequiel Olivarez, quien logró ingresar al programa Aggie Achieve de la Universidad Texas AyM. IDEA afirma: "*is a testament to the power of perseverance*" (es un testimonio del poder de la perseverancia), y añade: "*Hear from Ezequiel and the challenges he's faced to make his college dream a reality on @krgv.5*" (Escucha sobre Ezequiel y los desafíos que enfrentó para hacer realidad su sueño universitario en @krgv.5). Aquí, el énfasis del discurso se sitúa en la capacidad individual para superar obstáculos.

La cita 410:1 presenta a un estudiante premiado con una beca por sus méritos individuales en diversas áreas: "*Korie was chosen for his dedication to academics, leadership, and basketball*" (Korie fue elegido por su dedicación académica, liderazgo y desempeño en baloncesto). El discurso institucional de IDEA sitúa claramente la beca como consecuencia del esfuerzo personal y la capacidad individual. El patrón se repite en la cita 401:1, donde Mario Rodríguez, estudiante-atleta de IDEA Quest, firma una carta de intención para jugar béisbol universitario. IDEA acompaña la imagen con el mensaje: "*Congratulations on stepping up to the plate for a grand slam future, Mario!*" (la frase utiliza metáforas del béisbol para felicitar a Mario por valientemente aceptar un desafío, "*stepping up to the plate", con el objetivo de alcanzar un futuro del mayor éxito posible: "grand slam future*"). En ambas citas, el discurso institucional legitima la percepción del logro educativo como una recompensa merecida por quienes sobresalen gracias a su dedicación personal.

Por su parte, en la cita 450:1, con motivo de la graduación de la generación 2024, IDEA afirma: "*IDEA seniors are not only an inspiration to our littlest scholars but also commemorate our kindergarten graduates in the Senior Legacy Walk*" (el alumnado de último año de IDEA no solo inspira a los estudiantes más pequeños, también conmemora a quienes se gradúan de kínder en la Caminata de Legado de los Alumnos de Último Curso), y continúa: "*As you step into the next chapter, remember that the road to college is paved with resilience, determination, and endless possibilities*" (al comenzar esta nueva etapa, recuerden que el camino a la universidad se construye con resiliencia, determinación y posibilidades infinitas).

Esta visión también se traslada a la cita 454:1, donde IDEA se dirige a sus exalumnos ya graduados de la universidad con el siguiente mensaje: "*Your dedication, perseverance, and hard work have led you to and through college and we couldn't be prouder of this achievement. Congratulations, IDEA Alumni! Your future is bright!*" (Su dedicación, perseverancia y trabajo arduo les ha llevado a ingresar y egresar de la universidad, y no podríamos estar más orgullosos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de este logro. ¡Felicidades, exalumnado de IDEA! Su futuro es prometedor). A través de la celebración pública de estos atributos individuales, se articula una construcción discursiva donde la trayectoria hacia la educación superior se naturaliza como resultado del mérito y las decisiones personales. Este posicionamiento ideológico responsabiliza implícitamente por completo al estudiantado por sus éxitos o fracasos.

Nos detenemos ahora en lo que se considera la manifestación más clara de la ideología meritocrática en el discurso analizado, o bien, su epítome: la tradición del College Signing Day, en la que cada estudiante anuncia públicamente la universidad a la que asistirá (cita 803:1). En la cita 937:7, una carta escrita por el director de IDEA North Mission dirigida al alumnado, publicada en el programa del CSD, afirma: "*You have made it to the BIG day! Today is about the culmination of the past seven years and the beginning of the next chapter*." (¡Han llegado al GRAN día! Hoy se trata de la culminación de los últimos siete años y el comienzo del siguiente capítulo.)

El director añade: "*You continued being fearless as you set a record for the most Tier 1 acceptances in our campus' history. Just like Kobe Bryant, he was committed to being prepared more than anyone else, and I see that in you*." (Siguieron sin miedo al establecer un récord de admisiones a universidades Tier 1 en la historia de nuestro campus. Igual que Kobe Bryant, quien estaba comprometido con estar más preparado que cualquier otro, y eso lo veo en ustedes.) En una carta distinta, de la directora de IDEA Mission también participante en el evento, se señala: "*You have been relentless in your pursuit of a high-quality high school education. Nothing has stood in your way of achieving this goal, and today, you see the fruits of your labor. I couldn't be prouder*!" (Han sido implacables en su búsqueda de una educación preparatoria de alta calidad. Nada se les interpuso en su camino para lograr esta meta, y hoy ven los frutos de su esfuerzo. ¡No podría estar más orgullosa!)

Las afirmaciones de los directores en las cartas presentadas sitúan el éxito educativo en el terreno del esfuerzo individual sostenido y la preparación constante. El College Signing Day, al cual uno de los directores se refiere como "el GRAN día", simboliza la culminación visible de años de dedicación personal que han sido estimulados desde el ingreso del alumnado a IDEA. La celebración institucional proyecta públicamente evidencia del mérito adquirido por medio del esfuerzo persistente. Asimismo, la comparación explícita con figuras reconocidas por su ética de trabajo, como Kobe Bryant, solidifica la visión meritocrática. Sugiere que el camino hacia el éxito está al alcance de quienes adoptan una actitud de compromiso y disciplina constantes.

En el tramo final del análisis de esta subcategoría, resulta pertinente una breve alusión a la aplicación del enfoque meritocrático en relación con el cuerpo docente. Aunque este aspecto se tratará con mayor detenimiento en la categoría siguiente, conviene señalar que, tal como se aprecia en las citas 31:13, 41:17, 43:2 y 333:1, IDEA ha incorporado un sistema de incentivos basado en el rendimiento individual del profesorado. La medida se inscribe en coherencia con los principios que orientan el modelo institucional de pago por mérito, donde el reconocimiento y el progreso profesional se vinculan con los resultados obtenidos y el cumplimiento de metas previamente establecidas.

A modo de cierre, puede afirmarse que la meritocracia opera como un eje estructurante del discurso institucional de IDEA. Si bien esto no siempre se explicita de manera directa, se manifiesta con claridad en el modo en que se narran los logros individuales, especialmente en los contenidos difundidos a través de redes sociales y materiales multimedia. La idea de que el esfuerzo personal garantiza el acceso a mejores oportunidades se presenta como un principio rector, que orienta tanto las prácticas como los mensajes que la red proyecta hacia su comunidad.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7.3.7. Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado

Se da paso ahora al análisis de la última categoría construida de forma deductiva: Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado, que, con un total de 207 citas, es la que presenta el menor número de citas. La diferencia, en comparación con las demás categorías, es notable y debe tenerse en cuenta al interpretar los resultados.

Siguiendo la estructura aplicada a las categorías anteriores, se comienza con el análisis de concurrencias, representado en la figura 73. La categoría se compone de tres subcategorías: Evaluación y Compensación (122 citas), Experiencia Docente y Estabilidad Laboral (140 citas) y Políticas de Contratación y Certificación Alternativa, que cuenta con apenas 12 citas.



	5. DETRIMIENTO DE LAS CODICIONES LABORALES... (207)	5. DETRIMIENTO DE LAS CODICIONES LAB... (122)	5. DETRIMIENTO DE LAS CODICIONES LABOR... (140)	5. DETRIMIENTO DE LAS CODICIONES LABORALES DEL PROFESORADO: Políticas de co... (12)
1. PRÁCTICAS HOM... (701)	64 (0.08)	40 (0.05)	43 (0.05)	1 (0.00)
2. EQUIDAD VS PRO... (516)	63 (0.10)	24 (0.04)	48 (0.08)	4 (0.01)
3. EVALUACIÓN VS.... (647)	143 (0.20)	91 (0.13)	92 (0.13)	2 (0.00)
4. SUBJETIVIDADES... (1035)	152 (0.14)	101 (0.10)	99 (0.09)	3 (0.00)
6. AUSENCIAS (62)	19 (0.08)	8 (0.05)	18 (0.10)	

Figura 73. Concurrencia: Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado
Fuente: elaboración propia

En la tabla de concurrencias, algunos códigos aparecen marcados con un círculo amarillo. Este es el caso de la categoría Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado, que muestra, por ejemplo, un coeficiente de 0,14 en su intersección con Subjetividades Alineadas con el Mercado. La situación se repite en otras combinaciones, donde los coeficientes tienden a ser bajos debido al escaso número de citas vinculadas a la categoría. La diferencia de volumen incide directamente en los valores obtenidos.

A modo de ejemplo, mientras Subjetividades Alineadas con el Mercado acumula un total de 1.305 citas, Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado cuenta únicamente con 207. La disparidad explica la abundancia de círculos amarillos en las celdas correspondientes a esta categoría en la tabla de concurrencias. Por tanto, al interpretar las relaciones entre códigos, no basta con atender al valor absoluto de los coeficientes; es necesario considerar también el peso relativo de cada categoría dentro del corpus, ya que el bajo número de citas en algunas de ellas puede influir en la intensidad de las relaciones que aparecen representadas.

Al pasar a observar las concurrencias en forma de diagrama de Sankey (véase la figura 74), se evidencia que dos categorías, en particular, exhiben una fuerte concurrencia con Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado: Subjetividades Alineadas con el Mercado (152 concurrencias, coeficiente 0,14) y Evaluación vs. Justicia Social Mercado (140 concurrencias, coeficiente 0,20).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

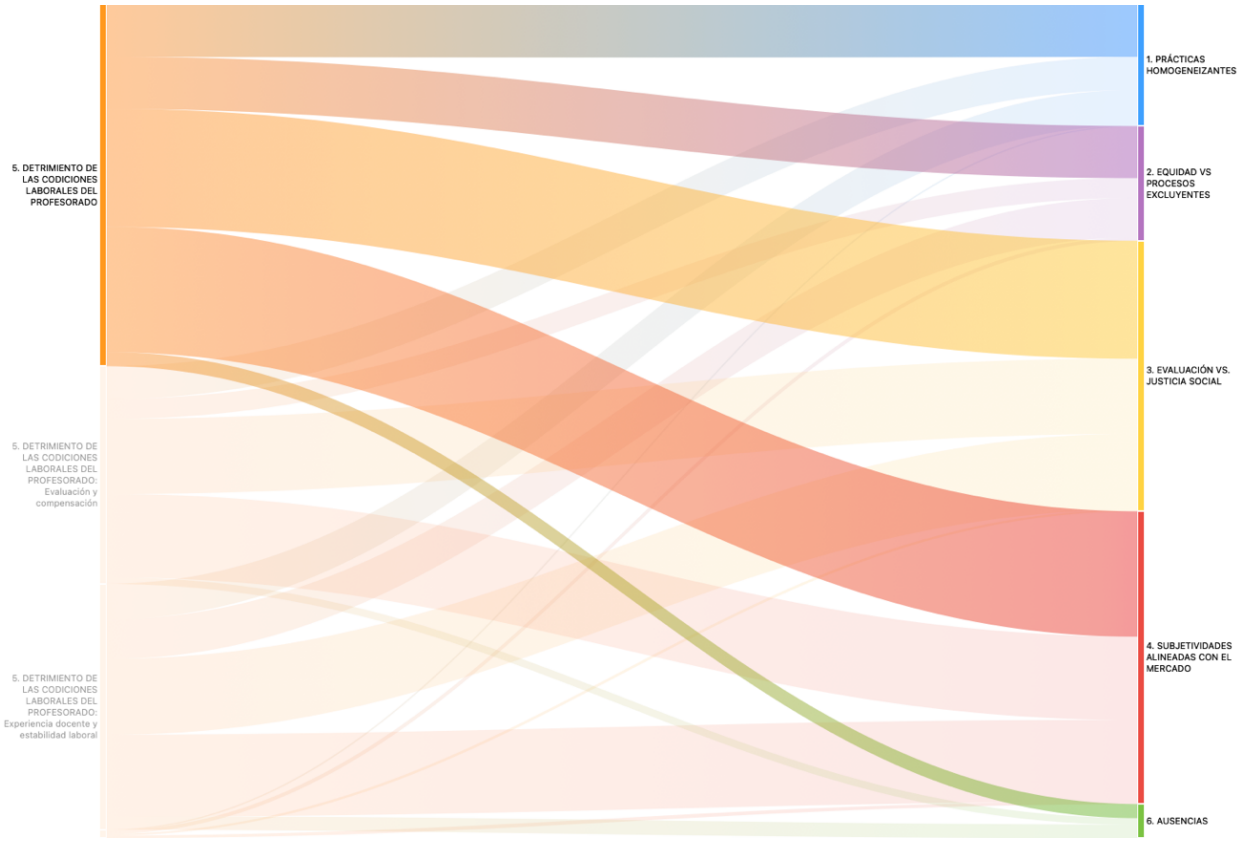


Figura 74. Diagrama de Sankey: Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado
Fuente: elaboración propia

La alta concurrencia entre Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado, Subjetividades Alineadas con el Mercado y Evaluación vs. Justicia Social resulta coherente dentro del modelo de IDEA. Desde nuestra interpretación, las relaciones muestran que las condiciones laborales van más allá de lo contractual: implican una demanda constante de entrega, disponibilidad y alineación con los objetivos de la organización.

A lo largo del análisis, se reitera una misma como el perfil docente que IDEA promueve es el de alguien autosuficiente, siempre disponible y capaz de sostener un nivel alto de exigencia. En este marco, la evaluación ocupa un lugar central. Las pruebas estandarizadas miden resultados y se utilizan también para controlar el desempeño, condicionar la permanencia del profesorado y reforzar una cultura institucional basada en métricas.

Se reconoce que algunas de las ideas expuestas empiezan a resultar repetitivas, pero creemos dicha reiteración forma parte de lo que se observa en el análisis documental. No se trata de sobreinterpretar los datos, sino de señalar cómo el discurso insiste continuamente en ciertos sentidos. La coincidencia frecuente entre categorías, que podría parecer redundante, constituye en sí misma un hallazgo.

7.3.7.1. Evaluación y Compensación

En la primera subcategoría, Evaluación y Compensación (122 citas), se mantiene la tendencia observada en la categoría principal. Las relaciones más frecuentes se dan con Subjetividades Alineadas con el Mercado (101 concurrencias, coeficiente 0,10) y con Evaluación vs. Justicia Social (91 concurrencias, coeficiente 0,13), como puede observarse en la figura 75.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Además, tal como se mencionó anteriormente, se identifican tres círculos amarillos junto a los coeficientes que vinculan esta subcategoría con las categorías mencionadas, así como con Prácticas Homogeneizantes. Se reitera que la marca visual responde al bajo número total de citas registradas para esta categoría y, en consecuencia, para su subcategoría.



Figura 75. Diagrama de Sankey: Evaluación y Compensación
Fuente: elaboración propia

Siguiendo los pasos adoptados en los apartados anteriores, se inicia el análisis de la subcategoría Evaluación y Compensación presentando la red de códigos que servirá como guía interpretativa. Esta se muestra en la figura 76.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

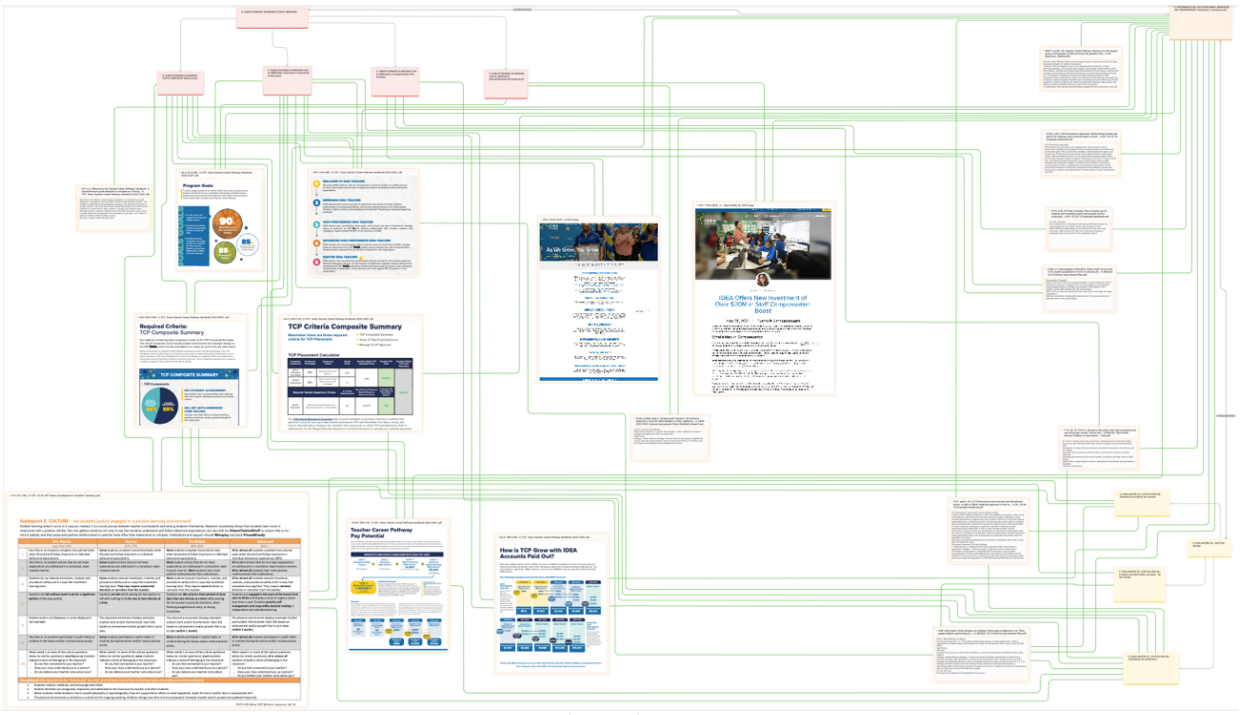


Figura 76. Network: Evaluación y Compensación
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo https://zenodo.org/records/15987143

Comenzando en la parte superior derecha de la red de códigos, la cita 938:71 afirma que el profesorado representa el grupo más numeroso de empleados en IDEA y, al mismo tiempo, el que más influye en el rendimiento académico del estudiantado. Por ello, según se indica, la organización invierte estratégicamente en el desarrollo y la retención de los docentes de alto rendimiento (*Teachers are the largest group of employees at IDEA and have the greatest impact on student achievement. Therefore, IDEA strategically invests in the development and retention of high-performing teachers*).

A partir de ese supuesto, la organización justifica la inversión estratégica en el desarrollo y la permanencia del personal considerado de "alto rendimiento". Como se indica en la cita 32:20, el ciclo de evaluación docente se concibe como un proceso continuo, estructurado en tres etapas que implican revisiones periódicas entre directivos y trabajadores en torno al cumplimiento de metas, adquisición de habilidades y desempeño general. En esta misma línea, se establece que los aumentos salariales están condicionados al logro (o superación) de los objetivos fijados, así como a la permanencia prolongada en la institución (cita 31:13). La política de "compensación competitiva", en particular para el personal con menos de diez años de experiencia (cita 3:285), consolida un modelo de gestión que vincula la retribución económica con indicadores de productividad individual y compromiso organizacional.

En este punto, se aborda lo que se considera el componente más distintivo del plan de compensación y evaluación de IDEA, estrechamente vinculado a Subjetividades Alineadas con el Mercado: la Trayectoria Profesional Docente (TCP). Como se ha mencionado previamente, IDEA ha implementado el pago por mérito y desarrollado su propio plan, el cual ha sido modificado y perfeccionado durante los últimos años. Aquí se describe la versión más actual hasta la fecha de esta Tesis.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Al avanzar hacia la esquina superior izquierda, la cita 44:1 afirma que el TCP fue creado como una iniciativa "dedicada a reconocer, recompensar y fomentar el crecimiento de los docentes" (*dedicated to acknowledging, rewarding, and fostering the growth of teachers*). La cita 44:3 asevera que, para asegurar el acceso universitario para todos los niños, el programa IDEA debe retener a sus docentes ejemplares. De acuerdo con el mismo documento, el TCP busca valorar, retener y apoyar el desarrollo de los educadores, al inspirar y motivar a los docentes a mejorar su práctica y permanecer en la institución. Este también busca ofrecer incentivos, reconocimiento y oportunidades de crecimiento profesional, asegurando que los docentes permanezcan satisfechos y comprometidos en el aula.

El programa TCP se estructura en cinco niveles, definidos según el desempeño profesional del docente (cita 44:5), con la antigüedad en la institución como un criterio adicional para progresar. La evaluación se basa en dos componentes claramente diferenciados. Por un lado, el rendimiento estudiantil representa el 55% de la calificación final y se determina mediante rúbricas de logro, actualizadas anualmente en el Manual del TCP (cita 44:6). Estas rúbricas permiten identificar y registrar los "resultados de logro estudiantil" (student achievement results), que se consideran decisivos para la asignación del nivel profesional docente.

Por otro lado, el 45% restante proviene de la Rúbrica GET (*Guideposts for Excellent Teaching*), que evalúa el desempeño en el aula. La herramienta incorpora los principios pedagógicos y los valores institucionales definidos por IDEA, y su puntuación deriva de la evaluación anual de desempeño. Según la institución, "cada uno se pondera según su impacto en la capacidad del docente para poner a los estudiantes en el camino hacia la universidad" (*each is weighted according to its impact on a teacher's capacity to put students on the road to college*) (cita 44:6). La cita 44:11 ofrece un ejemplo sobre cómo se calculan las puntuaciones.

Continuando con la descripción del TCP, se presenta en la cita 41:9 un ejemplo de un "indicador" (*guidepost*) dentro de la Rúbrica GET, que sirve como marco empleado por IDEA Public Schools para evaluar a los docentes. La rúbrica se organiza en niveles, cada uno con descripciones detalladas de comportamientos estudiantiles y acciones docentes que el evaluador busca observar en el aula. En las citas 44:20 y 44:21 se establece el método de pago, describiendo cómo aumentan los salarios de los docentes en función de las puntuaciones anuales de desempeño. Adicionalmente, los docentes reciben recompensas por su antigüedad en IDEA, ya que ciertos niveles de logro dependen del cumplimiento de criterios específicos de años de servicio.

La estrategia se complementa con otros segmentos del corpus, donde se refuerza la idea de que formar parte de IDEA implica acceder a un modelo laboral deseable. En la cita 919:1, por ejemplo, IDEA vincula directamente el crecimiento institucional con el avance individual, afirmando: "*as we grow, you grow"* (A medida que crecemos, tú también creces), y promueve una política de "compensación competitiva" (*competitive compensation*). Expresiones estimulan una noción de que el trabajo docente forma parte de un discurso de beneficio mutuo.

En esa misma línea, en la cita 734:1, la institución informa una inversión superior a 20 millones de dólares dirigida a aumentar la compensación de su personal, presentándola como una medida orientada al bienestar docente. Asimismo, revela un discurso que concibe al profesorado como un recurso estratégico, cuya permanencia debe garantizarse mediante incentivos vinculados al rendimiento. Esta retórica encuentra continuidad en la cita 18:38, donde se explicita que uno de los objetivos prioritarios de IDEA McAllen es "Incrementar la retención del personal" (*increase staff retention) y garantizar que "todas las vacantes docentes estén cubiertas durante el ciclo escolar 2023–24" (100% staffed for all teacher positions throughout the 2023–24 school year*).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Se señala que el proceso de contratación se basa en "criterios de currículum de alta calidad" (*high-quality resume criteria*).

Citas como estas, vinculadas al programa TCP permiten reconstruir una concepción del trabajo docente atravesada por lógicas de evaluación y recompensa, estructuradas a partir de criterios derivados del rendimiento. En este marco, la categoría Evaluación y Compensación docente se define como un mecanismo organizacional que determina la progresión profesional y salarial, subordinando el valor del trabajo educativo al cumplimiento de indicadores cuantificables. Aunque el TCP se presenta como una estrategia de "reconocimiento", "motivación" y "crecimiento", el modelo descrito responde a un modelo de regulación estricta que supedita la trayectoria del profesorado a métricas de eficacia. Las dos rúbricas que integran el sistema, una centrada en los "resultados de logro estudiantil" (55%) y otra en la observación del desempeño en el aula (45%), configuran una estructura de evaluación que condiciona la permanencia, la promoción y el acceso a beneficios económicos (cita 44:6).

Ello no se limita a establecer criterios sobre lo que el profesorado debe hacer; también interviene en la construcción de una subjetividad profesional alineada con los valores institucionales. Desde la categoría Subjetividades Alineadas con el Mercado, se advierte que el TCP configura un perfil docente afín a valores de productividad, adaptabilidad y adhesión incondicional a objetivos organizacionales. Herramientas como la Rúbrica GET delimitan comportamientos esperados, reduciendo el margen de autonomía profesional y normalizando prácticas de vigilancia pedagógica.

El discurso institucional proyecta esta arquitectura como vía de profesionalización y retención del talento. Sin embargo, lo que se configura es una visión del ejercicio docente que relega sus dimensiones pedagógicas, sociales y comunitarias. En su lugar, la evaluación se convierte en un sistema de control que jerarquiza internamente al profesorado bajo la lógica del mérito, la eficiencia y el cumplimiento, y consolida un modelo técnico-instrumental de la función docente.

Para cerrar este apartado, se dirige la atención a la parte inferior derecha de la red, donde se agrupan citas que, aunque han sido codificadas en la categoría Evaluación y Compensación, permiten observar con claridad su vinculación con Evaluación vs. Justicia Social. En la cita 7:10, IDEA afirma que las calificaciones institucionales (ratings) son un elemento clave para atraer y conservar personal docente y administrativo de alto rendimiento. La afirmación asocia el prestigio externo con la capacidad de reclutamiento, convirtiendo la evaluación pública de la institución en una herramienta estratégica de gestión del capital humano.

Por su parte, la cita 31:11 describe el procedimiento institucional ante situaciones de bajo rendimiento o faltas disciplinarias. Según el documento, IDEA implementa una política que combina "rendición de cuentas y apoyo" (*accountability with support*). Bajo este marco, los supervisores comienzan con estrategias informales (como asesoría y acompañamiento) y, si no se observan mejoras, se procede a establecer un "plan formal de mejora del desempeño" (*performance improvement plan)*. La permanencia del trabajador queda condicionada al cumplimiento de los objetivos establecidos en dicho plan. En caso de no alcanzarlos, se contempla la terminación de la relación laboral. De este modo, los planes formales de mejora ilustran cómo la arquitectura institucional asigna al docente la carga principal de los resultados. Se establece así un régimen laboral orientado a la productividad, donde la continuidad y los incentivos económicos dependen de alcanzar indicadores definidos por la institución.

Finalmente, en relación con las pruebas estandarizadas y los estándares de desempeño, estos ocupan un lugar central tanto en la medición del éxito institucional como en la evaluación

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

del profesorado. Por ejemplo, en la cita 2:69 se plantea el objetivo de incrementar el porcentaje de estudiantes de tercer grado que alcancen o superen el nivel esperado en matemáticas según el indicador Meets Grade Level Standard del STAAR, pasando del 35% al 45%. Como estrategia para lograr esta meta, se propone "capacitar y desarrollar a todos los líderes y docentes en la implementación de una enseñanza efectiva (GET 1B y GET 3), intervención y aceleración (GET 4) con el currículo del distrito". Esta instrucción se encuentra directamente vinculada a la rúbrica TCP. Desde esta interpretación, lo que aquí se configura es un discurso institucional que traslada la responsabilidad por los resultados académicos directamente al profesorado.

En conclusión, las metas cuantificables estructuran el rendimiento del alumnado y operan como parámetro para el control del desempeño docente. Por su parte, la enseñanza queda representada como una práctica sujeta a estándares y ejecutada bajo protocolos previamente establecidos. Con ello, se cierra un circuito discursivo en el que la docencia se reconfigura como una práctica regulada por principios de eficacia institucional, y el sujeto docente es moldeado a partir de exigencias de rendimiento que lo inscriben en un régimen de vigilancia, normalización y adhesión a objetivos definidos por la lógica organizacional.

La lectura crítica de los Planes de Mejoramiento de IDEA McAllen, contrastados con los Planes de Mejoramiento generales de IDEA Public Schools, permite reconocer que no se trata de instancias discursivas autónomas, sino de formulaciones locales de un mismo diseño organizativo. Lo que en IDEA se define como estrategia de gestión, basada en estándares, retención y eficiencia, se operacionaliza en McAllen mediante un sistema que regula tiempos, funciones y expectativas bajo condiciones que replican, sin adaptaciones sustantivas, una estructura centralizada. Esta articulación revela el carácter prescriptivo del modelo y expone cómo el discurso institucional deposita en el profesorado la responsabilidad de sostener su propia permanencia. Desde el ACD, esta narrativa no se limita a documentar problemáticas laborales, sino que permite situar el discurso como tecnología de control que produce sentido, jerarquías y subjetividades. En IDEA McAllen, lo que se presenta como mejora continua adopta la forma de una normalización institucional que invalida la experiencia docente como saber pedagógico situado y redefine su ejercicio profesional como cumplimiento permanente de objetivos fijados desde una lógica organizativa inalterable.

7.3.7.2. Experiencia Docente y Estabilidad Laboral

La subcategoría Experiencia Docente y Estabilidad Laboral tuvo un total de 140 citas, según la tabla de concurrencias (véase figura 73). Aparecen nuevamente dos círculos amarillos junto a las categorías Prácticas Homogeneizantes y Subjetividades Alineadas con el Mercado. Al revisar el diagrama de Sankey (figura 77), las intensidades de las relaciones coinciden con las observadas tanto en la categoría madre como en la subcategoría anterior. Las concurrencias más altas se dieron con Subjetividades Alineadas con el Mercado (99 concurrencias, coeficiente 0,09) y con Evaluación vs. Justicia Social (92 concurrencias, coeficiente 0,13).

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

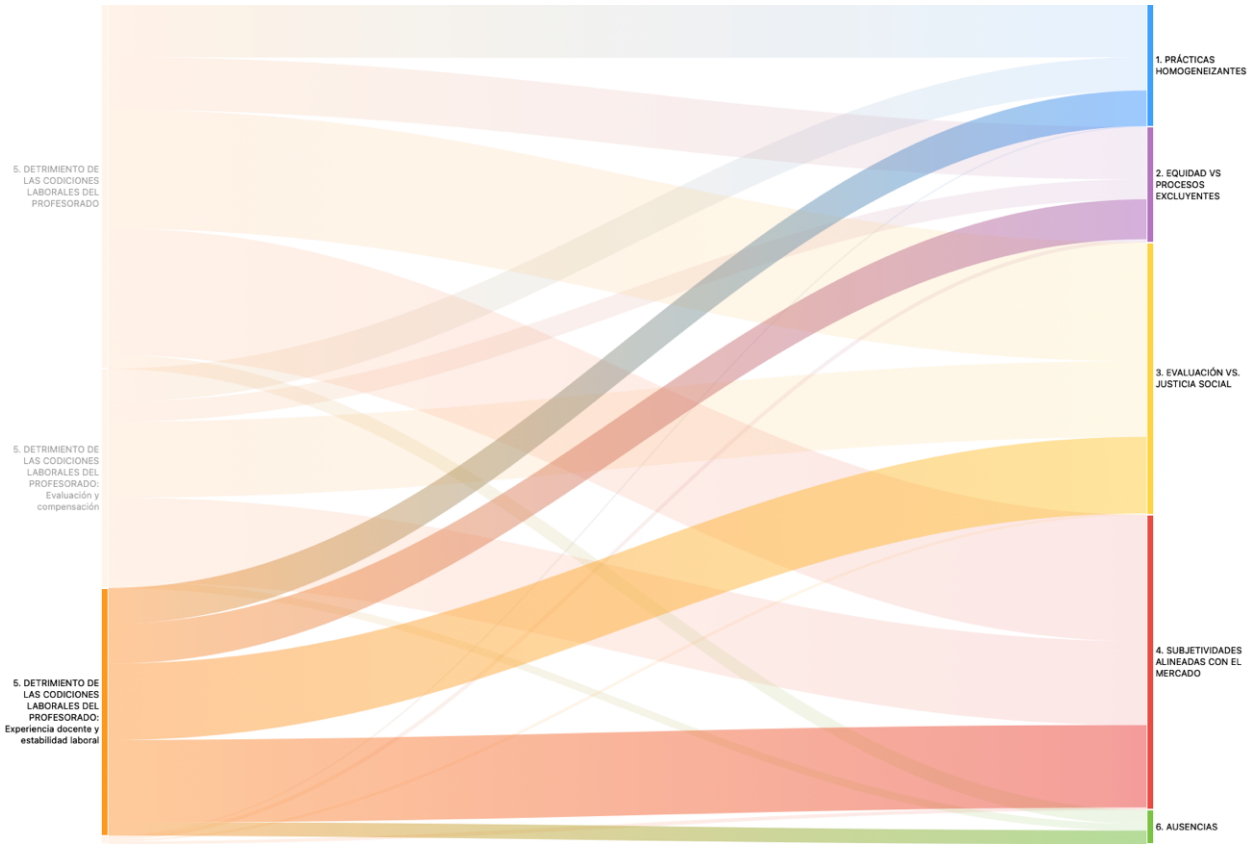


Figura 77. Diagrama de Sankey: Experiencia Docente y Estabilidad Laboral
Fuente: elaboración propia

A continuación, se presenta la red de códigos correspondiente en la figura 78. Para analizar el discurso mediante la red, se emplea una estrategia distinta a las anteriores. Primero se realiza un análisis comparativo de los Planes de Mejoramiento de IDEA Public Schools como institución general, tomando como referencia los dos ciclos escolares más recientes: 2023–2024 y 2024–2025. Posteriormente, se abordan los Planes de Mejoramiento específicos de IDEA McAllen, centrándose en los ciclos escolares 2022–2023 y 2023–2024. La diferencia en los años seleccionados responde a que, al momento de realizar el análisis, los Planes de Mejoramiento específicos por escuela para el periodo 2024–2025 todavía no se habían publicado. El pequeño ajuste en la organización del análisis permite observar, por un lado, el discurso institucional general de IDEA y, por otro, su aplicación en un campus específico, lo que facilita una comprensión más precisa de cómo se articula el modelo educativo en distintos niveles.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

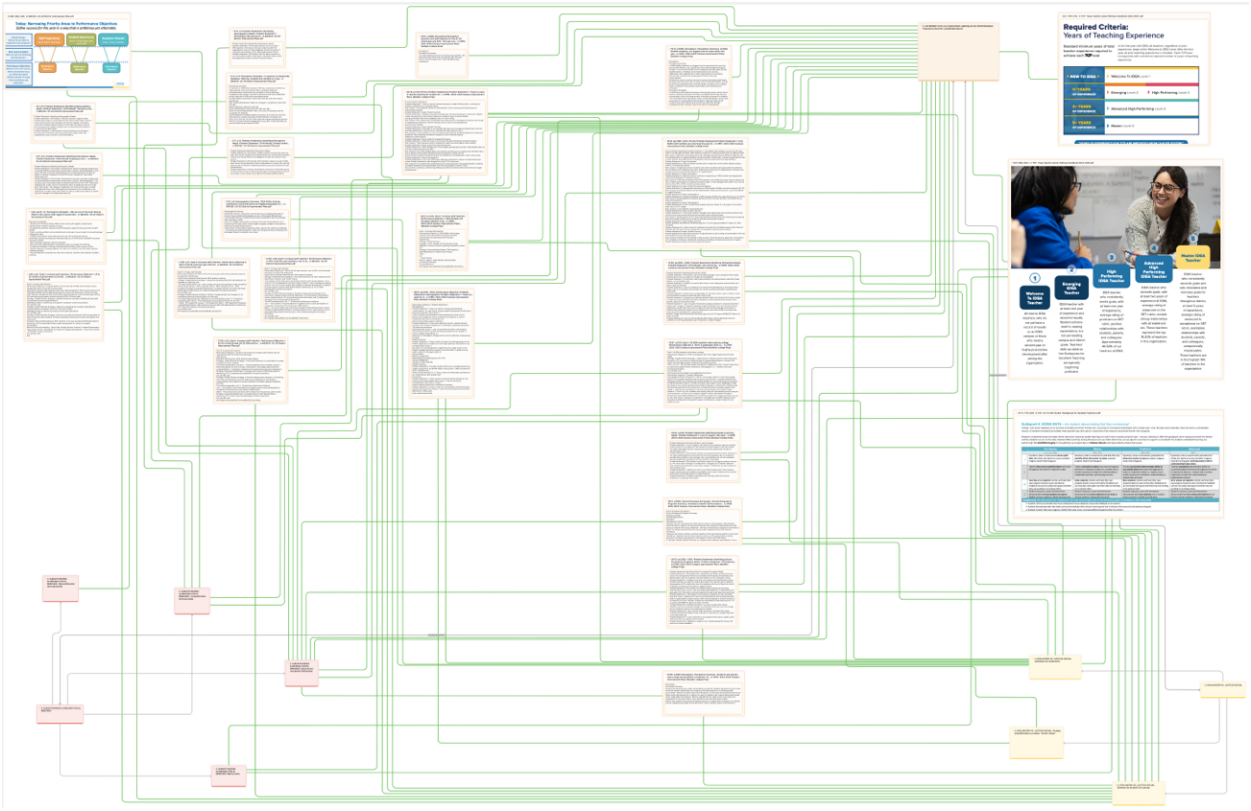


Figura 78. Network: Experiencia Docente y Estabilidad Laboral
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15987356

Se iniciará el análisis centrándose en el extremo derecho de la red, en la cita 44:7, para luego proceder hacia abajo a través de cada cita subsecuente. Como ya se mencionó en la subcategoría anterior, conviene reiterar que el TCP de IDEA categoriza a los docentes en cinco niveles salariales distintos. Los niveles se determinan por el desempeño docente, el cual se evalúa anualmente (citas 44:7 y 43:9). El plan está diseñado para retener a los docentes, utilizando las rúbricas GET (cita 41:14) tanto para ofrecer "coaching" y desarrollar las competencias docentes como para evaluar a los mismos profesores.

Las citas 44:7, 43:9 y 41:14 permiten observar cómo IDEA redefine la experiencia docente como una trayectoria sujeta a evaluación periódica, donde la permanencia y el ascenso salarial dependen del cumplimiento sostenido de estándares organizativos. Desde la subcategoría Experiencia Docente y Estabilidad Laboral, esta estructura desplaza el reconocimiento automático de la antigüedad, subordinando su valor al rendimiento medido. Es decir, aunque la trayectoria en la institución se considera un requisito para avanzar en el plan TCP, su peso queda condicionado a indicadores de desempeño definidos por la organización. En este marco, el "coaching" y las evaluaciones anuales dejan de operar como espacios orientados al fortalecimiento autónomo de la práctica pedagógica y pasan a constituirse como mecanismos de regulación que reconfiguran la experiencia docente como una condición que requiere validación institucional constante, alineada con los objetivos estratégicos de la red.

Una vez establecidos los puntos anteriores, se inicia el recorrido en el extremo izquierdo de la red. La estructura adoptada para organizar el análisis consiste en una disposición vertical de citas agrupadas por cada Plan de Mejoramiento. En cada caso, se comienza desde la cita ubicada

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en la parte superior de la columna correspondiente y se avanza de forma descendente. Al completar el análisis de una columna, se continúa hacia la siguiente, situada a la derecha, retomando el mismo procedimiento. La lógica se mantiene constante a lo largo de toda la red y orienta el orden secuencial de lectura y análisis discursivo.

En relación con la subcategoría actual, se comienza con la cita 2:289, donde IDEA identifica diversas "áreas prioritarias" (*priority areas*), entre las cuales se incluye de manera explícita la "experiencia del personal" (staff experience). Este eje aparece de forma reiterada en distintos planes institucionales, tal como se observa en el Plan de Mejoramiento del Distrito correspondiente al ciclo escolar 2023–2024 (aplicable a IDEA en general). En la cita 2:6, se presenta la "declaración de problema 2" (*problem statement 2*), que señala una disminución en la retención del personal en todas las regiones en comparación con el año anterior. IDEA atribuye esta situación a una "causa raíz" (*root cause*): "la razón principal de abandono, dentro del ámbito de control de la organización, es el equilibrio entre la vida laboral y personal" (*top leaver reason within the organization's locus of control is work-life balance*).

La cita 2:51 amplía este diagnóstico al indicar que las personas empleadas experimentan situaciones "cada vez más negativas, inconsistentes y variables" (*increasingly negative, inconsistent, and varied*). IDEA relaciona esta situación con la ausencia de un entendimiento compartido y con la falta de estándares comunes en torno a la gestión del personal y del desempeño.

Por su parte, en la cita 2:98 se documenta una de las metas establecidas por la organización: "incrementar la retención del personal" (*increase staff retention*). En el mismo documento se fija como "objetivo de desempeño" (performance objective) que "el 80,6% del personal de IDEA con contrato a tiempo completo durante el ciclo 2023–2024 será retenido y regresará para el ciclo 2024–2025" (*80,6% of all full-time 23–24 IDEA staff members will be retained and return for the 24–25 school year*), objetivo que, según el documento, fue alcanzado. Para el año siguiente, se propone elevar esta meta al "85% del personal" (*85% of all full-time 23–24 IDEA staff members will be retained and return for the 24–25 school year*). Para lograrlo, se plantean dos estrategias: "contrataciones eficaces que incluyan descripciones del puesto atractivas y realistas, para asegurar la compatibilidad con la organización" (effective hiring that includes compelling and accurate job previews to ensure organizational fit) y "un proceso de incorporación eficaz que incluye apoyo estructurado de forma progresiva y continuo durante todo el primer año de un nuevo empleado en IDEA" (*effective onboarding that includes scaffolded and ongoing support throughout a new hire's first year at IDEA*).

Desplazándonos a la siguiente columna de la red correspondiente al Plan de Mejoramiento del Distrito para el ciclo escolar 2024–2025, IDEA plantea la "declaración de problema 1" (*problem statement 1*), prioritaria: "perdemos a un tercio de nuestro profesorado nuevo en IDEA" (*We lose 1/3 of our new to IDEA teachers*). La "causa raíz" (*root cause*) de esta situación se atribuye a "1) expectativas poco realistas y 2) la cultura organizacional de IDEA" (*top leaver reasons within the organization's locus of control based on our exit survey are 1*) *unrealistic expectations and 2) IDEA organizational culture).* Esta formulación revela que el personal de nuevo ingreso constituye el grupo con mayor índice de rotación.

No obstante, según la cita 3:47 del mismo documento, IDEA informa que la retención docente aumentó ligeramente del ciclo 2022–2023 al 2023–2024 en un 3,67%. A pesar de ello, como se indica en la cita 3:51, la institución reconoce que la retención del personal aún se encuentra por debajo de la meta del 85%. A partir de los datos obtenidos en encuestas internas, IDEA identifica como factores asociados al descontento laboral "la compensación en el puesto

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

actual, el equilibrio entre la vida laboral y personal, y una experiencia de incorporación inconsistente" (*compensation in current role, work-life balance and inconsistent onboarding experience are all contributors to staff dissatisfaction*).

En relación con los desafíos actuales en el campo educativo, la cita 3:47 subraya que, al igual que otras Agencias de Educación Local (*Local Education Agencies – LEAs*), IDEA enfrenta dificultades sostenidas para reclutar y retener profesorado en un contexto marcado por la transformación del mercado laboral y el decreciente interés por la docencia como carrera profesional.

Respecto a las metas planteadas para el siguiente ciclo escolar, en la cita 3:106 IDEA establece el "objetivo de desempeño" (*performance objective*) de que "el 90% del personal de nuevo ingreso a tiempo completo persistirá durante sus primeros 90 días" (*90% of all full-time first-year staff will be retained and persist through their first 90 days*). Para ello, se prevé realizar un seguimiento mediante dos afirmaciones incluidas en la encuesta de incorporación *(onboarding survey*). Las estrategias definidas para alcanzar este objetivo son: 1) "mejorar los recursos de incorporación y ejemplos para roles no docentes específicos" (*improved onboarding resources and exemplars for targeted non-teaching roles)* y 2) "garantizar que los responsables implementen adecuadamente los planes de incorporación y ofrezcan apoyo continuo al personal de nuevo ingreso" (*fidelity of implementation by managers of our onboarding plans and ongoing support for new staff*).

Por su parte, la cita 3:103 expone el objetivo específico de mejorar la retención del profesorado de primer año. Como "objetivo de desempeño" (Performance Objective), se propone que "el 70% del profesorado de primer año, nuevo en IDEA, sea retenido y regrese para el ciclo 2024–2025" (*70% of all first-year teachers, new to IDEA, will be retained and return for the 24–25 school year*). Para ello, se implementará de manera piloto la estrategia "Primera Semana De Experiencia para Docentes Nuevos" (*First Week Experience for New Teachers pilot*) en las regiones de San Antonio, Houston y el condado de Tarrant. Esta medida se evaluará con base en la respuesta a la siguiente pregunta incluida en la encuesta: "En una escala del 1 al 5, ¿qué tan preparado te sientes para enseñar el primer día?" (*On a scale of 1–5, how prepared do you feel to teach on day 1?*).

La estrategia 2 consiste en ofrecer formación profesional y recursos a los directivos para apoyar el equilibrio entre la vida personal y laboral del profesorado. Esto se llevará a cabo mediante: 1) "la implementación de un sistema escalonado de interiorización de lecciones" (*Tiered lesson internalization system implementation*), 2) "el uso eficiente de los tiempos de planificación" (*using planning periods effectively*) y 3) "el establecimiento de expectativas claras y razonables" (*setting and managing clear and reasonable expectations*).

Finalmente, en la última cita de esta columna (3:100), se establece como "objetivo de desempeño" (*Performance Objective*) que "el 82.5% del personal de IDEA a tiempo completo para el ciclo 2024–2025 sea retenido y regrese durante ese mismo ciclo escolar" (*82.5% of all full-time 24–25 IDEA staff members will be retained and return for the 24–25 school year*). Las estrategias definidas para alcanzar esta meta incluyen la "inversión continua en compensación para seguir siendo competitivos en el mercado laboral" (*Continued investment in compensation to remain competitive in labor markets*) y el diseño de "iniciativas piloto para mejorar el equilibrio entre trabajo y vida personal" (*work-life balance pilot initiatives*), las cuales contemplan: 1) "proteger el tiempo de trabajo durante la jornada laboral para completar tareas" (*protecting work time during business hours for tasks to be completed*) y 2) "coordinar la comunicación y las solicitudes con el fin de evitar duplicaciones y gestionar mejor las prioridades en conflicto"

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(*coordinating communication and requests to prevent duplication and better manage competing priorities*).

Desde la subcategoría Experiencia Docente y Estabilidad Laboral, el discurso institucional de IDEA pone en primer plano la noción de "*staff experience*" como un asunto prioritario. Esto se observa de manera reiterada en distintos documentos. No se articula como una reivindicación de la experiencia profesional acumulada ni como reconocimiento a trayectorias docentes prolongadas. Se configura, más bien, como un ítem a gestionar desde lógicas organizativas centradas en la retención del personal lo cual reduce la experiencia a una variable de eficiencia interna.

Las citas 2:6 y 2:51 muestran que la organización atribuye la disminución en la retención a causas que sitúa dentro de su control, como el equilibrio entre vida personal y laboral y la falta de estándares en la gestión del personal. Sin embargo, la forma en que se traducen estas preocupaciones en estrategias evidencia una racionalidad técnico-instrumental. Se definen metas cuantificables (como alcanzar una retención del 85%) y se despliegan mecanismos orientados al ajuste: contrataciones "más eficaces" y procesos de incorporación más estructurados. La solución se ubica en la corrección de procedimientos sin interpelar las condiciones laborales estructurales ni las lógicas organizativas que producen el desgaste profesional.

El reconocimiento de que un tercio del profesorado nuevo abandona la institución (cita 3:47) instala una problemática estructural que el discurso institucional procesa desde una perspectiva limitada. La identificación de "expectativas poco realistas" o de la "cultura organizacional" como causas de esta salida (cita 3:51) proviene directamente de las respuestas del profesorado en encuestas de salida, lo cual aporta un dato relevante. No obstante, el modo en que la institución responde a esta información refuerza un discurso que no cuestiona el diseño institucional y reorienta la intervención hacia la gestión de los primeros meses. Las estrategias se concentran en el acompañamiento inicial y en la mejora de la experiencia durante los primeros 90 días, delimitando la permanencia a un lapso breve y tratándola como variable técnica susceptible de ser corregida mediante ajustes administrativos.

A través del uso de encuestas, objetivos de rendimiento y estrategias piloto como el *First Week Experience for New Teachers* (cita 3:103), el discurso institucional de IDEA proyecta una apuesta por la intervención temprana como mecanismo para contener la rotación. El problema se canaliza hacia una solución técnica, centrada en la recopilación de datos y en la capacitación intensiva durante los primeros días. A esto se suma la búsqueda y selección de perfiles docentes compatibles con la ideología de IDEA en los procesos de contratación, lo que sugiere una estrategia de ajuste selectivo orientada a mejorar la retención, pero sin necesidad de modificar los marcos estructurales del trabajo docente para retener al personal.

Continuando con el análisis de la tercera y cuarta columna de la red, se examinan los Planes de Mejoramiento de IDEA McAllen correspondientes a los ciclos escolares 2022–2023 y 2023–2024. Esta sección permite observar cómo se traduce el ideario de IDEA Public Schools en una de sus escuelas del RGV, específicamente en una de las que, según los propios rankings promocionados por la institución, figura entre las más destacadas de la región. Se inicia con la cita 29:14 del Plan de Mejoramiento de IDEA McAllen 2022–2023. Según la cita 29:15, la retención de personal durante el ciclo 2021–2022 fue del 92%, una disminución en comparación con el 100% del año anterior. IDEA McAllen reporta la salida de cuatro integrantes del personal, uno de los cuales no fue renovado contractualmente.

Profundizando en los factores que explican esta situación, la cita 29:18 señala la "declaración de problema 1" (*problem statement 1*) como la "falta de planificación docente para la diferenciación del alumnado" (*lack of teacher planning for student differentiation*), es decir,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

para atender de manera sistemática las necesidades de todos los estudiantes. La "causa raíz" (*root cause) identificada es la "formación insuficiente y el acceso limitado a materiales diferenciados" (insufficient training and limited access to differentiated materials).*

La "declaración de problema 3" expone que solo el 60% del personal se siente motivado para mantener un equilibrio entre su vida laboral y personal, y que ese mismo porcentaje considera que sus opiniones son valoradas. Esta situación se atribuye a una "falta de orientación sobre cómo maximizar el tiempo de planificación y cómo organizar tareas y plazos mediante planificación inversa" (*lack of guidance on maximizing planning time and backward planning for tasks and deadlines*), así como a la ausencia de "mecanismos para proporcionar retroalimentación continua a la administración" (*need for more mechanisms to provide ongoing feedback to administration*). En paralelo, la "declaración de problema 4" señala que "el personal siente una falta de comunidad entre sí y con la administración" (*staff feel a lack of community among themselves and with administration*), cuya causa se relaciona con la "falta de énfasis en el trabajo en equipo y de actividades frecuentes de integración grupal" (*lack of emphasis on teamwork and frequent team-building activities*).

De forma similar a lo observado en los Planes de Mejoramiento institucionales de IDEA, IDEA McAllen establece una meta explícita de "retención de personal" (*staff retention*). En la cita 29:21, se define como "objetivo de desempeño" (*performance objective*) que "IDEA McAllen aumentará la retención a más del 85% en todo el plantel, incluyendo al personal docente y operativo" (*IDEA McAllen will increase retention to be above 85% schoolwide with both instructional and operational staff members*).

En la cita 29:81, en la "declaración de problema 1" se menciona que "es necesario fortalecer la comunicación entre docentes y familias" (*there is a need for stronger teacher/family communication*) y que "la encuesta de fin de año reveló que las familias consideraban esta cuestión como una debilidad importante del plantel" (*end of year survey revealed that parents felt this was a big school weakness*). Las causas identificadas incluyen la "ausencia de sistemas y procedimientos por parte de la administración para exigir a los docentes una comunicación rutinaria con las familias" (*lack of systems and procedures on the administration level to hold teachers accountable to routine connection with parents*) y la "falta de eventos programados que inviten a las familias a la escuela y faciliten el contacto con los docentes" *(lack of scheduled events that invite parents into school and provides access to teachers*).

También se expone que "existe una falta de comunicación con las familias sobre calificaciones y progreso académico" (there is lack of communication with parents about grades and progress), atribuida a la "falta de infraestructura escolar y de tiempo destinado a realizar llamadas (limitado a los periodos de conferencia)" (lack of school infrastructure and time dedicated to making calls [only conference periods]).

Finalmente, dentro de la misma cita, se plantea que "no hay suficiente apoyo para el grupo numeroso de estudiantes nuevos que no hablan inglés y que requerirán una intervención significativa para tener éxito" (*there is a lack of support for the large group of non-English speaking new students who will need significant intervention to be successful*). Esta situación se relaciona con que "el personal no está preparado ni capacitado para atender a un grupo tan grande" (*staff is not set up/trained for supporting such a large cohort)* y con la necesidad de adaptarse a "la elevada cantidad de estudiantes en el nivel de preparatoria" (*the large number of high schoolers*).

Continuando con el análisis de la cuarta y última columna, se examina el Plan de Mejoramiento de IDEA McAllen correspondiente al ciclo escolar 2023–2024. En la cita 18:14,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

IDEA McAllen señala: "Nuestra mayor área de oportunidad este año fue la retención del personal. Nuestro plantel perdió a siete miembros del equipo a lo largo del ciclo escolar" (*Our biggest area for opportunity this year was staff retention. Our campus lost seven staff members throughout the year*). La institución atribuye esta situación a "fallas tanto del personal como de la administración en la implementación o retroalimentación respecto a expectativas y acompañamiento" (*both managerial and staff gaps in the implementation or feedback around expectations and coaching*).

En la cita 18:18, la "declaración de problema 1" establece que "solo 38 de 45 miembros del personal regresan este año (84%). Esta ha sido la cifra más baja de retención que ha tenido nuestro plantel desde su apertura en 2012" (*only 38/45 staff members are returning this year (84%). This has been the lowest staff retention numbers our campus has had since its opening in 2012*). La causa identificada es que "el personal no se adaptó bien al ciclo de coaching y le resultó difícil seguir el ritmo de la implementación de la retroalimentación continua y la rendición de cuentas" (*staff did not acclimate well to the coaching cycle and found it difficult to keep up with the implementation of ongoing feedback and accountability*). Asimismo, se reconoce que los docentes buscaron oportunidades en otros distritos escolares que ofrecían mejor remuneración con menos deberes y responsabilidades" (*teachers sought opportunities at other districts that offered more compensation with less duties/roles and responsibilities*).

La "declaración de problema 3" expone que "el personal siente que no recibió suficiente formación para apoyar al alumnado con necesidades especiales ni estrategias didácticas adecuadas para responder a ellas" (*staff feel a lack of training on supporting our SPED students and appropriate instructional strategies to meet their needs*). Esto se atribuye a que, a mitad de año, se produjo un cambio de docente de SPED, se postergaron las reuniones con el profesorado para discutir las necesidades del alumnado y las acciones más sustantivas no se tomaron hasta que menos del 50% del estudiantado aprobaba sus evaluaciones.

En la misma línea, la "declaración de problema 9" establece que "el personal percibe una desconexión entre la recomendación de estudiantes para RTI[281] y el avance del proceso de evaluación" (*staff feels that there is a gap between students being recommended for RTI and the evaluation process moving forward*). La causa raíz identificada es que "el profesorado no está comprometido con el proceso ni con la importancia de la documentación. La persona encargada del seguimiento no es constante en sus funciones, no responsabiliza al personal y no transmite el sentido de urgencia" (*teachers are not invested in the process or the importance of paperwork. Point person isn't consistent on follow up, holding the teachers accountable, and passing the sense of urgency*).

Por su parte, en la cita 18:62 se mencionan múltiples factores a mejorar: se identifican problemas con la planificación de último minuto y cómo deriva en una percepción negativa; "falta de rendición de cuentas por parte de la administración" (*lack of accountability from administration); "falta de comunicación adecuada como equipo para planificar en consecuencia" (lack of adequate communication as a team to plan accordingly*); "falta de consistencia y de compromiso general del campus para mantener las expectativas (*Lack of a consistency and campus as a whole to uphold expectations (Sweating the small stuff*); "falta de claridad sobre los roles y expectativas, así como falta de respeto por los roles de los demás" (*Lack of clarity on roles and expectations as well as respecting each others roles*); y "falta de tiempo para la planificación" (*Lack of time for planning).*

[281] Response to Intervention (*Respuesta a la Intervención*). Es un método utilizado para identificar y apoyar a estudiantes con dificultades de aprendizaje y de comportamiento antes de ser referidos a programas de educación especial.

En relación con esta problemática, en la cita 18:50 la "declaración de problema 2" establece que existe una "sensación de falta de preparación" (*feeling of unpreparedness*), cuya causa es que "el profesorado no cuenta con suficiente tiempo de planificación y suele tener más ausencias debido a que sus periodos de conferencia se utilizan para cubrir clases" (*teachers do not have enough planning time and tend to have more absences due to conference periods being utilized for sub coverage*). También se indica que "algunos docentes no aprovechan los periodos de conferencia, y los directivos no los responsabilizan" (*some teachers do not use conference periods purposefully and leaders do not hold them accountable*).

La cita 18:51, en la "declaración de problema 5", señala que el profesorado tiende a expresar abiertamente sus necesidades cuando se trata de nuevos programas y, aunque la administración se esfuerza por apoyar con la adquisición de materiales, la implementación de dichos programas a menudo se realiza de improviso y a último minuto. Esta falta de planificación se complementa con otros problemas, como el incumplimiento de promesas sobre la resolución de asuntos previamente mencionados y la asignación de recursos que no siempre resultan útiles para los docentes, quienes además carecen de poder de decisión sobre ellos.

La cita 18:53 indica la existencia de "cambios excesivos", señalando que la causa raíz es la inestabilidad. La inestabilidad se manifiesta de diversas formas, tales como: modificaciones constantes en el horario, falta de tiempo para conferencias, agotamiento generalizado debido a los cambios continuos, ausencia de periodos dedicados a la planificación y una necesidad palpable de mayor preparación por parte del profesorado. A esta situación se suma el hecho de que la formación requerida suele impartirse a último momento, lo que impone un aprendizaje improvisado que, finalmente, afecta negativamente el equilibrio entre el trabajo y la vida personal de los docentes.

Finalmente, la cita 18:58 afirma que "estudiantes y familias tienen un fuerte vínculo con el profesorado". Las encuestas realizadas indican que, aunque las relaciones con los docentes son sólidas, "falta rendición de cuentas por parte de la administración" (*lack of accountability being enforced by the administration*). También se señala que "se percibe como una preparatoria común" (*feels like a regular high school*) y que "parece que todo se hace a último momento" (*the perception is that things are being done last minute*).

El análisis de los Planes de Mejoramiento de IDEA McAllen correspondientes a los ciclos escolares 2022–2023 y 2023–2024 permite observar cómo el discurso institucional opera frente a la experiencia docente y la estabilidad laboral en un contexto escolar específico. Desde la primera cita (29:15), IDEA McAllen señala una reducción en la retención del personal, identificando causas relacionadas con las exigencias institucionales, entre ellas la falta de tiempo para la planificación docente (29:18). Este énfasis destaca cómo IDEA ubica la problemática dentro de las competencias individuales del profesorado, al plantear que la solución radica en una mayor formación y acceso a recursos, sin cuestionar las condiciones institucionales que limitan estructuralmente el tiempo para planificar adecuadamente.

Esta orientación reaparece cuando la institución señala que solo el 60% del personal percibe un equilibrio adecuado entre su vida personal y laboral (29:18, problema 3). IDEA atribuye la falta de motivación laboral y personal a la ausencia de orientación administrativa y mecanismos de retroalimentación. La explicación sitúa nuevamente la problemática en aspectos técnicos de gestión, soslayando el contexto más amplio que genera esta sobrecarga laboral y emocional en primer lugar. En consecuencia, el discurso institucional traslada al profesorado la responsabilidad última de adaptarse a una lógica organizacional que naturaliza la sobre exigencia y prioriza resultados cuantificables.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Esta lógica también se expresa en el objetivo explícito de IDEA McAllen de mantener una tasa alta de retención del personal (29:21). Al alinearse con las metas establecidas por IDEA Public Schools, IDEA McAllen evidencia cómo adopta la misma racionalidad institucional general, centrada en indicadores medibles y metas cuantitativas, lo que revela que la estabilidad laboral se concibe principalmente como un resultado de estrategias gerenciales, más que como consecuencia de condiciones laborales consistentes y sostenibles.

Dentro de esta misma ideología gerencial, destaca el uso recurrente de encuestas para identificar problemáticas específicas, como ocurre con la comunicación insuficiente entre docentes y familias (29:81). Las soluciones propuestas, como aumentar las actividades que involucren directamente a las familias, muestran una concepción institucional donde las dificultades docentes se resuelven mediante la asignación de tareas adicionales. Sin embargo, estas nuevas responsabilidades no se acompañan de ajustes que garanticen condiciones laborales realistas para el profesorado, consolidando así un entorno laboral marcado por la exigencia permanente.

En este marco, IDEA también identifica problemas relacionados con la atención a estudiantes recién llegados que no dominan el inglés (29:81). El discurso institucional interpreta esta dificultad como una falta de formación específica, sin considerar la carga adicional que esto supone para el profesorado, que debe improvisar soluciones para atender necesidades imprevistas. La situación profundiza la precarización de las condiciones laborales, al requerir del profesorado flexibilidad permanente y la disposición a asumir tareas que sobrepasan sus competencias ordinarias.

Estos elementos continúan presentes al analizar el ciclo escolar siguiente (2023–2024). En este periodo, IDEA McAllen reconoce explícitamente la pérdida de personal como la principal área de oportunidad (18:14). La disminución del índice de retención se atribuye nuevamente a la dificultad del profesorado para adaptarse a la exigente dinámica institucional de evaluación continua y retroalimentación constante (18:18). El discurso evidencia que las expectativas institucionales sobrepasan las condiciones laborales viables para el profesorado, lo que lleva a muchos a buscar otras oportunidades laborales con mejor compensación y menos responsabilidades.

La falta de formación específica para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (18:18, problema 3) se presenta nuevamente como un problema puntual y administrativo, relacionado con cambios de personal y planificación tardía, que deriva en una presión adicional sobre los docentes. El mismo patrón discursivo emerge en relación con el proceso RTI (18:18, problema 9), donde la institución detecta que el profesorado no se compromete suficientemente con el registro y la documentación requeridos. Este discurso institucional, centrado en la falta de compromiso del profesorado, ignora las condiciones laborales que limitan la capacidad real de cumplir con tareas administrativas excesivas, contribuyendo a una mayor sensación de inestabilidad.

IDEA McAllen identifica problemas estructurales como la planificación de último momento, la insuficiente comunicación interna, la falta de claridad sobre roles y la carencia crónica de tiempo para planificar (18:62). Los elementos aparecen reiteradamente en los documentos analizados, lo que indica que no son problemas aislados, sino características estructurales del entorno laboral docente dentro de IDEA. El discurso institucional, sin embargo, aborda estas dificultades desde una perspectiva que busca soluciones inmediatas, sin examinar en profundidad las condiciones laborales que las producen y sostienen.

Un ejemplo de este tratamiento superficial se encuentra en la constante necesidad de cubrir ausencias utilizando tiempos de planificación destinados al profesorado (18:50). Esta práctica,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

aceptada implícitamente por la institución, incrementa la presión sobre el personal docente y sugiere, además, cómo IDEA naturaliza condiciones laborales de precariedad bajo la justificación de necesidades institucionales urgentes.

La situación de inestabilidad laboral se exacerba por los frecuentes cambios en programas educativos, formaciones improvisadas y modificaciones repentinas en los horarios (18:51 y 18:53). La recurrencia de dichos factores señala que la experiencia docente en IDEA McAllen se ve constantemente atravesada por la incertidumbre y la improvisación institucionalizadas lo cual afecta negativamente el bienestar laboral y personal del profesorado y poniendo en riesgo la estabilidad laboral a largo plazo.

Finalmente, IDEA McAllen registra la percepción negativa entre estudiantes y familias, al considerar que la escuela se siente como una "preparatoria común" (18:58). Esta valoración discursiva evidencia una preocupación institucional por diferenciarse de otras escuelas, asociando implícitamente la normalidad con una baja calidad educativa. A su vez, la referencia a la falta de rendición de cuentas administrativas revela una tensión discursiva donde el profesorado debe sostener, con esfuerzo individual adicional, los estándares distintivos que la institución promueve.

En síntesis, al analizar el discurso de IDEA Public Schools e IDEA McAllen sobre la experiencia docente y la estabilidad laboral, se observa una tensión evidente entre lo que la organización espera del profesorado y las condiciones laborales reales. Los docentes señalan necesidades claras: falta constante de tiempo para planificar, expectativas institucionales demasiado altas, problemas para equilibrar vida personal y trabajo e inestabilidad debido a cambios frecuentes e improvisados. Frente a dichas situaciones, IDEA propone soluciones principalmente gerenciales, basadas en objetivos numéricos, procesos estructurados de incorporación y formación intensiva en los primeros días. No obstante, no se abordan de manera directa las condiciones laborales estructurales que generan estas problemáticas. Desde una perspectiva analítica, el enfoque administrativo deja en manos del profesorado la responsabilidad de adaptarse al modelo institucional, sin ofrecer soluciones reales y prácticas para resolver las dificultades identificadas.

7.3.7.3. Políticas de Contratación y Certificación Alternativa

La última subcategoría dentro de Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado es Políticas de Contratación y Certificación Alternativa. Como se indicó en la tabla de concurrencias, esta subcategoría registró únicamente 12 citas. Debido a ese bajo número, no se observan concurrencias relevantes y cada celda muestra un círculo amarillo. Algo similar ocurre con el Diagrama de Sankey (véase figura 79), donde tampoco se aprecian relaciones significativas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

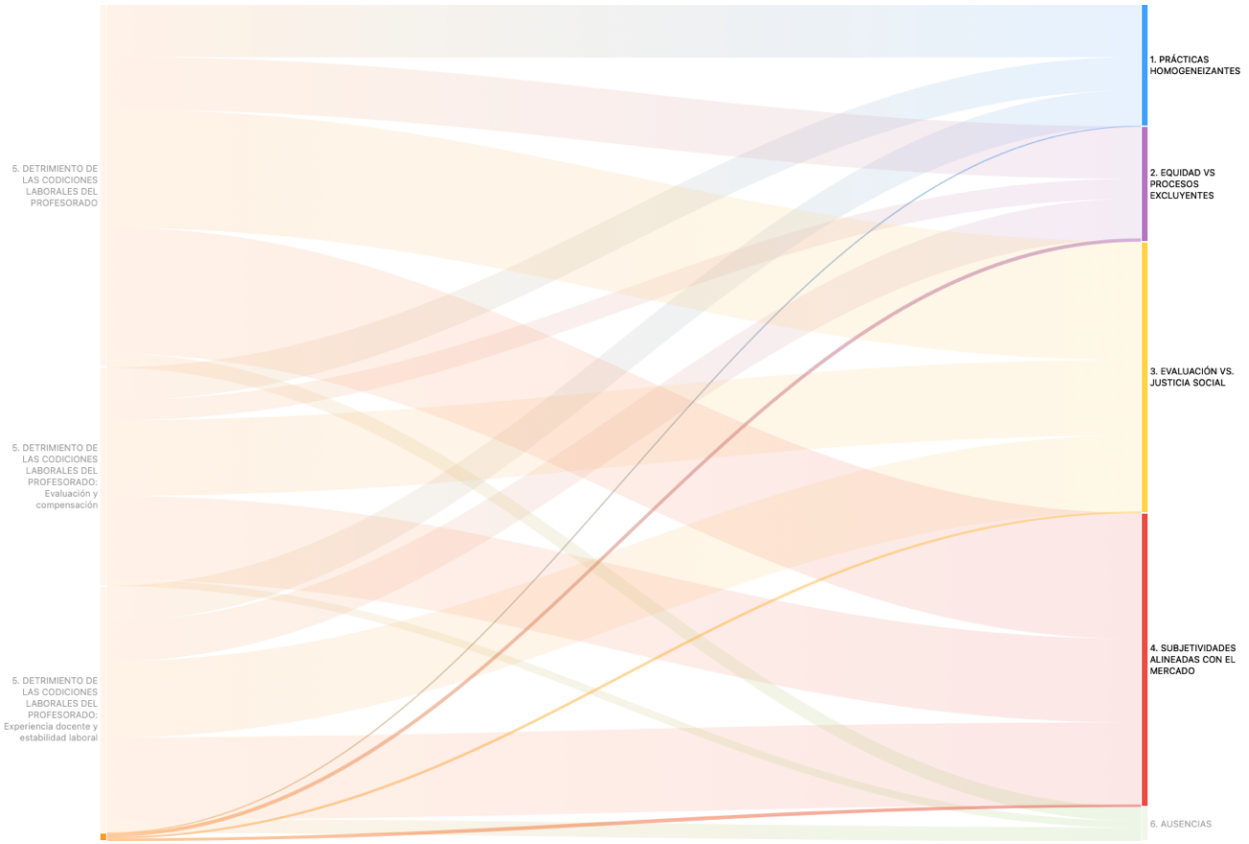


Figura 79. Diagrama de Sankey: Políticas de Contratación y Certificación Alternativa
Fuente: elaboración propia

Dado el reducido número de citas, la red de códigos en la figura 80 presenta una estructura sencilla y no incorpora conexiones con otras subcategorías. Aun así, se considera pertinente conservar la representación, pues permite visualizar de manera concreta las relaciones conceptuales que sustentan el análisis y facilita la exposición ordenada de los hallazgos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

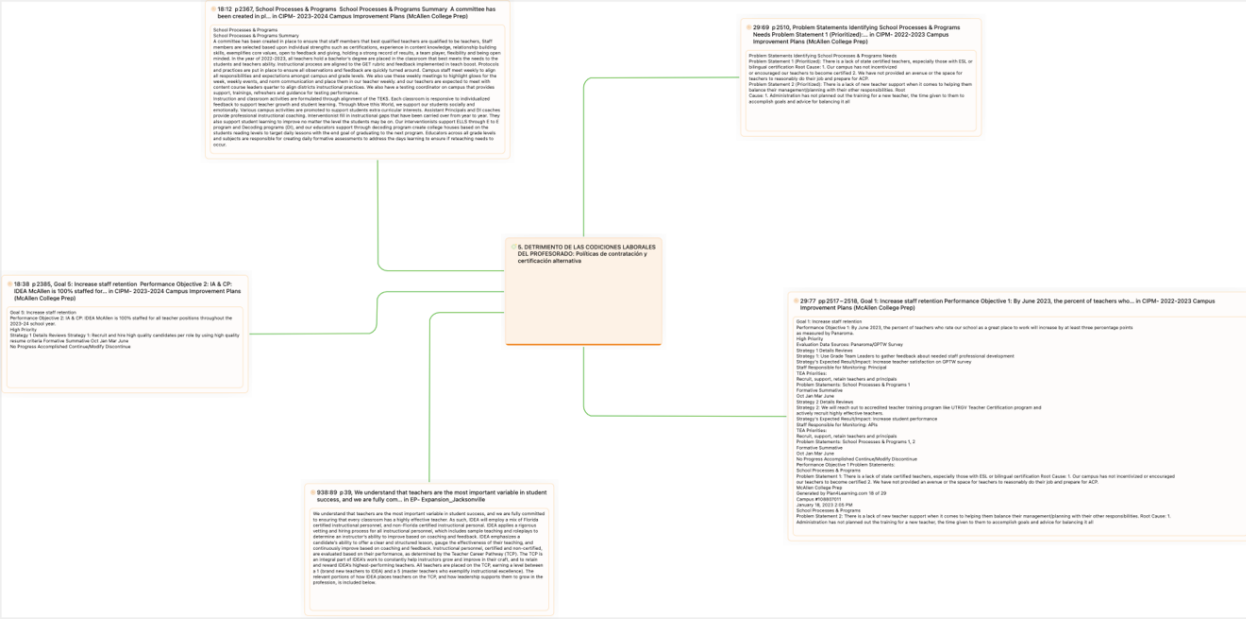


Figura 80. Network: Políticas de Contratación y Certificación Alternativa
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo
https://zenodo.org/records/15987527

Antes de iniciar el examen específico de los documentos y recursos visuales institucionales de IDEA Public Schools, se partía de la hipótesis (basada en la revisión crítica del modelo charter y reforzada durante la elaboración del Libro de Categorías) de que esta subcategoría tendría una presencia más marcada en el discurso institucional. La expectativa se sustentaba en el origen de los fundadores de IDEA, vinculados a Teach For America, organización conocida por promover vías alternativas de certificación docente y por la contratación de profesorado no certificado.

Sin embargo, el análisis del corpus institucional no aportó evidencia discursiva suficiente para respaldar dicha suposición. Aunque se identificaron menciones sobre la certificación del personal, la contratación de docentes sin acreditación tradicional no emergió como un elemento sobresaliente o recurrente. La ausencia sugiere que IDEA prioriza ciertos rasgos del perfil profesional docente por encima de esta característica, la cual omite destacar públicamente.

Desde el ACD, tal omisión resulta significativa, pues delimita lo que se considera relevante y establece una jerarquía implícita de valores que define los criterios legítimos para la contratación. La mayoría de las citas relacionadas con esta subcategoría se halló en documentos correspondientes a IDEA McAllen, mientras que los textos institucionales generales presentan escasas referencias directas a procesos de certificación docente o al perfil profesional requerido. El análisis comienza en la cita 18:38, situada en el extremo izquierdo de la red. A partir de ese punto, se realiza el recorrido siguiendo el sentido de las agujas del reloj.

La cita 18:38, proveniente del Plan de Mejoramiento 2023–2024 de IDEA McAllen, expone una estrategia orientada a incrementar la retención del personal mediante la "reclutamiento y contratación de candidatos de alta calidad para cada puesto, utilizando criterios de currículum de alta calidad" (*Recruit and hire high quality candidates per role by using high quality resume criteria*). No se establece de forma explícita qué define a un "candidato de calidad", pero podría asumirse que un docente con certificación formaría parte de dicho perfil, dado que se trata de profesionales con formación específica para la enseñanza y con conocimientos disciplinares y pedagógicos desde el inicio

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Al continuar con la cita 18:12, IDEA McAllen articula que "se ha creado un comité encargado de asegurar que los miembros del personal que sean seleccionados como docentes estén calificados para enseñar" (*A committee has been created in place to ensure that staff members that best qualified teachers are qualified to be teachers*). Según se menciona:

> Los miembros del personal son seleccionados con base en fortalezas individuales como certificaciones, experiencia en el área de conocimiento, habilidades para construir relaciones, ejemplificación de los valores institucionales, apertura a recibir y ofrecer retroalimentación, historial comprobado de resultados, trabajo colaborativo, flexibilidad y mentalidad abierta. (*Staff members are selected based upon individual strengths such as certifications, experience in content knowledge, relationship building skills, exemplifies core values, open to feedback and giving, holding a strong record of results, a team player, flexibility and being open minded*).

IDEA McAllen añade que "en el ciclo escolar 2022–2023, todo el profesorado con título de licenciatura fue ubicado en el aula de acuerdo con las necesidades del estudiantado y las habilidades del docente" (*In the year of 2022-2023, all teachers hold a bachelor's degree are placed in the classroom that best meets the needs to the students and teachers ability*).

La cita 29:69 reconoce, sin embargo, una "falta de docentes con certificación estatal, especialmente aquellos con certificación en ESL o educación bilingüe", atribuida a la ausencia de incentivos para obtenerla y a la falta de condiciones que permitan al personal prepararse para programas de certificación alternativa. En respuesta, la institución plantea contactar programas acreditados de formación docente (como el de certificación de UTRGV) y reclutar "docentes altamente eficaces", con la expectativa de mejorar el rendimiento estudiantil (cita 29:77).

Por su parte, la cita 938:89, vinculada con la expansión de IDEA a Jacksonville (Florida), muestra una de las pocas menciones a las políticas contratación y certificación alternativa. En ella se afirma que "el profesorado es la variable más importante en el éxito estudiantil" y que IDEA empleará "una combinación de personal docente certificado y no certificado". El documento detalla un proceso de selección riguroso que incluye clases modelo, representaciones de situaciones y evaluación de la capacidad del candidato para mejorar a partir de la retroalimentación. Se establece también que tanto el personal certificado como el no certificado son evaluados mediante el Teacher Career Pathway.

En conjunto, las referencias muestran un discurso instrumental del rol docente, donde las certificaciones no se eliminan, pero tampoco se posicionan como criterio central. El discurso prioriza atributos como la flexibilidad, la disposición a recibir retroalimentación y el trabajo en equipo, rasgos funcionales a la lógica organizacional antes que a una formación pedagógica sólida. Dicha orientación fortalece la hipótesis de que IDEA valora la compatibilidad ideológica y operativa por encima de la acreditación formal.

De este modo, el discurso institucional construye una figura docente cuya legitimidad se sustenta menos en una trayectoria académica consolidada y más en la capacidad de adaptación a las normas y valores institucionales. Ello se articula con una lógica de eficiencia organizativa, en la que la retención del personal depende de la selección inicial de perfiles alineados con el modelo. Finalmente, la escasa presencia de esta subcategoría puede entenderse como una estrategia institucional para evitar un posicionamiento explícito frente a una crítica recurrente al modelo charter: la contratación de personal sin formación pedagógica formal. Su omisión no implica que la práctica no exista, pero sí restringe su problematización pública. Interpretamos que dicho

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

silencio protege de cierta manera la imagen de profesionalización y eficacia del modelo educativo de IDEA.

7.3.8. Ausencias

La categoría Ausencias se constituyó con el propósito de identificar vacíos o silencios en el discurso de IDEA. Dentro de ella, se desarrolló una única subcategoría: Ausencia de Estrategias o Planes Específicos Dirigidos a Estudiantes Migrantes y Familias con Estatus Migratorio Mixto. La creación de esta categoría respondió también a consideraciones prácticas derivadas del marco operativo del software Atlas.ti. En el software solo puede analizarse aquello que ha sido previamente codificado. En consecuencia, la subcategoría fue construida inductivamente a partir de observaciones directas del material documental revisado, coincidiendo además con planteamientos presentes en investigaciones previas consultadas sobre IDEA.

La motivación para crear esta subcategoría provino de dos fuentes vinculadas a la biografía de la autora de este trabajo: por un lado, una preocupación inicial basada en la familiaridad con la dinámica fronteriza México–EE. UU. y el conocimiento directo de la realidad socioeducativa de la región; por otro, la experiencia personal de la autora como estudiante internacional en Estados Unidos. Complementariamente, las lecturas realizadas para la construcción del marco teórico, particularmente Schaefer (2015), Diedrich (2018) y Smith (2021), proporcionaron sustento teórico para considerar esta problemática como un aspecto donde IDEA podría mostrar áreas de mejora.

La notable ausencia de estrategias institucionales concretas para atender a ciertos perfiles estudiantiles de familias mixtas, al hacerse el análisis, se realizó un ajuste en la aproximación metodológica respecto de la empleada anteriormente. Por ello, a diferencia de otras categorías donde la tabla de concurrencias y el Diagrama de Sankey sirvieron como guía analítica, aquí se prescinden de ellos. Esto ocurre tanto por su limitada contribución por el interés de mantener la concisión de la investigación.

En esta sección, el análisis se focaliza exclusivamente en el discurso institucional identificado mediante la red de códigos en la figura 81. Se iniciará el análisis del discurso observando la red desde la parte superior izquierda y avanzando de forma descendente a través de las citas. Una vez completado el lado izquierdo, se continúa por el derecho y se desciende por las citas, siguiendo el orden visual que establece la red.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

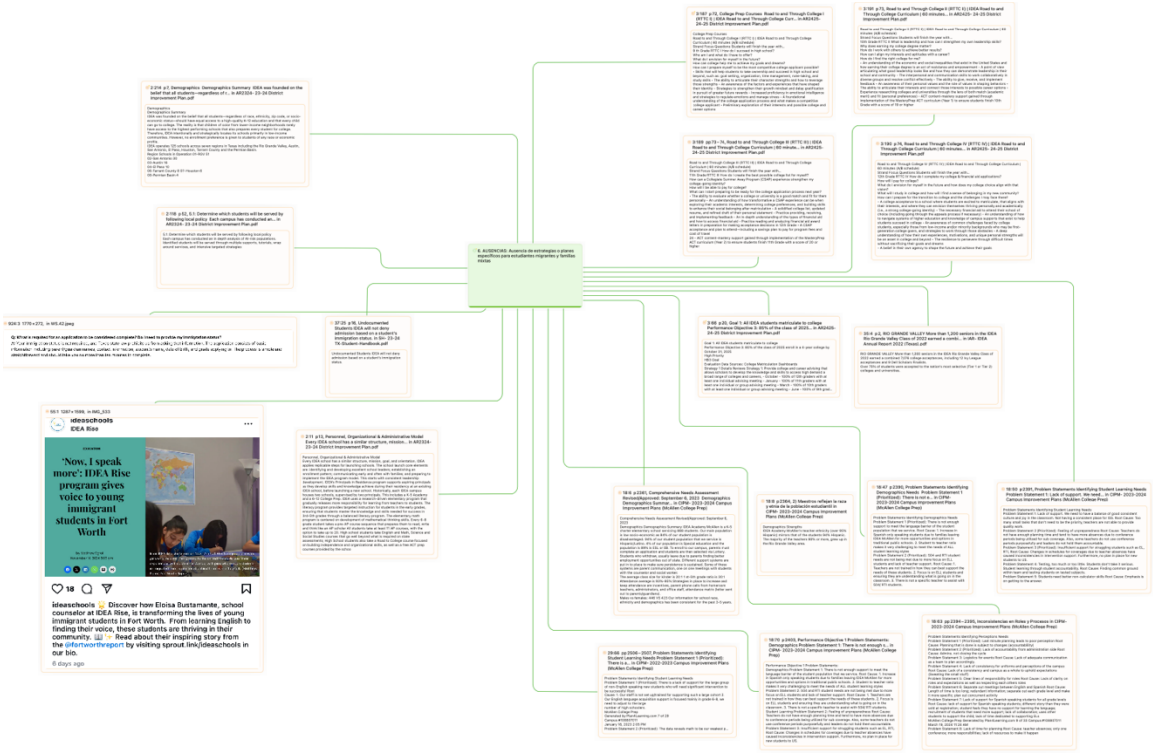


Figura 81. Network: Ausencias
Fuente: elaboración propia. Puede consultarse en alta resolución en el siguiente enlace de Zenodo https://zenodo.org/records/15987709

A diferencia de los apartados anteriores, en los que el análisis partía de afirmaciones explícitas presentes en el discurso institucional, aquí se atiende a los elementos no dichos. Los silencios y las omisiones. El objetivo consiste en identificar los aspectos que no se mencionan en el discurso y aquellos que la institución reconoce como pendientes, pese a no haber formulado aún estrategias concretas para atenderlos. Es decir, se considera lo que se afirma y lo que se omite, ya sea de manera deliberada o no. Las omisiones delimitan el alcance del discurso y establecen, de forma indirecta, quiénes quedan incluidos y quiénes permanecen al margen del modelo educativo.

Por ejemplo, la cita 2:214 presenta un resumen demográfico general de su población estudiantil. Se ofrece una caracterización amplia, pero no se contempla de manera específica a estudiantes migrantes ni a familias con estatus migratorio mixto. Ello ocurre pese a su presencia significativa en el RGV, región que no solo alberga la mayoría de las escuelas IDEA y es el lugar de origen de la red.

En la cita 2:118, IDEA señala que "cada plantel ha realizado un análisis en profundidad de las poblaciones en situación de riesgo. El alumnado identificado será atendido a través de múltiples apoyos, tutorías, servicios integrales y estrategias intensivas y focalizadas" (*Each campus has conducted an-in-depth analysis of At-risk populations. Identified students will be served through multiple supports, tutorials, wrap around services, and intensive targeted strategies*). No obstante, el discurso mantiene un alto nivel de generalidad en torno a esta categoría, sin precisar qué criterios se emplean para definir quiénes la integran ni si incluye de manera diferenciada a estudiantes migrantes o provenientes de familias con estatus migratorio mixto. La ambigüedad dificulta establecer si la población está contemplada dentro de los apoyos especializados mencionados o si, por el contrario, queda subsumida bajo un marco que prioriza otras formas de vulnerabilidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por su parte, la cita 924:3 señala que IDEA, conforme a la ley de Texas, no está autorizada a solicitar el estatus migratorio del alumnado. Mientras que la cita 37:24 complementa que "IDEA no negará la admisión con base en el estatus migratorio del estudiante" (*Undocumented Students IDEA will not deny admission based on a student's immigration status*). Las afirmaciones reflejan una adecuación normativa al marco legal del estado de Texas, en cumplimiento del principio de acceso universal a la educación pública. Sin embargo, la mera declaración de acceso no implica el desarrollo de políticas específicas que reconozcan las condiciones particulares de esta población.

En la cita 55:1, IDEA describe el trabajo de una docente, destacando que ella "está transformando la vida de jóvenes estudiantes migrantes" (*transforming the lives of young immigrant students*), señalando que estos "han pasado de aprender inglés a encontrar su voz; estas estudiantes están prosperando en sus comunidades" (*from learning English to finding their voice, these students are thriving in their communities*). Este discurso presenta un caso concreto de atención efectiva hacia estudiantes migrantes, resaltando logros individuales. Sin embargo, no se clarifica si se trata de una política institucional generalizada ni si existe una guía o protocolo sistemático para replicar estas prácticas en otros planteles. Se enfatiza así un ejemplo aislado sin evidencia de una articulación más amplia. Ello es especialmente relevante para una región como el RGV, donde la presencia migrante es significativa y la generalización de estas prácticas podría responder de manera más amplia y efectiva a las necesidades locales.

A su vez, la cita 2:11 establece que "cada escuela IDEA tiene una estructura, misión, metas y orientación similares. IDEA aplica pasos replicables para abrir nuevas escuelas" (*Every IDEA school has a similar structure, mission, goal, and orientation. IDEA applies replicable steps for launching schools*). La formulación indica que la organización dispone de un modelo educativo definido, reproducible y generalizable entre sus planteles. Considerando lo anterior, surge la pregunta de por qué, después de años de operación en una región con alta densidad migrante, el discurso institucional aún no presenta estrategias claras y sistemáticas para atender a estudiantes migrantes o provenientes de familias con estatus mixto.

Ahora bien, la ausencia de tales menciones explícitas no implica necesariamente que esas prácticas sean inexistentes. Sin embargo, sí revelan un límite en la representación pública del modelo. La generalidad de las afirmaciones y la escasez de referencias directas a políticas diferenciadas para contextos migratorios específicos configuran una brecha que delimita quiénes y qué necesidades son legitimadas y visibilizadas dentro del discurso institucional.

Como se ha señalado, IDEA ha incorporado en su currículo de educación secundaria una serie de cursos anuales denominados College Prep Courses: Road to and Through College (RTTC I, II, III y IV), cuyo propósito es preparar al estudiantado para el ingreso y permanencia en la universidad. La descripción institucional de estos cursos, incluida en el Plan de Mejoramiento del Distrito 2024–2025, puede consultarse en la red, específicamente en las citas 3:187, 3:191, 3:189 y 3:190.

Entre los objetivos se encuentran: "una comprensión básica del proceso de solicitud universitaria y de los elementos que conforman un perfil competitivo" ("*a foundational understanding of the college application process and what makes a competitive college applicant*", RTTC I; cita 3:187); "una comprensión de las desigualdades económicas y sociales existentes en los Estados Unidos y cómo obtener un título universitario representa un acto de resistencia y empoderamiento" (*an understanding of the economic and social inequalities that exist in the United States and how earning their college degree is an act of resistance and empowerment*, RTTC II; cita 3:191); y "la capacidad de investigar universidades considerando tanto la compatibilidad académica como las preferencias personales" (*experience researching colleges and*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

universities through the lens of both match (academic merit) and fit (personal preferences), RTTC II; cita 3:191).

También se incluyen metas como "evaluar si una institución es adecuada para sus intereses" (*the ability to evaluate whether a college or university is a good match and fit for them personally*, RTTC III; cita 3:189) y "comprender los tipos de ayuda financiera y cómo acceder a ella" (*an in-depth understanding of the types of financial aid and how to access financial aid*, RTTC III; cita 3:189); así como "lograr una aceptación universitaria en una institución donde el estudiante se visualice creciendo académica y personalmente" (*a college acceptance to a school where students are excited to matriculate, that aligns with their interests, and where they can envision themselves thriving personally and academically*, RTTC IV; cita 3:190) y "asegurar la ayuda financiera necesaria, incluso mediante apelaciones si es requerido" (*the necessary financial aid to attend their school of choice (including going through the appeals process if necessary*, RTTC IV; cita 3:190).

Además, se menciona como objetivo el desarrollo de "una conciencia sobre los desafíos comunes que enfrentan los estudiantes universitarios, especialmente aquellos de bajos ingresos y/o de minorías que serán los primeros en sus familias en asistir a la universidad" (*an awareness of common challenges faced by college students, especially those from low-income and/or minority backgrounds who may be first-generation college goers, and strategies to work through those obstacles*, RTTC IV; cita 3:190).

Todas estas declaraciones muestran una narrativa institucional centrada en la trayectoria de un estudiante estadounidense o con residencia permanente. Aunque IDEA reconoce desigualdades estructurales que afectan a estudiantes de bajos recursos y de minorías raciales en su discurso, no se identifican menciones específicas a los retos que enfrentan estudiantes en situación migratoria irregular o pertenecientes a familias con estatus mixto. Siendo dichar familias las que se encuentran en la situación más vulnerable.

El discurso omite problemáticas que exceden las barreras académicas convencionales, por ejemplo, trámites para acceder a una visa de estudiante, restricciones al empleo para personas sin documentación, exclusión de ayudas federales o la imposibilidad de cruzar la zona fronteriza de las 100 millas, desafíos frecuentes para estudiantes migrantes que, en ausencia de residencia legal, son catalogados como internacionales, con costos más elevados y mayores requisitos de acceso.

A pesar de que IDEA afirma que "todos los estudiantes de IDEA ingresan a la universidad" (*all IDEA students matriculate to college*, cita 3:66) y celebra que "más de 1.200 estudiantes de último año (seniors) de la generación 2022 de IDEA Rio Grande Valley obtuvieron en conjunto 7.076 aceptaciones universitarias, incluyendo 12 aceptaciones en [universidades de] la Ivy League y 9 finalistas de Dell Scholars" (*more than 1,200 seniors in the IDEA Rio Grande Valley Class of 2022 earned a combined 7,076 college acceptances, including 12 Ivy League acceptances and 9 Dell Scholars Finalists*, cita 3:66), y que "más del 75% de los estudiantes fueron aceptados en las [universidades] más selectivas del país (Tier 1 o Tier 2)" (*over 75% of students were accepted to the nation's most selective (Tier 1 or Tier 2)*, cita 3:66), el discurso institucional no especifica cómo los logros se vinculan con la experiencia de estudiantes en situación migratoria. Surge así una pregunta crítica: ¿qué ocurre con este sector cuando enfrenta barreras legales y económicas estructurales que no pueden abordarse únicamente con aspiraciones meritocráticas?

La falta de estrategias diferenciadas visibles en el discurso para atender las realidades conforma un vacío particularmente relevante para la población del RGV. Considerando que IDEA se originó y ha operado durante más de dos décadas en la región, resulta llamativo que sus programas orientados al acceso universitario no incluyan más menciones y soluciones sistemáticas a la población migrante. Independientemente de lo que suceda en la práctica, la omisión traza los

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

límites del discurso institucional y determina qué realidades son reconocidas como objeto de intervención educativa y cuáles quedan excluidas.

Ahora bien, al pasar del discurso institucional general al caso específico de IDEA McAllen, se observa mayor especificidad respecto de la población atendida. En la cita 18:6, se afirma que la población principal de esta escuela está compuesta por estudiantes de "bajo nivel socioeconómico" ("*low socio-economic*"), detallándose que "el 84% de la población estudiantil se encuentra en situación de desventaja", que "el 94% se identifica como hispano/latino" y que "el 89% está clasificado como estudiante de inglés como segundo idioma (ESL) o bilingüe emergente (EB)" ("*84% of our student population is disadvantaged," "94% identifying as Hispanic/Latino," "89% classified as English as a Second Language (ESL) or Emergent Bilingual (EB)*"). A esto se suma la cita 18:8, que describe cómo la composición étnica del profesorado "refleja estrechamente" la del estudiantado, dado que "más del 95% del personal docente se identifica como hispano" y "más del 90% creció en el Río Grande Valley" ("*over 95% identifying as Hispanic," "90% or more, were raised in the Rio Grande Valley*").

Esta correspondencia demográfica podría considerarse una fortaleza institucional en términos de representación cultural. Sin embargo, las citas 18:47, 18:50, 29:66, 18:70 y 18:63 problematizan esa presunta alineación al identificar limitaciones importantes en el apoyo a estudiantes hispanohablantes y no angloparlantes.

En la cita 18:50, declaración de problema 3, se advierte que "no hay suficiente apoyo para estudiantes con dificultades, como EL y RTI" (*insufficient support for struggling students such as EL, RTI) y que "no hay un plan para estudiantes recién llegados a Estados Unidos" (no plan in place for new students to U.S.*). En la cita 29:66 se afirma que "falta apoyo para el gran grupo de estudiantes nuevos que no hablan inglés y que requerirán intervenciones significativas para tener éxito" (*there is a lack of support for the large group of non-English speaking new students who will need significant intervention to be successful*), lo cual se atribuye a que "el personal no está capacitado ni preparado para atender a un grupo tan numeroso" (*staff is not set up/trained for supporting such a large cohort*).

La cita 18:70 reitera un discurso semejante, señalando que "no hay suficiente apoyo para superar la barrera lingüística que enfrenta la población estudiantil" (*there is not enough support to meet the language barrier of the student population that we service*), y se mencionan dos causas: 1) "el incremento de estudiantes que solo hablan español debido a que sus familias abandonan IDEA McAllen buscando más oportunidades en las escuelas públicas tradicionales" (*increase in Spanish only speaking students due to families leaving IDEA McAllen for more opportunities and options in traditional public schools*); 2) "la proporción estudiante-docente dificulta la atención personalizada a todos los estilos de aprendizaje" (*student to teacher ratio makes it very challenging to meet the needs of ALL student learning styles*).

En la misma cita se plantea que "las necesidades de los estudiantes 504 y RTI[282] no están siendo atendidos adecuadamente porque el enfoque está puesto en los estudiantes ELL y falta apoyo docente" (*504 and RTI student needs are not being met due to more focus on ELL students and lack of teacher support*). Según la institución, esto ocurre porque "el profesorado no está capacitado para apoyar a estos grupos de manera efectiva" (*teachers are not trained in how they can best support the needs of these students*), "el enfoque está en los estudiantes ELL y en asegurar

[282] 504" se refiere a apoyos escolares dirigidos a estudiantes con alguna condición médica o discapacidad que afecta su aprendizaje, pero que no necesariamente requieren servicios de educación especial. "RTI" (Response to Intervention) es un enfoque preventivo que busca brindar apoyo adicional a estudiantes con dificultades académicas o de comportamiento antes de ser referidos a educación especial.

que comprendan lo que ocurre en clase" (*focus is on ELL students and ensuring they are understanding what is going on in the classroom*), y "no hay un docente específico para apoyar a los estudiantes RTI/504" (*there is not a specific teacher to assist with 504/ RTI students*).

Particularmente relevante resulta la cita 18:63, donde la declaración de problema 7 establece que "no hay suficiente apoyo para estudiantes hispanohablantes en todos los niveles escolares" (*lack of support for Spanish speaking students for all grade levels*). La causa raíz es la "falta de apoyo para estudiantes hispanohablantes; una historia diferente a la que les vendieron en la inscripción" (*lack of support for Spanish speaking students; different story than they were sold at registration*). También se afirma que "el estudiantado siente que no tiene apoyo en el aprendizaje del idioma; se recluta alumnado que requiere más apoyo" (*student feels they have no support for learning the language; recruitment of students that need more support*), y que "hay falta de colaboración; se utiliza a otros estudiantes para apoyar; no se destina tiempo para acompañar a quienes aprenden inglés" (*lack of collaboration; uses other students to support the child; lack of time dedicated to supporting ELs*).

El conjunto de citas conforma un campo discursivo que reconoce ciertas limitaciones operativas, pero que aún no se traduce en una arquitectura coherente capaz de garantizar atención diferenciada a poblaciones lingüística y migratoriamente diversas. Resulta significativo que, tratándose de IDEA McAllen, una de las escuelas con mayor reconocimiento dentro de la red, ubicada en una región de mayoría hispana e históricamente marcada por la migración, no se hayan establecido mecanismos sostenidos ni políticas específicas acordes al contexto. Este desfase se vuelve más notable si se considera que el modelo institucional de IDEA tiene su origen precisamente en el RGV.

La afirmación de que las familias viven "una historia diferente a la que les vendieron en la inscripción" (cita 18:63) introduce una dimensión ética que el discurso institucional elude. La observación, enunciada por el propio personal. Funciona como eco de percepciones compartidas por las familias y sugiere una fractura entre la narrativa de excelencia educativa que promueve la organización y las experiencias concretas de las familias hispanohablantes e inmigrantes. La tensión pone en evidencia la capacidad del modelo IDEA para construir una narrativa atractiva en el ingreso sin que ello se traduzca necesariamente en condiciones materiales o pedagógicas que acompañen de forma efectiva el tránsito educativo de estudiantes migrantes o de familias con estatus mixto.

Finalmente, la cita 2:11 declara que "todas las escuelas IDEA comparten una estructura, misión, meta y orientación similares. IDEA aplica pasos replicables para lanzar sus escuelas" (*Every IDEA school has a similar structure, mission, goal, and orientation. IDEA applies replicable steps for launching schools*). La afirmación refuerza la ideología de estandarización sobre la que se sostiene el modelo. No obstante, creemos que si dicha estandarización no se adapta a las realidades locales, corre el riesgo de consolidar omisiones estructurales. En este caso, aunque la institución identifica los perfiles lingüísticos y migratorios de su alumnado, no articula un discurso que los aborde con políticas diferenciadas.

La ausencia de estrategias específicas para estudiantes migrantes o de familias con estatus mixto produce una visibilidad limitada que no se acompaña de respuestas estructurales ni de un reconocimiento pleno de sus necesidades. Aquí, el silencio discursivo impide que los sujetos (las familias mixtas/migrantes) sean plenamente reconocidos dentro del modelo y limita la posibilidad de desarrollar prácticas educativas acordes con el entorno social y cultural en el que las escuelas operan.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7.3.9. Lemas y Valores como Estructuras del Discurso

Se dedica este espacio con el objeto de profundizar en ciertos *lemas y valores* identificados durante el análisis del corpus documental. Los elementos se repiten con insistencia en el discurso institucional de IDEA. El interés radica en analizar críticamente el papel que estas expresiones cumplen en la estructuración del discurso institucional y en la reproducción de la visión educativa particular que promueve IDEA.

En la fase previa del análisis se trabajó con un conjunto amplio de documentos y contenido multimedia, pero en este apartado se opta por delimitar solamente nueve fragmentos discursivos, a fin de realizar un trabajo más preciso. La decisión metodológica se alinea con las propuestas del ACD, particularmente las de autores como Fairclough y Van Dijk, que favorecen el análisis detallado de fragmentos textuales delimitados. Van Dijk (2003), por ejemplo, subraya que la complejidad inherente a los textos exige recortes analíticos concretos, es decir, porciones delimitadas de discurso que permitan observar con nitidez los mecanismos ideológicos en juego. En sus palabras:

> […] en cualquier sentido práctico no existe nada parecido a un análisis del discurso «completo»: un análisis «pleno» de un breve párrafo podría durar meses y llenar cientos de páginas. El análisis discursivo completo de un gran corpus de textos o conversaciones es por consiguiente algo totalmente fuera de lugar (pp. 150–151).

Al mismo tiempo, se retoma la propuesta de Wodak y Meyer (2009), quienes insisten en la necesidad de situar el análisis en su contexto histórico, institucional y sociopolítico, entendiendo que todo discurso se produce y circula dentro de marcos específicos que condicionan su forma, alcance y efectos.

El análisis que sigue propone dilucidar el papel de algunas expresiones clave observadas en el discurso oficial de IDEA, situándolo en el contexto específico del RGV. Específicamente, se examina cómo los lemas recurrentes "*To and Through College*" y "*College for All*", junto con los siete *core values* (valores centrales) de la organización: "*We achieve Academic Excellence*", "*We deliver Results*", "*We ensure Equity*", "*We build Team y Family*", "*We act with Integrity*", "*We bring Joy*" y "*We Sweat the Small Stuff*", identificados en el corpus analizado con Atlas.ti, participan en la producción de sentidos dentro del discurso institucional.

La recurrencia de los fragmentos en el discurso no es solo una cuestión de estilo ni su uso se limita a consignas. A nuestra interpretación, su función primordial es naturalizar significados al presentarlos como evidentes o incuestionables, organizando ideológicamente la visión educativa promovida. Dichas expresiones reiteradas actúan como estructuras que fijan expectativas, limitan interpretaciones posibles y definen condiciones para el reconocimiento de los sujetos. De este modo, articulan el modelo, normalizan prácticas específicas y dificultan la emergencia de miradas o narrativas alternativas.

En primer lugar, se delimita el objeto de análisis: el discurso institucional de IDEA Public Schools. Como hemos señalado, este se inscribe en el marco del neoliberalismo que orienta las políticas educativas de Texas y moldea los sentidos comunes sobre lo que se entiende por educación de calidad. Dicho contexto ideológico no es ajeno al análisis; por el contrario, constituye el entramado desde el cual se produce y naturaliza el discursivo que aquí se examina.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente recuperar el concepto de hegemonía formulado por Gramsci (1981). Para el autor, el control cultural es el medio principal para la consolidación del poder, más que el dominio puramente económico. Quien define qué saberes son válidos, qué prácticas son deseables y qué aspiraciones deben ser compartidas ejerce una forma de poder que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

se manifiesta a través de la adhesión voluntaria de los sectores subordinados, más que mediante la imposición directa. En este sentido, el no solo transmite información, sino que funciona como un vehículo ideológico que reproduce una visión particular del mundo, presentada como si fuera universal y deseable.

7.3.9.1. Lemas

A. College for All (universidad para todos)

El lema College for All condensa la promesa fundacional de IDEA Public Schools: garantizar que todo estudiante, sin importar su origen, tenga acceso a la universidad como vía de movilidad social. La universidad se presenta como un destino legítimo, suficiente y deseable para todo sujeto. Sin embargo, esa legitimidad queda condicionada por la aceptación de una premisa hegemónica: que el mejor camino hacia la superación personal y colectiva es la universidad. Ante ello, se sostiene que la promesa de College for All, más que expandir posibilidades, las contrae: impone un modelo de éxito, anula otras trayectorias vitales y desconoce las múltiples formas de saber y de aportar que existen fuera del marco universitario.

Por otra parte, el lema articula un discurso de equidad construido sobre la idea de inclusión total, es decir, sobre la afirmación de que todas las personas tienen la posibilidad de alcanzar la educación superior. La fuerza retórica de "All" reside precisamente en su pretensión de universalidad. No obstante, la equidad que este lema proclama opera en un nivel puramente simbólico y carece de carácter estructural o redistributivo.

Siguiendo a Fraser (2008), puede afirmarse que la equidad promovida por IDEA resulta incompleta. Se centra exclusivamente en la dimensión del reconocimiento simbólico (la inclusión formal de todos los estudiantes en la educación superior), pero desatiende la dimensión redistributiva, relativa a la creación de condiciones económicas y sociales que hagan efectiva esa inclusión. De acuerdo con Fraser, una verdadera justicia social requiere tanto reconocimiento como redistribución equitativa de recursos, condiciones que IDEA deja fuera de su marco institucional. Esta focalización en el reconocimiento (acceso) por sobre la redistribución (condiciones para la permanencia y la graduación) se evidencia cuando la organización celebra que toda su matrícula sea aceptada en educación superior; dicho éxito, sin embargo, se circunscribe al ingreso inicial y deja fuera la culminación de los estudios y el soporte redistributivo que esta implicaría.

La noción de equidad que IDEA proyecta bajo este lema se define por el acceso a la misma meta para todos, sin transformar los puntos de partida. En una comunidad como la de El Valle, atravesada por condiciones socioeconómicas y migratorias que históricamente han limitado el acceso equitativo a recursos educativos, esa noción entra en tensión con las realidades sociales del estudiantado. La población del RGV se trata únicamente de una población económicamente desfavorecida, sino de comunidades en las que una parte significativa del alumnado no cuenta con ciudadanía estadounidense ni con residencia legal. En este contexto, la promesa de equidad se sitúa solo en lo que se dice pero no se traduce en intervenciones institucionales concretas que reviertan esas condiciones. La aparente universalidad del lema, al no estar acompañada de estrategias que reconozcan y compensen estas desigualdades, mantiene una imagen de inclusión difícil de sostener cuando se contrasta con las condiciones que enfrentan muchos de los estudiantes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

B. To and Through College (hacia y a través de la universidad)

El lema institucional To and Through College es una extensión de la promesa original de IDEA: College for All. IDEA Public Schools proyecta el objetivo de que todo su alumnado acceda a la universidad, persista y, finalmente, se gradúe. Al comunicar la meta, el discurso trasciende lo puramente pedagógico para operar también como práctica semiótica que articula y legitima un modelo particular de movilidad social mediante la educación superior. La naturalización del ingreso y la permanencia universitarios como vía de movilidad social consolida un "sentido común" que, al responsabilizar a los estudiantes por su éxito o fracaso. Ello desplaza la atención de las condiciones de origen, favorece interpretaciones centradas en el mérito individual y omite factores contextuales.

En el contexto específico de El Valle, el lema adquiere un valor simbólico adicional, pues se presenta como la respuesta institucional a las aspiraciones colectivas de ascenso social y de ruptura de ciclos intergeneracionales de exclusión. Sin embargo, como se ha señalado, dicha promesa permanece en gran medida como un horizonte normativo aún no concretado plenamente en la práctica. El lema apela a un futuro deseable, pero, al mismo tiempo, enmascara las tensiones que emergen entre el ideal proclamado y las condiciones reales que enfrentan sus estudiantes para materializarlo.

El discurso que rodea a To and Through College rara vez se detiene a considerar los obstáculos que limitan su cumplimiento: deserción universitaria, endeudamiento estudiantil, precariedad laboral o falta de acompañamiento sostenido una vez que los jóvenes egresan del sistema escolar. Las barreras se agravan en el caso de estudiantes sin ciudadanía estadounidense o residencia legal. Muchos se enfrentan a restricciones estructurales que los excluyen de apoyos como federal financial aid y los obligan a postularse como estudiantes internacionales, lo que encarece notablemente el costo de la educación superior y limita sus opciones de acceso.

Estas condiciones, lejos de ser abordadas en el discurso oficial, permanecen invisibilizadas y revelan una disonancia entre la promesa institucional y las realidades de quienes, a pesar de estar en el centro de la narrativa de equidad, enfrentan obstáculos estructurales que los colocan en plena desventaja.

En suma, el discurso institucional representado en este lema produce una visión normativa y hegemónica de la educación superior, presentada como opción universal, legítima y deseable para todos, sin cuestionamientos. No obstante, al analizarlo críticamente a la luz de las condiciones propias del RGV, emergen contradicciones entre la promesa discursiva y las realidades del alumnado, particularmente las vinculadas con estatus migratorios vulnerables. Se constata así que la promesa institucional, aunque poderosa en términos simbólicos, dista de su realización efectiva en términos de equidad educativa concreta.

7.3.9.2. Valores Centrales (Core values)

A. We achieve Academic Excellence (logramos la excelencia académica)

El valor central We achieve Academic Excellence forma parte del andamiaje discursivo con el que IDEA construye su identidad institucional. Su formulación, enunciada en tiempo presente y con un pronombre inclusivo, proyecta la idea de que la excelencia académica no es solo una aspiración, sino un logro constante y compartido por toda la comunidad escolar. En apariencia, el valor apunta a un compromiso colectivo con la calidad educativa. Sin embargo, observado en un marco contextual más amplio, se revela como una expresión de normalización de estándares académicos rígidos y altamente medibles, subordinados a una lógica de rendimiento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El uso del verbo achieve refuerza una narrativa de resultados, en la que la excelencia se entiende como cumplimiento de metas previamente definidas, por lo general cuantificables (calificaciones, tasas de aprobación de exámenes estandarizados, acceso universitario). Al centrar la definición de "excelencia" en parámetros externos y competitivos, el valor educativo se reduce a su capacidad de ser medido, comparado y reportado, en sintonía con los principios de una cultura de rendición de cuentas promovida desde el ámbito político-administrativo de Texas.

Bajo este marco, la proclamación de la excelencia como logro institucional permanente cumple una función performativa: refuerza una imagen de eficiencia, progreso y superioridad frente a otros modelos educativos, especialmente el sistema público tradicional. No obstante, esta imagen se construye sin reconocer los costos de sostener tales estándares. En comunidades como las del RGV, donde buena parte del estudiantado enfrenta condiciones de desigualdad, el énfasis en la excelencia medida por el rendimiento individual puede devenir un mecanismo de presión que excluye a quienes no se ajustan a ese modelo. Estudiantes con necesidades educativas específicas, experiencias migratorias recientes, barreras lingüísticas o trayectorias inestables son absorbidos por un sistema que promueve la excelencia, pero no flexibiliza sus exigencias.

El valor We achieve Academic Excellence incide en la subjetividad al fomentar la internalización de una exigencia constante de superación y de cumplimiento de metas externas; así, la excelencia deja de ser una posibilidad diversa o situada para convertirse en obligación institucional. Más que una aspiración ética o pedagógica, opera como mecanismo de regulación simbólica que define qué cuenta como conocimiento válido, quiénes se consideran sujetos exitosos y quiénes quedan al margen del reconocimiento. Tal como argumenta Fairclough (2023) sobre la función del lenguaje en el ACD, este valor muestra cómo el discurso actúa en un doble nivel: comunica significados y, a la vez, interviene activamente en la reproducción de ideologías y de relaciones de poder.

De este modo, al postular la excelencia académica como estándar central y definitorio de su modelo, el discurso de IDEA contribuye a naturalizar sus propios criterios de éxito. Estos se consolidan internamente como "sentido común", lo que dificulta la emergencia de narrativas alternativas que cuestionen esa visión hegemónica. A la vez, la autorrepresentación como arquetipo de la excelencia funciona como estrategia de posicionamiento en el campo educativo, al diferenciarse y competir con otras opciones escolares presentándose como la vía más efectiva hacia el éxito.

B. We deliver Results (entregamos resultados)

El valor institucional We deliver Results articula un principio fundamental del modelo educativo de IDEA Public Schools: la producción constante y medible de resultados como eje de la acción pedagógica e institucional. La formulación, de claridad imperativa, sitúa los resultados como indicador último y definitivo del éxito. Su adopción generalizada refleja una lógica de eficiencia y de rendición de cuentas, en consonancia con las políticas educativas neoliberales del estado de Texas.

El énfasis en "resultados" impone una visión específica de la educación, reducida a cifras, evaluaciones estandarizadas y metas numéricas. Al priorizar indicadores cuantificables (tasas de graduación, rendimiento en pruebas), se equipara la calidad educativa con la productividad institucional, consolidándola como visión hegemónica. Esta orientación desplaza otras finalidades educativas y relega perspectivas menos compatibles con dicha racionalidad. La función del valor trasciende la comunicación de objetivos y refuerza relaciones jerárquicas al legitimar ciertos criterios de valoración sobre otros.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La orientación al rendimiento se inscribe en un proceso histórico y político específico. En Texas, la expansión de la rendición de cuentas desde la década de 1990 instauró un modelo de gobernanza basado en la evaluación estandarizada y la medición continua del desempeño institucional, presentadas como vías para alcanzar la equidad. La premisa supone que la aplicación uniforme de criterios de evaluación garantiza condiciones justas para todo el sistema; en consecuencia, se instala una noción de equidad basada en la homogeneidad de expectativas que desatiende diferencias sociales, económicas y territoriales que inciden de manera directa en los resultados. En regiones como El Vall, esta lógica invisibiliza obstáculos específicos para muchas escuelas públicas y, al mismo tiempo, otorga una ventaja comparativa a modelos como el de IDEA, diseñados desde sus inicios para responder estratégicamente a esos parámetros.

La aceptación del valor We deliver Results por parte de los actores institucionales evidencia la internalización de una lógica de mercado aplicada al ámbito educativo. La comunidad escolar incorpora, casi automáticamente, la exigencia de generar resultados constantes, normalizando un régimen de evaluación continua que condiciona prácticas y formas de autopercepción de estudiantes y docentes. El valor opera como directriz central que orienta conductas dentro del sistema y delimita lo que se considera legítimo, alcanzable y valioso en términos educativos. Imbricado en el núcleo del discurso organizacional, contribuye a sostener un modelo en el que el reconocimiento institucional se vincula directamente con la producción de resultados cuantificables.

C. We ensure Equity (garantizamos la equidad)

El valor institucional We ensure Equity expresa la intención explícita de IDEA Public Schools de presentarse como garante activo de la justicia educativa. Al enunciar esta garantía, la institución busca construir una imagen de compromiso con la igualdad de oportunidades y se proyecta como agente transformador. El verbo “ensure” sugiere una acción directa, efectiva e inapelable. Con ello, IDEA expresa que no solo promueve o aspira a la equidad, sino que la asegura. La formulación presupone que la institución posee las herramientas necesarias para concretarla, lo que fortalece la frente a familias y comunidades.

Aquí, interesa indagar qué concepción de equidad sostiene el valor. La equidad, según IDEA, se manifiesta principalmente a través del acceso formal a una educación superior de calidad y de la aplicación uniforme de altos estándares académicos. El modelo, emerge como alternativa frente al sistema público tradicional y se compromete a cerrar brechas educativas mediante el acceso universitario para todos y la imposición de expectativas elevadas. La postura adopta un estándar homogéneo de rendimiento como referente de justicia educativa. Si bien puede facilitar el acceso para ciertos estudiantes, tiende a desatender las circunstancias que dificultan el avance y la permanencia de otros a lo largo de su recorrido escolar.

Considerado críticamente, el valor revela que la equidad que IDEA promete se apoya más en la igualdad de expectativas que en la igualdad real de oportunidades. A nuestra interpretación, modelo reproduce una lógica meritocrática y una noción limitada de justicia social, al presentar el acceso y la evaluación como soluciones universales frente a desigualdades estructurales que, en la práctica, permanecen intactas.

D. We build Team y Family (construimos equipo y familia)

El valor We build Team y Family proyecta una imagen de cohesión interna y pertenencia colectiva. Al presentarse como comunidad que funciona simultáneamente como equipo y familia, la institución busca construir vínculos de lealtad y compromiso emocional entre personal,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

estudiantes y familias. El valor fortalece la idea de que el éxito no es exclusivamente un logro individual, sino el resultado de una red de apoyo que sostiene cada paso del proceso educativo.
A través del valor, la cultura organizacional se presenta como un entorno de apoyo mutuo en el que estudiantes, docentes, personal administrativo y familias trabajan bajo objetivos compartidos. IDEA pretende constituirse en un espacio donde cada miembro se siente valorado, respaldado y corresponsable del éxito colectivo. La "familia" opera como metáfora de compromiso, solidaridad y pertenencia emocional, elementos que la institución asocia con su proyecto de formación académica y personal.

Esta construcción responde también a la necesidad de diferenciar su cultura escolar del sistema público tradicional. Frente a percepciones de anonimato o desconexión, Team y Family ofrece un ideal de cercanía, acompañamiento y responsabilidad compartida. En el RGV, la representación de comunidad puede resultar especialmente atractiva al prometer un entorno protector y estable.

Ahora bien, la imagen de cohesión establece una expectativa implícita: la pertenencia plena a la comunidad IDEA parece ligada al compromiso activo con sus valores y objetivos. Así, aunque el discurso proyecta inclusión y solidaridad, también delimita marcos de participación que exigen alineación con normas y principios institucionales.

E. We act with Integrity (actuamos con integridad)

El valor We act with Integrity apela a una noción general de honestidad, responsabilidad personal y coherencia ética como parte del comportamiento esperado en IDEA Public Schools. Más que describir una práctica concreta, funciona como principio regulador del comportamiento y del clima institucional.

Con este valor, IDEA busca presentarse como organización que opera con rectitud y que exige lo mismo a quienes integran su comunidad. Para el alumnado, la integridad se plantea como rasgo de carácter a cultivar a lo largo de la trayectoria escolar. Se espera que cada estudiante actúe conforme a los valores institucionales: comportarse con respeto, asumir responsabilidades y responder con honestidad ante logros o errores.

En la misma línea, la integridad se vincula con el modelo de disciplina personal que la organización promueve, en el que autocontrol, consistencia y cumplimiento son claves del éxito académico. Si bien este valor no introduce una estrategia pedagógica particular ni alude directamente a las condiciones del contexto, sí contribuye a crear una idea de sujeto ideal: alguien que se alinea con los principios definidos por la institución. Esta figura del estudiante y del personal íntegro se integra en el modelo cultural promovido, donde el comportamiento individual ocupa un lugar central en los mecanismos de validación, permanencia y ascenso.

F. We bring Joy (aportamos alegría)

El valor We bring Joy introduce en el discurso institucional una dimensión afectiva que, a primera vista, podría contrastar con los principios de exigencia académica, disciplina y cumplimiento estricto destacados en otros valores. La referencia explícita a la alegría sugiere que el éxito escolar debe acompañarse de una experiencia positiva.

El valor puede entenderse como elemento de compensación dentro del modelo organizacional. La incorporación de la "alegría" busca equilibrar el peso de las exigencias normativas, reforzando la imagen de una escuela que, aunque orientada al logro y a la disciplina, también promueve bienestar emocional. El valor no modifica las estructuras de control que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sostienen el modelo, pero reconoce la necesidad de evitar que el entorno escolar sea percibido únicamente como espacio de presión constante.

El verbo "*bring*" sugiere que la alegría no surge de forma espontánea; debe ser generada, administrada y sostenida como parte de las prácticas institucionales. IDEA la presenta como responsabilidad organizacional, vinculándola con el fortalecimiento del compromiso y la fidelidad a sus objetivos educativos. La alegría se incorpora, así, como mecanismo de apoyo al rendimiento, más que como propósito independiente del esquema de control académico.

Para la comunidad de El Valle, el discurso de We bring Joy puede resultar especialmente atractivo para familias y estudiantes que buscan también estabilidad emocional y reconocimiento afectivo. No obstante, esta dimensión se integra en una estructura que continúa priorizando la medición de resultados y la conformidad a los valores institucionales.

G. We Sweat the Small Stuff (nos ocupamos de cada detalle)

El valor We Sweat the Small Stuff expresa un principio organizacional clave del modelo de IDEA Public Schools: la atención minuciosa y sistemática a los aspectos cotidianos del entorno escolar como estrategia central para alcanzar altos estándares académicos. El planteamiento implica que los "detalles menores" (comportamiento estudiantil, puntualidad, uniformidad en la vestimenta, gestos corporales y cumplimiento de protocolos y tareas) son fundamentales para obtener los resultados que la institución considera exitosos. Al enunciar el valor, la organización presenta una cultura en la que la precisión constante y el rigor metódico son signos de profesionalismo, responsabilidad y compromiso.

La aproximación se inscribe claramente en el paradigma del modelo "No Excuses", que promueve una concepción estricta del desempeño escolar, según la cual el éxito deriva del esfuerzo individual. El énfasis en "prestar atención a lo pequeño" refuerza un régimen de vigilancia constante y disciplinaria orientado al mantenimiento del orden y a la corrección permanente de conductas consideradas inapropiadas o desviadas del estándar institucional.

We Sweat the Small Stuff define con precisión qué comportamientos se consideran aceptables en el entorno escolar. En una región como el RGV, resulta pertinente considerar cómo estas prácticas disciplinarias adquieren connotaciones específicas. La insistencia en el cumplimiento estricto de las normas podría formar parte de un patrón histórico más amplio que establece mayores exigencias de disciplina y conformidad sobre determinadas poblaciones. Al adoptar el valor, cabe preguntarse si tales expectativas podrían consolidar, aun sin intención deliberada, formas diferenciadas de trato hacia ciertos grupos estudiantiles, legitimando una exigencia conductual que no necesariamente se extiende con la misma intensidad a otros entornos escolares.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este capítulo reúne las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación, cuyo objetivo general es analizar críticamente el modelo educativo de IDEA Public Schools desde la perspectiva de la equidad. En esa dirección se ha prestado especial atención al discurso mediante el cual la institución construye y proyecta su noción de equidad en el contexto del Río Grande Valley. Este capítulo, así, ofrece una visión de conjunto que sintetiza los hallazgos, explica el cumplimiento de los objetivos, incorpora una reflexión autocrítica sobre el proceso metodológico y propone recomendaciones fundamentadas en las tensiones identificadas en el análisis del discurso institucional. Más que un cierre definitivo, estas páginas constituyen un punto de partida para futuras investigaciones.

8.1. Conclusiones

Llegados a este punto, conviene dejar claro que no se da por concluido el estudio sobre el modelo educativo de IDEA Public Schools ni sobre su noción institucional de equidad. Lo que finaliza es un ejercicio de análisis particular, delimitado en el tiempo y en sus objetivos; el objeto de estudio permanece abierto a nuevas preguntas, enfoques y posibilidades investigadoras. Las tensiones identificadas invitan a seguir interrogando el discurso institucional desde otras miradas, ampliando los marcos de interpretación y profundizando en sus implicaciones para las comunidades a las que se dirige. Por ello, este trabajo doctoral debe entenderse como una contribución parcial y situada, que deja abierta la posibilidad, y la necesidad, de futuros desarrollos.

En la dirección establecida, corresponde dar cuenta de cinco dimensiones clave: si metodológicamente el trabajo se ha planteado y desarrollado de manera rigurosa y coherente; hasta qué punto se han respondido los objetivos propuestos; qué cabría ampliar y mejorar en investigaciones posteriores; cuál es la relevancia pedagógica del conjunto; y de qué manera todo ello ha contribuido a la formación de la autora como investigadora novel en el inicio de su desarrollo profesional.

8.1.1. Valoración Metodológica

En primer lugar, se aborda la dimensión metodológica. Al inicio de esta investigación, se había previsto una metodología distinta: la realización de un estudio de caso. Las respuestas inicialmente hospitalarias de los directores de dos centros IDEA con los que se estableció contacto llevaron a considerar la posibilidad de indagar en esas sedes, recabando datos de primera mano y accediendo a las percepciones de las comunidades educativas implicadas. Finalmente, ello no fue posible. Hubo un periodo de desconcierto y fue necesario reorientar el proyecto. La alternativa era un trabajo documental, opción que inicialmente parecía insuficiente para sostener un análisis crítico del Modelo IDEA. La elección del Análisis Crítico del Discurso no fue sencilla. No se contaba con experiencia previa, de modo que hubo que aprender su implementación con dedicación, contando con el apoyo de profesorado experto.

Se tenía claro que, en la investigación en ciencias sociales, cabe describir, analizar, interpretar y evaluar; y que, para evaluar, es preciso contar con un marco teórico de referencia que actúe como criterio. Construir un marco teórico *ad hoc* para el problema de estudio entrañaba un reto y un riesgo: evitar el eclecticismo poco fundamentado y asegurar la coherencia interna del

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

instrumento. El Libro de Categorías presentado en el apartado 7.1 del capítulo 7 es el resultado de ese esfuerzo: una arquitectura analítica cuidadosamente elaborada a partir de categorías y subcategorías derivadas de la literatura crítica revisada, cuya rigurosidad y coherencia se sustentan en el criterio de autoridad de los autores en que se apoya.

Mención aparte merece la utilización del software Atlas.ti. Aprender a utilizar el programa fue un proceso gradual, guiado más por la necesidad que por una planificación previa. La curva de aprendizaje fue pronunciada y muchas decisiones operativas se tomaron por ensayo y error, combinando la lectura de manuales, recursos disponibles en línea y la intuición metodológica desarrollada durante el trabajo. Lejos de pretender explotar al máximo todas sus funcionalidades, la meta fue que el programa sirviera a los fines de la investigación y no a la inversa. En ese sentido, su incorporación facilitó la sistematización del corpus, la codificación con base en el Libro de Categorías y la organización de relaciones que, de otro modo, habrían sido más difíciles de trazar. Sin haber sido planificado desde el inicio, su uso se integró con naturalidad en el proceso y contribuyó a dotarlo de mayor claridad y orden internos.

El proceso de codificación en Atlas.ti no fue completamente autodidacta. Se desarrolló dentro de un entorno colaborativo de investigación, en el marco del grupo SEPA-Interea GI-1447, donde el intercambio con otros investigadores y jóvenes profesores (formados bajo la misma orientación metodológica y vinculados al trabajo conjunto con el director de esta Tesis) ofreció apoyo, guía y retroalimentación. De esa interacción, la Tesis misma se nutrió y fortaleció como parte de una dinámica colectiva de aprendizaje.

8.1.2. Consecución de los Objetivos Propuestos

A continuación, se valora en qué medida se han cumplido los tres objetivos específicos planteados, cuyo fin último era abordar el objetivo general de la Tesis: analizar críticamente el modelo educativo de IDEA Public Schools desde la perspectiva de la equidad educativa. Se detalla cómo se dio cumplimiento a cada objetivo específico y se explica cómo estos resultados sustentan las conclusiones alcanzadas respecto del objetivo general.

Para cumplir el primer objetivo de describir cómo IDEA Public Schools define y comunica la equidad a través de sus documentos oficiales, plataformas digitales y prácticas institucionales, se construyó un marco teórico construido mediante la articulación de diversos aportes críticos que permitieron situar este concepto en toda su complejidad, alejándose de nociones reduccionistas e instrumentales propias de las reformas educativas de corte neoliberal. Este andamiaje conceptual fijó las coordenadas desde las que observar y problematizar el discurso institucional de IDEA, orientando así la mirada analítica.

Sobre esta base, se elaboró un Libro de Categorías que opera como lente analítico y guía metodológica para la identificación, clasificación e interpretación del discurso producido en el corpus documental. La herramienta resultó fundamental para sostener una lectura crítica del material seleccionado y, junto con el software Atlas.ti, posibilitó una codificación sistemática que dotó al análisis de mayor rigor, coherencia interna y trazabilidad.

Mediante este proceso de análisis pudimos comprobar cómo, desde el modelo IDEA, emerge una definición institucional de equidad profundamente alineada con una lógica neoliberal y performativa, que privilegia los resultados académicos estandarizados como indicador casi exclusivo de justicia educativa. En este modelo, la equidad no se plantea como transformación estructural ni como redistribución del poder o de los recursos, sino como promesa de movilidad individual basada en el mérito académico. Así, la narrativa institucional se organiza en torno a tres ejes centrales: el acceso a la universidad como objetivo final, la mejora del rendimiento académico

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

como camino legítimo para alcanzarlo y la superación personal como motor del cambio social. El modelo se sostiene en la exigencia de resultados medibles y, para ello, refuerza el uso de una evaluación constante y de una alta presión por el rendimiento, propia de políticas educativas inspiradas en criterios empresariales.

En cuanto a las formas en que el modelo IDEA comunica esta noción, el análisis mostró una fuerte presencia en redes sociales y plataformas digitales, donde se construye una imagen institucional coherente, atractiva y alineada con los valores de esfuerzo individual, excelencia académica y transformación social. A través de fotografías, videos, testimonios, gráficas de desempeño y frases motivacionales, se configura un discurso visual y verbal que refuerza la narrativa del éxito. La equidad, en este contexto, se presenta como una promesa cumplida: cada estudiante que accede a la universidad valida el modelo. Este discurso resulta especialmente eficaz ante públicos externos (fundaciones filantrópicas, donadores privados y organismos de control educativo), a quienes se ofrece una imagen "rentable" en términos de impacto social medible.

Simultáneamente, el modelo IDEA otorga un lugar central a la participación de las familias y la comunidad, presentándolas como aliadas fundamentales del proceso educativo. La participación familiar aparece de manera constante en el corpus como recurso legitimador del modelo, al mostrar a las familias como colaboradoras y beneficiarias de una propuesta que promete transformar el destino de comunidades vulnerables, al tiempo que se instrumentaliza para reforzar la narrativa de eficacia institucional.

En suma, IDEA Public Schools enmarca la equidad bajo una visión meritocrática. La presenta como una meta individual dependiente del cumplimiento de estándares académicos. Esta concepción encaja con la lógica neoliberal del sistema de rendición de cuentas de Texas, que concibe la equidad como un producto institucional medible, en lugar de tratarla como principio orientado a la justicia social.

En relación con el segundo objetivo de analizar las estrategias discursivas mediante las cuales IDEA legitima su modelo educativo, la aplicación del Análisis Crítico del Discurso permitió identificar un conjunto de recursos retóricos y simbólicos que operan como mecanismos de validación institucional. Entre ellos destacan la exaltación del mérito individual como vía legítima de movilidad social, el uso recurrente de metáforas bélicas que configuran el proceso educativo como una lucha o desafío, y la estetización del éxito mediante imágenes, lemas y narrativas que ensalzan el esfuerzo personal y los logros académicos como prueba del valor del modelo.

La codificación realizada en Atlas.ti, guiada por el Libro de Categorías, permitió rastrear la reiteración de estas estrategias de legitimación a lo largo del corpus institucional. Así pudimos comprobar que no se limitan a convencer a públicos externos (familias, financiadores u opinión pública), sino que contribuyen a construir una identidad interna basada en la disciplina, la superación, el liderazgo y el cumplimiento de metas. El discurso opera como mecanismo de alineación ideológica que produce subjetividades funcionales a la lógica del rendimiento y reduce el margen para posturas críticas.

Más que un recurso comunicativo, la construcción discursiva identificada funciona como tecnología de poder que impone un orden escolar específico, neutraliza el debate educativo y convierte en deseables prácticas con fuerte carga ideológica. La legitimidad del modelo no se apoya en el diálogo ni en la deliberación colectiva. Más bien lo hace en la reiteración performativa de una narrativa de éxito.

En relación con el tercer objetivo de analizar cómo el discurso de IDEA contribuye o limita la construcción de un modelo de equidad en el contexto del Río Grande Valley, el análisis muestra

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que la institución propone un concepto de equidad un tanto desconectado de las condiciones reales que marcan la vida en esta región fronteriza.

El corpus muestra una narrativa centrada en el acceso universitario como principal vía de movilidad social, sostenida por indicadores de rendimiento y apelaciones constantes al esfuerzo individual. Esta visión tecnificada, organizada en torno a metas estandarizadas y métricas de cumplimiento, reduce la equidad a un logro individual cuantificable. En una región marcada por la pobreza, el control fronterizo, la inestabilidad migratoria y una alta concentración de familias mixtas o recién llegadas cuya lengua principal es el español, la propuesta de equidad del modelo IDEA omite dimensiones centrales que estructuran la vida escolar y cotidiana del estudiantado. Al no considerar suficientemente las condiciones materiales que condicionan el día a día, el modelo reproduce una visión reducida de la equidad que no responde a los desafíos concretos de las trayectorias educativas en la región.

Por consiguiente, de acuerdo con el análisis desarrollado, consideramos que la investigación cumple con su objetivo general de analizar críticamente el modelo de IDEA desde la perspectiva de la equidad educativa. La principal conclusión es que el modelo representa una alternativa de equidad limitada y selectiva, efectiva únicamente para quienes logran adaptarse a su ideología institucional, pero insuficiente para responder a las características y complejidades del RGV. Si bien ofrece oportunidades de movilidad social a quienes se ajustan a sus exigencias de rendimiento y autodisciplina, no constituye una opción viable para ***todas*** las personas.

El modelo de IDEA se inscribe en el marco de las políticas educativas neoliberales vigentes en Texas, caracterizadas por la elección escolar, los estándares de rendimiento y los sistemas de rendición de cuentas. En ese contexto, la equidad se redefine como un supuesta igualdad de oportunidades para el acceso individual a logros académicos medibles; concepción anclada en una perspectiva netamente meritocrática que el modelo asume y que, en la práctica, excluye a quienes no se ajustan a ese ideal o enfrentan obstáculos que dicha lógica no contempla.

Tal alineación con la ideología hegemónica convierte al modelo IDEA en una opción educativa efectiva principalmente para las familias que se identifican con sus principios institucionales y logran adecuarse a sus exigencias. Así, aunque el discurso oficial promueve una narrativa de apoyo a comunidades vulnerables mediante la promesa del ingreso universitario, el funcionamiento selectivo de su propuesta puede provocar que numerosos estudiantes queden excluidos al no poder ajustarse a un sistema que, pese a su carácter supuestamente público, no garantiza una aplicabilidad universal.

Siendo así, de nuestra evaluación se desprende que aunque IDEA nació en El Valle y trabaja con comunidades vulnerables, en sus discursos y prácticas apenas se reconoce la complejidad de los procesos sociales, migratorios, económicos y jurídicos que caracterizan a la población local. Como ya hemos expresado, después de más de dos décadas de presencia, llama la atención que su narrativa no exprese o aborde con mayor claridad las realidades sociales y culturales que definen al RGV.

Frente a esta realidad, las escuelas públicas tradicionales, obligadas a atender a toda la población sin mecanismos de selección, enfrentan el desafío de construir nociones de equidad que respondan a la diversidad de trayectorias y necesidades del estudiantado. En contraste, el modelo de IDEA no puede asumirse como replicable ni como alternativa generalizable para el sistema educativo público, dado que su viabilidad descansa en su capacidad de filtrar, homogeneizar y ajustar a su alumnado a una lógica institucional específica.

En conclusión, el modelo IDEA presenta una estrategia funcional para ciertos perfiles, pero insuficiente como respuesta a las condiciones complejas y diversas del RGV. Reconocer esta

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

limitación es necesario para debatir sobre las formas reducidas en que hoy se entiende la equidad educativa. Si IDEA nació en el Río Grande Valley con el objetivo de atender a su población, su modelo debería construirse a partir de esas realidades, no pasar por alto aquello que las define. El reto para la equidad, por tanto, es ajustar o replantear el modelo para que responda a las condiciones de vida de quienes habitan la región. Y eso no es una cuestión de semántica, que se resuelve mediante una simple disquisición sobre la definición de equidad que se quiera adoptar a conveniencia como referencia. La equidad es o no es.

8.1.3. Limitaciones y Proyecciones

Naturalmente, toda investigación es perfectible. Desde esa premisa, esta tercera dimensión de análisis invita a pensar en lo que podría haberse afinado o ampliado en el proceso. En cuanto a los objetivos, consideramos que fueron pertinentes y adecuados para el alcance de la Tesis; no obstante, en retrospectiva, habría sido enriquecedor complementar el análisis documental con entrevistas a estudiantes o egresados del modelo, a fin de incorporar sus voces y trayectorias en torno a las prácticas institucionales de equidad. Sin embargo, ello habría implicado una expansión considerable del trabajo de campo y una carga metodológica difícil de sostener en el marco actual del proyecto. Esta línea de indagación merece, por tanto, desarrollarse en una investigación futura centrada en las percepciones locales sobre el modelo.

Desde el punto de vista metodológico, estimamos que el diseño del Libro de Categorías articuló con claridad los elementos clave del marco crítico que orientó la investigación. No obstante, también reconocemos que, en el afán por captar con precisión las distintas dimensiones del discurso institucional, se optó por una estructura categorial muy detallada, con subcategorías específicas que, si bien respondían a la lógica conceptual del análisis, pudieron haber dispersado la fuerza interpretativa de algunas categorías troncales. En términos concretos, ello se reflejó en los niveles bajos de concurrencia observados en ciertas subcategorías durante el análisis semántico con Atlas.ti.

Un ejemplo claro se encuentra en la categoría de Desregulación. Durante la construcción del Libro de Categorías, se decidió distinguir entre las subcategorías de Desregulación y Mercantilización de la educación, siguiendo diferenciaciones conceptuales presentes en la literatura crítica. No obstante, tras revisar los resultados, se considera que ambas podrían haberse unificado, al aludir a procesos vinculados. En retrospectiva, Desregulación podría haberse integrado como parte de Mercantilización de la educación, en lugar de operar como subcategoría separada. Ello habría permitido preservar una mayor capacidad analítica y evitar concurrencias tan reducidas.

Algo similar ocurrió con la categoría de Meritocracia. En un inicio, se separó esta subcategoría de la de Estándares de rendimiento por considerarse que apuntaban a dimensiones distintas. Al disgregarlas, es posible que su capacidad explicativa haya resultado redundante, fragmentando un fenómeno que el discurso institucional articula de manera integrada. Quizá una definición más amplia, que integrara ambos elementos, habría sido más útil.

Estas observaciones, entendemos, no restan valor al trabajo realizado, pero sí aportan elementos para enriquecer futuras investigaciones. Son aspectos que solo se hicieron visibles al finalizar el análisis, y por ello resulta importante dejarlos por escrito como parte de una revisión crítica y honesta del propio proceso. No se trata de errores insalvables; estas tensiones forman parte inherente de toda investigación crítica. Un ejercicio siempre inacabado, que se cuestiona, se ajusta y se transforma en el camino. Reconocerlas no debilita el trabajo; por el contrario, reafirma el compromiso con una práctica investigativa rigurosa, consciente y en diálogo consigo misma.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8.1.4. Relevancia de la metodología de investigación adoptada

La cuarta dimensión remite específicamente a la relevancia para la investigación en ciencias de la educación de la metodología desarrollada en este trabajo de Tesis. Así, además de confirmar la afinidad del modelo IDEA con los supuestos del paradigma neoliberal y de cuestionar su viabilidad como alternativa para la equidad, también es relevante el modo en que se diseñó y aplicó una herramienta de análisis discursivo a un corpus institucional amplio y diverso. La contribución metodológica de esta Tesis radica en la posibilidad de transferir este enfoque a otros contextos institucionales. Pues, aunque el diseño metodológico se construyó a partir del caso del modelo IDEA en el RGV, la lógica que lo sostiene, la necesidad de organizar, categorizar y analizar críticamente discursos institucionales que legitiman determinadas políticas educativas, resulta aplicable a otros escenarios caracterizados por procesos de reforma diversos, como los impulsados por lógicas de mercado del tipo de lo que hemos visto en esta Tesis.

El trabajo demuestra que es posible ampliar el alcance del análisis crítico sin perder profundidad interpretativa ni atención al detalle. La estructura metodológica parte de un mapeo inicial del corpus mediante codificación y se articula posteriormente con una interpretación contextualizada. Más que una herramienta útil, constituye una propuesta para desentrañar cómo se construyen, naturalizan y sedimentan ciertas narrativas educativas, y cómo terminan por condicionar las formas de pensar la equidad en la escuela.

Por supuesto, no se trata de fijar un modelo cerrado ni de establecer una receta metodológica. Lo que aquí se ofrece es una vía de trabajo abierta, capaz de adaptarse a nuevas preguntas, marcos teóricos y contextos específicos. La invitación es a tomar esta propuesta como punto de partida para el desarrollo de herramientas propias que, desde una mirada crítica, permitan indagar cómo el discurso sostiene narrativas que presentan ciertos modelos escolares como legítimos o deseables.

8.1.5. Formación de la autora como investigadora novel

Animada por el director de la Tesis, adopto ahora la primera persona porque lo que viene a continuación es una reflexión personal sobre el camino recorrido y lo que este proceso significó en mi formación como investigadora. La tesis ha sido, ante todo, un aprendizaje. Más allá de los resultados hallados sobre el modelo educativo de IDEA, el trabajo me permitió crecer como investigadora y ampliar mi mirada crítica sobre la educación pública, las escuelas charter y, especialmente, sobre las realidades sociales y culturales del Río Grande Valley.

A lo largo del proceso, aprendí a construir una herramienta propia: el *Libro de Categorías*. Este fue, quizá, el mayor logro del trabajo, no solo porque dio estructura al análisis, sino porque me permitió transformar la teoría en una herramienta práctica. En ese camino comprendí la importancia de *ser flexible* y de abrirme a lo inesperado. Un ejemplo de ello fue la decisión de incorporar una subcategoría inductiva al Libro, algo que no estaba previsto al inicio, pero que resultó esencial para dar cuenta de los silencios presentes en el discurso. También aprendí a utilizar el *Análisis Crítico del Discurso* y el programa *Atlas.ti*, que al inicio desconocía por completo. En ambos casos, hubo mucho de ensayo, error y descubrimiento, pero fue precisamente ese camino el que me ayudó a desarrollar una manera más autónoma y reflexiva de investigar.

Mirando en retrospectiva, claro que hay cosas que cambiaría. Creo que este es un sentimiento que muchas personas comparten al concluir una tesis, a la que han dedicado años y esfuerzo. En mi caso, lo siento así: sé que el marco teórico podría haber sido más conciso y directo, pero también reconozco que, en el momento de la escritura, hice lo mejor posible con las

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

herramientas, el conocimiento y la capacidad que tenía. Sin ese proceso, y sin las decisiones tomadas, esta tesis y el *Libro de Categorías* simplemente no habrían existido.

Finalmente, más que un cierre, este trabajo representa un punto de partida. Me deja la certeza de que investigar no es solo producir conocimiento. Es aprender a observar críticamente, a escuchar lo que los discursos callan y a reconocer la responsabilidad de hacerlo, en mi caso, desde un compromiso ético con la educación pública.

8.2. Recomendaciones

Con el propósito de cerrar esta tesis, se retoman algunos elementos que permiten comprender el funcionamiento del modelo desde una mirada estratégica. Uno de los principales mecanismos que explican el éxito del modelo de IDEA radica en su capacidad para articular una narrativa institucional cohesionada, diseñada para proyectar una imagen de triunfo educativo sustentada, por un lado, en resultados medibles y, por otro, en la promesa de movilidad social. La claridad de sus metas (acceso universitario, excelencia académica y disciplina escolar) facilita la alineación de actores internos y la atracción de recursos externos. IDEA ha logrado consolidar un modelo que se presenta como eficiente, replicable y eficaz ante organismos de control, donantes privados y familias en busca de alternativas educativas.

A ello se suma su fuerte presencia mediática, que articula un discurso visual y verbal en el que cada imagen, frase o video fortalece una promesa institucional aparentemente cumplida. No obstante, esa fortaleza es también una debilidad. Al aferrarse a una visión meritocrática y tecnificada de la equidad, el modelo tiende a omitir las condiciones que afectan la vida de las comunidades a las que dice servir. Esto resulta especialmente cierto en un territorio como el RGV, donde la desigualdad no puede comprenderse ni resolverse únicamente desde una narrativa de superación personal, pues las realidades de vida de muchas familias mixtas de la zona distan considerablemente de las que predominan en otros contextos del país.

El discurso institucional de IDEA deja fuera ciertos aspectos de la vida de sus comunidades. Al hacerlo, su propuesta de equidad queda limitada, pues carece de soluciones adaptadas al territorio y de una pedagogía que responda a la verdadera complejidad y diversidad de su alumnado. Su orientación selectiva, que filtra, homogeneiza y exige adherencia disciplinaria, convierte en excepción lo que se presenta como regla: el éxito queda reservado a quienes logran ajustarse al molde institucional. La amenaza, por tanto, no radica solo en lo que ofrece, sino en lo que no está dispuesto a nombrar.

A continuación, se presenta un conjunto de recomendaciones derivadas de los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación, organizadas en torno a las tensiones y limitaciones identificadas en las conclusiones. Por tanto, más que proponer transformaciones estructurales de difícil implementación, se sugieren acciones orientadas a abrir posibilidades de mayor inclusión, justicia educativa y sensibilidad contextual, dentro de lo que permite el propio modelo. Hemos consolidado nuestras recomendaciones en la tabla 29 que se presenta a continuación.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 29. Recomendaciones del análisis del modelo discursivo de IDEA
Fuente: elaboración propia

Categoría problemática identificada	Recomendación dirigida a...	Acción sugerida	Justificación
Definición reducida de equidad	Equipo directivo y líderes de IDEA Public Schools	Revisar y ampliar su definición de equidad para incluir las condiciones sociales, migratorias y económicas que atraviesan las comunidades de El Valle.	La definición actual de equidad adoptada por IDEA deja fuera las complejidades que marcan la vida cotidiana de la comunidad a la que se dirige, lo cual limita su alcance transformador
Narrativa institucional que omite las complejidades de la comunidad del RGV	Responsables de comunicación institucional	Revisar el discurso institucional en todos sus canales (documentos oficiales, comunicación externa, redes sociales y materiales para donantes, etc) para incorporar una narrativa que reconozca explícitamente las barreras que enfrenta el estudiantado en el RGV. La revisión debería partir de un diagnóstico claro de las condiciones sociales, migratorias y económicas que condicionan sus trayectorias escolares.	Al no reconocer las barreras que afectan al estudiantados, se refuerza una narrativa meritocrática que desactiva el cuestionamiento crítico y desplaza la responsabilidad institucional. Incluir estas realidades en la narrativa permitiría construir un discurso más honesto, contextualizado y pedagógicamente comprometido con las realidades del alumnado del RGV
Ausencia de estrategias que informen a familias migrantes y mixtas sobre las barreras y opciones reales para el ingreso universitario	Equipo directivo, personal de orientación universitaria y encargados de vinculación comunitaria	Diseñar e implementar un recurso asincrónico (como un curso o webinar gratuito y obligatorio) dirigido a todas las familias de IDEA, que aborde las implicaciones del ingreso universitario. El curso deberá incluir un apartado específico, integrado de forma cuidadosa y sin señalar explícitamente a individuos, para informar sobre las barreras y opciones disponibles para estudiantes provenientes de familias migrantes o mixtas. Con el fin de mantener el anonimato y proteger la privacidad de estas familias, la información debe presentarse de manera generalizada, sin requerir que se identifiquen. El recurso deberá elaborarse en conjunto con organizaciones locales con experiencia en temas migratorios y ser actualizado de forma periódica, con recordatorios anuales que refuercen su relevancia y aseguren su cumplimiento.	Es indispensable que IDEA ofrezca orientación clara, actualizada y sensible sobre las condiciones que afectan el acceso a la universidad para familias mixtas o migrantes. Hacerlo de forma general, accesible y obligatoria protege la confidencialidad de las familias involucradas y promueve una cultura institucional responsable y comprometida con las realidades de vida de su estudiantado.

Finalmente, a modo de reflexión final más personal, permítaseme de nuevo escribir estos últimos párrafos en primera persona. En aquel momento no tenía nada y hoy, cuando menos, presento un trabajo de 518 páginas que, como mínimo, considero suficientemente digno como para someterlo a su evaluación. Pero no se agota en ello todo este proceso. Importa decir que yo, como persona, también he crecido.

A lo largo de este recorrido, aprendí a observar con mayor cuidado, a sostener la duda por más tiempo y a no aferrarme a certezas demasiado simples. Durante el proceso, mi forma de comprender la equidad, la educación pública y el papel de las instituciones fue transformándose. Volví sobre mis propios pasos, reformulé ideas, amplié mis preguntas. Esta tesis no es una conclusión: es apenas un primer intento por dar forma a un pensamiento que seguirá en movimiento.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El contacto con la realidad del Río Grande Valley, una región compleja, hermosa y tantas veces ignorada, me permitió ver con otros ojos una comunidad que, si bien no es la mía de origen, se ha vuelto parte fundamental de mi horizonte ético. Esta experiencia me confrontó, me sensibilizó y me obligó a afinar la atención a los discursos, los silencios y las condiciones que conforman El Valle. Me ayudó a comprender que las preguntas de investigación también son preguntas personales y que los territorios no se investigan a la distancia.

Con estas páginas concluyo una tesis, pero, más que nada, adopto un compromiso personal firme con la educación pública y con la justicia social, especialmente en comunidades históricamente vulneradas. Me conmueve profundamente este cierre porque representa más que un logro académico. Para mí, es una declaración ética, un acto de posicionamiento comprometido con la equidad educativa, con la convicción íntima de que la educación pública merece más, que nuestras comunidades merecen más. Este trabajo, por tanto, no termina aquí; se abre a nuevos caminos que seguiré recorriendo en favor de una educación verdaderamente justa y equitativa.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ableidinger, J., Steiner, L., Spong, A., y Hassel, B. C. (2012). *Fulfilling the compact: Building a breakthrough, results-driven public charter school sector*. National Alliance for Public Charter Schools. https://eric.ed.gov/?id=ED535316

ACLU of Southern California. (2017). *Unequal access: How some California charter schools illegally restrict enrollment*. https://www.aclusocal.org/sites/default/files/field_documents/report-unequal-access-080116.pdf

Act of July 2, 1862 (Morrill Act), Public Law 37-108, which established land grant colleges, 07/02/1862, *Enrolled Acts and Resolutions of Congress, 1789-1996, General Records of the United States Government; National Archives*. (1862). https://www.archives.gov/milestone-documents/morrill-act

Adamson, F., y Darling-Hammond, L. (2011). Addressing the inequitable distribution of teachers: What it will take to get qualified, effective teachers in all communities (Research Brief). Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Adamson, F., y Darling-Hammond, L. (2012). Funding disparities and the inequitable distribution of teachers: Evaluating sources and solutions. *Education Policy Analysis Archives, 20*, Article 37. https://doi.org/10.14507/epaa.v20n37.2012

Adamson, F., y Galloway, M. (2019). Education privatization in the United States: Increasing saturation and segregation. *Education Policy Analysis Archives, 27*(129). https://eric.ed.gov/?id=EJ1232723

Aggarwal, U., Picower, B., y Mayorga, E. (Eds.). (2020). What's race got to do with it?: How current school reform policy maintains racial and economic inequality (New ed.). Peter Lang Publishing.

Ahn, A., Clement, R., Fronte, C., y McClain, D. (2016). *Targeting college readiness from pre-K to high school (SDP fellowship capstone report 2016)*. Center for Education Policy Research, Harvard University. https://sdp.cepr.harvard.edu/files/cepr-sdp/files/sdp-fellowship-capstone-college-readiness-prek-hs_0.pdf

Alfie, K. (Ed.). (2011). Test today, privatize tomorrow: Using accountability to "reform" public schools to death. En *The assault on public education: Confronting the politics of corporate school reform* (pp. 79–98). Teachers College Press.

Alismail, H. A., y McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. *Journal of Education and Practice, 6*(6), 150–154.

Alon, S. (2009). The evolution of class inequality in higher education: Competition, exclusion, and adaptation. *American Sociological Review, 74*(5), 731–755. https://doi.org/10.1177/000312240907400503

Álvarez, B. (2020). *COVID-19 and the impact on communities of color*. National Education Association. https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/covid-19-and-impact-communities-color

American Civil Liberties Union. (2019). *Know your rights: 100 mile border zone*. https://www.aclu.org/know-your-rights/border-zone

American Educational Research Association. (2000). *Position statement on high-stakes testing*. https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Association-Policies/Position-Statement-on-High-Stakes-Testing

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

American Legislative Exchange Council. (2020). *Parental choice scholarship program act (universal eligibility)*. https://alec.org/model-policy/the-parental-choice-scholarship-program-act-universal-eligibility/

Amrein-Beardsley, A. (2014). Rethinking value-added models in education: Critical perspectives on tests and assessment-based accountability (1st ed.). Routledge.

Anderson, K. P. (2019). Evidence on charter school practices related to student enrollment and retention. En *School choice: Separating fact from fiction*. Routledge.

Anderson, S., Medrich, E., y Fowler, D. (2007). Which achievement gap? *Phi Delta Kappan, 88*(7), 547–550. https://doi.org/10.1177/003172170708800716

Angrist, J. D., Cohodes, S. R., Dynarski, S. M., Pathak, P. A., y Walters, C. R. (2016). Stand and deliver: Effects of Boston's charter high schools on college preparation, entry, and choice. *Journal of Labor Economics, 34*(2), 275–318. https://doi.org/10.1086/683665

Angrist, J. D., Pathak, P. A., y Walters, C. R. (2013). Explaining charter school effectiveness. *American Economic Journal: Applied Economics, 5*(4), 1–27. https://doi.org/10.1257/app.5.4.1

Anzaldúa, G. (2021). *Borderlands / La frontera: La nueva mestiza* (C. del Valle, Trad.).

Apple, M. (2018). *Ideology and curriculum*. Routledge.

Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. Open University Press.

Apple, M. W. (2006a). Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality. Taylor y Francis.

Apple, M. W. (2006b). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies: An International Journal, 1*(1), 21–26. https://doi.org/10.1207/s15544818ped0101_4

Apple, M. W. (2006c). What can we learn from Texas about No Child Left Behind? *Educational Policy, 20*(3), 551–560. https://doi.org/10.1177/0895904805284113

Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo* (R. Lassaletta, Trad.). Ediciones Akal. https://www.academia.edu/33210837/Apple_Michael_W_Ideologia_Y_Curriculo

Apple, M. W. (2012a). *Can education change society?* (1st ed.). Routledge.

Apple, M. W. (2012b). *Can education change society?* (1st ed.). Routledge.

Apple, M. W. (2015). Series editor's foreword. En W. Au y J. J. Ferrare (Eds.), *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state*. Routledge.

Apple, M. W. (2021). *Política cultural y educación* (P. Manzano, Trad.; 3.ª ed.). Morata.

Arcidiacono, P., Kinsler, J., y Ransom, T. (2019). *Legacy and athlete preferences at Harvard* (SSRN Scholarly Paper 3461484). https://papers.ssrn.com/abstract=3461484

Argos, J., y Ezquerra, P. (2014). Universities and skills for employability. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 139*, 290–296. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.002

Arias, M. B. (2007). *PICS: The educational implications of linguistic isolation and segregation of Latino English Language Learners (ELLs)*. The Civil Rights Project at UCLA. https://civilrightsproject.ucla.edu/legal-developments/court-decisions/the-educational-implications-of-linguistic-isolation-and-segregation-of-latino-english-language-learners-ells

Arispe y Acevedo, B. (2009). The geographic and demographic challenges to the regional institutionalization of the Texas Lower Rio Grande Valley. *Norteamérica, 4*(2), 37–69.

Arold, B. W., y Shakeel, M. D. (2021). *The unintended effects of the Common Core State Standards on non-targeted subjects* (SSRN Scholarly Paper 3868271). https://doi.org/10.2139/ssrn.3868271

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Aronowitz, S. (2001). The knowledge factory: Dismantling the corporate university and creating true higher learning. Beacon Press.

Arsen, D., y Ni, Y. (2012). The effects of charter school competition on school district resource allocation. *Educational Administration Quarterly, 48*(1), 3–38. https://doi.org/10.1177/0013161X11419654

Association of American Colleges. (1985). Integrity in the college curriculum: A report to the academic community. The findings and recommendations of the project on redefining the meaning and purpose of baccalaureate degrees. Association of American Colleges.

Atisa, G., y Racelis, A. E. (2022a). Analysis of urbanization and climate change effects on community resilience in the Rio Grande Valley, South Texas. *Sustainability, 14*(15), Article 9049. https://doi.org/10.3390/su14159049

Atisa, G., y Racelis, A. E. (2022b). Analysis of urbanization and climate change effects on community resilience in the Rio Grande Valley, South Texas. *Sustainability, 14*(15), Article 9049. https://doi.org/10.3390/su14159049

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher, 36*(5), 258–267. https://doi.org/10.3102/0013189X07306523

Au, W. (2010). The idiocy of policy: The anti-democratic curriculum of high-stakes testing. *Critical Education, 1*(1), Article 1. https://doi.org/10.14288/ce.v1i1.182239

Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 43*(1), 25–45. https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521261

Au, W. (2013). Hiding behind high-stakes testing: Meritocracy, objectivity and inequality in U.S. education. *International Education Journal: Comparative Perspectives, 12*(2). https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/7453

Au, W. (2016). Meritocracy 2.0: High-stakes, standardized testing as a racial project of neoliberal multiculturalism. *Educational Policy, 30*(1), 39–62. https://doi.org/10.1177/0895904815614916

Au, W. (2017). Can we test for liberation? Moving from retributive to restorative and transformative assessment in schools. *Critical Education, 8*(13), Article 13. https://doi.org/10.14288/ce.v8i13.186313

Au, W. (2020a). Testing for whiteness? How high-stakes, standardized tests promote racism, undercut diversity, and undermine multicultural education (pp. 99–113). https://doi.org/10.4324/9781003095644-9

Au, W. (2020b). High-stakes testing: A tool for white supremacy for over 100 years. En U. Aggarwal, B. Picower, y E. Mayorga (Eds.), *What's race got to do with it?: How current school reform policy maintains racial and economic inequality* (New ed.). Peter Lang Publishing.

Au, W. (2020c). High-stakes testing, standardization, and inequality in the United States. En *Oxford research encyclopedia of education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1123

Au, W. (2021, marzo 16). Perspective | The futility of standardized testing in a crazy pandemic year. *Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/education/2021/03/16/futility-standardized-testing-crazy-pandemic-year/

Au, W. (2022a). Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality (2nd ed.). Routledge.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Au, W. (Ed.). (2014). Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice (2nd ed.). Rethinking Schools.

Au, W., Brown, A. L., y Calderón, D. (con Banks, J. A., y Dumas, M.). (2016). Reclaiming the multicultural roots of U.S. curriculum: Communities of color and official knowledge in education. Teachers College Press.

Au, W., y Ferrare, J. J. (2015). Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state. Routledge.

Au, W., y Hollar, J. (2016). Opting out of the education reform industry. *Monthly Review, 67*(10), 29–37. https://doi.org/10.14452/MR-067-10-2016-03_3

Au, W., y Lubienski, C. (2016). The role of the Gates Foundation and the philanthropic sector in shaping the emerging education market: Lessons from the US on privatization of schools and education governance. En *World yearbook of education 2016*. Routledge.

Austin ISD. (2021). *About Austin ISD*. https://www.jobsage.com/companies/about/austin-isd

Austin ISD. (2023). *About us*. https://www.austinisd.org/about-us

Azungah, T. (2018). Qualitative research: Deductive and inductive approaches to data analysis. *Qualitative Research Journal*, *18*(4), 383-400. https://doi.org/10.1108/QRJ-D-18-00035

Back, A. J. (2020). High-stakes, standardized testing and emergent bilingual students in Texas: A call for action. *Texas Journal of Literacy Education, 8*(1), 18–37.

Badger, T. (1999). Southerners who refused to sign the Southern Manifesto. *The Historical Journal, 42*(2), 517–534.

Bailey, A. (2025, junio 17). ICE raids are bad for business, Valley mayors and economist say. *MyRGV.com*. https://myrgv.com/local-news/2025/06/17/ice-raids-are-bad-for-business-valley-mayors-and-economist-say/

Baker, B. D. (2012). Charter schools are… [Public? Private? Neither? Both?]. *National Education Policy Center*. https://nepc.colorado.edu/blog/charter-schools-are%E2%80%A6-public-private-neither-both

Baker, B. D. (2016). *Exploring the consequences of charter school expansion in U.S. cities*. Economic Policy Institute. https://www.epi.org/publication/exploring-the-consequences-of-charter-school-expansion-in-u-s-cities/

Baker, B. D., Di Carlo, M., Reist, K., y Weber, M. (2022a). *State school finance profile*. https://www.schoolfinancedata.org/wp-content/uploads/2022/12/profiles20_TX.pdf

Baker, B. D., Di Carlo, M., y Weber, M. (2022b). *Executive summary: The adequacy and fairness of state school finance systems* (5th ed.). Albert Shanker Institute. https://www.schoolfinancedata.org/wp-content/uploads/2022/12/SFID2023_executivesummary.pdf

Baker, B. D., Di Carlo, M., y Weber, M. (2022b). *The adequacy and fairness of state school finance systems* (5th ed.). Albert Shanker Institute. https://www.schoolfinancedata.org/wp-content/uploads/2022/12/SFID2023_annualreport.pdf

Baker, B. D., Farrie, D., y Sciarra, D. G. (2016). Mind the gap: 20 years of progress and retrenchment in school funding and achievement gaps. *ETS Research Report Series, 2016*(1), 1–37. https://doi.org/10.1002/ets2.12098

Baker, B., Farrie, D., y Sciarra, D. G. (2018). *Is school funding fair? A national report card* (7th ed.). Education Law Center. https://eric.ed.gov/?id=ED584733

Ball, S. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education, 14*. https://doi.org/10.1177/1478210316664259

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ball, S. J. (2002). Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage (1st ed.). Routledge.

Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203803301

Ball, S. J., Bowe, R., y Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy, 11*(1), 89–112. https://doi.org/10.1080/0268093960110105

Ball, S. J., y Olmedo, A. (2011). Global social capitalism: Using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economics Education, 10*(2–3), 83–90. https://doi.org/10.2304/csee.2011.10.2.83

Ball, S., y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.

Baltodano, M. P. (2017). The power brokers of neoliberalism: Philanthrocapitalists and public education. *Policy Futures in Education, 15*(2), 141–156. https://doi.org/10.1177/1478210316652008

Bank, S. A., Cheffins, B. R., y Wells, H. (2016). Executive pay: What worked. *Journal of Corporation Law, 42*, 59.

Banks, J. A., y McGee Banks, C. A. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley y Sons.

Barbash, S. (2019). An IDEA whose time has come. *City Journal*. https://www.city-journal.org/idea-charter-schools

Barksdale-Ladd, M. A., y Thomas, K. F. (2000). What's at stake in high-stakes testing: Teachers and parents speak out. *Journal of Teacher Education, 51*(5), 384–397. https://doi.org/10.1177/0022487100051005006

Barrett, N., y Harris, D. (2015). Significant changes in the New Orleans teacher workforce. 9.

Barron's Educational Series (Ed.). (2008). *2009 Barron's profiles of American colleges* (28th ed.). Barron's Educational Series.

Bastedo, M. N., y Jaquette, O. (2011). Running in place: Low-income students and the dynamics of higher education stratification. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 33*(3), 318–339. https://doi.org/10.3102/0162373711406718

Baude, P. L., Casey, M., Hanushek, E. A., Phelan, G. R., y Rivkin, S. G. (2020). The evolution of charter school quality. *Economica, 87*(345), 158–189. https://doi.org/10.1111/ecca.12299

Bell, S. (2015). Mapping the discourse of neoliberal education reform: Space, power, and access in Chicago's Renaissance 2010 debate. En *Mapping corporate education reform*. Routledge.

Bennett, S. V. (2013). Effective facets of a field experience that contributed to eight preservice teachers' developing understandings about culturally responsive teaching. *Urban Education, 48*(3), 380–419. https://doi.org/10.1177/0042085912452155

Benson, C. (2022). *Poverty rate of children higher than national rate, lower for older populations*. U.S. Census Bureau. https://www.census.gov/library/stories/2022/10/poverty-rate-varies-by-age-groups.html

Berends, M. (2015). Sociology and school choice: What we know after two decades of charter schools. *Annual Review of Sociology, 41*, 159–180. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112340

Berliner, D. C., y Biddle, B. J. (1995). The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools (1st ed.). Basic Books.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Berne, R., y Stiefel, L. (1984). The measurement of equity in school finance: Conceptual, methodological, and empirical dimensions. Johns Hopkins University Press.

Betancourt, J. R. (2020, octubre 22). Communities of color devastated by COVID-19: Shifting the narrative. *Harvard Health*. https://www.health.harvard.edu/blog/communities-of-color-devastated-by-covid-19-shifting-the-narrative-2020102221201

Bettinger, E. P. (2005). The effect of charter schools on charter students and public schools. *Economics of Education Review, 24*(2), 133–147. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.04.009

Betts, J. R., y Loveless, T. (2005). *Getting choice right: Ensuring equity and efficiency in education policy*. Brookings Institution Press. https://www.jstor.org/stable/10.7864/j.ctt12879sq

Betts, J. R., y Tang, Y. E. (2011). The effect of charter schools on student achievement: A meta-analysis of the literature. Center on Reinventing Public Education.

Betts, J. R., y Tang, Y. E. (2016). *A meta-analysis of the literature on the effect of charter schools on student achievement*. Society for Research on Educational Effectiveness. https://eric.ed.gov/?id=ED566972

Bhopal, K. (2017). Addressing racial inequalities in higher education: Equity, inclusion and social justice. *Ethnic and Racial Studies, 40*(13), 2293–2299. https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1344267

Bickmore, D. L., y Sulentic Dowell, M. M. (2019). Understanding teacher turnover in two charter schools: Principal dispositions and practices. *International Journal of Leadership in Education, 22*(4), 387–405. https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1481528

Bifulco, R., y Ladd, H. F. (2006). The impacts of charter schools on student achievement: Evidence from North Carolina. *Education Finance and Policy, 1*(1), 50–90. https://doi.org/10.1162/edfp.2006.1.1.50

Bill y Melinda Gates Foundation. (2019). *IDEA Public Schools*. https://www.gatesfoundation.org/about/committed-grants/2019/07/inv001010

Bill y Melinda Gates Foundation. (2024). *Committed grants*. https://www.gatesfoundation.org/about/committed-grants

Bill y Melinda Gates Foundation. (s. f.). *Committed grants*. Recuperado el 3 de noviembre de 2023, de https://www.gatesfoundation.org/about/committed-grants

Billet, L. (1978). *The free market approach to educational reform*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/papers/P6141.html

Bingham, A., y McCann, K. (2024). "Learning can't occur in chaos:" A critical policy discourse analysis of No Excuses charter school websites. *The Urban Review, 56*, 1–24. https://doi.org/10.1007/s11256-023-00686-1

Bingham, A. J., & Witkowsky, P. (2021). *Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis.* En C. Vanover, P. Mihas y J. Saldaña (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative research: After the interview* (pp. 133–148). SAGE Publications.

Bischoff, K., y Reardon, S. F. (2013). *Residential segregation by income, 1970–2009*. US2010 Project. https://cepa.stanford.edu/content/residential-segregation-income-1970-2009

Bishop, M., y Green, M. (2009). Filantrocapitalismo: Cómo los ricos pueden salvar el mundo. Tendencias.

Black, S., Denning, J., y Rothstein, J. (2020). *Winners and losers? The effect of gaining and losing access to selective colleges on education and labor market outcomes* (SSRN Scholarly Paper No. 3550969). https://papers.ssrn.com/abstract=3550969

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Blaise, J. G. (2018). The effects of high-stakes accountability measures on students with limited English proficiency. *Urban Education, 53*(9), 1154–1181. https://doi.org/10.1177/0042085915613549

Blaxter, L., Hugues, C., y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Grao.

Bloomberg, M. (2022, 22 de abril). Analysis | End the federal attack on charter schools. *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/business/end-the-federal-attack-on-charter-schools/2022/04/21/3de15692-c152-11ec-b5df-1fba61a66c75_story.html

Bohte, J. (2004). Examining the impact of charter schools on performance in traditional public schools. *Policy Studies Journal, 32*(4), 501–520. https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.2004.00078.x

Bok, D. (2004). Universities in the marketplace: The commercialization of higher education. Princeton University Press.

Bok, D. (2020). Higher expectations: Can colleges teach students what they need to know in the 21st century? Princeton University Press.

Bolívar Botía, A. (2021). La enseñanza universitaria y nuevas identidades académicas. En F. Trillo, *Repensando la educación superior: Miradas expertas para promover el debate* (Vol. 60). Narcea Ediciones.

Bolivar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 5*, 69–87. https://doi.org/10.15366/riejs

Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum, 17*(3), 827–851. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851

Booker, K., Gilpatric, S. M., Gronberg, T., y Jansen, D. (2007). The impact of charter school attendance on student performance. *Journal of Public Economics, 91*(5), 849–876. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2006.09.011

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson, *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood.

Bourdieu, P. (1999). *Acts of resistance: Against the tyranny of the market* (R. Nice, Trad.). The New Press.

Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (E. Martínez Pérez, Trad.). Ediciones AKAL.

Bourdieu, P. (2013). Distinction: A social critique of the judgement of taste. Routledge.

Bowles, S., y Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life* (Illustrated ed.). Haymarket Books. (Obra original publicada en 1976)

Bowling, A. M., y Ball, A. L. (2018). Alternative certification: A solution or an alternative problem? *Journal of Agricultural Education, 59*(2), Article 2. https://doi.org/10.5032/jae.2018.02109

Boyer, E. L. (1987). College: The undergraduate experience in America (1st ed.). Jossey-Bass.

Bracey, G. W. (2004). Setting the record straight: Responses to misconceptions about public education in the U.S. (2nd ed.). Heinemann.

Bressoud, D. M. (2021). The strange role of calculus in the United States. *ZDM – Mathematics Education, 53*(3), 521–533. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01188-0

Brighouse, H., y McPherson, M. (Eds.). (2015). *The aims of higher education: Problems of morality and justice* (Illustrated ed.). University of Chicago Press.

Brint, S., Riddle, M., Turk-Bicakci, L., y Levy, C. S. (2005). From the liberal to the practical arts in American colleges and universities: Organizational analysis and curricular change. *The*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Journal of Higher Education, 76(2), 151–180. https://doi.org/10.1080/00221546.2005.11778909

Bristol, T. J., y Martin-Fernandez, J. (2019). The added value of Latinx and Black teachers for Latinx and Black students: Implications for policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 6*(2), 147–153. https://doi.org/10.1177/2372732219862573

Brøgger, K. (2018). How education standards gain hegemonic power and become international: The case of higher education and the Bologna Process. *European Educational Research Journal, 18*, 147490411879030. https://doi.org/10.1177/1474904118790303

Brown v. Board of Education of Topeka. (1954). Records of the Supreme Court of the United States; Record Group 267; National Archives. https://www.archives.gov/milestone-documents/brown-v-board-of-education

Brown, A. (2020). Philanthrocapitalism: Race, class and the nonprofit industrial complex in a New York City school. En U. Aggarwal, B. Picower, y E. Mayorga (Eds.), *What's race got to do with it?: How current school reform policy maintains racial and economic inequality* (New ed., pp. 171–192). Peter Lang Publishing.

Brown, E. R. (2010). Freedom for some, discipline for others: The structure of inequity in education. En K. J. Saltman y D. Gabbard (Eds.), *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools* (2nd ed.). Routledge.

Bryant, J., y Sarakatsannis, J. (2015). Why US education is ready for investment. *McKinsey y Company*. https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/why-us-education-is-ready-for-investment

Buckley, J., Letukas, L., y Wildavsky, B. (2018). Measuring success: Testing, grades, and the future of college admissions. JHU Press.

Bulkley, K. E., y Wohlstetter, P. (2004). Taking account of charter schools: What's happened and what's next? Teachers College Press.

Bulkley, K., y Fisler, J. (2003). A decade of charter schools: From theory to practice. *Educational Policy, 17*(3), 317–342. https://doi.org/10.1177/0895904803017003002

Buras, K. (2011). Race, charter schools, and conscious capitalism: On the spatial politics of whiteness as property (and the unconscionable assault on Black New Orleans). *Harvard Educational Review, 81*(2), 296–331. https://doi.org/10.17763/haer.81.2.6l42343qqw360j03

Buras, K. L. (2015). Charter schools, race, and urban space: Where the market meets grassroots resistance (1st ed.). Routledge.

Buras, K. L., y Apple, M. W. (2005). School choice, neoliberal promises, and unpromising evidence. *Educational Policy, 19*(3), 550–564. https://doi.org/10.1177/0895904805276146

Burch, P. (2009). Hidden markets: The new education privatization (1st ed.). Routledge.

Cahalan, M. W., Addison, M., Brunt, N., Patel, P. R., Vaughan, T., Genao, A., y Perna, L. W. (2022). *Indicators of higher education equity in the United States: 2022 historical trend report*. Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. https://files.Higher Education Under Siege: Rethinking the Politics of Critical Pedagogyeric.ed.gov/fulltext/ED620557.pdf

Cameron, M., Johnson, R., Lacy, T. A., Wu, J., Peter, S., Holley, J., y Wine, J. (2023). 2019–20 National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS:20): First look at student financial aid estimates for 2019–20 (NCES 2023-466). U.S. Department of Education. https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2023466

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cameron, S., Daga, R., y Outhred, R. (2018). Setting out a conceptual framework for measuring equity in learning. En *Handbook on measuring equity in education* (pp. 16–45). UNESCO Institute for Statistics. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367475?posInSet=1yqueryId=fe586c39-c2d5-416a-969d-aec3c4da7b56

Candid. (2019). $45 million raised for IDEA Charter Schools in West Texas. *Philanthropy News Digest (PND)*. https://philanthropynewsdigest.org/news/45-million-raised-for-idea-charter-schools-in-west-texas

Cannon, J., Kilburn, M., Karoly, L., Mattox, T., Muchow, A., y Buenaventura, M. (2017). Investing early: Taking stock of outcomes and economic returns from early childhood programs. *RAND Health Quarterly, 7*. https://doi.org/10.7249/RR1993

Carbajal, M. (2020, 4 de febrero). AP for All at IDEA Public Schools. *IDEA Public Schools*. https://ideapublicschools.org/blog/ap-for-all-at-idea-public-schools/

Caride Gómez, J. A., y Trillo Alonso, J. F. (2010). *Dicionario Galego de Pedagoxia: Colección Guías AZ*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=438994

Carly, B. (2019). What does the research say about testing? *Edutopia*. https://www.edutopia.org/article/what-does-research-say-about-testing/

Carnegie Corporation of New York. (2022). Grants database. *Carnegie Corporation of New York*. https://www.carnegie.org/grants/grants-database/?page=32yp=4yorder_by=-grantee_name

Carnegie Corporation of New York. (s. f.). IDEA Public Schools. *Carnegie Corporation of New York*. Recuperado el 30 de mayo de 2024, de https://www.carnegie.org/grants/grants-database/grantee/idea-public-schools

Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2013, 28 de mayo). The Carnegie Unit – revisited. *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. https://www.carnegiefoundation.org/blog/the-carnegie-unit-revisited/

Carnevale, A. P., y Rose, S. J. (2003). *Socioeconomic status, race/ethnicity, and selective college admissions. A Century Foundation Paper*. The Century Foundation. https://eric.ed.gov/?id=ED482419

Carnevale, A. P., y Strohl, J. (2010). How increasing college access is increasing inequality, and what to do about it. En *Rewarding strivers: Helping low-income students succeed in college* (pp. 71–190).

Carnoy, M., y Rothstein, R. (2013). *What do international tests really show about U.S. student performance?* Economic Policy Institute. https://www.epi.org/publication/us-student-performance-testing/

Carpenter, J. (2021, mayo 25). IDEA Public Schools fires CEO, COO after financial audit. *Houston Chronicle*. https://www.houstonchronicle.com/news/houston-texas/education/article/IDEA-Public-Schools-fires-CEO-chief-operating-16202852.php

Carpenter, S. K., Pashler, H., y Cepeda, N. J. (2009). Using tests to enhance 8th grade students' retention of U.S. history facts. *Applied Cognitive Psychology, 23*, 760–771. https://doi.org/10.1002/acp.1507

Carson, D. (2022a, agosto 17). Texas charter school execs OK'd $15 million to lease private jet. *Chron*. https://www.chron.com/news/houston-texas/education/article/texas-idea-charter-school-jet-17379545.php

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Carson, D. (2022b, agosto 17). Texas charter school execs OK'd $15 million to lease private jet. *Chron*. https://www.chron.com/news/houston-texas/education/article/texas-idea-charter-school-jet-17379545.php

Castañeda, H. (2019). Borders of belonging: Struggle and solidarity in mixed-status immigrant families.

Castilla, E. J., y Poskanzer, E. J. (2022). Through the front door: Why do organizations (still) prefer legacy applicants? *American Sociological Review, 87*(5), 782–826. https://doi.org/10.1177/00031224221122889

Center for Media and Democracy. (2015). *Charter school black hole: CMD special investigation reveals huge info gap on charter spending*. https://www.prwatch.org/files/new_charter_school_black_hole_report_oct_21_2015.pdf

Center for Research on Education Outcomes Stanford University. (2017). *Charter school performance in Texas*. Center for Research on Education Outcomes, Stanford University. https://credo.stanford.edu/research-reports/charter-studies/

Center for Research on Education Outcomes. (2009). *Multiple choice: Charter school performance in 16 state*. Center for Research on Education Outcomes. https://credo.stanford.edu/wp-content/uploads/2021/08/multiple_choice_credo.pdf

Center for Research on Education Outcomes. (2015). *Urban charter school study report on 41 regions*. https://urbancharters.stanford.edu/download/Urban%20Charter%20School%20Study%20Report%20on%2041%20Regions.pdf

Center for Research on Education Outcomes. (2023, junio 6). *Home*. CREDO. https://credo.stanford.edu/

Chabrier, J., Cohodes, S., y Oreopoulos, P. (2016). What can we learn from charter school lotteries? *Journal of Economic Perspectives, 30*(3), 57–84. https://doi.org/10.1257/jep.30.3.57

Chadwick, C., y Kowal, J. (2011). *Preparing for growth: Human capital innovations in charter public schools*. Center for American Progress. https://eric.ed.gov/?id=ED536081

Chafe, W. H., Gavins, R., y Korstad, R. (2011). Remembering Jim Crow: African Americans tell about life in the segregated South. The New Press.

Chappell, B., y Kennedy, M. (2019, marzo 12). U.S. charges dozens of parents, coaches in massive college admissions scandal. *NPR*. https://www.npr.org/2019/03/12/702539140/u-s-accuses-actresses-others-of-fraud-in-wide-college-admissions-scandal

Charter School Capital. (2018, febrero 7). *Charter school resource: Flexibility for accountability, why charter schools succeed*. https://charterschoolcapital.com/blog/charter-school-resource-why-charter-schools-succeed/

Chen, C. Y.-C., Byrne, E., y Vélez, T. (2022). Impact of the 2020 pandemic of COVID-19 on families with school-aged children in the United States: Roles of income level and race. *Journal of Family Issues, 43*(3), 719–740. https://doi.org/10.1177/0192513X21994153

Cheng, A., Hitt, C., Kisida, B., y Mills, J. N. (2017). "No excuses" charter schools: A meta-analysis of the experimental evidence on student achievement. *Journal of School Choice, 11*(2), 209–238. https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1286210

Chetty, R., Deming, D. J., y Friedman, J. N. (2023). *Diversifying society's leaders? The determinants and causal effects of admission to highly selective private colleges* (Working Paper 31492). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w31492

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Chetty, R., Friedman, J. N., Saez, E., Turner, N., y Yagan, D. (2020). Income segregation and intergenerational mobility across colleges in the United States*. *The Quarterly Journal of Economics, 135*(3), 1567–1633. https://doi.org/10.1093/qje/qjaa005

Chetty, R., Friedman, J., Saez, E., Turner, N., y Yagan, D. (2017a). *Mobility report cards: The role of colleges in intergenerational mobility (Non-Technical Research Summary)*. Opportunity Insights. https://opportunityinsights.org/wp-content/uploads/2021/12/mrc_summary.pdf

Chetty, R., Friedman, J., Saez, E., Turner, N., y Yagan, D. (2017b). *Mobility report cards: The role of colleges in intergenerational mobility* (w23618). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w23618

Chetty, R., Friedman, J., Saez, E., Turner, N., y Yagan, D. (2017d). *Mobility report cards: The role of colleges in intergenerational mobility*. https://papers.ssrn.com/abstract=3007490

Chetty, R., Hendren, N., Kline, P., y Saez, E. (2014a). *Executive summary: Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the United States*. Opportunity Insights. https://opportunityinsights.org/paper/land-of-opportunity/

Chetty, R., Hendren, N., Kline, P., y Saez, E. (2014b). *Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the United States*. https://opportunityinsights.org/wp-content/uploads/2018/03/mobility_geo.pdf

Chetty, R., Hendren, N., Kline, P., y Saez, E. (with National Bureau of Economic Research). (2014c). *Where is the land of opportunity? The geography of intergenerational mobility in the United States*. National Bureau of Economic Research.

Chien, C.-L., y Huebler, F. (2018). Introduction. En *Handbook on measuring equity in education* (pp. 11–15). UNESCO Institute for Statistics. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367473?posInSet=1yqueryId=N-EXPLORE-a0407fc1-9ed4-487a-a293-5d83257b3943

Chubb, J. E., y Moe, T. M. (1991). [Review of *Politics, markets and America's schools*, por H. Gintis, B. Cox, A. Green, y M. Hickox]. *British Journal of Sociology of Education, 12*(3), 381–396.

Chung, K. K. H. (2015). Socioeconomic status and academic achievement. En *International encyclopedia of the social y behavioral sciences* (pp. 924–930). Elsevier Inc. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92141-X

Clark, M. A., Gleason, P. M., Tuttle, C. C., y Silverberg, M. K. (2015). Do charter schools improve student achievement? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 37*(4), 419–436.

Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education, 43*(11), 1923–1937. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152

Closson, T. (2022, noviembre 21). As New York City schools face a crisis, charter schools gain students. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2022/11/21/nyregion/nyc-charter-schools.html

Cohodes, S. (2018). Policy issue: Charter schools and the achievement gap. *The Future of Children*, 1–16.

Cohodes, S. R., Setren, E. M., y Walters, C. R. (2021). Can successful schools replicate? Scaling up Boston's charter school sector. *American Economic Journal: Economic Policy, 13*(1), 138–167. https://doi.org/10.1257/pol.20190259

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cohodes, S. R., y Parham, K. S. (2021). *Charter schools' effectiveness, mechanisms, and competitive influence* (Working Paper 28477). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w28477

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., MePartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

College Board. (2022a). *Current guide to college degrees, certifications y professional studies*. https://bigfuture.collegeboard.org/plan-for-college/college-basics/college-classes/quick-guide-your-college-degree-options

College Board. (2022b). *How do Pre-AP and AP work together?* – Pre-AP. https://pre-ap.collegeboard.org/learn-about-pre-ap/how-pre-ap-works/pre-ap-and-ap

College Board. (2022c). *What is a Pell Grant?* – BigFuture. https://bigfuture.collegeboard.org/pay-for-college/scholarships-grants-loans/what-is-a-pell-grant

College Board. (2022d). *What is AP?* https://apstudents.collegeboard.org/what-is-ap

College Board. (2023). *AP courses and exams – AP Students*. https://apstudents.collegeboard.org/course-index-page

College Board. (2024). *Qualifying for an AP Scholar Award – AP Students | College Board*. https://apstudents.collegeboard.org/awards-recognitions/ap-scholar-award

College Board. (s. f.). *College Search BigFuture*. College Board. Recuperado el 28 de marzo de 2023, de https://bigfuture.collegeboard.org/college-search

Colorado, C. (2010). Una mirada al análisis crítico del discurso. Entrevista con Ruth Wodak. *Discurso y Sociedad, 4*(3), Article 3. https://doi.org/10.14198/dissoc.4.3.5

Conant, J. B. (1940). Education for a classless society: The Jeffersonian tradition. *The Atlantic, 165*(5), 593–602.

Condron, D., Tope, D., Steidl, C., y Freeman, K. (2013). Racial segregation and the Black/White achievement gap, 1992 to 2009. *The Sociological Quarterly, 54*. https://doi.org/10.1111/tsq.12010

Constantine, J., Player, D., Silva, T., Hallgren, K., Grider, M., y Deke, J. (2009). *An evaluation of teachers trained through different routes to certification. Final report. NCEE 2009-4043*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. https://eric.ed.gov/?id=ED504313

Cordes, S. A. (2018). In pursuit of the common good: The spillover effects of charter schools on public school students in New York City. *Education Finance and Policy, 13*(4), 484–512. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00240

Correa de Molina, C., Molina Correa, M., y González Velasco, J. M. (2020). *Relaciones y conexiones de los procesos investigativos: Perspectivas ecocomunicativas transdisciplinares*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. https://hdl.handle.net/20.500.12442/6948

Correa, C. (2019, mayo 24). Correa: The right choice. *Rio Grande Guardian*. https://riograndeguardian.com/correa-the-right-choice/

Creamer, J., Shrider, E. A., Burns, K., y Chen, F. (2022). *Poverty in the United States: 2021 (Current Population, P60-277)*. U.S. Census Bureau. https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2022/demo/p60-277.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cremata, E. J., y Raymond, M. E. (2014). The competitive effects of charter schools: Evidence from the District of Columbia. *Association of Education, Finance, and Policy* conference. https://scholar.google.com/scholar?cluster=15424785815221586552

Cremata, E., Davis, D., Dickey, K., Lawyer, K., Negassi, Y., Raymond, M. E., y Woodworth, J. L. (2013). *National Charter School Study*. Center for Research on Education Outcomes. https://credo.stanford.edu/reports/item/national-charter-school-study/

Cremata, E., Woodworth, J., y Raymond, M. (2015). *Urban Charter School Study. National Charter School Study*. https://credo.stanford.edu/reports/item/urban-charter-school-study/

Crisafulli, T. (2006). No educator left unscathed: How No Child Left Behind threatens educators' careers. *Brigham Young University Education and Law Journal, 2006*(2), 613–637.

Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters.

Cummins, J. (2018). Foreword. En Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. Pearson.

Cummins, P. J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters.

Dache, A., Haywood, J. M., y Mislan, C. (2019). A badge of honor not shame: An afrolatina theory of black-imiento for U.S. higher education research. *Journal of Negro Education, 88*(2), 130–145. https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.88.2.0130

Darling-Hammond, L. (1991). The implications of testing policy for quality and equality. *The Phi Delta Kappan, 73*(3), 220–225.

Darling-Hammond, L. (1998). Unequal opportunity: Race and education. *Brookings*. https://www.brookings.edu/articles/unequal-opportunity-race-and-education/

Darling-Hammond, L. (2000a). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education, 51*, 166–173. https://doi.org/10.1177/0022487100051003002

Darling-Hammond, L. (2000b). New standards and old inequalities: School reform and the education of African American students. *The Journal of Negro Education, 69*(4), 263–287. https://doi.org/10.2307/2696245

Darling-Hammond, L. (2007a). Race, inequality and educational accountability: The irony of «No Child Left Behind». *Race Ethnicity and Education, 10*, 245–260. https://doi.org/10.1080/13613320701503207

Darling-Hammond, L. (2007b, mayo 2). Evaluating «No Child Left Behind». https://www.thenation.com/article/archive/evaluating-no-child-left-behind/

Darling-Hammond, L. (2009, March). *Educational opportunity and alternative certification: New evidence and new questions* (Policy Brief No. 1). Stanford Center for Opportunity Policy in Education. https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/educational-opportunity-and-alternative-certification-new-evidence-and-new-questions.pdf

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education, 61*, 35–47. https://doi.org/10.1177/0022487109348024

Darling-Hammond, L. (2015). The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2018, febrero 27). Education and the path to one nation, indivisible. *Learning Policy Institute*. https://learningpolicyinstitute.org/product/education-path-one-nation-indivisible-brief

Darling-Hammond, L., Ancess, J., y Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*. Teachers College Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Darling-Hammond, L., y Banks, J. A. (2010). The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future (31752nd ed.). Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., y Sykes, G. (2003). Wanted, a national teacher supply policy for education: The right way to meet the «Highly Qualified Teacher» challenge. *Education Policy Analysis Archives, 11*, 33–33. https://doi.org/10.14507/epaa.v11n33.2003

David, B. G., Marder, M., Marshall, J., y González-Howard, M. (2020). How do students experience choice? Exploring STEM course-offerings and course-taking patterns in Texas charter and non-charter public schools. *Education Policy Analysis Archives, 28*, 123–123. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4484

Davis, T., Bhatt, R., y Schwarz, K. (2015). School segregation in the era of accountability. *Social Currents, 2*(3), 239–259. https://doi.org/10.1177/2329496515589852

Deci, E. L., y Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation* (Reprint ed.). Penguin Books.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.

Deil-Amen, R., Rosenbaum, J. E., y Person, A. E. (2005). Illusion of opportunity? From college access to job access at two year colleges. En G. Orfield, P. Marin, y C. L. Horn (Eds.), *Higher education and the color line: College access, racial equity, and social change* (Library ed., pp. 107–127). Harvard Education Press.

De la Piedra, M. T., Araujo, B., & Esquinca, A. (2018). *Educating across borders: The case of a dual language program on the U.S.-Mexico border*. University of Arizona Press.

DeMatthews, D., y Knight, D. S. (2022, septiembre 6). Texas public schools are at a tipping point. *UT News*. https://news.utexas.edu/2022/09/06/texas-public-schools-are-at-a-tipping-point/

Deming, D. (2009). Early childhood intervention and life-cycle skill development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics, 1*(3), 111–134. https://doi.org/10.1257/app.1.3.111

Deming, W. E. (2012). The essential Deming: Leadership principles from the father of total quality management (J. Orsini y D. D. Cahill, Eds.; 1st ed.). McGraw Hill.

Denning, J. T., Marx, B. M., y Turner, L. J. (2019). ProPelled: The effects of grants on graduation, earnings, and welfare. *American Economic Journal: Applied Economics, 11*(3), 193–224. https://doi.org/10.1257/app.20180100

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631

DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A., y McCall, B. P. (2002). Simulating the longitudinal effects of changes in financial aid on student departure from college. *The Journal of Human Resources, 37*(3), 653–679. https://doi.org/10.2307/3069685

Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan.

Dewey, J. (1956). The child and the curriculum and The school and society.

Dewey, J. (1997). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Simon and Schuster.

Dewey, J. (2017). *Democracy and education*. Qasim Idrees.

Di Carlo, M. (2011). *The evidence on charter schools and test scores. Policy brief*. Albert Shanker Institute. https://eric.ed.gov/?id=ED528633

Dianis, J. B., Jackson, J. H., y Noguera, P. (2015). High-stakes testing hasn't brought education gains. *Phi Delta Kappan, 97*(1), 35–37. https://doi.org/10.1177/0031721715602235

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Díaz Torres, J. (2012). Neoliberalismo y educación. M. Friedman y la educación actual. https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/2321

Díez Gutiérrez, E. D. (2018). Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal. Octedro.

Díez Gutiérrez, E. J. (2020a). Políticas de evaluación estandarizada y gobernanza "empresarial" en educación. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE), 11*, 8–27.

Díez Gutiérrez, E.-J. (2020b). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación, 83*(1), Article 1. https://doi.org/10.35362/rie8313817

Dingerson, L. (2006). Dismantling a community. *Rethinking Schools, 21*(1). https://rethinkingschools.org/articles/dismantling-a-community/

Dishon, G., y Goodman, J. F. (2017a). No-excuses for character: A critique of character education in no-excuses charter schools. *Theory and Research in Education, 15*(2), 182–201. https://doi.org/10.1177/1477878517720162

Dishon, G., y Goodman, J. F. (2017b). No-excuses for character: A critique of character education in no-excuses charter schools. *Theory and Research in Education, 15*(2), 182–201. https://doi.org/10.1177/1477878517720162

Division of Research and Analysis Office of Operations. (2022). *Secondary school completion and dropouts in Texas public schools 2020–21* [Government Document]. Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/reports-and-data/school-performance/accountability-research/dropcomp-2020-21.pdf

Dixon-Roman, E., Everson, H., y McArdle, J. (2013). Race, poverty and SAT scores: Modeling the influences of family income on Black and White high school students' SAT performance. *Teachers College Record, 115*. https://doi.org/10.1177/016146811311500406

Dobbie, W., y Fryer, R. G. (2020). Charter schools and labor market outcomes. *Journal of Labor Economics, 38*(4), 915–957. https://doi.org/10.1086/706534

Docampo, D., Egret, D., y Cram, L. (2022). An anatomy of the Academic Ranking of World Universities (Shanghai ranking). *SN Social Sciences, 2*(8), 146. https://doi.org/10.1007/s43545-022-00443-3

Doyle, D., y Kim, J. (2019). *Built to grow: How IDEA Public Schools is expanding to serve a million students*. Public Impact. https://eric.ed.gov/?id=ED593794

Du Bois, W. E. B. (1909). The souls of Black folk: Essays and sketches. A. C. McClurg.

Du Bois, W. E. B. (2014). The problem of the color line at the turn of the twentieth century: The essential early essays (N. D. Chandler, Ed.; 1st ed.). Fordham University Press.

Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Free Press. (Obra original publicada en 1922)

Edsall, T. B. (2021, junio 23). Is education no longer the 'great equalizer'? *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2021/06/23/opinion/education-poverty-intervention.html

Education code: Subchapter D. Open-enrollment charter school, Title 2. Public education; Subtitle C. Local organization and governance; Chapter 12. Charters education code § TEC §12.101. (s. f.). https://statutes.capitol.texas.gov/Docs/ED/htm/ED.12.htm#12.101

Education code: Subtitle C. Local organization and governance, subchapter A. General provisions education code § TEC §12.101. (s. f.). https://statutes.capitol.texas.gov/Docs/ED/htm/ED.12.htm

Education Commission of the States. (2020). *Charter school policies: 50 state comparison*. https://reports.ecs.org/comparisons/charter-school-policies-18

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Educationfirst. (2021). *IDEA Public Schools College Success Team 2022 Blueprint*. Education First. https://education-first.com/wp-content/uploads/2021/04/Education-First-IDEA-Public-School-College-Going-Identity-Blueprint.pdf

El sistema educativo de los Estados Unidos de América. (2017). *Avances en Supervisión Educativa, 28*, Article 28. https://doi.org/10.23824/ase.v0i28.600

Elder, T. E., Figlio, D. N., Imberman, S. A., y Persico, C. L. (2021). School segregation and racial gaps in special education identification. *Journal of Labor Economics, 39*(S1), S151–S197. https://doi.org/10.1086/711421

Ellegood, W. A., Bernard Bracy, J. M., y Sweeney, D. C. (2023). The Advanced Placement program in Texas—Local access offered by public school districts is decreasing while the breadth of differentiated courses offered is increasing. *Journal of Advanced Academics, 34*(1), 7–31. https://doi.org/10.1177/1932202X221129972

Engle, P. L., y Black, M. M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1136*(1), 243–256. https://doi.org/10.1196/annals.1425.023

Epperson, A. (2019, febrero 27). What is MTSS? *PBIS Rewards*. https://www.pbisrewards.com/blog/what-is-mtss/

Epple, D., Romano, R., y Zimmer, R. (2015). *Charter schools: A survey of research on their characteristics and effectiveness* (w21256). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w21256

Epple, D., Romano, R., y Zimmer, R. (2016). Charter schools: A survey of research on their characteristics and effectiveness. *Handbook of the Economics of Education, 5*, 139–208.

Escudero Muñoz, J. M., y Martínez Domínguez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24595

Escudero Muñoz, J. M., y Trillo Alonso, J. F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: Los programas Verifica y Docentia en el contexto español. https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/22010

Escudero, J. M., y Martínez, B. (2020). Innovación educativa y Espacio Europeo de Educación Superior. En M. Á. Zabalza Beraza, *Repensando la educación superior: Miradas expertas para promover el debate. En homenaje al profesor Miguel Ángel Zabalza Beraza*. Narcea.

Espenshade, T. J., y Chung, C. Y. (2005). The opportunity cost of admission preferences at elite universities. *Social Science Quarterly, 86*(2), 293–305.

Espenshade, T., Chung, C., y Walling, J. (2004). Admission preferences for minority students, athletes, and legacies at elite universities*. *Social Science Quarterly, 85*, 1422–1446. https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2004.00284.x

Fabina, J., Hernandez, E. L., y McElrath, K. (2023). *School enrollment in the United States: 2021*. American Community Survey Reports. U.S. Census Bureau. https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2023/acs/acs-55.pdf

Fairclough, N. (2000). Representaciones del cambio en el discurso neoliberal. *Cuadernos de Relaciones Laborales, 16*, 13–36.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades (E. Ghio, Trad.). https://doi.org/10.14198/dissoc.2.1.6

Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis: The critical study of language. Routledge.

Fairclough, N. (2014). *Language and power* (2.ª ed.). Routledge.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fairclough, N. (2023). Análisis crítico del discurso (D. G. Rojas, Trad.). En J. P. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (2.ª ed.). Longman. https://doi.org/10.4324/9781003035244-1

Fairclough, N., y Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. En T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (Vol. 2, pp. 258–284). Sage.

Fairtest. (2022, agosto 19). *ACT/SAT optional list*. https://fairtest.org/test-optional-list/

Farley, T. (2011). Making the grades: My misadventures in the standardized testing industry (1st ed.). Berrett-Koehler Publishers.

Farrie, D., y Sciarra, D. G. (2022a). *Making the grade 2022: How fair is school funding in your state?* Education Law Center. https://eric.ed.gov/?id=ED627993

Favero, N., y Rutherford, A. (2020). Will the tide lift all boats? Examining the equity effects of performance funding policies in U.S. higher education. *Research in Higher Education, 61*(1), 1–25. https://doi.org/10.1007/s11162-019-09551-1

Fife, S. T., & Gossner, J. D. (2024). Deductive Qualitative Analysis: Evaluating, Expanding, and Refining Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, *23*, 16094069241244856. https://doi.org/10.1177/16094069241244856

Figlio, D. N., Hart, C., y Karbownik, K. (2024). *Competitive effects of charter schools* (Working Paper 32120). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w32120

Figlio, D., y Loeb, S. (2011). Chapter 8—School accountability. En E. A. Hanushek, S. Machin, y L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 3, pp. 383–421). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00008-9

Finn, C. E., Manno, B. V., & Vanourek, G. (2001). *Charter Schools in Action: Renewing Public Education*. Princeton University Press.

Fischer, C. S., Hout, M., Jankowski, M. S., Lucas, S. R., Swidler, A., y Voss, K. (2020). *Inequality by design: Cracking the Bell Curve myth*. Princeton University Press.

Fischman, W., y Gardner, H. (2022). The real world of college: What higher education is and what it can be. The MIT Press.

Fitzpatrick, K. (2017, septiembre 15). Growth in Texas drives UT Austin automatic admission to top 6 percent. *UT News*. https://news.utexas.edu/2017/09/15/growth-in-texas-drives-automatic-admission-to-top-6-percent/

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Ediciones Morata.

Flores, J. (2021, diciembre 7). IDEA Public Schools celebrates college matriculation for the 15th graduating class. *IDEA Public Schools*. https://ideapublicschools.org/blog/idea-public-schools-celebrates-college-matriculation-for-the-15th-graduating-class/

Ford, J. E., y Triplett, J. E. F., Nicholas. (2019). *E(race)ing inequities*. EducationNC (EdNC). https://www.ednc.org/eraceing-inequities-the-influence-of-race-on-sat-scores/

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). Pantheon Books. (Trabajo original publicado en 1969).

Foucault, M. (2002). Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI.

Foucault, M. (2016). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (2.ª ed.). Alianza Editorial.

Fox, R. A., y Buchanan, N. K. (2017). *The Wiley handbook of school choice*. John Wiley y Sons.

Frankenberg, E. (2013). The role of residential segregation in contemporary school segregation. *Education and Urban Society, 45*(5), 548–570. https://doi.org/10.1177/0013124513486288

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Frankenberg, E., Ee, J., Ayscue, J. B., y Orfield, G. (2019). *Harming our common future: America's segregated schools 65 years after "Brown"*. Civil Rights Project / Proyecto Derechos Civiles. https://eric.ed.gov/?id=ED597675

Frankenberg, E., Siegel-Hawley, G., y Wang, J. (2010). *Choice without equity: Charter school segregation and the need for civil rights standards*. Civil Rights Project / Proyecto Derechos Civiles. https://eric.ed.gov/?id=ED509773

Frankenberg, E., y Lee, C. (2003). *Charter schools and race: A lost opportunity for integrated education*. The Civil Rights Project, Harvard University. https://eric.ed.gov/?id=ED478410

Franklin, D. R., y Zwickel, S. W. (2018, junio 20). Legacy admit rate five times that of non-legacies, court docs show. *The Harvard Crimson*. https://www.thecrimson.com/article/2018/6/20/admissions-docs-legacy/

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo, 4*(6), 83–99.

Frederick, E. (2019). Culture in society and in educational practices. En J. A. Banks y C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 33–106). John Wiley y Sons.

Freedle, R. (2003). Correcting the SAT's ethnic and social-class bias: A method for reestimating SAT scores. *Harvard Educational Review, 73*. https://doi.org/10.17763/haer.73.1.8465k88616hn4757

Freedle, R. O. (2003). Correcting the SAT's ethnic and social-class bias: A method for reestimating SAT scores. *Harvard Educational Review, 73*, 1–43. https://doi.org/10.17763/haer.73.1.8465k88616hn4757

Freeman, B., y Schopen, A. (1991). Quality reform in teacher education: A brief look at the admissions testing movement. *Contemporary Education, 62*(4), 279–282.

Freidus, A. (2019). "A great school benefits us all": Advantaged parents and the gentrification of an urban public school. *Urban Education, 54*(8), 1121–1148. https://doi.org/10.1177/0042085916636656

Freire, P. (with Macedo, D.). (2014a). *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition* (M. B. Ramos, Trad.; 30th ed.). Bloomsbury Academic.

Freire, P. (2014b). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*.

Freire, P., y Macedo, D. (2000). *Pedagogy of the oppressed, 30th anniversary edition* (M. B. Ramos, Trad.; 30th anniversary ed.). Continuum.

Friedman, M. (1955). *Capitalism and freedom*. University of Chicago Press.

Friedman, M., y Friedman, R. (1990). *Free to choose: A personal statement* (Later printing ed.). Mariner Books.

Friese, S. (2019). Qualitative data analysis with ATLAS.ti (3rd ed.).

Frumkin, P. (2006). *Strategic giving: The art and science of philanthropy*. University of Chicago Press. https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/S/bo3775602.html

Fuller, B., Kim, Y., Galindo, C., Bathia, S., Bridges, M., Duncan, G. J., y García Valdivia, I. (2019). Worsening school segregation for Latino children? *Educational Researcher, 48*(7), 407–420. https://doi.org/10.3102/0013189X19860814

FundéuRAE. (2022, abril 26). El «billion» inglés no equivale al «billón» español. https://www.fundeu.es/recomendacion/elbillion-inglesno-equivaleal-billon-espanol-858/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Furuta, J. (2017). Rationalization and student/school personhood in U.S. college admissions: The rise of test-optional policies, 1987 to 2015. *Sociology of Education, 90*(3), 236–254. https://doi.org/10.1177/0038040717713583

Gagnon, D. J., y Mattingly, M. J. (2016). Advanced Placement and rural schools: Access, success, and exploring alternatives. *Journal of Advanced Academics, 27*(4), 266–284. https://doi.org/10.1177/1932202X16656390

Gale de Saxe, J., Bucknovitz, S., y Mahoney-Mosedale, F. (2020). The deprofessionalization of educators: An intersectional analysis of neoliberalism and education "reform". *Education and Urban Society, 52*(1), 51–69. https://doi.org/10.1177/0013124518786398

Garda, R. A. J. (2011). Culture clash: Special education in charter schools. *North Carolina Law Review, 90*, 655.

Garrison, M. J. (2009). A measure of failure: The political origins of standardized testing. State University of New York Press.

Garza, I. (2024, abril 18). College Signing Day 2024 continues in the Rio Grande Valley. *IDEA Public Schools*. https://ideapublicschools.org/blog/csd-rgv-2024/

Gavins, R. (2004). Literature on Jim Crow. *OAH Magazine of History, 18*(2), 13–16. https://doi.org/10.1093/maghis/18.2.13

Geiser, S. (2017). *Norm-referenced tests and race-blind admissions: The case for eliminating the SAT and ACT at the University of California* (CSHE 15.17). https://escholarship.org/uc/item/9fw4623g

Gelles, D. (2021, abril 24). C.E.O. pay remains stratospheric, even at companies battered by pandemic. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2021/04/24/business/ceos-pandemic-compensation.html

George W. Brackenridge Foundation. (2019). *IDEA Public Schools*. George W. Brackenridge Foundation. https://brackenridgefoundation.org/idea-public-schools

Gershenfeld, S., Ward Hood, D., y Zhan, M. (2016). The role of first-semester GPA in predicting graduation rates of underrepresented students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice, 17*(4), 469–488. https://doi.org/10.1177/1521025115579251

Gewirtz, S., Ball, S. J., y Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Open University Press.

Giroux, H. A. (1994). Teachers, public life, and curriculum reform. *Peabody Journal of Education*. https://doi.org/10.1080/01619569409538776

Giroux, H. A. (2010). Zombie politics and culture in the age of casino capitalism (First printing ed.). Peter Lang.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

Giroux, H. A. (2012). Higher education under siege: Rethinking the politics of critical pedagogy. *Counterpoints, 422*, 327–341.

Giroux, H. A. (2013). Neoliberalism's war against teachers in dark times. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies, 13*(6), 458–468. https://doi.org/10.1177/1532708613503769

Giroux, H. A. (2014). Zombie politics and culture in the age of casino capitalism: Second edition (2nd ed.). Peter Lang.

Gius, M. (2013). The effects of merit pay on teacher job satisfaction. *Applied Economics, 45*(31), 4443–4451. https://doi.org/10.1080/00036846.2013.788783

Gleason, P. (2017). What's the secret ingredient? Searching for policies and practices that make charter schools successful. *Journal of School Choice, 11*, 1–26. https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395620

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gleason, P. M. (2019). Let the search continue: Charter schools and the public interest. *Journal of Policy Analysis and Management, 38*(4), 1054–1062.

Gleason, P. M., y Ladd, H. F. (2019). Charter schools and the public interest. *Journal of Policy Analysis and Management, 38*(4), 1053–1053. https://doi.org/10.1002/pam.22159

Gleason, R. (2007). Charter schools and special education: Part of the solution or part of the problem. *University of the District of Columbia Law Review, 9*, 145.

Golann, J. W. (2015). The paradox of success at a no-excuses school. *Sociology of Education, 88*(2), 103–119. https://doi.org/10.1177/0038040714567866

Golann, J. W. (2021a). Scripting the moves: Culture and control in a "no-excuses" charter school. Princeton University Press.

Golann, J. W. (2021b). Why are no-excuses schools moving beyond no excuses? Princeton University Press. https://press.princeton.edu/ideas/why-are-no-excuses-schools-moving-beyond-no-excuses

Golann, J. W., y Torres, A. C. (2020). Do no-excuses disciplinary practices promote success? *Journal of Urban Affairs, 42*(4), 617–633. https://doi.org/10.1080/07352166.2018.1427506

Goldberg, J. (2007). Do away with public schools. *Los Angeles Times*. https://www.latimes.com/la-oe-goldberg12jun12-column.html

Goldfarb, Z. A. (2014). These four charts show how the SAT favors rich, educated families. *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/news/wonk/wp/2014/03/05/these-four-charts-show-how-the-sat-favors-the-rich-educated-families/

Goldthorpe, J., y Jackson, M. (2008). Education-based meritocracy: The barries to its realisation. *Stato e mercato, 1*, 31–60.

Goodman, J. D. (2023, mayo 24). Bill to force Texas public schools to display Ten Commandments fails. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2023/05/24/us/texas-ten-commandments-legislature.html

Gordon, L. (2018). *Breaking point: The cost of charter schools for public school districts*. In The Public Interest. https://inthepublicinterest.org/report-the-cost-of-charter-schools-for-public-school-districts/

Gould, E., y Kassa, M. (2021). Low-wage, low-hours workers were hit hardest in the COVID-19 recession: The State of Working America 2020 employment report. *Economic Policy Institute*. https://www.epi.org/publication/swa-2020-employment-report/

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare y G. N. Smith, Eds.; Reprint, 1989 ed.). International Publishers Co.

Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel* (Vol. 1). Ediciones Siglo XXI.

Grant, C. A. (2014). Multiculturalism in education and teaching: The selected works of Carl A. Grant (1st ed.). Routledge.

Grant, C. A., y Sleeter, C. (2013). Race, class, gender and disability in the classroom. En J. A. Banks y C. A. M. Banks, *Multicultural education: Issues and perspectives* (8th ed.). Wiley Global Education.

Grant, C. A., y Sleeter, C. E. (2019). Race, class, gender, and disability in the classroom. En *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley y Sons.

Greene, P. (2019). Why the big standardized test is useless for teachers. *Forbes*. https://www.forbes.com/sites/petergreene/2019/04/24/why-the-big-standardized-test-is-useless-for-teachers/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Griffith, D. (2019). *Rising tide: Charter school market share and student achievement*. Thomas B. Fordham Institute. https://eric.ed.gov/?id=ED601200

Gronberg, T. J., Jansen, D. W., y Taylor, L. L. (2017). Are charters the best alternative? A cost frontier analysis of alternative education campuses in Texas. *Southern Economic Journal, 83*(3), 721–743. https://doi.org/10.1002/soej.12173

Guggenheim, D. (Director). (2010). *Waiting for Superman* [Video recording].

Guinier, L. (2016). The tyranny of the meritocracy: Democratizing higher education in America (Reprint ed.). Beacon Press.

Gumbert, W. J. (2021). *IDEA Public Schools has run amuck and "no excuses" exist for the state's unyielding support*. https://greatschoolwars.files.wordpress.com/2021/11/idea-public-schools-has-run-amuck-and-no-excuses-exist-for-the-states-unyielding-support-november-3-2021-3.pdf

Gunn, J., Al-Bataineh, A., y Abu Al-Rub, M. (2016). Teachers' perceptions of high-stakes testing. *International Journal of Teaching and Education, 4*(2), 49–62.

Gunn, J., Al-Bataineh, A., y Al-Rub, M. A. (2016). Teachers' perceptions of high-stakes testing. *International Journal of Teaching and Education, 4*(2), 49–62.

Guthery, S., y Bailes, L. P. (2022). Patterns of teacher attrition by preparation pathway and initial school type. *Educational Policy, 36*(2), 223–246. https://doi.org/10.1177/0895904819874754

Gutmann, A. (1999). *Democratic education: Revised edition*. Princeton University Press.

Guzman, G. (2022). *Household income: 2021 (American Community Survey Briefs)*. U.S. Census Bureau. https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2022/acs/acsbr-011.pdf

H.B. No. 588, Texas House Bill (1997). https://capitol.texas.gov/tlodocs/75R/billtext/html/HB00588I.htm

H.R. 426 – 113th Congress (2013–2014): *Race to the Top Act of 2013* (2013). http://www.congress.gov/

Haberman, M., y Hall, J. C. (1973). Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. Christopher Jencks et al. New York: Basic Books, 1972. 399 p. *Journal of Teacher Education, 24*(1), 63–65. https://doi.org/10.1177/002248717302400110

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista* (M. Jiménez Redondo, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1981)

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social* (M. Jiménez Redondo, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1981)

Hackworth, J. (2006). The neoliberal city: Governance, ideology, and development in American urbanism (1st ed.). Cornell University Press.

Hamilton, L. S., Schwartz, H. L., Stecher, B. M., y Steele, J. L. (2013). Improving accountability through expanded measures of performance. *Journal of Educational Administration, 51*(4), 453–475. https://doi.org/10.1108/09578231311325659

Han, E. S., y Keefe, J. (2020). The impact of charter school competition on student achievement of traditional public schools after 25 years: Evidence from national district-level panel data. *Journal of School Choice, 14*(3), 429–467. https://doi.org/10.1080/15582159.2020.1746621

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Haney, W. (2000). The myth of the Texas miracle in education. *Education Policy Analysis Archives, 8*, 41–41. https://doi.org/10.14507/epaa.v8n41.2000

Haney, W. (2001). *Revisiting the myth of the Texas miracle in education: Lessons about dropout research and dropout prevention*. https://escholarship.org/uc/item/0hx1v4cw

Hanushek, E. A., Kain, J. F., Rivkin, S. G., y Branch, G. F. (2007). Charter school quality and parental decision making with school choice. *Journal of Public Economics, 91*(5), 823–848. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2006.09.014

Hanushek, E. A., Peterson, P. E., Talpey, L. M., y Woessmann, L. (2019). The achievement gap fails to close. *Education Next, 19*(3), 8–17.

Hanushek, E., y Raymond, M. (2005). Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management, 24*. https://doi.org/10.1002/pam.20091

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity (New ed.). Teachers College Press.

Harris, D. (2017). Why managed competition is better than a free market for schooling. *Brookings Institution*. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/03/harris-paper.pdf

Harris, D. N. (2017). Why managed competition is better than a free market for schooling.

Harris, D. N., Herrington, C. D., y Albee, A. (2007). The future of vouchers: Lessons from the adoption, design, and court challenges of Florida's three voucher programs. *Educational Policy, 21*(1), 215–244. https://doi.org/10.1177/0895904806297209

Hart, R., Casserly, M., Uzzell, R., Palacios, M., Corcoran, A., y Spurgeon, L. (2015). *Student testing in America's Great City Schools: An inventory and preliminary analysis*. Council of the Great City Schools.

Harvey, D. (2004). The "new imperialism": Accumulation by dispossession. *Actuel Marx, 35*(1), 71–90.

Harvey, D. (2007). Neoliberalism as creative destruction. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 610*(1), 21–44. https://doi.org/10.1177/0002716206296780

Harvey, J. (2018). Charter schools in the context of poverty, changing demographics, and segregation. En I. C. Rotberg y J. L. Glazer (Eds.), *Choosing charters: Better schools or more segregation?* (pp. 24–36). Teachers College Press.

Hatfield, J. W., Kojima, F., y Narita, Y. (2016). Improving schools through school choice: A market design approach. *Journal of Economic Theory, 166*, 186–201. https://doi.org/10.1016/j.jet.2016.07.001

Hayes, W. (2004). Are we still a nation at risk two decades later? RyL Education.

HB 588 (1997). https://capitol.texas.gov/tlodocs/75R/billtext/html/HB00588I.htm

Heilig, J. V., Holme, J. J., LeClair, A. V., Redd, L. D., y Ward, D. (2016). Separate and unequal: The problematic segregation of special populations in charter schools relative to traditional public schools. *Stan. L. y Pol'y Rev., 27*, 251.

Heller, D. E. (2005). Can minority students afford college in an era of skyrocketing tuition. En G. Orfield, P. Marin, y C. L. Horn (Eds.), *Higher education and the color line: College access, racial equity, and social change* (Library ed., pp. 83–106). Harvard Education Press.

Henig, J. R. (2018). Charter schools in a changing political landscape. En I. C. Rotberg y J. L. Glazer (Eds.), *Choosing charters: Better schools or more segregation?* (pp. 6–23). Teachers College Press.

Hernández Hernández, A. (2020). La frontera México-Estados Unidos: Asimetrías y transgresiones. *Nueva Sociedad, 289*, Article 289.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Herrera, S. G., Porter, L., y Barko-Alva, K. (2020). Equity in school–parent partnerships: Cultivating community and family trust in culturally diverse classrooms. Teachers College Press.

Herrington, C. M. (2015). Public education financing, earnings inequality, and intergenerational mobility. *Review of Economic Dynamics, 18*(4), 822–842. https://doi.org/10.1016/j.red.2015.07.006

Herrnstein, R. J., y Murray, C. (1996a). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life* (Illustrated ed.). Free Press.

Herrnstein, R. J., y Murray, C. (1996b). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life* (Illustrated ed.). Free Press.

Hersch, J., y Cronin, C. (2022). The charter school network (almost) no one wants: Mobilizing regulation and litigation to serve the public interest. *Cardozo Law Review, 44*, 1299.

Herzog-Punzenberger, B., Altrichter, H., Brown, M., Burns, D., Nortvedt, G. A., Skedsmo, G., Wiese, E., Nayir, F., Fellner, M., McNamara, G., y O'Hara, J. (2020). Teachers responding to cultural diversity: Case studies on assessment practices, challenges and experiences in secondary schools in Austria, Ireland, Norway and Turkey. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 32*(3), 395–424. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09330-y

Hezlett, S., Kuncel, N., Vey, A., Ahart, A. M., Ones, D. S., Campbell, J. P., y Camara, W. J. (2001). The effectiveness of the SAT in predicting success early and late in college: A comprehensive meta-analysis. *Annual meeting of the National Council on Measurement in Education*, Seattle, WA.

Hikida, M., y Taylor, L. A. (2020). "As the test collapses in": Teaching and learning amid high-stakes testing in two urban elementary classrooms. *Urban Education*. https://doi.org/10.1177/0042085920902263

Hill, C., y Winston, G. (2010). Low-income students and highly selective private colleges: Geography, searching, and recruiting. *Economics of Education Review, 29*, 495–503. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.12.004

Hill, P. T. (2004). Taking account of charter schools: What's happened and what's next? (K. E. Bulkley y P. Wohlstetter, Eds.).

Hill, P., y Hannaway, J. (2006). The future of public education in New Orleans. After Katrina: Rebuilding opportunity and equity into the "new" New Orleans. Urban Institute.

Hilliard III, A. G. (2014). En W. Au (Ed.), Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice (2nd ed.). Rethinking Schools.

Hodges Persell, C. (2019). Social class and educational equality. En J. A. Banks y C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 85–131). John Wiley y Sons.

Holtermann, C. (2021, mayo 12). Are C.E.O.s paid too much? *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2021/05/11/learning/are-ceos-paid-too-much.html

Holzman, D. M. H. (2012). *A rotting apple: Education redlining in New York City*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Horn, C. L. (2005). Potential or peril: The evolving relationship between large-scale standardized assessment and higher education. En G. Orfield, P. Marin, y C. L. Horn (Eds.), *Higher education and the color line: College access, racial equity, and social change* (Library ed., pp. 153–174). Harvard Education Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Howell, W. G. (2015). Results of President Obama's Race to the Top. *Education Next*. https://www.educationnext.org/results-president-obama-race-to-the-top-reform/

Hoxby, C. M. (2003). School choice and school productivity. Could school choice be a tide that lifts all boats? En *The economics of school choice*. University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226355344.001.0001

Hoxby, C. M. (2009). The changing selectivity of American colleges. *Journal of Economic Perspectives, 23*(4), 95–118. https://doi.org/10.1257/jep.23.4.95

Hoxby, C. M., y Rockoff, J. E. (2004). *The impact of charter schools on student achievement*. Department of Economics, Harvard University, Cambridge, MA.

Hoxby, C., y Turner, S. (2013). *Expanding college opportunities for high-achieving, low income students* (Discussion Papers, Article 12-014). https://siepr.stanford.edu/publications/working-paper/expanding-college-opportunities-high-achieving-low-income-students

Huang, L., y White, J. (2023a). Exploring charter school innovation: A comparison of popular charter school models. *Journal of School Choice, 17*(3), 387–403. https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2233321

Huang, L., y White, J. (2023b). Exploring charter school innovation: A comparison of popular charter school models. *Journal of School Choice, 17*(3), 387–403. https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2233321

Huerta, M. G. O., y Gutiérrez, M. Z. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11*, 40.

Huo, H., Redford, J., y American Institutes for Research. (2019). College majors and careers: Job relatedness and compensation of 1992–93 and 2007–08 bachelor's degree recipients 4 years after graduation. National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2018163

IBISWorld. (2023). *Industry market research, reports, and statistics*. IBISWorld. https://www.ibisworld.com/industry-statistics/market-size/educational-services-united-states/#:~:text=The%20market%20size%2C%20measured%20by,to%20increase%200.8%25%20in%202023.

Iceland, J., y Wilkes, R. (2006). Does socioeconomic status matter? Race, class, and residential segregation. *Social Problems, 53*(2), 248–273. https://doi.org/10.1525/sp.2006.53.2.248

IDEA Public Schools. (s. f.). *Impact Magazine*. Recuperado el 26 de septiembre de 2025, de https://ideapublicschools.org/our-story/impact-magazine/

IDEA Public Schools (Director). (2024). *IDEA CSD 2024 (RGV–Alamo, Donna, Rio Grande City, Weslaco, Weslaco Pike)* [Video recording]. https://vimeo.com/935848995

IDEA Public Schools. (2017). *CSP replication and expansion*. https://oese.ed.gov/files/2019/11/ideapublicschoolsNAR.pdf

IDEA Public Schools. (2019). *CSP replication and expansion*. https://oese.ed.gov/files/2019/11/U282M180022-IDEA-Public-Schools-Narrative.pdf

IDEA Public Schools. (2021). *Student and Family Handbook and Student Code of Conduct: 2021–2022* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2021/10/IDEA_TX_Student-Handbook_21_22_FINAL.pdf

IDEA Public Schools. (2021a). *IDEA grading policy 2021–22 (Texas)*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2021/08/10j.-Grading-Policy-2021-22-rev-8.20.21.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

IDEA Public Schools. (2021b). *IDEA Public Schools student handbook Texas edition*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2021/10/IDEA_TX_Student-Handbook_21_22_FINAL.pdf

IDEA Public Schools. (2022). *2022–2023 campus improvement plans: Achieve Academy & Achieve College Prep* [PDF]. https://ideawp.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/IDEA-TEXAS%2FAnnual_Reports%2F22-23_IDEA_Public_Schools_Campus_Improvement_Plans_1.pdf

IDEA Public Schools. (2022). *Annual report 2021–2022: Texas edition* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/09/IDEA-Texas-Annual-Report-2021-22.pdf

IDEA Public Schools. (2022). *Texas employee handbook 2023–2024* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/09/TX-Employee-Handbook-2023-2024.pdf

IDEA Public Schools. (2022–2023). *Guideposts for Excellent Teaching (GET) Rubric: Executive summary (SY22/23 pilot, version 14)* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2022/07/22-23-Revised-GET-Rubric.pdf

IDEA Public Schools. (2022a). *2021–2022 student achievement improvement plan*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2022/02/FINAL_2021-22-IDEA-Campus-Improvement-Plans-All-Regions.pdf

IDEA Public Schools. (2022b). *2023—2024 teacher salary schedule Rio Grande Valley region*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/02/23-24-RGV-Teacher-Pay-Scale.pdf

IDEA Public Schools. (2022c). *Campus map*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-schools/

IDEA Public Schools. (2022d). *Diversidad, equidad e inclusión*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/es/de/

IDEA Public Schools. (2022e). *Diversity, equity y inclusion (DEI)*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/dei/

IDEA Public Schools. (2022f). *Form 990: Return of organization exempt from income tax*. Internal Revenue Service (IRS).

IDEA Public Schools. (2022g). *History*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-story/history/

IDEA Public Schools. (2022h). *IDEA grading policy 2022–23 (Texas)*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2022/07/TEXAS_Grading-Policy_2022-23.pdf

IDEA Public Schools. (2022i). *IDEA Public Schools district improvement plan 2022–2023*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/01/2022-23-District-Improvement-Plan.pdf

IDEA Public Schools. (2022j). *IDEA Public Schools district improvement plan 2022–2023*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/01/2022-23-District-Improvement-Plan.pdf

IDEA Public Schools. (2022k). *IDEA Public Schools student handbook Texas edition*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2022/08/22-23-Student-Texas.pdf

IDEA Public Schools. (2022l). *Manual de estudiante 2022–2023 (Edición de Texas)*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2022/08/22-23-Student-Texas.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

IDEA Public Schools. (2022m). *Resultados*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/es/nuestro-enfoque/resultados/

IDEA Public Schools. (2022n). *Teachers*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/careers/teachers/

IDEA Public Schools. (2022o). *Texas teacher career pathway handbook*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2022/08/TCP-HANDBOOK-2022-2023.pdf

IDEA Public Schools. (2023). *Annual report 2023: Texas edition* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/07/IDEA-Annual-Report-2023_Texas.pdf

IDEA Public Schools. (2023). *Grading policy 2023–2024 (Texas)* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/08/5._TEXAS_Grading-Policy_2023-24-cleaned-_FINAL.pdf

IDEA Public Schools. (2023). *Student and Family Handbook and Student Code of Conduct: 2023–2024 (Texas edition)* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/07/SY-23-24-TX-Student-Handbook-Eng-Version-Board-Approved.pdf

IDEA Public Schools. (2023a). *About IDEA*. Individuals with Disabilities Education Act. https://sites.ed.gov/idea/about-idea/

IDEA Public Schools. (2023b). *Admissions process*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/faqs/admissions-process/

IDEA Public Schools. (2023c). *Annual report 2021–2022*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/09/IDEA-Texas-Annual-Report-2021-22.pdf

IDEA Public Schools. (2023d). *Apoye IDEA*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/es/idea-de-apoyo/

IDEA Public Schools. (2023e). *Apply*. https://ideapublicschools.org/apply/

IDEA Public Schools. (2023f). *Core values*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/core-values/

IDEA Public Schools. (2023g). *Curriculum*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-approach/curriculum/

IDEA Public Schools. (2023h). *Curriculum*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-approach/curriculum/

IDEA Public Schools. (2023i). *Form 990: Return of organization exempt from income tax*. Internal Revenue Service (IRS).

IDEA Public Schools. (2023j). *History of IDEA Public Schools*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-story/history/

IDEA Public Schools. (2023k). *IDEA grading policy 2023–24 (Texas)*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/08/5._TEXAS_Grading-Policy_2023-24-cleaned-_FINAL.pdf

IDEA Public Schools. (2023l). *IDEA Public Schools district improvement plan 2023–2024*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/11/2023-24-District-Improvement-Plan.pdf

IDEA Public Schools. (2023m). *Leadership*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-story/leadership/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

IDEA Public Schools. (2023n). *Learn about the AP program*. https://bigfuture.collegeboard.org/plan-for-college/college-prep/thrive-in-high-school/learn-about-the-ap-program

IDEA Public Schools. (2023o). *Maestros*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/es/carreras/profesores/

IDEA Public Schools. (2023p). *Maestros*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/es/carreras/profesores/

IDEA Public Schools. (2023q). *Manual de estudiante 2023–2024 (Edición de Texas)*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/08/23-24-Spanish-Translation-TX-Student-Handbook-Board-Approved-3.pdf

IDEA Public Schools. (2023r). *Meet our community*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/support-idea/meet-our-community/

IDEA Public Schools. (2023s). *Our story*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-story/

IDEA Public Schools. (2023t). *Results*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-approach/results/

IDEA Public Schools. (2023u). *Student handbook 2023–2024 Texas edition*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/07/SY-23-24-TX-Student-Handbook-Eng-Version-Board-Approved.pdf

IDEA Public Schools. (2023v). *Student profiles*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-story/student-profiles/

IDEA Public Schools. (2023w). *Support IDEA*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/support-idea/

IDEA Public Schools. (2023x). *Support IDEA*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/support-idea/

IDEA Public Schools. (2023y). *Teacher career pathway*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2023/09/TCP-One-Page-Ad-2023.pdf

IDEA Public Schools. (2024). *2024–2025 IDEA Public Schools campus improvement plans* [PDF]. https://ideawp.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/Annual-Reports/2024-25%20IDEA%20Public%20Schools%20Campus%20Improvement%20Plans.pdf

IDEA Public Schools. (2024). *Grading policy 2024–2025 (Texas)* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/07/TEXAS_Grading-Policy_2024-2025-board-approved-FINAL-7.18.2024.pdf

IDEA Public Schools. (2024). *Guideposts for Excellent Teaching (GET) Rubric: 2024–2025* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/07/GET-Rubric-2024-2025.pdf

IDEA Public Schools. (2024). *Student handbook 2024–2025: Texas edition* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/07/24-25-TX-Student-Handbook-Eng-Version-Board-Approved-1.pdf

IDEA Public Schools. (2024). *Texas employee handbook 2024–2025* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/07/TX-24-25-Employee-Handbook-2024.06.28.pdf

IDEA Public Schools. (2024). *Texas teacher career pathway handbook: 2024–2025* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/08/TX-2024-TCP-HANDBOOK-2024.06.28.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

IDEA Public Schools. (2024). *Uniform guide 2023–2024* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/02/BOY_Uniform_Guide_2023-24_DIGITAL_ENG.pdf

IDEA Public Schools. (2024). *Uniform guide 2024–2025* [PDF]. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/03/BOY_Uniform_Guide_2024-25.pdf

IDEA Public Schools. (2024, marzo 26). *CSD IDEA Rio Grande Valley Program 2 2024* [Programa]. Issuu. https://issuu.com/ideapublicschools/docs/csd_rgv_2_program_2024

IDEA Public Schools. (2024a). *2022–2023 Annual Performance Summary Report: Presentation to the Board*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/03/2022-23-TAPR-PUBLIC-HEARING-WORKSHOP.pdf

IDEA Public Schools. (2024b). *Annual reporting*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/annual-reporting/

IDEA Public Schools. (2024c). *College Signing Day 2024*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/csd2024/

IDEA Public Schools. (2024d). *Discover our approach*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/

IDEA Public Schools. (2024e). *Discover our approach*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/

IDEA Public Schools. (2024f). *Homepage*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/

IDEA Public Schools. (2024g). *Leadership*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-story/leadership/

IDEA Public Schools. (2024h). *Lotería*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/es/preguntas-frecuentes/loter%C3%ADa/

IDEA Public Schools. (2024i). *Lotería*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/es/preguntas-frecuentes/loter%C3%ADa/

IDEA Public Schools. (2024j). *National board of directors*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-story/national-board-of-directors/

IDEA Public Schools. (2024k). *Our approach*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-approach/

IDEA Public Schools. (2024l). *Our approach*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/our-approach/

IDEA Public Schools. (2024m). *Paving the way*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/support-idea/monthly-giving/

IDEA Public Schools. (2024n). *Texas teacher career pathway handbook 2024–2025*. https://ideapublicschools.org/wp-content/uploads/2024/08/TX-2024-TCP-HANDBOOK-2024.06.28.pdf

IDEA Public Schools. (2024o). *The journey*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/apply/

IDEA Public Schools. (2024p). *The joutney*. IDEA Public Schools. https://ideapublicschools.org/apply/

IDEA Public Schools. (n.d.). *Blog*. Retrieved September 26, 2025, from https://ideapublicschools.org/blog/

IDEA Public Schools. (s. f.). *Annual reporting*. Recuperado el 26 de septiembre de 2025, de https://ideapublicschools.org/annual-reporting/

IDEA Public Schools. (s. f.). *IDEA Public Schools*. Recuperado el 26 de septiembre de 2025, de https://ideapublicschools.org/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

IDEA Public Schools. (s. f.). *Teach at IDEA Public Schools*. IDEA Public Schools. Recuperado el 16 de noviembre de 2022, de https://ideapublicschools.org/careers/teachers/

Imberman, S. A. (2011). Achievement and behavior in charter schools: Drawing a more complete picture. *The Review of Economics and Statistics, 93*(2), 416–435. https://doi.org/10.1162/REST_a_00077

Imberman, S., Chin, A., Craig, S., Cullen, J., Hellerstein, J., Evans, B., Jin, G., Juhn, C., y King, J. (2007). *The effect of charter schools on non-charter students: An instrumental variables approach*.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 108-446, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004). *U.S. Code*. https://sites.ed.gov/idea/

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. TIMSS y PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; IEA Secretariat. https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf

Irwin, V., De La Rosa, J., Wang, K., Hein, S., Zhang, J., Burr, R., Roberts, A., Barmer, A., Bullock Mann, F., Dilig, R., y Parker, S. (2022). *Report on the condition of education 2022* (NCES 2022-144). National Center for Education Statistics. https://eric.ed.gov/?id=ED619870

Irwin, V., Wang, K., Tezil, T., Zhang, J., Filbey, A., Jung, J., Mann, F. B., Dilig, R., y Parker, S. (2023). *Report on the condition of education 2023*. National Center for Education Statistics. https://eric.ed.gov/?id=ED628286

Irwin, V., Zhang, J., Wang, X., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., York, C., Barmer, A., Bullock Mann, F., Dilig, R., Parker, S., Nachazel, T., Barnett, M., y Purcell, S. (2021). *Report on the condition of education 2021* (NCES 2021-144). National Center for Education Statistics. https://eric.ed.gov/?id=ED612942

Jacobs, N. (2013a). Understanding school choice: Location as a determinant of charter school racial, economic, and linguistic segregation. *Education and Urban Society, 45*(4), 459–482. https://doi.org/10.1177/0013124511413388

Jacobs, N. (2013b). Understanding school choice: Location as a determinant of charter school racial, economic, and linguistic segregation. *Education and Urban Society, 45*(4), 459–482. https://doi.org/10.1177/0013124511413388

Jacobsen, W. C., Pace, G. T., y Ramirez, N. G. (2019). Punishment and inequality at an early age: Exclusionary discipline in elementary school. *Social Forces, 97*(3), 973–998. https://doi.org/10.1093/sf/soy072

Jaspers, K. (2022). *La idea de la universidad* (2nd ed.). EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA, S.A.

Jay Mathews Challenge Index. (2023). *Jay Mathews Challenge Index high school ranking system*. Jay Mathews Challenge Index. https://jaymathewschallengeindex.com/

Jennings, J. L., y Bearak, J. M. (2014). "Teaching to the test" in the NCLB era: How test predictability affects our understanding of student performance. *Educational Researcher, 43*(8), 381–389. https://doi.org/10.3102/0013189X14554449

Jensen, E., Jones, N., Rabe, M., Pratt, B., Medina, L., Orozco, K., y Spell, L. (2021). The chance that two people chosen at random are of different race or ethnicity groups has increased since 2010. *Census.gov*. https://www.census.gov/library/stories/2021/08/2020-united-states-population-more-racially-ethnically-diverse-than-2010.html

Jha, T., y Buckingham, J. (2015). Free to choose charter schools: How charter and for-profit schools can boost public education.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Jochim, A. (2016). *Measures of last resort: Assessing strategies for state-initiated turnarounds. Linking state and local school improvement*. Center on Reinventing Public Education. https://eric.ed.gov/?id=ED570486

Johanningmeier, E. V. (2009). Equality of educational opportunity and knowledgeable human capital: From the Cold War and Sputnik to the global economy and No Child Left Behind. IAP.

Johnson, A. (2013). "Turnaround" as shock therapy: Race, neoliberalism, and school reform. *Urban Education, 48*, 232–256. https://doi.org/10.1177/0042085912441941

Johnson, S. (2017, octubre 25). IDEA Public Schools awarded more than $85 million in grants to support college matriculation, growth, and expansion. *IDEA Public Schools*. https://ideapublicschools.org/blog/idea-public-schools-awarded-more-than-85-million-in-grants-to-support-college-matriculation-growth-and-expansion/

Jones, A., y List, A. (2018). *Time to change course: Reclaiming the potential of Texas charter schools. A state case study*. Foundation for Excellence in Education (ExcelinEd). https://eric.ed.gov/?id=ED609238

Jones, N., Marks, R., Ramirez, R., y Rios-Vargas, M. (2021). 2020 Census illuminates racial and ethnic composition of the country. *Census.gov*. https://www.census.gov/library/stories/2021/08/improved-race-ethnicity-measures-reveal-united-states-population-much-more-multiracial.html

Kahlenberg, R. D. (Ed.). (2010). *Affirmative action for the rich: Legacy preferences in college admissions* (Illustrated ed.). The Century Foundation.

Kahlenberg, R. D., y Potter, H. (2015). Restoring Shanker's vision for charter schools. *American Educator, 38*(4), 4.

Karabel, J. (2005). The chosen: The hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton (1st ed.). Houghton Mifflin Harcourt.

Karp, S. (2010). School reform we can't believe in. *Rethinking Schools*. https://rethinkingschools.org/articles/school-reform-we-can-t-believe-in/

Karp, S. (2014). The problems with the Common Core. *Common Dreams*. https://www.commondreams.org/views/2014/01/24/problems-common-core

Karp, S. (2020). ESSA: NCLB repackaged. *Rethinking Schools*. https://rethinkingschools.org/articles/essa-nclb-repackaged/

Kasakove, S. (2021, octubre 9). The college admissions scandal: Where some of the defendants are now. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2021/10/09/us/varsity-blues-scandal-verdict.html

Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., y Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it* (2nd ed.; Kindle ed.). Routledge.

Kehal, P. S., Hirschman, D., y Berrey, E. (2021). When affirmative action disappears: Unexpected patterns in student enrollments at selective U.S. institutions, 1990–2016. *Sociology of Race and Ethnicity, 7*(4), 543–560. https://doi.org/10.1177/23326492211008640

Kemmis, S. (1988). El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata.

Kendall, J., Ryan, S., Alpert, A., Richardson, A., y Schwols, A. (2012). *State adoption of the Common Core State Standards: The 15 percent rule*. Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). https://eric.ed.gov/?id=ED544664

Kerr, C. (2001). *The uses of the university: Fifth edition* (5th ed.). Harvard University Press.

Ketterer, S. (2023, junio 30). In landmark decision, U.S. Supreme Court strikes down affirmative action in admissions. *Houston Chronicle*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

https://www.houstonchronicle.com/news/houston-texas/education/article/affirmative-action-supreme-court-college-admission-18175069.php

Klein, A. (2015, abril 11). No Child Left Behind: An overview. *Education Week*. https://www.edweek.org/policy-politics/no-child-left-behind-an-overview/2015/04

Klein, S. P., Hamilton, L. S., McCaffrey, D. F., y Stecher, B. M. (2000). *What do test scores in Texas tell us?* RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/issue_papers/IP202.html

Kling, K. C., Noftle, E. E., y Robins, R. W. (2013). Why do standardized tests underpredict women's academic performance? The role of conscientiousness. *Social Psychological and Personality Science, 4*(5), 600–606. https://doi.org/10.1177/1948550612469038

Knight, D. S., Shin, J., y McMorris, C. (2022). Student mobility between charter and traditional public school sectors: Assessing enrollment patterns among major charter management organizations in Texas. *Education Sciences, 12*(12), Article 12. https://doi.org/10.3390/educsci12120915

Knight, D. S., y Toenjes, L. A. (2020). Do charter schools receive their fair share of funding? School finance equity for charter and traditional public schools. *Education Policy Analysis Archives, 28*, 51–51. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4438

Knoester, M., y Au, W. (2017). Standardized testing and school segregation: Like tinder for fire? *Race Ethnicity and Education, 20*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1121474

Kohn, A. (2004, abril 2). Test today, privatize tomorrow. *Alfie Kohn*. https://www.alfiekohn.org/article/test-today-privatize-tomorrow/

Kolderie, T. (2005). Ray Budde and the origins of the "charter concept".

Koretz, D. (2017). *The testing charade: Pretending to make schools better* (Illustrated ed.). University of Chicago Press.

Kotok, S., Frankenberg, E., Schafft, K. A., Mann, B. A., y Fuller, E. J. (2017). School choice, racial segregation, and poverty concentration: Evidence from Pennsylvania charter school transfers. *Educational Policy, 31*(4), 415–447. https://doi.org/10.1177/0895904815604112

Kovacs, P. E. (Ed.). (2012). The Gates Foundation and the future of U.S. public schools.

Kozol, J. (2012a). Savage inequalities: Children in America's schools (Reprint ed.). Crown.

Kozol, J. (2012b). Savage inequalities: Children in America's schools (Reprint ed.). Crown.

Kress, G., y van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design* (3.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003099857

KRGV. (2021). Elon Musk Foundation donates $459,000 to IDEA schools in Cameron County. *KRGV*. http://www.krgv.com/news/elon-musk-foundation-donates-459-000-to-idea-schools-in-cameron-county/

Kryczka, N. (2019). Building a constituency for racial integration: Chicago's magnet schools and the prehistory of school choice. *History of Education Quarterly, 59*(1), 1–34. https://doi.org/10.1017/heq.2018.49

Kumashiro, K. K., Ayers, W., y Quinn, T. (2008). The seduction of common sense: How the right has framed the debate of America's schools. Teachers College Press.

Labaree, D. F. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal, 34*(1), 39–81. https://doi.org/10.3102/00028312034001039

Ladd, H. F. (2012). Education and poverty: Confronting the evidence. *Journal of Policy Analysis and Management, 31*(2), 203–227. https://doi.org/10.1002/pam.21615

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ladd, H. F. (2019). How charter schools threaten the public interest. *Journal of Policy Analysis and Management, 38*(4), 1063–1071. https://doi.org/10.1002/pam.22163

Ladd, H. F., y Fiske, E. B. (2021). Charter schools and equity: The power of accountability. *Phi Delta Kappan, 103*(1), 20–24. https://doi.org/10.1177/00317217211043620

Landers Macrine, S. (2010). Imprisoning minds: The violence of neoliberal education or "I am not for sale!" En K. J. Saltman y D. Gabbard (Eds.), *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools* (2nd ed.). Routledge.

Lasseigne Tiedt, A. (2023, febrero 14). The ripple effect of increasing the basic allotment in Texas. *Raise Your Hand Texas*. https://www.raiseyourhandtexas.org/increasing-the-basic-allotment-in-texas/

Lazar, M. M. (2005). Feminist critical discourse analysis: Studies in gender, power and ideology. Palgrave Macmillan.

Lee, J. (2021). Asian Americans, affirmative action y the rise in anti-Asian hate. *Daedalus, 150*(2), 180–198. https://doi.org/10.1162/daed_a_01854

Lee, S., y Shapiro, D. (2023). *Completing college: National and state reports. With longitudinal data dashboard on six- and eight-year completion rates* (Signature Report No. 22). National Student Clearinghouse Research Center. https://eric.ed.gov/?id=ED636209

Legal Information Institute. (2020). *Regents of the University of California v. Bakke (1978)*. https://www.law.cornell.edu/wex/regents_of_the_university_of_california_v_bakke_(1978)

Leib Sutcher, L., Darling-Hammond, L., y Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/coming-crisis-teaching-brief

Lemann, N. (1999). The big test: The secret history of the American meritocracy (1st ed.). Farrar, Straus and Giroux.

León, A. R. (2012). Los fines de la educación. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas, 9*(23), 4–50.

Lester, P. (2018). *Building and using evidence in charter schools: How charter schools could become innovation laboratories for K–12 education*. Online Submission. https://eric.ed.gov/?id=ED592885

Levin, H. (2012). More than just test scores. *Prospects, 42*. https://doi.org/10.1007/s11125-012-9240-z

Levin, H. M. (1968). The failure of the public schools and the free market remedy. *The Urban Review, 2*(7), 32–37. https://doi.org/10.1007/BF02223251

Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Education Schools Project. https://eric.ed.gov/?id=ED504144

LiBetti, A., Burgoyne-Allen, P., Lewis, B., y Schmitz, K. (2019). *The state of the charter sector*. https://bellwether.org/publications/state-charter-sector/

Lin, C.-H., Borden, V. M. H., y Chen, J.-H. (2020). A study on effects of financial aid on student persistence in dual enrollment and Advanced Placement participation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice, 22*(3), 378–401. https://doi.org/10.1177/1521025117753732

Lipkin, P. H., Okamoto, J., Council on Children with Disabilities and Council on School Health, Norwood, K. W., Jr, Adams, R. C., Brei, T. J., Burke, R. T., Davis, B. E., Friedman, S. L., Houtrow, A. J., Hyman, S. L., Kuo, D. Z., Noritz, G. H., Turchi, R. M., Murphy, N. A., Allison, M., Ancona, R., Attisha, E., De Pinto, C., … Young, T. (2015). The Individuals

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

With Disabilities Education Act (IDEA) for children with special educational needs. *Pediatrics, 136*(6), e1650–e1662. https://doi.org/10.1542/peds.2015-3409

Lipman, P. (2008). Education policy, race, and neoliberal urbanism. *Counterpoints, 316*, 45–66. JSTOR.

Lipman, P. (2010). Cracking Down: Chicago school policy and the regulation of Black and Latino youth. En K. J. Saltman y D. Gabbard (Eds.), *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools* (2nd ed.). Routledge.

Lipman, P. (2011). The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city (1st ed.). Routledge.

Lipman, P. (2011a). The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city. Routledge, Taylor y Francis Group.

Lipman, P. (2011b). Neoliberal urbanism, race, and urban school reform. En *The assault on public education: Confronting the politics of corporate school reform* (pp. 33–77). Teachers College Press.

Lipman, P. (2011c). Contesting the city: Neoliberal urbanism and the cultural politics of education reform in Chicago. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32*(2), 217–234. https://doi.org/10.1080/01596306.2011.562667

Lipman, P. (2015). Capitalizing on crisis: Venture philanthropy's colonial project to remake urban education. *Critical Studies in Education, 56*(2), 241–258. https://doi.org/10.1080/17508487.2015.959031

Lipman, P. (2017). The landscape of education "reform" in Chicago: Neoliberalism meets a grassroots movement. *Education Policy Analysis Archives, 25*, 54–54. https://doi.org/10.14507/epaa.25.2660

Lipman, P. (2020). School closings: Racial capitalism, state violence, and resistance. En U. Aggarwal, B. Picower, y E. Mayorga (Eds.), *What's race got to do with it?: How current school reform policy maintains racial and economic inequality* (New ed.). Peter Lang Publishing.

Liptak, A. (2016, junio 23). Supreme Court upholds affirmative action program at University of Texas. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2016/06/24/us/politics/supreme-court-affirmative-action-university-of-texas.html

Lissovoy, N., y McLaren, P. (2003). Educational "accountability" and the violence of capital: A Marxian reading. *Journal of Education Policy, 18*, 131–143. https://doi.org/10.1080/0268093022000043092

Logan, J. R., y Burdick-Will, J. (2016). School segregation, charter schools, and access to quality education. *Journal of Urban Affairs, 38*(3), 323–343. https://doi.org/10.1111/juaf.12246

Loo, B. (2018, junio 12). Education in the United States of America. *World Education News y Reviews*. https://wenr.wes.org/2018/06/education-in-the-united-states-of-america

López Guerra, S., y Flores Chávez, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8*(1), 1–15.

Lopez, A. (2021). *Community letter*. IDEA Public Schools Board of Directors. https://networkforpubliceducation.org/wp-content/uploads/2021/05/IDEA-Public-Schools-Community-Letter-2.pdf

Lopez, B. (2023a, abril 20). Public schools would have to display Ten Commandments under bill passed by Texas Senate. *The Texas Tribune*. https://www.texastribune.org/2023/04/20/texas-senate-passes-ten-commandments-bill/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lopez, B. (2023b, octubre 13). School voucher bill gets initial approval in the Texas Senate, heads over to a more skeptical House. *The Texas Tribune*. https://www.texastribune.org/2023/10/12/texas-senate-school-vouchers-special-session/

Losen, D. J. (2015). Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion. Teachers College Press.

Lubienski, C. (2003). Innovation in education markets: Theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools. *American Educational Research Journal, 40*(2), 395–443. https://doi.org/10.3102/00028312040002395

Lubienski, C. (2004). Charter school innovation in theory and practice: Autonomy, RyD, and curricular conformity. En K. E. Bulkley y P. Wohlstetter (Eds.), *Taking account of charter schools: What's happened and what's next?* (pp. 72–90). Teachers College Press.

Lubienski, C. A., y Lubienski, S. T. (2013). *The public school advantage: Why public schools outperform private schools* (Illustrated ed.). University of Chicago Press.

Lurie, L. A., Hagen, M. P., McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., Meltzoff, A. N., y Rosen, M. L. (2021). Mechanisms linking socioeconomic status and academic achievement in early childhood: Cognitive stimulation and language. *Cognitive Development, 58*, 101045. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101045

Madaus, G., y Russell, M. (2009). Paradoxes of high-stakes testing. *The Journal of Education, 190*(1/2), 21–30. https://doi.org/10.1177/0022057410190001-20

Malin, M. H., & Kerchner, C. (2007). Charter schools and collective bargaining: Compatible marriage or illegitimate relationship? *Harvard Journal of Law & Public Policy, 30*(3), 885–938. https://scholarship.kentlaw.iit.edu/fac_schol/363

Malkus, N. (2016). *Differences on balance: National comparisons of charter and traditional public schools*. American Enterprise Institute. https://www.aei.org/research-products/report/differences-on-balance-national-comparisons-of-charter-and-traditional-public-schools/

Malloy, C. L., y Wohlstetter, P. (2003). Working conditions in charter schools: What's the appeal for teachers? *Education and Urban Society, 35*(2), 219–241. https://doi.org/10.1177/0013124502239393

Marchant, G. (2004). What is at stake with high-stakes testing? A discussion of issues and research. *Ohio Journal of Science, 104*, 2–7.

Marope, P. T. M., Wells, P. J., y Hazelkorn, E. (Eds.). (2013). *Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses*. UNESCO.

Martinez, E., y Garcia, A. (2000). *What is neoliberalism? A brief definition for activists*. https://www.collectiveliberation.org/wp-content/uploads/2013/01/What_Is_Neoliberalism.pdf

Martinez, M., Vega, D., y Marquez, J. (2018). Latinx students' experiences with college access and preparation at college preparatory charter schools. *Journal of Latinos and Education, 18*, 1–14. https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1418353

Martínez-Prieto, D. (2025). Mexicans vs Mexicans: The racial construction of Mexican transnationals in U.S. schools. *NABE Journal of Research and Practice*, *0*(0), 1–18. https://doi.org/10.1080/26390043.2025.2551532

Massey, D. S., Rothwell, J., y Domina, T. (2009). The changing bases of segregation in the United States. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 626*(1), 74–90. https://doi.org/10.1177/0002716209343558

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Mattson, T. (2020). The state of school segregation in Texas and the factors associated with it. *Texas Education Review, 8*(2), 19–35.

McCarthy, M. M. (1993). Challenges to the public school curriculum: New targets and strategies. *The Phi Delta Kappan, 75*(1), 55–60.

McGill, C. M., Puroway, D., & Duslak, M. (2021). *On being a researcher-participant: Challenges with the iterative process of data production, analysis, and (re)production.* En C. Vanover, P. Mihas y J. Saldaña (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative research: After the interview* (pp. 149–166). SAGE Publications.

McKillip, M., y Dollard, N. (2022). *Florida's hidden voucher expansion: Over $1 billion from public schools to fund private education*. Education Law Center. https://eric.ed.gov/?id=ED624562

McKinley, E. (2022, agosto 17). IDEA Public Schools signed $15M lease for luxury jet despite being under state investigation. *Houston Chronicle*. https://www.houstonchronicle.com/politics/texas/article/IDEA-Public-Schools-2019-luxury-jet-deal-came-17378084.php

McKinley, E., Scherer, J., y Bureau, A. (2023, noviembre 17). Texas House rejects school vouchers, dealing blow to Gov. Abbott. *Houston Chronicle*. https://www.houstonchronicle.com/politics/texas/article/school-voucher-vote-abbott-18491493.php

McLaughlin, J. A., y Jordan, G. B. (2015). Using logic models. En K. E. Newcomer, H. P. Hatry, y J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of practical program evaluation*. John Wiley y Sons.

McNamee, S. J., y Miller, R. K. (2009). *The meritocracy myth*. Rowman y Littlefield.

McNeel, B. (2019, mayo 12). As it closes in on 20 years, IDEA Public Schools, Texas's homegrown charter network, is big, bold and sticking to the basics. https://www.the74million.org/article/as-it-closes-in-on-20-years-idea-public-schools-texass-homegrown-charter-network-is-big-bold-and-sticking-to-the-basics/

McPherson, L. K. (Ed.). (2015). Righting historical injustice in higher education. En *The aims of higher education: Problems of morality and justice* (Illustrated ed.). University of Chicago Press.

Medina, J., Benner, K., y Taylor, K. (2019, marzo 12). Actresses, business leaders and other wealthy parents charged in U.S. college entry fraud. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2019/03/12/us/college-admissions-cheating-scandal.html

Meloy, B., Gardner, M., y Darling-Hammond, L. (2019). *Untangling the evidence on preschool effectiveness: Insights for policymakers*. Learning Policy Institute.

Merolla, D. M., y Jackson, O. (2019). Structural racism as the fundamental cause of the academic achievement gap. *Sociology Compass, 13*(6), e12696. https://doi.org/10.1111/soc4.12696

Michna, C. (2009). Stories at the center: Story circles, educational organizing, and fate of neighborhood public schools in New Orleans. *American Quarterly, 61*(3), 529–555.

Mickelson, R. A. (2015). The cumulative disadvantages of first- and second-generation segregation for middle school achievement. *American Educational Research Journal, 52*(4), 657–692. https://doi.org/10.3102/0002831215587933

Mickelson, R. A., Giersch, J., Hawn, N., y Bottia, M. C. (2018). Do charter schools undermine efforts to create racially and socioeconomically diverse public schools? En I. C. Rotberg y J. L. Glazer (Eds.), *Choosing charters: Better schools or more segregation?* Teachers College Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Migration Policy Institute. (2019). *Unauthorized immigrant population profiles: Hidalgo County, TX*. https://www.migrationpolicy.org/data/unauthorized-immigrant-population/county/48215

Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.

Mijs, J. J. B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research, 29*(1), 14–34. https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (Fourth edition.). SAGE.

Millea, M., Wills, R., Elder, A., y Molina, D. (2018). What matters in college student success? Determinants of college retention and graduation rates. *Education, 138*(4), 309–322.

Millhiser, I. (2014, mayo 14). 'Brown v. Board of Education' didn't end segregation, big government did. *The Nation*. https://www.thenation.com/article/archive/brown-v-board-education-didnt-end-segregation-big-government-did/

Milner, H. R. (2012). But what is urban education? *Urban Education, 47*(3), 556–561. https://doi.org/10.1177/0042085912447516

Minnesota Statutes 2022: Charter Schools, 124E.01 (2022). https://www.revisor.mn.gov/statutes/cite/124E/full#stat.124E.01

Mintrop, H., Sunderman, G. L., y Orfield, G. (2009). *Why high stakes accountability sounds good but doesn't work—and why we keep on doing it anyway*. https://escholarship.org/uc/item/8w50w04c

Miron, G. (2017). Description and brief history of charter schools. En *The Wiley handbook of school choice* (pp. 224–236). John Wiley y Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119082361.ch15

Miron, G., Urschel, J., Mathis, W., y Tornquist, E. (2010). Schools without diversity: Education management organizations, charter schools, and the demographic stratification of the American school system.

Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, *39*(1), 38-70. https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4

Mommandi, W., y Walner, K. (2018). Shaping charter enrollment and access. En I. C. Rotberg y J. L. Glazer (Eds.), *Choosing charters: Better schools or more segregation?* Teachers College Press.

Monarrez, T., Kisida, B., y Chingos, M. (2022). The effect of charter schools on school segregation. *American Economic Journal: Economic Policy, 14*(1), 301–340. https://doi.org/10.1257/pol.20190682

Montague, Z. (2023, junio 29). Affirmative action: Rejection of affirmative action draws strong reactions from right and left. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/live/2023/06/29/us/affirmative-action-supreme-court

Montopoli, B. (2010, febrero 24). Obama official applauds Rhode Island teacher firings. *CBS News*. https://www.cbsnews.com/news/obama-official-applauds-rhode-island-teacher-firings/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Moore Johnson, S. (2011). Merit pay for teachers: A poor prescription for reform. *Harvard Educational Review, 54*(2), 175–186. https://doi.org/10.17763/haer.54.2.36264448513xp4t5

Morath, M. (2017). *Career and college readiness: A state perspective*. Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/system/files/Morath-STAAR%20college%20readiness_FINAL.pdf

Morfin, O. J., Perez, V. H., Parker, L., Lynn, M., y Arrona, J. (2006). Hiding the politically obvious: A critical race theory preview of diversity as racial neutrality in higher education. *Educational Policy, 20*(1), 249–270. https://doi.org/10.1177/0895904805285785

Morley, J. (2006). For-profit and nonprofit charter schools: An agency costs approach. *The Yale Law Journal, 115*(7), 1782. https://doi.org/10.2307/20455669

Morrissey, D. J. (2013). Executive compensation and income inequality. *William y Mary Business Law Review, 4*, 1.

Morse, R., Brooks, E., y Wellington, S. (2023). *Best Colleges ranking category definitions*. U.S. News y World Report. https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/ranking-category-definitions

Morse, R., y Brooks, E. (2023). *A more detailed look at the ranking factors*. U.S. News y World Report. https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/ranking-criteria-and-weights

Morse, R., y Brooks, E. (2023b). *How U.S. News calculated the 2024 Best Colleges rankings*. U.S. News y World Report. https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/how-us-news-calculated-the-rankings

Morton, J. (2016). The educator's dual role: Expressing ideals while educating in nonideal conditions. *Educational Theory, 66*, 323–339. https://doi.org/10.1111/edth.12170

Mountjoy, J., y Hickman, B. R. (2021). *The returns to college(s): Relative value-added and match effects in higher education* (Working Paper 29276). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w29276

Mullen, C. A., y Bartlett, T. C. (2022). Charter movement controversy: An American public charter school case study. *Education Inquiry, 0*(0), 1–18. https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2112420

Muñoz-Justicia, J., y Sahagún-Padilla, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con ATLAS.ti 7. Manual de uso*. https://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf

Murnane, R. J., y Cohen, D. K. (1985). *Merit pay and the evaluation problem: Understanding why most merit pay plans fail and a few survive*. https://eric.ed.gov/?id=ED270842

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement

Naslund, K., y Ponomariov, B. (2019). Do charter schools alleviate the negative effect of teacher turnover? *Management in Education, 33*(1), 11–20. https://doi.org/10.1177/0892020618780963

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (con C. Edley, J. Koenig, N. Nielsen, C. Citro, Committee on Developing Indicators of Educational Equity, Board on Testing and Assessment, Committee on National Statistics, y Division of Behavioral and Social Sciences and Education). (2019). *Monitoring educational equity*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/25389

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (con N. Nielsen, Committee on National Statistics, y Division of Behavioral and Social Sciences and Education). (2020).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Building educational equity indicator systems: A guidebook for states and school districts. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/25833

National Academy of Education. (2020). *COVID-19 and educational inequities: The long view*. https://eric.ed.gov/?id=ED619312

National Academy of Sciences. (2019). *NAS mission*. https://www.nasonline.org/about-nas/mission/

National Alliance for Public Charter Schools. (2019, febrero 7). *What is a charter school lottery?* https://www.publiccharters.org/latest-news/2019/02/07/what-charter-school-lottery

National Alliance for Public Charter Schools. (2021). *Voting with their feet: A state-level analysis of public charter school and district public school trends*. https://www.publiccharters.org/sites/default/files/documents/2021-09/napcs_voting_feet_rd6.pdf

National Alliance for Public Charter Schools. (2022). *Charter school FAQ*. https://www.publiccharters.org/about-charter-schools/charter-school-faq

National Alliance for Public Charter Schools. (2022). *National Alliance for Public Charter Schools*. https://www.publiccharters.org/

National Alliance for Public Charter Schools. (2022). *What is a charter school?* https://www.publiccharters.org/about-charter-schools/what-charter-school

National Alliance for Public Charter Schools. (2023). *About charter schools*. https://www.publiccharters.org/about-charter-schools

National Alliance for Public Charter Schools. (2023). *New report shows charter school enrollment continues to grow across the nation*. https://publiccharters.org/news/new-report-shows-charter-school-enrollment-continues-to-grow-across-the-nation/

National Alliance for Public Charter Schools. (2023). *The data dashboard: Texas*. http://data.publiccharters.org/state/texas/

National Alliance for Public Charter Schools. (2024). *Charter school data dashboard*. http://data.publiccharters.org/

National Assessment of Educational Progress. (2022). *The NAEP reading achievement levels by grade*. National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/achieve.aspx

National Assessment of Educational Progress. (2022b). *Understanding results*. National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/nationsreportcard/guides/

National Assessment of Educational Progress. (2023). *Achievement gaps*. National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/nationsreportcard/studies/gaps/

National Assessment of Educational Progress. (s. f.). *Mathematics, Grade 12, 2005, 2009, 2013, 2015, 2019*. The Nation's Report Card; National Center for Education Statistics. https://www.nationsreportcard.gov/ndecore/xplore/NDE

National Assessment of Educational Progress. (s. f.). *What proportions of student groups are reaching Proficient?* The Nation's Report Card. Recuperado el 15 de mayo de 2023, de https://www.nationsreportcard.gov/reading_math_2013/#/student-groups

National Association of Colleges and Employers. (2023). *Job outlook 2023*. https://www.naceweb.org/store/2022/job-outlook-2023

National Center for Education Statistics. (2017). *Compulsory school attendance laws, minimum and maximum age limits for required free education, by state*. https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab5_1.asp

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

National Center for Education Statistics. (2019). *Digest of Education Statistics, 2019* [Government document]. https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_216.90d.asp

National Center for Education Statistics. (2021a). *Digest of Education Statistics, 2021*. https://nces.ed.gov/programs/digest/d21/tables/dt21_219.70.asp

National Center for Education Statistics. (2021b). *Fast facts: Children and youth with disabilities* [Fast Facts]. https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64

National Center for Education Statistics. (2022). *Digest of Education Statistics, 2021*. https://nces.ed.gov/programs/digest/d21/tables/dt21_330.10.asp

National Center for Education Statistics. (2022). *Students with disabilities* (Condition of Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities#:~:text=In%202020%E2%80%9321%2C%20the%20number,of%20all%20public%20school%20students.

National Center for Education Statistics. (2022a). *Annual earnings by educational attainment* (Condition of Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cba

National Center for Education Statistics. (2022b). *Characteristics of public school teachers who completed alternative route to certification programs* (Condition of Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/tlc/alternative-route-certification

National Center for Education Statistics. (2022c). *Digest of Education Statistics, 2021*. https://nces.ed.gov/programs/digest/2021menu_tables.asp

National Center for Education Statistics. (2022d). *Undergraduate retention and graduation rates* (Condition of Education, U.S.). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/ctr/undergrad-retention-graduation#suggested-citation

National Center for Education Statistics. (2022e). Enrollment of public elementary and secondary schools, by school level, type, and charter, magnet, and virtual status: School years 2010–11 through 2021–22 (Digest of Education Statistics). https://nces.ed.gov/programs/digest/d22/tables/dt22_216.20.asp

National Center for Education Statistics. (2022f). *Public high school graduation rates* (Condition of Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg/students-with-disabilities#:~:text=In%202020%E2%80%9321%2C%20the%20number,of%20all%20public%20school%20students.

National Center for Education Statistics. (2022g). *U.S. education in the time of COVID*. Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/pdf/Education-Covid-time.pdf

National Center for Education Statistics. (2023a). *About us*. https://nces.ed.gov/about/

National Center for Education Statistics. (2023b). *Fast facts: Charter schools*. https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30

National Center for Education Statistics. (2023c). *Characteristics of degree-granting postsecondary institutions* (Condition of Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/csa/postsecondary-institutions

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

National Center for Education Statistics. (2023d). *Fast facts: Charter schools*. https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30

National Center for Education Statistics. (2023f). *Concentration of public school students eligible for free or reduced-price lunch* (Condition of Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/clb/free-or-reduced-price-lunch#:~:text=High-poverty%20schools%20are%20those,students%20attended%20high-poverty%20schools.

National Center for Education Statistics. (2023g). *Fast facts: Students with disabilities*. https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64

National Center for Education Statistics. (2023h). *Digest of Education Statistics, 2022*. https://nces.ed.gov/programs/digest/2022menu_tables.asp

National Center for Education Statistics. (2023i). *Immediate college enrollment rate* (Condition of Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cpa

National Center for Education Statistics. (2023j). *English learners in public schools* (Condition of Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgf/english-learners

National Center for Education Statistics. (2023k). *Public school enrollment* (Condition of Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cga

National Center for Education Statistics. (2023l). *Racial/ethnic enrollment in public schools* (Condition of Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cge/racial-ethnic-enrollment

National Center for Education Statistics. (2023m). *Status dropout rates* (Condition of Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cga/public-school-enrollment

National Center for Education Statistics. (2024). *Students with disabilities* (Condition of Education). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg

National Center for Education Statistics. (s. f.-a). Average undergraduate tuition, fees, room, and board rates charged for full-time students in degree-granting postsecondary institutions, by level and control of institution: Selected years, 1963–64 through 2020–21. Recuperado el 8 de mayo de 2024, de https://nces.ed.gov/programs/digest/d21/tables/dt21_330.10.asp

National Center for Education Statistics. (s. f.-b). *State course credit requirements for high school graduation*. Recuperado el 8 de diciembre de 2022, de https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab2_13.asp

National Center for Fair y Open Testing. (2022, noviembre 14). *Record 1,835+ schools are test optional or test free for admissions*. https://fairtest.org/record-1835-schools-are-test-optional-or-test-free-for-admissions/

National Student Clearinghouse. (2022). *High schools*. https://www.studentclearinghouse.org/high-schools

National Student Clearinghouse. (2024, junio 5). *StudentTracker*. https://www.studentclearinghouse.org/solutions/ed-insights/studenttracker/

Nava, V. (2022a, abril 22). Four IDEA College Preparatory schools rank in the top 10 most challenging in the nation. *IDEA Public Schools*. https://ideapublicschools.org/blog/four-idea-college-preparatory-schools-rank-in-the-top-10-most-challenging-in-the-nation/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nava, V. (2022b, abril 27). 15 IDEA high schools rank among *U.S. News y World Report's* 2022 Best High Schools. *IDEA Public Schools*. https://ideapublicschools.org/blog/15-idea-high-schools-rank-among-u-s-news-world-reports-2022-best-high-schools/

Nava, V. (2022c, septiembre 14). Congratulations to IDEA seniors who earned the AP Scholars designation in 2022! *IDEA Public Schools*. https://ideapublicschools.org/blog/congratulations-to-the-idea-class-of-2022-ap-scholars/

NCES. (2017a). *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* (NCES Handbook of Survey Methods). National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/statprog/handbook/pdf/naep.pdf

NCES. (2017b). *State Education Practices (SEP)*. National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab1_2-2020.asp

NCES. (2020). *National Assessment of Educational Progress (NAEP) user's guide* (Government Document NCES 2020-458; NCES Handbook of Survey Methods). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. https://nces.ed.gov/statprog/handbook/naep.asp

NCES. (2022). *What is NAEP?* National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/nationsreportcard/students/

Network for Public Education. (s. f.). *Charter scandals*. Recuperado el 26 de febrero de 2024, de https://networkforpubliceducation.org/charter-scandals/

New Schools for New Orleans. (2021). *FAQs | New Orleans Public Schools*. https://newschoolsforneworleans.org/data-resources/nola-faqs/

Newcomer, K. E., Hatry, H. P., y Wholey, J. S. (Eds.). (2015). *Handbook of practical program evaluation*. John Wiley y Sons.

Ni, Y. (2012). Teacher working conditions in charter schools and traditional public schools: A comparative study. *Teachers College Record, 114*(3), 1–26. https://doi.org/10.1177/016146811211400308

Nichols, S. L., y Berliner, D. C. (2007a). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Harvard Education Press.

Nichols, S. L., y Berliner, D. C. (con N. Noddings). (2007b). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Harvard Education Press.

Nichols, S., y Berliner, D. (2008). Why has high-stakes testing so easily slipped into contemporary American life? *Phi Delta Kappan, 89*, 672–676. https://doi.org/10.1177/003172170808900913

Nieto, S. (2018). Defining multicultural education for school reform. En *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson.

Nieto, S., y Bode, P. (2008). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. Pearson/Allyn and Bacon.

Nieto, S., y Bode, P. (2019). School reform and student learning: A multicultural perspective. En J. A. Banks y C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley y Sons.

Nietzel, M. T. (2022a). *California State University ends use of SAT, ACT for undergraduate admissions*. *Forbes*. https://www.forbes.com/sites/michaeltnietzel/2022/03/24/california-state-university-ends-use-of-sat-act-for-undergraduate-admissions/

Nietzel, M. T. (2022b). *More than 80% of four-year colleges won't require standardized tests for fall 2023 admissions*. *Forbes*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

https://www.forbes.com/sites/michaeltnietzel/2022/11/15/more-than-80-of-four-year-colleges-wont-require-standardized--tests-for-fall-2023-admissions/

Nietzel, M. T. (s. f.). *Third Way updates its Economic Mobility Index ratings of American colleges*. *Forbes*. Recuperado el 26 de abril de 2023, de https://www.forbes.com/sites/michaeltnietzel/2022/07/21/third-way-updates-its-economic-mobility-index-ratings-of-american-colleges/

Obama, B. (2014, mayo 2). Presidential Proclamation—National Charter Schools Week. *WhiteHouse.gov*. https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2014/05/02/presidential-proclamation-national-charter-schools-week-2014

OECD. (2010). *PISA 2009 results: Executive summary*. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf

OECD. (2012). *Public and private schools: How management and funding relate to their socio-economic profile*. https://doi.org/10.1787/9789264175006-en

OECD. (2014). *¿Cuándo es beneficiosa la competencia entre centros educativos? PISA in Focus, 42*. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus%20N42%20(esp).pdf

OECD. (2023a). *Education equity dashboard*. https://www.oecd.org/education/education-equity-dashboard/

OECD. (2023b). *Public spending on childcare and early education* (OECD Family Database). https://www.oecd.org/els/family/database.htm

Office of Elementary and Secondary Education. (2019). *Part C – Magnet Schools Assistance*. https://oese.ed.gov/part-c-magnet-schools-assistance/

Office of Non-Public Education. (2019). *Frequently asked questions – General issues related to nonpublic schools*. U.S. Department of Education. https://www2.ed.gov/about/inits/ed/non-public-education/files/onpe-faqs-aug2019.pdf

Office of School Finance. (2020). *Basic allotment*. Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/finance-and-grants/state-funding/state-funding-manuals/basic-allotment-one-pager.pdf

Office of the Texas Governor. (2025, May 3). *Governor Abbott signs landmark school choice legislation into law*. https://gov.texas.gov/news/post/governor-abbott-signs-landmark-school-choice-legislation-into-law

Olmedo, A. (2018). Venture philanthropy and education policy-making. En *The Wiley handbook of global educational reform* (pp. 47–69). John Wiley y Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119082316.ch3

Omoeva, C., Moussa, W., y Hatch, R. (2018). Proposed operationalisation. En *Handbook on measuring equity in education* (pp. 16–45). UNESCO Institute for Statistics. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367475?posInSet=1yqueryId=fe586c39-c2d5-416a-969d-aec3c4da7b56

Opportunity Insights. (2019b, noviembre 19). *Policy solutions to the American Dream*. https://opportunityinsights.org/

Ordway, D.-M., y The Journalist's Resource. (2019, abril 1). Elite college admissions: A preference for athletes and legacy students. *The Journalist's Resource*. https://journalistsresource.org/economics/college-admissions-athletes-legacy/

Orfield, G., Ee, J., Frankenberg, E., y Siegel-Hawley, G. (2016a). *Brown at 62: School segregation by race, poverty and state*. https://escholarship.org/uc/item/5ds6k0rd

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Orfield, G., Ee, J., Frankenberg, E., y Siegel-Hawley, G. (2016b). "Brown" at 62: School segregation by race, poverty and state. *Civil Rights Project / Proyecto Derechos Civiles*. https://eric.ed.gov/?id=ED565900

Orfield, G., Frankenberg, E. D., y Lee, C. (2003). The resurgence of school segregation. *Educational Leadership, 60*(4), 16–20.

Orfield, G., Kucsera, J., y Siegel-Hawley, G. (2012). "E pluribus"... separation: Deepening double segregation for more students. *Civil Rights Project / Proyecto Derechos Civiles*. https://eric.ed.gov/?id=ED535442

Orfield, G., Marin, P., y Horn, C. L. (Eds.). (2005). *Higher education and the color line: College access, racial equity, and social change* (Library ed.). Harvard Education Press.

Orfield, G., y Ee, J. (2017). *Our segregated capital: An increasingly diverse city with racially polarized schools*. https://escholarship.org/uc/item/3m9315v6

Orfield, G., y Frankenberg, E. (2013). Educational delusions?: Why choice can deepen inequality and how to make schools fair. University of California Press.

Orfield, G., y Frankenberg, E. (2014). Increasingly segregated and unequal schools as courts reverse policy. *Educational Administration Quarterly, 50*(5), 718–734. https://doi.org/10.1177/0013161X14548942

Orfield, G., y Jarvie, D. (2020). *Black segregation matters: School resegregation and Black educational opportunity*. https://escholarship.org/uc/item/4jp1z62n

Orfield, G., y Jongyeon, E. (2017). *Our segregated capital: An increasingly diverse city with racially polarized schools—The Civil Rights Project at UCLA*. The Civil Rights Project. https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/our-segregated-capital-an-increasingly-diverse-city-with-racially-polarized-schools/POSTVERSION_DC_020117.pdf

Orfield, G., y Kornhaber, M. (2001). High-stakes testing policies: Examining their assumptions and consequences. En *Raising standards or raising barriers?: Inequality and high stakes testing in public education*. The Century Foundation.

Orfield, G., y Lee, C. (2007). *Historic reversals, accelerating resegregation, and the need for new integration strategies*. Civil Rights Project / Proyecto Derechos Civiles. https://eric.ed.gov/?id=ED500611

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO; Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la universidad* (edición). Ediciones Cátedra.

Osborne, D. (2017). Reinventing America's schools: Creating a 21st century education system (1st ed.). Bloomsbury USA.

Owens, A. (2020a). Unequal opportunity: School and neighborhood segregation in the USA. *Race and Social Problems, 12*. https://doi.org/10.1007/s12552-019-09274-z

Owens, A. (2020b). Unequal opportunity: School and neighborhood segregation in the USA. *Race and Social Problems, 12*(1), 29–41. https://doi.org/10.1007/s12552-019-09274-z

Pace, S. (2022). *An introduction to school finance in Texas* (5th ed.). TTARA Research Foundation. https://www.ttara.org/wp-content/uploads/2022/04/IntroToSchoolFinance_Fifth_Edition_2022.pdf

Pacheco, M. (2010). English-language learners' reading achievement: Dialectical relationships between policy and practices in meaning-making opportunities. *Reading Research Quarterly, 45*(3), 292–317.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Palmer, D., y Lynch, A. (2008). A bilingual education for a monolingual test? The pressure to prepare for TAKS and its influence on choices for language of instruction in Texas elementary bilingual classrooms. *Language Policy, 7*, 217–235. https://doi.org/10.1007/s10993-008-9100-0

Palmer, D., y Snodgrass Rangel, V. (2011a). High stakes accountability and policy implementation: Teacher decision making in bilingual classrooms in Texas. *Educational Policy, 25*(4), 614–647. https://doi.org/10.1177/0895904810374848

Palmer, D., y Snodgrass Rangel, V. (2011b). High stakes accountability and policy implementation: Teacher decision making in bilingual classrooms in Texas. *Educational Policy, 25*(4), 614–647. https://doi.org/10.1177/0895904810374848

Panda, S., Pandey, S. C., Bennett, A., y Tian, X. (2019). University brand image as competitive advantage: A two-country study. *International Journal of Educational Management, 33*(2), 234–251. https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0374

Pandya, J. Z. (2011). Overtested: How high-stakes accountability fails English language learners (C. Genishi, Ed.). Teachers College Press.

Pardo Pérez, J. C., y García Tobío, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la educación pública. *Educatio Siglo XXI*, 39–85.

Parental Choice Scholarship Program Act (Universal Eligibility). (2009). https://alec.org/model-policy/the-parental-choice-scholarship-program-act-universal-eligibility/

Parisi, M. C. (2022). Charter schools: A missed opportunity to improve education through innovation. *Journal of Legislation, 49*, 321.

Parrilla Latas, M. de los Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/66887

Pastor, M. (2019, junio 19). Why standardized tests aren't working for teachers or students. *Education Week*. https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-why-standardized-tests-arent-working-for-teachers-or-students/2019/06

PBS. (2014). *History of the SAT—A timeline*. FRONTLINE. https://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/sats/where/timeline.html

Peck, J., y Theodore, N. (2012). Reanimating neoliberalism: Process geographies of neoliberalisation. *Social Anthropology, 20*, 177–185. https://doi.org/10.1111/j.1469-8676.2012.00194.x

Penalva-Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F., y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Pydlos Ediciones.

Pendergrass, S. A., y Kern, N. (2017). The case for charters. En *The Wiley handbook of school choice* (pp. 237–251). John Wiley y Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119082361.ch16

Pene, M. (2020, febrero 13). Charter school backlash shows why oversight is needed in Texas. *UT News*. https://news.utexas.edu/2020/02/13/charter-school-backlash-shows-why-oversight-is-needed-in-texas/

Peralta, E. (2016, junio 23). Supreme Court upholds University of Texas' affirmative action program. *NPR*. https://www.npr.org/sections/thetwo-way/2016/06/23/483228011/supreme-court-upholds-university-of-texas-affirmative-action-program

Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4th ed.). EDUCACIÓN.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Perrenoud, P. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Ediciones Morata.

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas (M. Á. Ruocco, Trad.). Ediciones Colihue.

Perry, A. (2019, mayo 17). Students need a boost in wealth more than a boost in SAT scores. *The Hechinger Report*. http://hechingerreport.org/students-need-a-boost-in-wealth-more-than-a-boost-in-sat-scores/

Peterson, P. E., Gift, T., y Barrows, S. (2016, enero 27). After Common Core, states set rigorous standards. *Education Next*. https://www.educationnext.org/after-common-core-states-set-rigorous-standards/

Pfeffer, F. T. (2015). Equality and quality in education: A comparative study of 19 countries. *Social Science Research, 51*, 350–368. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.09.004

Pham, L. D., Nguyen, T. D., y Springer, M. G. (2021). Teacher merit pay: A meta-analysis. *American Educational Research Journal, 58*(3), 527–566. https://doi.org/10.3102/0002831220905580

Pinar, M., Trapp, P., Girard, T., y Boyt, T. E. (2014). University brand equity: An empirical investigation of its dimensions. *International Journal of Educational Management, 28*(6), 616–634. https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0051

Pincus, F. L. (2000). Reverse discrimination vs white privilege: An empirical study of alleged victims of affirmative action. *Race and Society, 3*(1), 1–22. https://doi.org/10.1016/S1090-9524(01)00018-3

Podgursky, M., y Ballou, D. (2001). *Personnel policy in charter schools*. Thomas B. https://eric.ed.gov/?id=ED456567

Preston, C., Goldring, E., Berends, M., y Cannata, M. (2012). School innovation in district context: Comparing traditional public schools and charter schools. *Economics of Education Review, 31*(2), 318–330. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.07.016

Price, D. V., y Wohlford, J. K. (2005). Equity in educational attainment: Racial, ethnic, and gender inequality in the 50 states. En G. Orfield, P. Marin, y C. L. Horn (Eds.), *Higher education and the color line: College access, racial equity, and social change* (Library ed., pp. 59–83). Harvard Education Press.

Prothero, A. (2018). What are charter schools. *Education Week*.

Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (2ª ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pusser, B., y Marginson, S. (2013). University rankings in critical perspective. *The Journal of Higher Education, 84*(4), 544–568. https://doi.org/10.1080/00221546.2013.11777301

Qayyum, A., Zipf, S., Gungor, R., y Dillon, J. M. (2019). Financial aid and student persistence in online education in the United States. *Distance Education, 40*(1), 20–31. https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553561

QS World University Rankings. (2023). *QS World University Rankings methodology: Using rankings to start your university search*. Top Universities. https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology

Rabe, M., y Jensen, E. (2023). Exploring the racial and ethnic diversity of various age groups. *Census.gov*. https://www.census.gov/newsroom/blogs/random-samplings/2023/09/exploring-diversity.html

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Race to the Top Act of 2010, H.R.6244 (2009).

Rafa, A., Erwin, B., Kelley, B., y Wixom, M. A. (2020, enero 28). *50-state comparison: Charter school policies*. Education Commission of the States. https://www.ecs.org/charter-school-policies/

Raise Your Hand Texas. (2023). *Construyendo el futuro de Texas juntos: Prioridades legislativas de 2023*. https://www.raiseyourhandtexas.org/wp-content/uploads/2022/12/02-Voucher-One-Pagers-2022-Spanish.pdf

Ramirez, F., Schofer, E., y Meyer, J. (2018). International tests, national assessments, and educational development (1970–2012). *Comparative Education Review, 62*, 000–000. https://doi.org/10.1086/698326

Rapp, K. E., y Eckes, S. E. (2007). Dispelling the myth of "white flight": An examination of minority enrollment in charter schools. *Educational Policy, 21*(4), 615–661. https://doi.org/10.1177/0895904806290123

Ravitch, D. (2011). The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education (Revised, expanded ed.). Basic Books.

Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. Knopf Doubleday Publishing Group. https://books.apple.com/us/book/reign-of-error/id647876100

Ravitch, D. (2016a). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education* (3rd ed.). Basic Books.

Ravitch, D. (2018, mayo 29). What's wrong with charter schools? A short explanation for the uninitiated. *Diane Ravitch's Blog*. https://dianeravitch.net/2018/05/29/whats-wrong-with-charter-schools-a-short-explanation-for-the-uninitiated/

Ravitch, D. (2020). Slaying Goliath: The passionate resistance to privatization and the fight to save America's public schools (Illustrated ed.). Knopf.

Ravitch, D. (2021a, mayo 26). IDEA charter chain in Texas admits major scandal and corruption. *Diane Ravitch's Blog*. https://dianeravitch.net/2021/05/26/idea-charter-chain-in-texas-admits-scandal-and-corruption/

Ravitch, D. (2021b, noviembre 10). Texas: IDEA Public Schools have run amuck, and no excuses exist for the state's unyielding support. *Diane Ravitch's Blog*. https://dianeravitch.net/2021/11/10/the-rise-and-rise-of-idea/

Ravitch, D. (2021c, noviembre 10). Texas: IDEA Public Schools have run amuck, and no excuses exist for the state's unyielding support. *Diane Ravitch's Blog*. https://dianeravitch.net/2021/11/10/the-rise-and-rise-of-idea/

Rawls, J. (1971). *A theory of justice* (Reissue ed.). Harvard University Press. https://www.biblio.com/book/theory-justice-john-rawls/d/462463749

Raymond, M., Woodworth, J., Lee, W. F., y Bachofer, S. (2023). *As a matter of fact: The National Charter School Study III 2023*. Center for Research on Education Outcomes. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10241.02402

Reardon, S. F., Robinson, J. P., y Weathers, E. S. (2015). Patterns and trends in racial/ethnic and socioeconomic academic achievement gaps. En *Handbook of research in education finance and policy* (2nd ed.). https://cepa.stanford.edu/content/patterns-and-trends-racialethnic-and-socioeconomic-academic-achievement-gaps-0

Reardon, S. F., y Owens, A. (2014). 60 years after Brown: Trends and consequences of school segregation. *Annual Review of Sociology, 40*, 199–218. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043152

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Reback, R. (2008). Teaching to the rating: School accountability and the distribution of student achievement. *Journal of Public Economics, 92*(5), 1394–1415. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.05.003

Reckhow, S., Grossmann, M., y Evans, B. C. (2015). Policy cues and ideology in attitudes toward charter schools. *Policy Studies Journal, 43*(2), 207–227. https://doi.org/10.1111/psj.12093

Redding, C., y Nguyen, T. D. (2020). The relationship between school turnaround and student outcomes: A meta-analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 42*(4), 493–519. https://doi.org/10.3102/0162373720949513

Reeves, E. S., y Reber, S. J. (2020, diciembre 1). SAT math scores mirror and maintain racial inequity. *Brookings*. https://www.brookings.edu/blog/up-front/2020/12/01/sat-math-scores-mirror-and-maintain-racial-inequity/

Renzulli, L. A., Barr, A. B., y Paino, M. (2015). Innovative education? A test of specialist mimicry or generalist assimilation in trends in charter school specialization over time. *Sociology of Education, 88*(1), 83–102. https://doi.org/10.1177/0038040714561866

Rep. Polis, J. [D-C.-2]. (2013, abril 23). *H.R.426 - 113th Congress (2013–2014): Race to the Top Act of 2013 (2013-01-25)* [Legislation]. https://www.congress.gov/bill/113th-congress/house-bill/426

Reynolds, J., y Xian, H. (2014). Perceptions of meritocracy in the land of opportunity. *Research in Social Stratification and Mobility, 36*, 121–137. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2014.03.001

RGV Partnership. (2025). *Why the RGV?* https://rgvpartnership.com/why-the-rgv/

Richardson, J. (1986). Handbook of theory and research for the sociology of education. Greenwood.

Ritchie, S. (2012). Incubating and sustaining: How teacher networks enable and support social justice education. *Journal of Teacher Education, 63*(2), 120–131. https://doi.org/10.1177/0022487111428327

Rivard, R. (2021, mayo 30). Why were IDEA Public School's top leaders fired? *San Antonio Report*. http://sanantonioreport.org/why-did-idea-public-schools-top-leaders-get-fired/

Roch, C. H., y Sai, N. (2017). Charter school teacher job satisfaction. *Educational Policy, 31*(7), 951–991. https://doi.org/10.1177/0895904815625281

Rodríguez Fernández, J. R., y Díez Gutiérrez, E. J. (2017). Education for the poor in the neoliberal era: Socio-educational programmes to combat poverty in Spain. *Journal for Critical Education Policy Studies, 15*(2), 91–118. https://doi.org/10/15-2-4.pdf

Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: La punta del iceberg de la homogeneización. *ALTERIDAD. Revista de Educación, 12*(2), 248–258. https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10

Roksa, J. (2008). Structuring access to higher education: The role of differentiation and privatization. *Research in Social Stratification and Mobility, 26*(1), 75. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2007.11.002

Rooks, N. M. (2020). Cutting school: The segrenomics of American education. The New Press.

Rose, P., Sabates, R., y Alcott, B. (2018). Concluding remarks. En *Handbook on measuring equity in education* (pp. 127–129). UNESCO Institute for Statistics. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367480?posInSet=1yqueryId=def61171-5f55-4c3c-8d5b-c1952fda4dfd

Rotberg, I. C. (2018). A school system increasingly separated. En I. C. Rotberg y J. L. Glazer (Eds.), *Choosing charters: Better schools or more segregation?* Teachers College Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rothstein, R. (1998). The way we were?: The myths and realities of America's student achievement. The Century Foundation.

Ruecker, T. (2013). High-stakes testing and Latina/o students: Creating a hierarchy of college readiness. *Journal of Hispanic Higher Education, 12*(4), 303–320. https://doi.org/10.1177/1538192713493011

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Universidad de Deusto.

Ryabov, I., y Merino, S. (2017). Recent demographic change in the Rio Grande Valley of Texas: The importance of domestic migration. *Journal of Borderlands Studies, 32*(2), 211–231. https://doi.org/10.1080/08865655.2016.1195704

Ryan, R. M., Fauth, R. C., y Brooks-Gunn, J. (2005). Childhood poverty: Implications for school readiness and early childhood education. En *Handbook of research on the education of young children* (2.a ed.). Routledge.

Sackett, P. R., Kuncel, N. R., Beatty, A. S., Rigdon, J. L., Shen, W., y Kiger, T. B. (2012). The role of socioeconomic status in SAT-grade relationships and in college admissions decisions. *Psychological Science, 23*(9), 1000–1007. https://doi.org/10.1177/0956797612438732

Saelee, M. (2023). *Research guides: Plessy v. Ferguson (Jim Crow laws): Topics in Chronicling America: Introduction* [Research guide]. Library of Congress. https://guides.loc.gov/chronicling-america-plessy-ferguson/introduction

Sahin, A., y Willson, V. (2018). Charter school achievements in Texas public versus charter schools. *International Journal of Educational Reform, 27*, 46–62. https://doi.org/10.1177/105678791802700103

Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. En *The handbook of global education policy* (pp. 128–144). John Wiley y Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7

Sahlberg, P. (with Robinson, K., Ravitch, D., y Hargreaves, A.). (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (2nd ed.). Teachers College Press.

Salinas, V. (2024, abril 18). IDEA Public Schools celebrates College Signing Day. *Valley Central*. https://www.valleycentral.com/news/local/idea-public-schools-celebrates-college-signing-day/

Saltman, K. J. (2000). *Collateral damage: Corporatizing public schools, a threat to democracy* (0160th ed.). Rowman y Littlefield Publishers.

Saltman, K. J. (2010). The gift of education: Public education and venture philanthropy (2010th ed.). Palgrave MacMillan.

Saltman, K. J. (2012a). *The failure of corporate school reform* (1st ed.). Paradigm Publishers.

Saltman, K. J. (2012b). From Carnegie to Gates: The Bill and Melinda Gates Foundation and the venture philanthropy agenda for public education. En *The Gates Foundation and the future of US public schools*.

Saltman, K. J. (2015). *Capitalizing on disaster: Taking and breaking public schools*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315635682

Saltman, K. J. (2018). The politics of education: A critical introduction (2nd ed.). Routledge.

Saltman, K. J. (2022). The alienation of fact: Digital educational privatization, AI, and the false promise of bodies and numbers. The MIT Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Saltman, K. J. (2023). Global education philanthropy. En R. J. Tierney, F. Rizvi, y K. Ercikan (Eds.), *International encyclopedia of education* (4.a ed.). Elsevier. https://bazanauki-federacja.wsb.gda.pl/info/book/FED1f3dacf08fd54540ad07456231bab932/

Saltman, K. J. (Ed.). (2011). The rise of venture philanthropy and the ongoing neoliberal assault on public education. En *The assault on public education: Confronting the politics of corporate school reform*. Teachers College Press.

Saltman, K. J., y Gabbard, D. (Eds.). (2010). Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools (2nd ed.). Routledge.

Samuels, C. A. (2016, diciembre 14). What are multitiered systems of supports? *Education Week*. https://www.edweek.org/policy-politics/what-are-multitiered-systems-of-supports/2016/12

San Antonio Area Foundation. (2021, mayo 28). Study: Scholarship program increased college enrollment y graduation rates while lowering loan debt. *San Antonio Area Foundation*. https://saafdn.org/scholarship-program-study/

Sandel, M. J. (2020, noviembre 19). High family income, not SAT scores, is your real ticket to Harvard, Yale, and Princeton. *ThePrint*. https://theprint.in/pageturner/excerpt/high-family-income-not-sat-scores-ticket-to-harvard-yale-princeton/547180/

Sandel, M. J. (2020). La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común? (A. S. Mosquera, Trad.).

Sander, R., y Taylor, S. Jr. (2012). *Mismatch: How affirmative action hurts students it's intended to help, and why universities won't admit it.* Basic Books.

Sartre, J.-P. (1977). *Sartre by himself* (M. Seaver, Trad.). Urizen Books.

Sass, T. R. (2006). Charter schools and student achievement in Florida. *Education Finance and Policy, 1*(1), 91–122. https://doi.org/10.1162/edfp.2006.1.1.91

Saultz, A., Schneider, J., y McGovern, K. (2019). Why ESSA has been reform without repair. *Phi Delta Kappan, 101*(2), 18–21. https://doi.org/10.1177/0031721719879149

Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *Revista de Sociología de la Educación (RASE), 9*(2), 248–264.

Saura, G. (2018). Saving the world through neoliberalism: Philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education, 59*(3), 279–296. https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1194302

Saura, G. (2020). Filantrocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, 17*(2), 159–168.

Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17*(4), 9–26.

Savaya, R., y Waysman, M. (2005). The logic model: A tool for incorporating theory in development and evaluation of programs. *Administration in Social Work, 29*(2), 85–103. https://doi.org/10.1300/J147v29n02_06

Scheurich, J. J., Skrla, L., y Johnson, J. F. (2000a). Thinking carefully about equity and accountability. *Phi Delta Kappan*.

Scheurich, J. J., y Skrla, L. (2001). Continuing the conversation on equity and accountability: Listening appreciatively, responding responsibly. *Phi Delta Kappan, 83*(4), 322–326. https://doi.org/10.1177/003172170108300412

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Schmitt, J., y deCourcy, K. (2022). The pandemic has exacerbated a long-standing national shortage of teachers. *Economic Policy Institute*. https://www.epi.org/publication/shortage-of-teachers/

Schofer, E., Ramirez, F., y Meyer, J. (2020). The societal consequences of higher education. *Sociology of Education, 94*, 003804072094291. https://doi.org/10.1177/0038040720942912

Schröter, M. (2018). Absence in critical discourse analysis. En D. Wojahn, C. Seiler Brylla, & G. Westberg (Eds.), *Kritiska text- och diskursstudier* (pp. 37–56). Södertörns högskola.

Schwartz, S. (2022, septiembre 29). Off-the-shelf or custom-made? Why some districts are designing their own curriculum. *Education Week*. https://www.edweek.org/teaching-learning/off-the-shelf-or-custom-made-why-some-districts-are-designing-their-own-curriculum/2022/09

Scott, J. T. (2009). The politics of venture philanthropy in charter school policy and advocacy.

Scott, J. T. (2013). A Rosa Parks moment? School choice and the marketization of civil rights. *Critical Studies in Education, 54*(1), 5–18. https://doi.org/10.1080/17508487.2013.739570

Seiter, C. (2023, octubre 17). What is a good GPA in college, and does it matter? *Forbes Advisor*. https://www.forbes.com/advisor/education/student-resources/what-is-a-good-college-gpa/

Selingo, J. (2022, marzo 23). The college-admissions process is completely broken. *The Atlantic*. https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2022/03/change-college-acceptance-application-process/627581/

Semega, J., y Kollar, M. (2022). *Income in the United States: 2021 (P60-276)* [Current Population Reports]. U.S. Census Bureau. https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2022/demo/p60-276.pdf

Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Clarendon Press.

Sen, A. (2002). Response to commentaries. *Studies in Comparative International Development, 37*(2), 78–86. https://doi.org/10.1007/BF02686264

Sen, A. (2003). Readings in human development: Concepts, measures, and policies for a development paradigm (S. Fukuda-Parr y A. K. S. Kumar, Eds.). Oxford University Press.

Shanghai Ranking. (2022). *ShanghaiRanking's Academic Ranking of World Universities methodology 2022*. http://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2022

Shrider, E. A., y Creamer, J. (2023). *Poverty in the United States: 2022* (P60-280). US Census Bureau. https://www.census.gov/library/publications/2023/demo/p60-280.html

Shuls, J. V. (2018). School choice: The personal and the political. *Journal of School Choice, 12*(1), 80–97. https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1374151

Siegel-Hawley, G., y Frankenberg, E. (2013). Designing choice: Magnet school structures and racial diversity. En G. Orfield y E. Frankenberg (Eds.), *Educational delusions?: Why choice can deepen inequality and how to make schools fair* (pp. 107–128). University of California Press.

Simpson, R. L., Lacava, P. G., y Sampson Graner, P. (2004). The No Child Left Behind Act: Challenges and implications for educators. *Intervention in School and Clinic, 40*(2), 67–75. https://doi.org/10.1177/10534512040400020101

Singham, M. (2003). The achievement gap: Myths and reality. *Phi Delta Kappan, 84*(8), 586–591. https://doi.org/10.1177/003172170308400808

Skiba, R. J., Horner, R. H., Chung, C.-G., Rausch, M. K., May, S. L., y Tobin, T. (2011). Race is not neutral: A national investigation of African American and Latino disproportionality in

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

school discipline. *School Psychology Review, 40*(1), 85–107. https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087730

Skiba, R. J., y Noam, G. G. (2002). Zero tolerance: Can suspension and expulsion keep schools safe? New Directions for Youth Development (No. 92). Jossey-Bass.

Skrla, L., Scheurich, J. J., Johnson Jr, J. F., y Koschoreck, J. W. (2001). Accountability for equity: Can state policy leverage social justice? *International Journal of Leadership in Education, 4*(3), 237–260. https://doi.org/10.1080/13603120120176

Skrla, L., y Scheurich, J. J. (2004). Educational equity and accountability: Paradigms, policies, and politics. Routledge.

Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education, 24*(8), 1947–1957. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.003

Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education, 47*(3), 562–584. https://doi.org/10.1177/0042085911431472

Sleeter, C. E. (2014). An analysis of multicultural education in the United States. En *Multiculturalism in education and teaching*. Routledge.

Sleeter, C. E. (2017). Critical race theory and the whiteness of teacher education. *Urban Education, 52*(2), 155–169. https://doi.org/10.1177/0042085916668957

Slemon, A. (2025). Absences and Silences in Critical Discourse Analysis: Methodological Reflections. *International Journal of Qualitative Methods*, *24*, 16094069251321250. https://doi.org/10.1177/16094069251321250

Smarick, A. (2014). *The chartered course: Can private school choice proponents learn from the charter school sector?* The Friedman Foundation for Educational Choice. https://www.edchoice.org/wp-content/uploads/2015/07/2014-7-The-Chartered-Course-WEB.pdf

Smith, C. (2021). *Texas education y social entrepreneurship: Falling short of impact*. https://hdl.handle.net/2152/123836

Smith, M. (2012, diciembre 11). Two Texas charter schools win Race to the Top grants. *The Texas Tribune*. https://www.texastribune.org/2012/12/11/two-texas-charter-schools-win-race-top-grants/

Smith, W. (2016). The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice.

Sohn-Rethel, A. (1978). Intellectual and manual labour: Critique of epistemology. Macmillan.

Sosa, M. (2025). McAllen businesses seeing impact of recent ICE raids. *KRGV*. https://www.krgv.com/news/mcallen-businesses-seeing-impact-of-recent-ice-raids

Sowell, T. (2020). *Charter schools and their enemies*. Basic Books.

Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (6.ª ed., R. Filella, Trad.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1995).

STAR Center. (1997). Successful Texas schoolwide programs: Research study results, school profiles, voices of practitioners and parents [and] self-study and planning guide [and] suggestions for technical assistance providers.

Steele, C., y Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test-performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 797–811. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797

Stein, M. L. (2015). Public school choice and racial sorting: An examination of charter schools in Indianapolis. *American Journal of Education, 121*(4), 597–627. https://doi.org/10.1086/681920

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Stewart, D.-L. (2013). Racially minoritized students at U.S. four-year institutions. *Journal of Negro Education, 82*(2), 184–197. https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.82.2.0184

Straubhaar, R. J., Wang, J., y Sylvester, R. M. (2021). *50 years of magnet schools: An overview of desegregation efforts. CRESST Report 868*. En National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). https://eric.ed.gov/?id=ED619334

Strauss, V. (2012, agosto 17). The big business of charter schools. *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/the-big-business-of-charter-schools/2012/08/16/bdadfeca-e7ff-11e1-8487-64e4b2a79ba8_blog.html

Strauss, V. (2020, febrero 1). Charter network leader apologizes for 'really dumb and unhelpful' financial decisions. *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/education/2020/02/01/charter-network-leader-apologizes-really-dumb-unhelpful-financial-decisions/

Succi, C., y Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education, 45*(9), 1834–1847. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420

Sullivan, A. L. (2011). Disproportionality in special education identification and placement of English language learners. *Exceptional Children, 77*(3), 317–334. https://doi.org/10.1177/001440291107700304

Sustainable development begins with education: How education can contribute to the proposed post-2015 goals. (2014). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., y Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives, 27*(35). https://eric.ed.gov/?id=EJ1213618

Swaby, A. (2019, febrero 15). Texas' school finance system is unpopular and complex. Here's how it works. *The Texas Tribune*. https://www.texastribune.org/2019/02/15/texas-school-funding-how-it-works/

Tanner, D. (2013). Race to the top and leave the children behind. *Journal of Curriculum Studies, 45*. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.754946

Taylor, B. J., y Cantwell, B. (2019). *Unequal higher education: Wealth, status, and student opportunity*. Rutgers University Press. https://www.scribd.com/book/416277742/Unequal-Higher-Education-Wealth-Status-and-Student-Opportunity

Taylor, S. (2025). RGV Hispanic Chamber: Tell us how the ICE raids are impacting your business. *Rio Grande Guardian*. https://riograndeguardian.com/rgv-hispanic-chamber-tell-us-how-the-ice-raids-are-impacting-your-business/

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados (J. Piutigorsky, Trad.). Paidós.

Taylor-Uchoa, A. A. (2022). Third Way: UTRGV ranks fourth in country for students' economic mobility. https://www.utrgv.edu/newsroom/2022/03/30-third-way-utrgv-ranks-fourth-in-country-for-students-economic-mobility.htm

Texas Administrative Code, Subchapter AA §100.1041. (2001). https://texreg.sos.state.tx.us/public/readtac$ext.ViewTAC?tac_view=5yti=19ypt=2ych=100ysch=AAydiv=3yrl=Y

Texas Association of School Boards. (2022). *Texas school finance system overview*. https://www.tasb.org/services/legal-services/tasb-school-law-esource/business/documents/texas-school-finance-system-overview.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Texas Comptroller of Public Accounts. (2019). *Texas public education funding sources: Texas school finance*. https://comptroller.texas.gov/economy/fiscal-notes/2019/jan/funding.php

Texas Comptroller of Public Accounts. (2023). *School district property value study*. https://comptroller.texas.gov/taxes/property-tax/pvs/index.php

Texas Education Agency. (2002). "Fulfilling the promise for all Texas children" No Child Left Behind Public Law 107-110.

Texas Education Agency. (2011). *Technical digest for the academic year 2010–2011*. https://tea.texas.gov/student-assessment/testing/student-assessment-overview/technical-digest-2010-2011

Texas Education Agency. (2014). *Side-by-side comparison: Graduation program options to be implemented beginning in 2014–2015*. https://tea.texas.gov/academics/graduation-information/state-graduation-requirements/sidebysidegraduationprograms030114.pdf

Texas Education Agency. (2018). *Texas assessment program frequently asked questions (FAQs)*. https://tea.texas.gov/student-assessment/testing/student-assessment-overview/texas-assessment-program-faqs-04.04.18.pdf

Texas Education Agency. (2019a). *HB 3 in 30: Charter school funding*. https://tea.texas.gov/about-tea/government-relations-and-legal/government-relations/hb3-video-series-charter-school-allotment.pdf

Texas Education Agency. (2019b). *Student testing program guide*. https://tea.texas.gov/student-testing.pdf

Texas Education Agency. (2019c). *PEIMS—Overview*. https://tea.texas.gov/reports-and-data/data-submission/peims/peims-overview

Texas Education Agency. (2019d, octubre 1). *STAAR performance standards*. https://tea.texas.gov/student-assessment/testing/staar/staar-performance-standards

Texas Education Agency. (2020a). *Endorsements frequently asked questions*. https://tea.texas.gov/system/files/HB5_Endorsement_FAQ.pdf

Texas Education Agency. (2020b). *Graduation toolkit: Information for planning your high school years y beyond*. https://tea.texas.gov/about-tea/news-and-multimedia/brochures/graduationtoolkit2020-english-website.pdf

Texas Education Agency. (2021). *Texas schools*. https://tea.texas.gov/texas-schools

Texas Education Agency. (2022a). *All about the STAAR test*. https://www.texasassessment.gov/staar-about

Texas Education Agency. (2022b). *Charter school funding*.

Texas Education Agency. (2022c). *Completion, graduation, and dropout reports*. https://tea.texas.gov/reports-and-data/school-performance/accountability-research/completion-graduation-and-dropout/completion-graduation-and-dropout-reports

Texas Education Agency. (2022d). *Historical overview of assessment in Texas (Technical Digest)*. https://tea.texas.gov/student-assessment/testing/2021-2022-technical-digest-chapter-1.pdf

Texas Education Agency. (2022e). *Texas public school finance overview*. https://tea.texas.gov/sites/default/files/texas-public-school-finance-overview.pdf

Texas Education Agency. (2022f). *Texas public school finance overview 2022–2023 biennium*. https://tea.texas.gov/finance-and-grants/state-funding/foundation-school-program/fsp-manuals/texas-public-school-finance-overview-presentation-2022-23.pdf

Texas Education Agency. (2022g). *Charter schools—Funding*. https://tea.texas.gov/texas-schools/texas-schools-charter-schools/charter-schools-funding

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Texas Education Agency. (2022h). *Texas Essential Knowledge and Skills.* https://tea.texas.gov/academics/curriculum-standards/teks/texas-essential-knowledge-and-skills

Texas Education Agency. (2022i). *Charter schools—History of charter schools.* https://tea.texas.gov/texas-schools/texas-schools-charter-schools/charter-schools-history-of-charter-schools

Texas Education Agency. (2022j). *Welcome and overview.* https://tea.texas.gov/about-tea/welcome-and-overview

Texas Education Agency. (2022k). *Charter schools.* https://tea.texas.gov/texas-schools/texas-schools-charter-schools/charter-schools

Texas Education Agency. (2022l). *Title III, Part A – English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act.* https://tea.texas.gov/academics/special-student-populations/title-iii-english-language-acquisition/title-iii-part-a-english-language-acquisition-language-enhancement-and-academic-achievement-act

Texas Education Agency. (2022m). *Charter schools.* https://tea.texas.gov/texas-schools/texas-schools-charter-schools/charter-schools

Texas Education Agency. (2022n). *Becoming a classroom teacher in Texas.* https://tea.texas.gov/texas-educators/certification/initial-certification/becoming-a-classroom-teacher-in-texas

Texas Education Agency. (2023). *Foundation School Program*. https://tea.texas.gov/finance-and-grants/state-funding/foundation-school-program/foundation-school-program

Texas Education Agency. (2023a). *STAAR resources.* https://tea.texas.gov/student-assessment/testing/staar/staar-resources

Texas Education Agency. (2023b). *Safe and supportive schools.* https://tea.texas.gov/texas-schools/health-safety-discipline/safe-and-supportive-schools

Texas Education Agency. (2023c). *Early childhood education FAQs*. Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/academics/early-childhood-education/early-childhood-education-faqs

Texas Education Agency. (2023d, mayo 12). *STAAR raw score conversion tables*. Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/student-assessment/testing/staar/staar-raw-score-conversion-tables

Texas Education Agency. (2023e). *State graduation requirements*. Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/academics/graduation-information/state-graduation-requirements

Texas Education Agency. (2023f). *Texas Essential Knowledge and Skills*. Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/academics/curriculum-standards/teks-review/texas-essential-knowledge-and-skills

Texas Education Agency. (2023g). *STAAR resources*. Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/student-assessment/testing/staar/staar-resources

Texas Education Agency. (2023h). *Charter school resources for parents and students*. Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/texas-schools/texas-schools-charter-schools/charter-school-resources-for-parents-and-students

Texas Education Agency. (2023i, octubre 6). *Charter school applicants*. Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/texas-schools/texas-schools-charter-schools/charter-school-applicants

Texas Education Agency. (2023j). *Charter schools—Funding*. Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/texas-schools/texas-schools-charter-schools/charter-schools-funding

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Texas Education Agency. (2024). *STAAR performance standards*. Texas Education Agency. https://tea.texas.gov/student-assessment/testing/student-assessment-results/staar-performance-standards

Texas Education Agency. (s. f.-a). *2022–23 Texas Academic Performance Report (TAPR)*. Recuperado el 27 de agosto de 2024, de https://rptsvr1.tea.texas.gov/perfreport/tapr/tapr_srch.html?srch=D

Texas Education Agency. (s. f.-c). Graduation toolkit endorsements—Choices.

Texas Education Agency. (s. f.-d). The college- and career-readiness component of the State of Texas Assessments of Academic Readiness (STAAR) end-of-course (EOC) program. https://tea.texas.gov/system/files/HB3-Sec1Ch3.pdf

Texas Education Code Measure of College Rediness, § 39.024. (s. f.). Recuperado el 15 de febrero de 2023, de https://texas.public.law/statutes/tex._educ._code_section_39.024

Texas Education Code Secondary-Level Performance Required, § 39.025. (s. f.). Recuperado el 15 de febrero de 2023, de https://texas.public.law/statutes/tex._educ._code_section_39.024

Texas Education Code, § 29.153 (2019).

Texas Education Code, § 29.153(b) (2019).

Texas Education Code, § 39.001.

Texas Education Code, § 42.003 (2019).

Texas Education Code, Title 2. Public Education. Subtitle H. Public School System Accountability. Chapter 39. Public School System Accountability. Subchapter A. General Provisions. (2021). https://statutes.capitol.texas.gov/Docs/ED/htm/ED.39.htm#39.023

Texas Higher Education Coordinating Board. (2018). *Texas high school graduates from FY 2018 enrolled in Texas public or independent higher education fall 2018* [Dataset]. https://apps.highered.texas.gov/DocID/pdf/12433.pdf

Texas Higher Education Coordinating Board. (2019). *Texas high school graduates from FY 2019 enrolled in Texas public or independent higher education fall 2019* [Dataset]. https://reportcenter.highered.texas.gov/reports/data/high-school-graduates-enrolled-in-higher-education-by-district-fall-2019-pdf/

Texas Higher Education Coordinating Board. (2020). *Texas high school graduates from FY 2020 enrolled in Texas public or independent higher education fall 2020* [Dataset]. https://reportcenter.highered.texas.gov/reports/data/high-school-graduates-enrolled-in-higher-education-by-district-fall-2020-pdf/

Texas Higher Education Coordinating Board. (2021). *Texas high school graduates from FY 2021 enrolled in Texas public higher education fall 2021* [Dataset]. https://reportcenter.highered.texas.gov/reports/data/high-school-graduates-enrolled-in-higher-education-by-district-fall-2021-pdf/

Texas Higher Education Coordinating Board. (2022). *Texas high school graduates from FY 2022 enrolled in Texas public or independent higher education fall 2022* [Dataset]. https://reportcenter.highered.texas.gov/reports/data/high-school-graduates-enrolled-in-higher-education-by-district-fall-2022-pdf/

Texas Higher Education Coordinating Board. (2023). *Report of 2021–2022 high school graduates' enrollment and academic performance in Texas public higher education in FY 2023* [Dataset]. https://reportcenter.highered.texas.gov/reports/data/high-school-graduates-gpa-in-higher-education-2021-2022-pdf/

Texas Legislature. (s. f.-a). *75(R) text for HB 588*. Recuperado el 18 de diciembre de 2023, de https://capitol.texas.gov/billlookup/text.aspx?LegSess=75RyBill=HB588#

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Texas Legislature. (s. f.-b). *Bill summary for H.B. 588, 75th Regular Session*. Recuperado el 18 de diciembre de 2023, de https://capitol.texas.gov/billlookup/BillSummary.aspx?LegSess=75RyBill=HB588

Texas Public Charter Schools Association. (2020). *What you need to know about public charter schools in Texas*. https://txcharterschools.org/wp-content/uploads/2020/05/What-You-Should-Know_brochure_v3_preview.pdf

Texas Public Charter Schools Association. (2022). *Home*. Texas Public Charter Schools. https://txcharterschools.org/

Texas Public Charter Schools Association. (s. f.). *Why teachers and leaders choose charters*. Texas Public Charter Schools. Recuperado el 30 de enero de 2023, de https://txcharterschools.org/why-teachers-and-leaders-choose-charters/

Texas Public Charter Schools. (2019). *How public charter schools are funded*. Texas Public Charter Schools. https://txcharterschools.org/wp-content/uploads/2020/12/Charter-Funding-Memo-Final.pdf

Texas Public Charter Schools. (2020). *How public charter schools are funded*. https://txcharterschools.org/wp-content/uploads/2020/12/Charter-Funding-Memo-Final.pdf

The American Presidency Project. (s. f.). *Lyndon B. Johnson, Commencement Address at Howard University: "To Fulfill These Rights"*. Online by Gerhard Peters and John T. Woolley, The American Presidency Project. https://www.presidency.ucsb.edu/node/241312

The National Association for Multicultural Education. (2023). *Definitions of multicultural education*. https://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php

The Princeton Review. (2022). *The Princeton Review's college ranking methodology*. https://www.princetonreview.com/college-rankings/ranking-methodology

The Princeton Review. (2023). *The Princeton Review*. https://www.princetonreview.com/

The QS World University Rankings. (2023, enero 31). *QS World University Rankings*. QS Quacquarelli Symonds. https://support.qs.com/hc/en-gb/articles/4405955370898-QS-World-University-Rankings

The University of Texas at Austin. (2022). *Foundation High School Program*. The University of Texas at Austin High School. https://highschool.utexas.edu/fhsp

The White House. (2017). *Race to the Top*. The White House Archives. https://obamawhitehouse.archives.gov/node/174631

Thernstrom, A. M., y Thernstrom, S. (2004). *No excuses: Closing the racial gap in learning*. Simon y Schuster.

Third Way. (2022). *Out with the old, in with the new: Rating higher ed by economic mobility*. https://www.thirdway.org/report/out-with-the-old-in-with-the-new-rating-higher-ed-by-economic-mobility

Third Way. (2023). *About*. https://www.thirdway.org/about

Thomas B. Fordham Foundation. (1999). The teachers we need and how to get more of them: A manifesto.

Thomson, S. (2018). Achievement at school and socioeconomic background—An educational perspective. *NPJ Science of Learning, 3*(1), Article 1. https://doi.org/10.1038/s41539-018-0022-0

Thorne, C. (2018, diciembre 14). IDEA launches inaugural Family Advisory Council. *IDEA Public Schools*. https://ideapublicschools.org/blog/idea-launches-inaugural-family-advisory-council/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tiana Ferrer, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: Conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de Educación, 1*, 19–30.

Times Higher Education (THE). (2022). *World University Rankings 2023: Methodology*. Times Higher Education (THE). https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2023-methodology

Times Higher Education. (2022). *Methodology for overall and subject rankings for the Times Higher Education World University Rankings 2023*. Times Higher Education. https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2023_world_university_rankings_methodology.pdf

Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education, 29*(1), 49–61. https://doi.org/10.1080/01425690701737457

Tong, T., Smith, S. L., Fienberg, M., y Kho, A. (2023). Charter schools: An alternative option in American schooling. *Encyclopedia, 3*(1), Article 1. https://doi.org/10.3390/encyclopedia3010022

Top Universities. (s. f.). *QS World University Ranking*. Top Universities. Recuperado el 27 de marzo de 2023, de https://www.topuniversities.com/

Torkelson, T. (2020, diciembre 29). How the Rio Grande Valley improved education by competing and collaborating with charters. *Dallas News*. https://www.dallasnews.com/opinion/commentary/2020/12/29/how-the-rio-grande-valley-dramatically-improved-its-education-by-collaborating/

Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.

Torres Santomé, J. (2010). La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar (1st edition). EDUCACIÓN.

Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar (1st edition). EDUCACIÓN.

Torres Santomé, J. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas (1st edition). EDUCACIÓN.

Torres Santomé, J. (2018a). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas* (1st edition). Morata. https://www.scribd.com/read/368913563/Politicas-educativas-y-construccion-de-personalidades-neoliberales-y-neocolonialistas

Torres Santomé, J. (2018b). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas (1st edition). EDUCACIÓN.

Torres, A. C. (2016a). Is this work sustainable? Teacher turnover and perceptions of workload in charter management organizations. *Urban Education, 51*(8), 891–914. https://doi.org/10.1177/0042085914549367

Torres, A. C. (2016b). The uncertainty of high expectations: How principals influence relational trust and teacher turnover in No Excuses charter schools. *Journal of School Leadership, 26*(1), 61–91. https://doi.org/10.1177/105268461602600103

Torres, A. C., y Oluwole, J. (2015). Teacher satisfaction and turnover in charter schools: Examining the variations and possibilities for collective bargaining in state laws. *Journal of School Choice, 9*(4), 503–528. https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1079468

Totenberg, N. (2023, junio 29). Supreme Court guts affirmative action, effectively ending race-conscious admissions. *NPR*. https://www.npr.org/2023/06/29/1181138066/affirmative-action-supreme-court-decision

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tough, P. (2019). The years that matter most: How college makes or breaks us (First Edition). Mariner Books.

Tracy, S. J. (2019). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. John Wiley & Sons, Incorporated. http://ebookcentral.proquest.com/lib/utsa/detail.action?docID=5847435

Trillo Alonso, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 45*, 86–102.

Trillo Alonso, F., Porto Currás, M., y Méndez García, R. (2021). Los estudiantes y la evaluación para la emancipación. En F. Trillo (Ed.), *Repensando la educación superior: Miradas expertas para promover el debate*. Narcea Ediciones.

Turner, S., y Bound, J. (2003). Closing the gap or widening the divide: The effects of the G.I. Bill and World War II on the educational outcomes of Black Americans. *The Journal of Economic History, 63*(1), 145–177.

U.S. Bureau of Labor Statistics. (2023). *Employment status of the civilian population 25 years and over by educational attainment—2023 M03 results* [Economic news release]. United States Department of Labor. https://www.bls.gov/news.release/empsit.t04.htm#

U.S. Bureau of the Census. (1982). *Money income of households, families, and persons in the United States: 1980* (Current Population Reports 132; Series P-60). U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census. https://www2.census.gov/library/publications/1982/demographics/p60-132.pdf

U.S. Census Bureau. (2020). *Census Bureau tables* [Government]. data.census. https://data.census.gov/table?g=010XX00USyy=DEC+Demographic+Profile

U.S. Census Bureau. (2021). *2020 Census illuminates racial and ethnic composition of the country*. https://www.census.gov/library/stories/2021/08/improved-race-ethnicity-measures-reveal-united-states-population-much-more-multiracial.html

U.S. Census Bureau. (2022). *Median household income*. https://www.census.gov/library/visualizations/2022/comm/median-household-income.html

U.S. Census Bureau. (2022a). *QuickFacts: United States; Hidalgo County, Texas; Cameron County, Texas; Starr County, Texas; Willacy County, Texas*. https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US,hidalgocountytexas,cameroncountytexas,starrcountytexas,willacycountytexas/PST045222

U.S. Census Bureau. (2022b). QuickFacts: Austin city, Texas; United States; Hidalgo County, Texas; Cameron County, Texas; Starr County, Texas; Willacy County, Texas. https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/austincitytexas,US,hidalgocountytexas,cameroncountytexas,starrcountytexas,willacycountytexas/PST045222

U.S. Census Bureau. (2022c). *U.S. Census Bureau QuickFacts* [Government]. https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/US,hidalgocountytexas,cameroncountytexas,starrcountytexas,willacycountytexas#

U.S. Census Bureau. (2023). *QuickFacts: Texas*. https://www.census.gov/quickfacts/fact/table/TX/PST045223

U.S. Department of Education. (2003). *Fact sheet on No Child Left Behind* [Legislative materials]. https://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/factsheet.html

U.S. Department of Education. (2009). *Race to the Top program: Executive summary*. US Department of Education. https://eric.ed.gov/?id=ED557422

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

U.S. Department of Education. (2016). Non-regulatory guidance: English learners and Title III of the Elementary and Secondary Education Act (ESEA), as amended by the Every Student Succeeds Act (ESSA). https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/essatitleiiiguidenglishlearners92016.pdf

U.S. Department of Education. (2017a). *Race to the Top District (RTT-D)* [Program home page]. https://www2.ed.gov/programs/racetothetop-district/index.html

U.S. Department of Education. (2017b). *Sec. 300.39 Special education*. Individuals with Disabilities Education Act. https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.39

U.S. Department of Education. (2017c). *Texas state regulations—Private schools* [Reference materials]. https://www2.ed.gov/about/inits/ed/non-public-education/regulation-map/texas.html

U.S. Department of Education. (2018a, mayo 14). *An overview of the U.S. Department of Education* [Pamphlets]. https://www2.ed.gov/about/overview/focus/what.html

U.S. Department of Education. (2018b, noviembre 7). *Title I, Part A program* [Program home page]. https://www2.ed.gov/programs/titleiparta/index.html

U.S. Department of Education. (2019). *Part C—Magnet Schools Assistance*. Office of Elementary and Secondary Education. https://oese.ed.gov/part-c-magnet-schools-assistance/

U.S. Department of Education. (2020, enero 16). *Developing ELL programs: Glossary* [Government]. https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/ell/glossary.html

U.S. Department of Education. (2020a). *Title III: Language instruction for English learners and immigrant students*. Office of Elementary and Secondary Education. https://oese.ed.gov/offices/office-of-formula-grants/school-support-and-accountability/essa-legislation-table-contents/title-iii-part-a/

U.S. Department of Education. (2020b). *Title V: Flexibility and accountability*. Office of Elementary and Secondary Education. https://oese.ed.gov/offices/office-of-formula-grants/school-support-and-accountability/essa-legislation-table-contents/title-v-flexibility-accountability/

U.S. Department of Education. (2021, junio 15). *Federal role in education* [Websites]. https://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html

U.S. Department of Education. (2021, junio 15). *Overview* [Websites]. *The federal role in education*. https://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html

U.S. Department of Education. (2022, agosto 29). *Eligibility—Federal Pell Grant Program* [Programs; application materials]. https://www2.ed.gov/programs/fpg/eligibility.html

U.S. Department of Education. (2022a). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. https://www.ed.gov/essa?src=rn

U.S. Department of Education. (2022a). *How financial aid works*. Federal Student Aid. https://studentaid.gov/h/understand-aid/how-aid-works

U.S. Department of Education. (2022b). *Overview and mission statement*. https://www2.ed.gov/about/landing.jhtml

U.S. Department of Education. (2022b). *Types of aid and eligibility*. Federal Student Aid. https://financialaidtoolkit.ed.gov/tk/learn/types.jsp#state

U.S. Department of Education. (2023). *A history of the Individuals with Disabilities Education Act*. Individuals with Disabilities Education Act. https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History/

U.S. Department of Education. (2023a). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. https://www2.ed.gov/espanol/essa/index.html?src=essa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

U.S. Department of Education. (2023b). *NCLB and accountability*. https://www.ed.gov/essa?src=rn

U.S. Department of Education. (s. f.-a). *College Scorecard*. Recuperado el 28 de marzo de 2023, de https://collegescorecard.ed.gov/search/?search=corpus%20christi%20a%20%26%20mypage=0ysort=threshold_earnings:descytoggle=institutions

U.S. Department of Education. (s. f.-b). *FAFSA application*. Recuperado el 10 de mayo de 2024, de https://studentaid.gov/h/apply-for-aid/fafsa

U.S. Department of Health and Human Services. (2020, julio 31). *Head Start*. Administration for Children and Families. https://www.acf.hhs.gov/ecd/early-learning/head-start

U.S. Department of Justice. (2019a). *Affidavit in support of criminal complaint*. https://www.justice.gov/file/1142876/download

U.S. Department of Justice. (2019b, marzo 11). *District of Massachusetts | Investigations of college admissions and testing bribery scheme*. https://www.justice.gov/usao-ma/investigations-college-admissions-and-testing-bribery-scheme

U.S. News y World Report. (2023a). *Austin Independent School District*. https://www.usnews.com/education/k12/texas/districts/austin-isd-105025

U.S. News y World Report. (2023a). *Search U.S. News best college*. US News y World Report. https://www.usnews.com/best-colleges/search?_sort=schoolNameyy_sortDirection=asc

U.S. News y World Report. (2023a). *The 10 best value colleges in America*. https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/national-universities/best-value

U.S. News y World Report. (2023b). *McAllen Independent School District*. https://www.usnews.com/education/k12/texas/districts/mcallen-isd-101402

U.S. News y World Report. (2023b). *The best colleges in America, ranked*. https://www.usnews.com/best-colleges

U.S. News y World Report. (2023b). *The best universities in the world*. https://www.usnews.com/education/best-global-universities

U.S. News y World Report. (2023c). *Search the best high schools in America*. https://www.usnews.com/education/best-high-schools/search

U.S. News y World Report. (2023d). *U.S. News ranks the best high schools in America*. https://www.usnews.com/education/best-high-schools/rankings-overview

U.S. News y World Report. (s. f.). *How does University of Texas Rio Grande Valley rank among America's best colleges?* Recuperado el 2 de julio de 2024, de https://www.usnews.com/best-colleges/university-of-texas-rio-grande-valley-666978

U.S. News y World Report. (s. f.). *IDEA Public Schools*. Recuperado el 4 de octubre de 2023, de https://www.usnews.com/education/k12/texas/districts/idea-public-schools-106588

Ujifusa, A. (2021, enero 27). COVID-19 may energize push for school choice in states. Where that leads is unclear. *Education Week*. https://www.edweek.org/policy-politics/covid-19-may-energize-push-for-school-choice-in-states-where-that-leads-is-unclear/2021/01

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18066

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=2456

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

UNESCO. (2018). *Handbook on measuring equity in education*. UNESCO Institute for Statistics. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf

UNESCO. (2023a). *What you need to know about higher education*. https://www.unesco.org/en/higher-education/need-know

UNESCO. (2023b). *WIDE education inequalities*. https://www.education-inequalities.org/

United Nations. (2023). *Progress towards the Sustainable Development Goals: Towards a rescue plan for people and planet*. https://sdgs.un.org/sites/default/files/2023-04/SDG_Progress_Report_Special_Edition_2023_ADVANCE_UNEDITED_VERSION.pdf

United States Courts. (2023). *Brown v. Board of Education re-enactment*. https://www.uscourts.gov/educational-resources/educational-activities/history-brown-v-board-education-re-enactment

United States National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. University of Michigan Library. https://www.reaganfoundation.org/media/130020/a-nation-at-risk-report.pdf

Universidade de Santiago de Compostela. (2022). *Rankings*. https://www.usc.gal/gl/usc/institucional/transparencia/rankings

University of California, Irvine Office of Equal Opportunity and Diversity. (2010). *A brief history of affirmative action*. Office of Equal Opportunity and Diversity. https://www.oeod.uci.edu/policies/aa_history.php

University of Texas at Austin. (2022). *Cost y tuition rates—Texas One Stop*. University of Texas at Austin. https://onestop.utexas.edu/managing-costs/cost-tuition-rates/

Urrieta, L. (2009). Working from within: Chicana and Chicano activist educators in Whitestream schools (3rd ed.). University of Arizona Press.

UT News. (2021). *Top 10 Percent Law*. https://news.utexas.edu/topics-in-the-news/top-10-percent-law/

Valencia, R. R., Valenzuela, A., Sloan, K., y Foley, D. E. (2001). Let's treat the cause, not the symptoms: Equity and accountability in Texas revisited. *Phi Delta Kappan, 83*(4), 318–326. https://doi.org/10.1177/003172170108300411

Valenzuela, A. (1999). Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring. SUNY Press.

Valenzuela, A. (Ed.). (2004). Leaving children behind: How "Texas-style" accountability fails Latino youth. State University of New York Press.

Van Dam, A. (2019, febrero 14). Teacher strikes made 2018 the biggest year for worker protest in a generation. *The Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/us-policy/2019/02/14/with-teachers-lead-more-workers-went-strike-than-any-year-since/

Van Dijk, H., Kooij, D., Karanika-Murray, M., De Vos, A., y Meyer, B. (2020). Meritocracy a myth? A multilevel perspective of how social inequality accumulates through work. *Organizational Psychology Review, 10*(3–4), 240–269. https://doi.org/10.1177/2041386620930063

Van Dijk, T. A. (1990). Discourse y Society: A new journal for a new research focus. *Discourse y Society, 1*(1), 5–16. https://doi.org/10.1177/0957926590001001001

Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse y Society, 4*(2), 249–283. https://doi.org/10.1177/0957926593004002006

Van Dijk, T. A. (1999). *Argumento*. Anthropos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Van Dijk, T. A. (2003). El análisis crítico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 135–197). Gedisa.

Van Dijk, T. A. (2003). Ideology and discourse: A multidisciplinary introduction. Pompeu Fabra University.

Van Dijk, T. A. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse y Society, 17*(3), 359–383. https://doi.org/10.1177/0957926506060250

Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales, 30*, Article 30. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10

Van Ewijk, R., y Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 5*(2), 134–150. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001

Vanover, C., Mihas, P., & Saldaña, J. (Eds.). (2021). *Analyzing and interpreting qualitative research: After the interview.* SAGE Publications.

Varesi, G. Á. (2016). *Hegemonía y lucha política en Gramsci. Selección de textos*. Ediciones Luxenburg. https://www.academia.edu/42841158/Hegemon%C3%ADa_y_lucha_pol%C3%ADtica_en_Gramsci_Selecci%C3%B3n_de_textos

Vasinda, S., Grote-Garcia, S., y Durham, P. (2013). Sharing common ground: Texas and the Common Core State Standards. *Texas Journal of Literacy Education, 1*(1), 77–89.

Vasquez Heilig, J. (2016, junio 24). What other universities should learn from UT. *Houston Chronicle*. https://www.houstonchronicle.com/local/gray-matters/article/What-other-universities-should-learn-from-UT-8321830.php

Vasquez Heilig, J., Brewer, T. J., y Ojeda Pedraza, J. (2018). Examining the myth of accountability, high-stakes testing, and the achievement gap. *Grantee Submission*. https://eric.ed.gov/?id=ED605767

Vasquez Heilig, J., y Holme, J. J. (2013). Nearly 50 years post-Jim Crow: Persisting and expansive school segregation for African American, Latina/o, and ELL students in Texas. *Education and Urban Society, 45*(5), 609–632. https://doi.org/10.1177/0013124513486289

Vega, R. A. (2019). Coming of age in the Rio Grande Valley: Race, class, gender, and generations in narco culture. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures, 11*(2), 104–123. https://doi.org/10.1353/jeu.2019.0019

Veney, D., y Jacobs, D. (2023). Believing in public education: A demographic and state-level analysis of public charter school and district public school enrollment trends. National Alliance for Public Charter Schools. https://publiccharters.org/news/2023-public-school-enrollment-trends-report/

Volante, L. (2004). Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. https://eric.ed.gov/?id=EJ848235

Volante, L. (2005). Accountability, student assessment, and the need for a comprehensive approach. *International Electronic Journal for Leadership in Learning, 9*(6). https://eric.ed.gov/?id=EJ985390

Wai, J., y Worrell, F. C. (2020). How talented low-income kids are left behind. *Phi Delta Kappan, 102*(4), 26–29. https://doi.org/10.1177/0031721720978058

Wainer, H., y Steinberg, L. (2010). Sex differences in performance on the mathematics section of the Scholastic Aptitude Test: A bidirectional validity study. *Harvard Educational Review, 62*(3), 323–337. https://doi.org/10.17763/haer.62.3.1p1555011301r133

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Walters, C. R. (2018). The demand for effective charter schools. *Journal of Political Economy, 126*(6), 2179–2223. https://doi.org/10.1086/699980

Walzer, M. (1984). *Spheres of justice* (Reprint ed.). Basic Books.

Ward, N. L., Strambler, M. J., y Linke, L. H. (2013). Increasing educational attainment among urban minority youth: A model of university, school, and community partnerships. *Journal of Negro Education, 82*(3), 312–325. https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.82.3.0312

Watkins, W. H. (2011b). The new social order: An educator looks at economics, politics, and race. En *The assault on public education: Confronting the politics of corporate school reform*. Teachers College Press.

Weber, R. (2002). Extracting value from the city: Neoliberalism and urban redevelopment. *Antipode, 34*(3), 519–540.

Welsh, R. O., y Swain, W. A. (2020). (Re)defining urban education: A conceptual review and empirical exploration of the definition of urban education. *Educational Researcher, 49*(2), 90–100. https://doi.org/10.3102/0013189X20902822

Westrick, P. A., Marini, J. P., Young, L., Ng, H., Shmueli, D., y Shaw, E. J. (2019). *Validity of the SAT for predicting first-year grades and retention to the second year*. College Board. https://satsuite.collegeboard.org/media/pdf/national-sat-validity-study.pdf

Wexler, N. (2021). We can't debate 'meritocracy' when our education system stifles so much merit. *Forbes*. https://www.forbes.com/sites/nataliewexler/2021/01/11/we-cant-debate-meritocracy-when-our-education-system-stifles-so-much-merit/

White, J. (2023). 1. How many charter schools and students are there? National Alliance for Public Charter Schools. http://data.publiccharters.org/digest/charter-school-data-digest/how-many-charter-schools-and-students-are-there/

Whiteford, G., Shah, M., y Nair, C. S. (2013). Equity and excellence are not mutually exclusive: A discussion of academic standards in an era of widening participation. *Quality Assurance in Education, 21*(3), 299–310. https://doi.org/10.1108/QAE-Apr-2012-0020

Whitman, D. (2008). *Sweating the small stuff* (First ed.). Thomas B. Fordham Institute.

Whitmire, R. (2017). *The data behind The Alumni: Unbundling facts, figures, and caveats*. The Alumni. http://thealumni.the74million.org/the-data-behind-the-alumni-unbundling-facts-figures-and-caveats/

Wilkin, T., y Nwoke, G. (2011). Career and technical education teacher shortage: A successful model for recruitment and retention. *Journal of STEM Teacher Education, 48*(1). https://doi.org/10.30707/JSTE48.1Wilkin

Wilkinson, R., y Pickett, K. (2010). *The spirit level: Why equality is better for everyone*. Penguin Books.

Wilkinson, R., y Pickett, K. (2011). *The spirit level: Why greater equality makes societies stronger* (Reprint ed.). Bloomsbury Publishing.

Wilson, E. (2019a). The new white flight. *Duke Journal of Constitutional Law y Public Policy, 14*(1), 233–284.

Witte, J. F. (2001). The market approach to education: An analysis of America's first voucher program. Princeton University Press.

Wodak, R. (1989). Language, power and ideology: Studies in political discourse. John Benjamins Publishing.

Wodak, R. (2000). ¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nuevas perspectivas en el análisis crítico del discurso. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad, 2*(3), 123–147.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Wodak, R. (2015). Critical discourse analysis, discourse-historical approach. En *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (Vol. 3).

Wodak, R., y Meyer, M. (2009). *Methods for critical discourse analysis*. SAGE Publications.

World University Rankings. (2018, septiembre 19). *World University Rankings*. Times Higher Education (THE). https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings

Young, M. (1994). *The rise of the meritocracy* (2nd ed.). Routledge.

Young, V., Wei, X., Patel, D., Luck, A., Luck, A., y Howell, R. (2015). Developing educators throughout their careers: Evaluation of the Rio Grande Valley Center for Teaching and Leading Excellence.

Zabalza Beraza, M. Á. (with Trillo, F.). (2020). Repensando la educación superior: Miradas expertas para promover el debate. En homenaje al profesor Miguel Ángel Zabalza Beraza. Narcea.

Zeichner, K. M. (2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social (R. Filella, Trad.). Morata.

Zeichner, K. M. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 551–568. https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956544

Zeichner, K. M., y Peña-Sandoval, C. (2015). Venture philanthropy and teacher education policy in the U.S.: The role of the New Schools Venture Fund. *Teachers College Record, 117*(5), 1–44. https://doi.org/10.1177/016146811511700508

Zernike, K. (2015, octubre 24). Obama administration calls for limits on testing in schools. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2015/10/25/us/obama-administration-calls-for-limits-on-testing-in-schools.html

Zhang, Y., y Yang, K. (2008). What drives charter school diffusion at the local level: Educational needs or political and institutional forces? *Policy Studies Journal, 36*, 571–591. https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.2007.00284.x

Zhao, Y., y Tienken, C. H. (2013). How common standards and standardized testing widen the opportunity gap. En P. L. Carter y K. G. Welner (Eds.), *Closing the opportunity gap: What America must do to give every child an even chance*. Oxford University Press.

Ziebarth, T. (2021). *Big wins for charter schools nationwide: Why 2021 was the year of public school choice* (p. 6). National Alliance for Public Charter Schools. https://publiccharters.org/news/big-wins-for-charter-schools-nationwide-why-2021-was-the-year-of-public-school-choice/

Zigmond, N. P., y Kloo, A. (2017). General and special education are (and should be) different. En *Handbook of special education* (pp. 249–261). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315517698-21

Zimmer, R., Buddin, R., Chau, D., Daley, G. A., Gill, B., Guarino, C. M., Hamilton, L. S., Krop, C., McCaffrey, D. F., Sandler, M., y Brewer, D. J. (2003). *Charter school operations and performance: Evidence from California*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1700.html

Zimmer, R., Gill, B., Booker, K., Lavertu, S., Sass, T. R., y Witte, J. (2009). *Charter schools in eight states: Effects on achievement, attainment, integration, and competition*. RAND Corporation. https://www.jstor.org/stable/10.7249/mg869bmg-joy-wpf

Zimmer, R., Gill, B., Booker, K., Lavertu, S., y Witte, J. (2012). Examining charter student achievement effects across seven states. *Economics of Education Review, 31*(2), 213–224. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.05.005

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Zimmer, R., y Buddin, R. (2007). Getting inside the black box: Examining how the operation of charter schools affects performance. *Peabody Journal of Education, 82*(2–3), 231–273.

Žižek, S. (2004). From politics to biopolitics... and back. *The South Atlantic Quarterly, 103*(2), 501–521.

Zoch, M. (2017). "It's important for them to know who they are": Teachers' efforts to sustain students' cultural competence in an age of high-stakes testing. *Urban Education, 52*(5), 610–636. https://doi.org/10.1177/0042085915618716

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La tesis desarrolla un diseño analítico híbrido que combina estrategias deductivas e inductivas mediante la creación de un Libro de Categorías propio. Las categorías se definieron a priori a partir de literatura crítica sobre escuelas charter y educación neoliberal, y se ampliaron a posteriori durante el análisis de datos con Atlas.ti, siguiendo un procedimiento flexible e iterativo.

El Libro de Categorías final incluyó seis categorías: cinco deductivas (Prácticas Homogeneizantes; Equidad vs. Procesos Excluyentes; Evaluación vs. Justicia Social; Subjetividades Alineadas con el Mercado; Detrimento de las Condiciones Laborales del Profesorado) y una inductiva (Ausencias).

El análisis mostró que IDEA Public Schools concibe la equidad para el acceso universitario desde el rendimiento académico y el esfuerzo individual.