

El conflicto por la educación pública en Chile del año 2011 y sus proyecciones

SEBASTIÁN DONOSO-DÍAZ

Resumo

Em maio de 2011, renasce o movimento educacional chileno por demandas “antimercado”, iniciadas cinco anos antes pelos estudantes secundaristas. Não obstante as medidas adotadas então, o conflito atual desafia o poder social e econômico bem como os atores políticos convencionais.

Palavras-chave: Educação Pública; Movimento Estudantil; Nova Organização Política; Chile.



The conflict for public education in 2011 Chile and its predictions

Abstract

In May 2011, the student movement, initiated five years before by undergraduates, reemerges demanding anti-market measures. Despite the measures adopted at that time, the present conflict challenges the social and economic power as well as the conventional political actors.

Keywords: Public Education; Students Movement; New Political Organization; Chile.

SEBASTIÁN DONOSO-DÍAZ

Doutor em Educação e professor do Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca (Chile).

1 PRESENTACIÓN¹

La profunda crisis del sistema educacional chileno que irrumpió con fuerza en mayo de 2011 con las movilizaciones de estudiantes de enseñanza secundaria y superior se instaló – contra todo pronóstico inicial de parte del gobierno –, con un gran apoyo ciudadano, transversal a las ideologías, partidos y creencias, dando cuenta del hastío de gran parte de la sociedad chilena con el modelo neoliberal y, esencialmente, con los impactos del proceso de privatización de la educación que fue iniciado el 1981, en la fase de consolidación de la dictadura cívico/militar, y que en forma ininterrumpida se reforzó en las tres décadas transcurridas, con algunas mitigaciones en el período de democracia entre los años 1991 y 2009.

Este nuevo conflicto sucede a los acontecimientos protagonizados principalmente por estudiantes secundarios en el año 2006, denominado la revolución “pingüina”,² el cual denunció un conjunto de problemas de gran relevancia para la mayoría de los estudiantes y sus familias, a saber: municipalización,³ lucro y calidad de la educación pública, cuya resolución, al tenor de los hechos acontecidos en la actualidad, distó de ser plenamente satisfactoria.

El actual movimiento estudiantil retoma muchos de los planteamientos del movimiento “pingüino”, aunque lo hace en un contexto social diferente en el cual se plantea con mayor claridad y decisión como elemento central la *defensa de la educación pública*.⁴

1 Este trabajo es parte de los proyectos financiados por la Dirección de Investigación de la Universidad de Talca y CONICYT-MEC.

2 La identificación de “pingüino” proviene del uniforme escolar que deben usar los estudiantes. Sin embargo, esta denominación no hace justicia con la seriedad de sus planteamientos, por ello en el presente texto se les menciona como el movimiento de estudiantes secundarios.

3 El año 1981 se traspasan a los municipios del país la totalidad de los establecimientos de educación pública que dependían del gobierno central. Este traspaso implicó hacerse cargo de su operación regular en todas sus dimensiones.

4 Educación pública es aquella que no impone condición alguna para ingresar al establecimiento, toda opción selectiva refuta el derecho a educación. Por ello en el caso chileno el derecho a la educación, verdaderamente, lo garantiza solamente la educación pública.

Cumplido un quinquenio del primer movimiento masivo de estudiantes en democracia y con muchos de sus integrantes ya en la enseñanza superior, son éstos los que lideran las propuestas ciudadanas que en forma creciente han tomado una fuerza política destacable y no convencional, centrándose – finalmente – en el fortalecimiento de la educación pública de todo nivel, pero enfatizando la enseñanza superior.

En la raíz de ambos procesos (2006/2011) se encuentran los enormes desequilibrios de toda índole que presenta la sociedad chilena (CAVIERES, 2011). Si bien este fenómeno no es nuevo ni menos privativo de esta época, por cuanto Chile muestra un largo historial de desigualdad social y educativa (AHUMADA, 1958; HAMUY, 1961; ILLANES 1991), el cual se acrecienta con los años de la dictadura y se consolida en democracia, los procesos del último tiempo son los que afectan de manera determinante a la presente generación (HSIEH; URQUIOLA, 2002, 2006; TOKMAN, 2002; CORVALÁN 2003; VALENZUELA; BELLEI; DE LOS RÍOS, 2008; DONOSO; ARIAS, 2011). También es cierto que ambos movimientos estudiantiles refutan las teorías sociales dominantes en la explicación y posible predicción de los conflictos sociales, cuya expresión se ha dejado sentir en diversas partes del mundo en los autodenominados movimientos de ciudadanos indignados, cuyas expresiones particulares responden al contexto en que se sitúan. En este caso, ello se asocia a una falta de credibilidad en las instituciones sociales de diverso tipo (judiciales, económicas religiosas, políticas, sociales, deportivas, etc.) y a su ineficiencia para resolver las materias que les competen (MAYOL, 2011), unidas a la capacidad del movimiento estudiantil por asociar sus demandas a las exigencias ciudadanas en otros campos.

Dos aspectos que poseen desigual incidencia detonan y potencian la indignación ciudadana ante cómo se origina, distribuye e implementa el poder económico, político y social en el Chile actual. El primero y más relevante es el ya señalado de las grandes desigualdades sociales que se hacen inmanejables en la actualidad; el segundo es la ineficiencia mostrada por el gobierno para resolver los conflictos sociales más relevantes, que se expresa en la confrontación entre las expectativas y promesas hechas en los

tiempos de campaña política y el desempeño alcanzado por el gobierno en esa materia.

De esta forma la desigualdad social y la ineficiencia del gobierno ponen en duda la vieja promesa republicana y liberal que “mérito, talento y esfuerzo” son suficientes para el progreso individual y colectivo, y validan y justifican el acceso a la educación como la herramienta por excelencia de la movilidad social. Por el contrario, en el caso chileno la política y el mercado están llenos de atajos reservados para unos pocos en desmedro de muchos. Eso explica la intensidad del debate, en la medida en que la educación ha sido central en ese paradigma desde la Reforma Educativa del año 1965. Por tanto, lo que se presencia con este movimiento social es sólo un síntoma de algo más profundo, razón por la cual reformas más o menos, la demanda de fondo implica alterar significativamente las actuales reglas del juego del pacto social imperante: cambiar el modelo político social. Cabe destacar que se trata de un movimiento que no se apoya en liderazgos políticos convencionales, y que por tanto con fuerte tendencia a desestructurarse, lo que conlleva un germen de no-control convencional que lo hace particularmente complejo (SUÁREZ; MICCO, 2009),⁵ característica que se ha ido fortaleciendo con el devenir del conflicto y que al tenor de los signos políticos de los nuevos dirigentes que han sido elegidos para encabezar las diversas federaciones de estudiantes universitarios para el año 2012, pareciera que el rasgo de no-control convencional se fortalece lo que implicaría – al menos en el papel –, la radicalización de los conflictos, entendiendo que este suceso en la actualidad está en pleno desarrollo, lo que limita las proyecciones del análisis que se formula.

5 En el concierto político/social nacional el año 2011 fue un tiempo de cambios en la expresión de la ciudadanía, dando un paso importante en su empoderamiento, lo que se expresa en diversas demandas regionales: el conflicto del gas de Magallanes, pasando por el de los subcontratistas de la empresa estatal del Cobre, el conflicto de los estudiantes por una educación pública de calidad (y financiada), matizada por las protestas de los ciudadanos por el mal servicio de transporte público (Transantiago), la crisis de confianza sobre el sistema financiero con los casos del Retail, las altas utilidades de la Banca, de las instituciones de salud privadas como de las de pensiones privadas, y otros eventos que evidencian que “el retorno a la normalidad” no será al escenario pre conflictos sino a un nuevo escenario diferente en muchos planos.

Ello ha implicado que el mercado, hasta hace poco tiempo venerado y defendido por la derecha y también por sectores de la propia Concertación de Partidos por la Democracia, bajo argumentos valóricos de igualdad, bien común, libertad y otros, ha sido finalmente desenmascarado por la contundencia de sus impactos sociales y económicos: Chile sigue siendo un país con un alto nivel de desigualdad, y si bien se ha logrado una importante reducción de la pobreza extrema, no es lo que se esperaba y prometía (OCDE, 2004, 2009, 2011). El lucro que es el principio y fin en el racional del mercado, concebido como maximización de la utilidad o ganancia, es el aliciente y la meta para su funcionamiento (MANKIW, 2002). Al menos en el ámbito educacional, ha quedado en evidencia que el lucro no solamente involucra la ganancia sobre el capital, sino que su práctica en el sector educacional chileno se ha extendido también a la usura y a la ganancia a todo evento, sin mediar consideración sobre la forma como se obtiene.⁶ En el movimiento estudiantil del año 2006 se pensaba que el lucro era un resultado no deseado del modelo educacional, es decir, un fallo del mercado. En la actualidad en cambio, se hace patente que es el producto “natural del modelo” (en sentido de HAYEK [2008], sin intervención de correctores) y por tanto: “El modelo está diseñado para generar lucro”. De forma que cuando ya se han visto las malas consecuencias del sistema de educación chileno imperante en estas tres décadas, es posible comprender que su diseño es el incorrecto. Así el lucro es el principal factor en el deterioro del sistema social y educativo chileno en sus diversos niveles, incluyendo su impacto en la pauperizada educación pública (ATRIA, 2010).

De igual forma, a la luz del actual conflicto, la redemocratización de la sociedad chilena impulsada desde el año 1990 en adelante no fue lo suficientemente profunda para reducir todos los enclaves de poder autoritario y, por lo mismo, se la considera una transición incompleta (GARRETÓN; GARRETÓN, 2010), incluso se

6 Un ejemplo palpable es que la ley establece que las instituciones de educación superior no pueden tener lucro. No obstante, muchas entidades privadas tienen paralelamente a la Universidad sociedades inmobiliarias que le arriendan instalaciones equipos y cubren otras prestaciones para las universidades, lo que le permite a éstas no tener lucro, mientras que las sociedades inmobiliarias se rigen por otros criterios.

puede decir que vivimos más una postdictadura que una democracia (SUBERCASEAUX, 2011). En este proceso se buscó generar un nuevo pacto social incluyente, con un racional diferente al mercado, pero con criterios de asignación de recursos que – finalmente – no pudieron revertir la fuerte exclusión social que produce el mercado, tensionando la sociedad bajo dos lógicas de operación que se encuentran en un punto crítico final: “mercado o derechos ciudadanos”, como lo evidencia la crisis socioeducativa chilena de 2011.

2 EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO ORIENTADO HACIA EL MERCADO

La fractura de la democracia chilena del año 1973 implicó el rediseño de la sociedad en sus diversos ámbitos, siendo el sector educación uno de los que con más retraso se ajustaron al modelo de economía neoliberal impulsado en Chile desde el año 1976, ya que en el seno de la misma dictadura cívico/militar existían disputas entre dos corrientes de acción: una ligada a la visión más tradicional del Estado en este campo, con un fuerte rol del sector público en la provisión de educación, y otra que propugnaba decididamente su apertura a la privatización, enfatizando además la incorporación de proveedores privados de educación. Este debate se dirimió a mediados del año 1980, imponiéndose la perspectiva privatizadora, lo que se tradujo en cambios de relevancia en las políticas de educación pública y en el impulso de una gran reforma del sistema educacional en todos sus niveles (1981), inspirada en el mercado, que cambió la organización del sistema, su institucionalidad y los principios y mecanismos de financiamiento, aspectos que gravaron y segmentaron al sistema educacional en su conjunto. Adicionalmente, esta política se implementó en el marco de una institucionalidad no democrática y al margen de lo que se entiende cabalmente por un Estado de Derecho.

En lo institucional se llevaron a cabo procesos significativos de descentralización y desconcentración del sistema educativo en todos sus niveles (desde el preescolar hasta la educación superior), esencialmente de las atribuciones que le competían al Ministerio de Educación, que en lo fundamental se refieren al traspaso de los

establecimientos escolares y del personal docente y no docente a los municipios (gobiernos locales). Si bien se habla de descentralización en el sector público educacional, en los hechos fue básicamente un proceso de desconcentración sin la apropiada redistribución de recursos, atribuciones y competencias. Ciertamente para el sector privado implicó ganar una autonomía que hasta entonces no tenía, bajo una regulación ínfima que – entre otras cosas – significó que cualquier persona, con muy bajas exigencias, podía instalar un establecimiento escolar y solicitar financiamiento público, cuestión que se corrige casi veinte años después, el año 2009, con la Ley General de Educación (LGE).

En lo normativo, durante la época dictatorial se conculcaron los derechos básicos y posteriormente en democracia, con la instauración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza – LOCE (1990), se le impone una “camisa de fuerza” al sistema educativo, frenándose por esta vía los intentos de cambio hasta la explosión del movimiento estudiantil del 2006 que logra la sustitución de la LOCE por la LGE (2009), siendo éste uno de los resultados más tangibles del movimiento del año 2006, cristalizado tres años después de su inicio.

En el plano financiero, la política pública educacional asume la demanda por educación como el criterio central en la asignación de los recursos. Paralelamente se estimuló y facilitó la libre entrada/salida de proveedores privados de educación, mediante nuevos instrumentos financieros de operación. El sistema de financiamiento opera desde entonces con un subsidio plano⁷ que se entrega al propietario del establecimiento escolar (público o privado). El subsidio se calcula a partir del promedio asistencia diaria/estudiante mes que reporta el valor a recibir. Si bien el sistema tiene otros instrumentos de financiamiento complementarios (subvención preferencial para la población más vulnerable socioeconómicamente – SEP),⁸ el subsidio por estudiante sigue

7 Desde 1981 hasta el 2008 operaron correctores menores con escasa incidencia respecto del subsidio basal, que era plano.

8 El Subsidio de Educación Preferencial se suma al valor del subsidio basal y corresponde, aproximadamente, al 40% del basal.

siendo el mecanismo central de financiamiento del sistema escolar chileno, con la corrección importante pero insuficiente del SEP, recientemente desde fines del año 2008.

La reforma al sistema de financiamiento fue una de las transformaciones de mayor impacto impulsadas en el sector educación en las últimas tres décadas, por cuanto no solamente incidió en los criterios, orientaciones y mecanismos al respecto (financiamiento), sino que también tuvo y tiene aún impactos relevantes en lo pedagógico, de forma que se trató de una reforma educacional impulsada desde las políticas de financiamiento del sector.

En lo sustancial, estas políticas respondieron a la transformación del rol del Estado desde una visión de bienestar a una subsidiaria, alineando al sistema educativo con la política neoliberal que se venía instaurando en todos los sectores (NEF, 2008/2009). Esta transformación alteró el sentido del pacto social imperante desde la ampliación de la democracia que sustentaba al Estado de Bienestar a comienzos del siglo XX y hasta 1973, pasándose en el Estado subsidiario a un pacto que funda a la libertad económica, siendo la base de las demás libertades.

Las consecuencias directas de la metamorfosis del rol del Estado se evidencian en cómo se comprende y distribuye la educación (NEF, 2008/2009). El Estado subsidiario se sitúa por detrás de la libertad económica, por lo cual su función consistirá en desarrollar solo aquellas iniciativas que los privados no puedan realizar, y actuará como proveedor de estándares mínimos que garanticen la subsistencia de la población y el acceso a los derechos básicos en su nivel mínimo, por cuanto en caso contrario estaría limitando el derecho económico (propiedad), que es considerado jerárquicamente más importantes en este modelo de Estado.

Este proceso ha significado que desde mediados de la década pasada, la educación pública chilena registra un “diagnóstico reservado”, al cual ha llegado tras un largo período de convalecencia, esencialmente porque el financiamiento estructurado a partir del subsidio por asistencia al establecimiento escolar del estudiante no se corresponde con la complejidad del fenómeno educativo que buscaba reflejar, y tampoco da cuenta de los costos reales de este proceso. Lo primero, menos aceptado por sus inspiradores

neoliberales, y lo segundo, más generalizado e incluso sustentado por economistas de esa tendencia (SAPELLI, 2002) que afirman que en el bajo valor del subsidio residiría parte significativa del problema que ha enfrentado la educación pública por treinta años.

La complejidad de las tareas que se impulsaron en la década de los 1980 fue muy alta, incrementándose por el hecho que las autoridades del gobierno de entonces implantaron la nueva política de financiamiento junto a una fuerte reducción del presupuesto público del sector que alcanzó al 24% real entre los años 1982 y 1989 (GONZÁLEZ, 2003, p. 610; SAPELLI, 2002, p. 285). Esta situación es determinante para comprender parte del deterioro de los resultados de la educación pública en los últimos treinta años, pues el sistema de subsidio creó al poco andar severos problemas de financiamiento del sector municipal, al extremo que en 1986 se tuvo que reajustar el valor del subsidio en forma importante para evitar – ya en ese tiempo – el colapso del sistema (JOFRÉ, 1988).

Estas transformaciones generaron impactos relevantes en el sistema educativo. En el período que media del año 1981 hasta el 2008, la educación pública pasó de reportar el 85% al 46% de la matrícula escolar total del país,⁹ y lo que es más impactante de este proceso, es que la población más pobre del país (urbana y rural) ha permanecido en la educación pública, o bien sencillamente, al igual que ocurre en la enseñanza secundaria, desertan definitivamente del sistema, trasladándose la población menos pobre a los establecimientos privados (DONOSO; ARIAS, 2011). Ello da cuenta de un complejo problema porque de la serie de mediciones del SIMCE¹⁰ de la década del 2000: “las diferencias de puntajes entre las diversas dependencias de los establecimientos

9 Correlativamente en igual periodo el sector privado financiado por el Estado pasó de cubrir un 15% de la matrícula a un 48% (MINEDUC, 2011).

10 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Es un conjunto de pruebas que se aplica de manera censal a la población de los 4º años de enseñanza primaria, y año por medio a los de 8º y 2º grado. Está configurado por pruebas de lenguaje y de matemática, que son aplicadas a todos los estudiantes de los niveles señalados y una prueba muestral de ciencia y ciencias sociales. Este sistema opera desde el año 1989. Las pruebas señaladas han derivado – contra su propósito inicial – en un instrumento de evaluación de los establecimientos que se utiliza para determinar un *ranking*.

pareciera que se explicaran por una mayor eficiencia de los mismos” (públicos, particulares con subsidio público y particulares pagados). Sin embargo, la evidencia mayoritaria (los resultados SIMCE controlados por grupo socioeconómico y dependencia) dice claramente que el origen o capital social de la familia del estudiante es el factor determinante, siendo muy bajo el valor agregado que reportan los diversos tipos de establecimientos (TREVIÑO; DONOSO, 2010). Por lo mismo, el carácter público o privado del establecimiento ocupa un lugar terciario en este debate y muestra que los esfuerzos, más que centrarse en la privatización, debiesen dirigirse a apoyar a los establecimientos que poseen los mejores resultados según el origen social de los estudiantes, donde la enseñanza pública alcanza resultados positivos superiores a la privada, no obstante un reciente estudio da cuenta que los resultados son prácticamente los mismos para los públicos y privados controlados por un conjunto de variables, con una leve ventaja para la educación particular subvencionada que aunque estadísticamente sea de relevancia, en los hechos 4 o 5 respuestas correctas más (DRAGO; PAREDES, 2011) no significan pedagógicamente nada de peso en la larga carrera educativa.

Estas materias son acordes con las implicancias económicas del Estado subsidiario, que asume a la educación como un bien privado (e incluso de consumo) y no un bien público que genera externalidades positivas para la sociedad, que son parte del fundamento con el cual todo Estado fundamenta su apoyo al acceso gratuito a los niveles primario y secundario. En el caso chileno, el concepto de Estado subsidiario se traduce en que el Estado provee estándares mínimos; tarea a la que queda relegada la educación pública, ya que todo aquel que aspire a mejores niveles educativos ha de estar dispuesto a pagar un precio adicional por ello, función que asume el sector privado, incluso con instrumentos financieros públicos, pese a que se trata de una operación que funciona con reglas de mercado.

En cuanto a la evolución de los instrumentos financieros, aspecto clave en el “estatus cuestionis” de la educación chilena, los años 1990 marcan un fuerte reajuste del valor base del subsidio, proceso que con diverso grado sigue hasta el año 2011. Adicionalmente,

en la década de los 1990 se fortalecen los subsidios destinados a mejorías salariales directas de los maestros (desempeño difícil, ruralidad, perfeccionamiento) al igual que algunos incentivos por desempeño destacado.¹¹ También se perfeccionan subsidios a los establecimientos (de manutención anual de la infraestructura, de tamaño crítico de la unidad educativa rural, etc.), los que más adelante se complementan con valores diferenciales para niños que requieren atención especial, y otros orientados a la retención de estudiantes de enseñanza primaria y secundaria (subsidio pro retención). Sin embargo, el principal instrumento de asignación de recursos es el subsidio por asistencia, y la lógica de asignación sigue siendo la misma: la demanda del mercado (GONZÁLEZ, 2003; DONOSO; SCHMAL, 2009).

En este marco, desde el año 1994 se implementó un subsidio denominado de “Financiamiento Compartido”, que permitió que los establecimientos escolares privados que reciben el subsidio basal del Estado cobraran a las familias un arancel complementario por estudiante mediante un sistema tarifado que, según el tramo de cobro al que se opta, el establecimiento puede mantener el 100% del subsidio que recibe del Estado, o bien descontar parte de su valor según la tabla de cobros definida. Este sistema, al poco andar, demostró sus efectos sociales negativos, aumentando la discriminación y segregación social de la población escolar (CORVALAN, 2003), y confirmó el problema de precio/valor que representa el subsidio basal, por cuanto aproximadamente el 80% de la matrícula escolar del sector privado-subsencionado estudia en establecimientos escolares con esa alternativa, confirmando la ineficiencia social para el sistema escolar que generan los sistemas de estímulos: cada incentivo que ha sido probado en la educación ha sido corrompido (HECKMAN, 2010), ratificándose el error de diseño del subsidio.

El sistema de subsidio mantiene su presencia dominante como instrumento de financiamiento (y de política) de la educación, llegándose el año 2008 a la aplicación del Subsidio de Educación

11 Se implementa el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) con esa finalidad.

Preferencial, que posee un carácter complementario. Se aplica a la población de los primeros dos quintiles socioeconómicos. Este subsidio, a diferencia de los anteriores, está asociado a un plan de desarrollo del establecimiento y a logros en materias de resultados en las pruebas que miden estándares. Ciertamente es un avance, aunque en lo técnico su diseño comparte las restricciones del subsidio basal, a saber: débil sustento empírico del valor que asigna en función de las tareas que debe cumplir para alcanzar los objetivos.

Los elementos expuestos revelan que el principal éxito político de la reforma educativa impulsada por la dictadura fue modificar el paradigma de funcionamiento de la educación chilena con el que había operado por más de sesenta años. Ello se expresa en que el referente ideal del sistema escolar dejó de ser la educación pública y pasó a ser el establecimiento escolar privado el hito contra el cual se comparan los demás. La lógica de lo privado impacta, organiza y jerarquiza el quehacer del sistema incluyendo el sistema público. De esta manera lo educativo en su concepto tradicional queda reducido a lo financiable como criterio principal y esencialmente, a lo financiable desde la lógica de mercado y del Estado subsidiario.¹²

3 PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL MOVIMIENTO DE DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

El movimiento de estudiantes secundarios del año 2006 forzó al gobierno de la época no solamente a cambiar al Ministro de Educación y su equipo, cuya agenda de prioridades había sido evidentemente inadecuada: basta leer la sección concerniente a Educación de la Cuenta a la Nación de la Presidenta Bachelet (21 de mayo de 2006) para comprender que las demandas de los estudiantes, que unos días después presentarían, no estaban en las

12 Hasta ese momento era inconcebible e incomprensible la sola idea que el Estado central – como lo hace desde el año 1981 – se desprendiese de los docentes, los establecimientos escolares, es decir que el Estado central prescindiese de este recurso político/social tan relevante. Pero eso es pensar el fenómeno desde lo público, lo cual resulta si no imposible, claramente ilógico tal proceder para ese gobierno. Sin embargo no lo es para quienes lo piensan desde lo privado, como lo hace el neoliberalismo, que lo presenta, lo sostiene y, lo más importante, lo logra validar y que sea aceptado por muchos como natural en la jerga de Hayek (2008), al extremo que hoy es el paradigma dominante en Chile.

prioridades del gobierno, dando cuenta de la falta de sintonía entre autoridades y estudiantes. También este movimiento impuso un debate público de temas importantes – hasta entonces inéditos en la recuperada y protegida democracia chilena –, que permitieron la creación de un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación que funcionó por un semestre, evacuando un documento final en diciembre del mismo año (2006) dando cuenta de posiciones y debates sobre temas, a saber, el fortalecimiento de la educación y de la educación pública, el rol de la educación particular, la necesidad de ampliar las regulaciones (lo que se traduciría en los proyectos de ley sobre Superintendencia de Educación, y Agencia de Calidad) y reemplazar la LOCE,¹³ cuestión que hasta entonces no se había logrado consensuar y este movimiento lo alcanza, siendo uno de sus logros más visibles y significativos el mencionado cambio de la LOCE por la LGE (CONSEJO ASESOR, 2006), aunque este no fue del todo lo que esperaba al tenor de los debates realizados, el texto definitivo obedeció a las transacciones políticas del gobierno con la derecha, lo que explica su debilidad. Finalmente, el gran propósito que buscaba el movimiento, generar una ley de Fortalecimiento de la Educación Pública, se vio frustrado, hasta que el actual movimiento ciudadano le vuelve a instalar en la agenda, esta vez como elemento central, sin embargo, hasta el momento el resultado previsible en esta materia parece que será muy parecido al del movimiento pingüino.

Los sucesos del año 2006 fueron muy relevantes para explicar los acontecimientos que se han sucedido desde entonces (ATRIA, 2010; BELLEI; GONZÁLEZ; VALENZUELA, 2010), y son claves para comprender la dinámica y determinación del actual movimiento ciudadano en comento. Sin embargo este movimiento se produce en un contexto político y social muy diferente, quizás esta situación es la más determinante sobre su expresión y respecto de su proyección en el corto plazo (2012).

13 Esta ley fue aprobada en las postrimerías del gobierno de Pinochet, gozando de una gran deslegitimación, social y política, amén de que sus regulaciones atentaban contra la democratización de la educación y de la sociedad.

Las características del actual proceso sociopolítico son diferentes al anterior. En primera instancia esta generación de dirigentes estudiantiles de enseñanza superior y secundaria posee mayor experiencia en estas materias, a lo que se suma la práctica del movimiento en estos años, resultados incluidos de los sucesos del año 2006, que finalmente no fueron los esperados, generando esa situación mayor escepticismo y distancia del movimiento estudiantil hacia las autoridades de diversos niveles del Estado, Ejecutivo y Parlamento, traduciéndose en desconfianza hacia los ofrecimientos gubernamentales y prudencia en el actuar, lo que involucra mantener las movilizaciones mientras se está negociando.

Una segunda diferencia del movimiento es que los dirigentes de mayor visibilidad son del mundo universitario, con menor presencia de los secundarios y también del gremio docente escolar. Paralelamente los dirigentes estudiantiles operan como un conglomerado horizontal de trabajo (Confederación de Estudiantes de Chile – CONFECH), en el cual los dirigentes ostentan el mismo rango, existiendo voceros o encargados de comunicar los alcances, opiniones, etc. Ello implica un actuar en bloque o asamblea, para evitar que algunos dirigentes negocien por su cuenta, producto de la experiencia del año 2006. También ello ha significado el empoderamiento social de dirigentes de las regiones del país, que antes tenían una participación menor o de apoyo a los dirigentes de la capital del país¹⁴ y que ahora forman un cuerpo mucho más sólido y homogéneo entre todos.

Complementariamente, si bien este es un conflicto político, es transversal en muchos aspectos a los partidos, esencialmente a las dos grandes alianzas políticas, la del gobierno y la de la oposición mayoritaria, ello también da cuenta del grado de desorientación de los partidos con este movimiento ciudadano, lo que se inscribe en la tónica mundial que han tenido estos procesos de ciudadanos “indignados”, lo que significa estructurar demandas con los cuales los convencionalismos políticos no logran sintonizar. En el caso chileno, al menos en el corto plazo, es poco probable que se

14 Chile es un país excesivamente centralizado en todas sus actividades, por eso este rasgo es importante.

alcance una convergencia entre los planteamientos de los estudiantes y los de los partidos opositores, que experimentan una gran confusión en su actuar, tras dos décadas de estar en el gobierno y apreciar que los cambios registrados en sus gobiernos fueron evidentemente insuficientes y que, por lo mismo, han generado un conjunto de demandas que no pueden canalizar, ni quieren ser canalizadas por su intermediación.

A ello se suma que este movimiento posee una amplia base de apoyo ciudadano, de los gremios de trabajadores, activa y manifiesta, no sólo por las redes sociales – que han sido muy efectivas – sino que además con el impulso de iniciativas de distinto tipo: marchas de denuncia en diversos espacios públicos en las principales ciudades del país (calles y plazas), incluyendo todos los integrantes de la familia, debate de los temas relevantes en los centros educacionales, fuerte participación de los dirigentes en los medios de comunicación y producción de documentos sobre sus demandas, asociados a una presencia – al menos por seis meses – del tema en la agenda diaria de prácticamente todos los medios de comunicación del país.

Además, este movimiento ha despertado y posee un fuerte apoyo internacional de organizaciones afines, medios de prensa, personalidades del mundo intelectual, artístico y político, etc. que marcan una diferencia notable respecto del movimiento que le precedió.

Adicionalmente a lo expuesto, una diferencia notable del actual movimiento es que posee una vinculación mucho más fuerte con un conjunto de demandas sociales que claman por un Estado más fuerte y más protector. El conflicto anterior quedó restringido al ámbito de la educación; el actual se ha instalado como articulador de un modelo social y político que produce injusticias en todos los planos, le confiere un rasgo distintivo, al que la teoría social ha tratado de explicar desde las demandas de la nueva clase media forjada en estos años de democracia, pero ciertamente esta explicación no da cuenta del fenómeno que se analiza en su complejidad, sino que mas bien caricaturiza y desmerece este fenómeno que ha superado toda predicción.

4 DEMANDAS FUNDAMENTALES DEL MOVIMIENTO DE DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Como todo proceso al que confluyen actores de distinto origen, con diversos grados de articulación, el movimiento social en comento se generó a partir de diversas demandas: las de estudiantes secundarios que en sus inicios poseen un rango muy amplio y disímil de planteamientos, desde cuestiones operativas de funcionamiento escolar directo hasta reivindicaciones estructurales, pasando por mejorías en cuestiones de infraestructura y equipamiento de los establecimientos educacionales. Asimismo, en el plano de los estudiantes de educación superior, las reivindicaciones son igualmente amplias. No es el caso del gremio docente, que aunque posee planteamientos mucho más específicos, sus reivindicaciones no tienen un gran arraigo social, y de no ser sostenidas por el movimiento estudiantil su impacto sería muy menor. Este hecho se reflejó en el paro nacional convocado en agosto (24/8/2011) por las agrupaciones de trabajadores: Central Única de Trabajadores (CUT) y la Asociación Nacional de Empleados Públicos, incluyendo el Colegio de Profesores, paralización que no es de significación hasta que es apoyada por los estudiantes, ratificando la fortaleza de su convocatoria y esencialmente de sus demandas.

Más que analizar cómo las demandas y posiciones del movimiento ciudadano han evolucionado desde sus propuestas originarias hasta las que se plasman alrededor del inicio del tercer mes en conflicto, se exponen los aspectos neurálgicos que conforman el meollo de la temática, atendiendo a algunas de sus causas más inmediatas y algunos fundamentos que les respaldan.

La gran apuesta del desarrollo social económico de los años 1990 (CEPAL/UNESCO, 1992) a la que adhiere con fervor los gobiernos de la época confería a la educación un poder de resolución de los problemas de la sociedad muy elevado, sustentado en un optimismo exagerado de su influencia en este ámbito (TEDESCO, 1998), argumento que sustenta las reformas educativas amparadas por el Banco Mundial en esa década, de la que Chile es un estudiante aventajado. Sin embargo, los resultados alcanzados por el país refutan la hipótesis del desarrollo social y económico a partir de los logros educacionales y, por el contrario, dan cuenta

que las diferencias de cuna (origen socioeconómico) no son suficientemente reducidas por la educación, y que si bien se alcanzan formalmente algunas metas, a saber, cobertura casi universal de enseñanza secundaria, en los hechos los diferenciales de calidad no se estrechan, implicando que el “círculo de pobreza” se mantiene y no es alterado de manera significativa por la educación, ya que en el proceso se han ido produciendo un conjunto de pequeñas ventajas/desventajas, que son las que finalmente determinan los resultados educacionales. Sobre este punto hay acuerdo entre los diversos actores sociales y un acercamiento importante con las visiones del desarrollo educativo formuladas por corrientes muy diversas.

En segundo lugar, estos resultados, más que estar determinados por el tipo de establecimiento escolar (público/privado), responden al capital social y económico del grupo familiar, ante lo cual el establecimiento escolar se muestra bastante ineficaz para agregar “valor educacional de forma significativa” (TREVIÑO; DONOSO, 2010; DRAGO; PAREDES, 2011), y ello, más que responder a variables de gestión y/o de calidad de los docentes, obedece principalmente a que los recursos financieros del sistema son insuficientes para atender las necesidades de educabilidad que presenta la población escolar. Al respecto, no se trata de un problema de valor de la subvención – posición que como se vio sostienen algunos autores conservadores –, sino del concepto de subsidio planteado, que es incapaz de comprender el fenómeno educativo, y en última instancia de la organización estructural de la educación.

Finalmente, el uso de recursos financieros del Estado por parte de las instituciones privadas dedicadas a educación que no van a los fines previstos por el financiamiento, lo que implica un deterioro de la calidad de educación en pos del lucro. Ello ocurre porque las normativas en esta materia son ineficientes, la fiscalización pública es baja (es costosa y el Ministerio de Educación posee escasas atribuciones al respecto) y, esencialmente, porque el sistema ha organizado el hacer del sector público de manera que asuma la responsabilidad de formación de los estudiantes más pobres (de los primeros 2 quintiles socioeconómicos), lo que facilita a los privados lucrar.

A partir de estos aspectos, las demandas sostienen como elemento central el fortalecimiento de la educación pública, lo que se

traduce en la provisión de una educación pública de calidad garantizada por parte del Estado, es decir, el derecho constitucional a una educación de calidad, propósito más que sustancial que no posee ese rango en el país, y que de ser respaldado legalmente con esa jerarquía provoca un conjunto de implicancias. Esta condición es para todo el sistema educativo correspondiéndole al Estado esencialmente impulsar y ejecutar esta tarea.

Ello se plasma en la petición de parte del movimiento estudiantil de revertir el proceso de municipalización de la educación escolar pública, cuyos pobres resultados llevan a buscar nuevas formas de organización institucional de este sector, con criterios de desarrollo territorial, tamaños de unidades mayores (agrupación de establecimientos), nuevas formas orgánicas de gobierno corporativo que permitan dar un salto cualitativo acorde con las necesidades. Este proceso demanda recursos financieros singificativos dedicados a esta tarea, que se dirijan al mejoramiento de infraestructura, equipamiento y remuneraciones en la educación escolar, con un cambio de visión importante sobre su rol. Estas iniciativas, planteadas por el movimiento estudiantil del año 2006 y recogidas en el Informe del Consejo Asesor (2006) y después en la campaña presidencial del 2009, quedaron estancadas, siendo ahora propuestas por el gobierno bajo una improvisación que puede derivar en problemas mayores sino se atienden algunas características del desarrollo territorial del país en esta materia (DONOSO; ARIAS, 2011).

La “desmunicipalización de la educación pública” es un proceso complejo pues los alcaldes, que gozan de mucha libertad para utilizar los recursos que se les confían, y por ende contratar personas, incluyendo – en oportunidades imputar a este presupuesto el de otras reparticiones –, no están a favor de esta iniciativa que cuenta con un importante respaldo popular. El proceso de desmunicipalización es mucho más que eso, implica tener una opción clara de mejoría, cuestión que requiere de recursos financieros y de un Estado activo, con voluntad política en este campo, algo que la base ideológica del neoliberalismo no concibe, de allí la falta de credibilidad de la propuesta gubernamental para la mayoría ciudadana del país.

De la desmunicipalización se desprende otra serie de tareas de gestión, superables y alcanzables solo con los recursos adecuados, lo que no sería un gran problema si se asociara con una reforma tributaria que proveyera de recursos estables al Estado para sustentar esta acción. Más allá del clamor de los empresarios, opuestos por siempre a una iniciativa de esta naturaleza, la carga tributaria del sector productivo en Chile es sustancialmente más baja en comparación al resto de los países de la OECD (2010).

Asociado a lo anterior se plantea la gratuidad de la educación superior para los estudiantes, cualquiera sea su condición socioeconómica (CONFECH, 2011). Esta posición se enuncia simultáneamente con la petición de incrementos basales de los aportes financieros para las instituciones de educación superior del Estado. Tal proceso está sustentado en la reforma tributaria señalada y en otras como el incremento del impuesto a las empresas que explotan recursos naturales (royalty), cuestión que no es aceptada por el gobierno bajo el argumento de una supuesta regresividad que representa esta materia para los sectores más vulnerables, cuestión que es controversial ya que hay antecedentes que señalan que la gratuidad total, pero con reforma tributaria, significaría mejor distribución del ingreso (SANHUEZA; CORVALAN, 2011).

Además de lo señalado, el movimiento ciudadano plantea una reforma constitucional para otorgar este rango al derecho a la educación, y también para que los establecimientos educacionales que reciben fondos públicos no puedan tener lucro, y si lo perciben, no pueden recibir fondos públicos. Varias iniciativas en esta materia han sido proyectos de ley presentados por parlamentarios de oposición, mientras el gobierno ha presentado otros proyectos que han funcionado como obstáculo en las conversaciones que han buscado sostener el gobierno y los grupos en conflicto.

En síntesis, las demandas apuntan a un cambio estructural en el sector educación, en el cual el mercado no solamente tenga mayores regulaciones, sino que exista un actor poderoso que haga las veces de oferente de educación de calidad gratuita y sin fines de lucro: el Estado por intermedio de sus instituciones,

bajo la condición indispensable que sean adecuadamente financiadas.

El desenlace del proceso tenía diagnóstico reservado para el año 2012. La experiencia respecto del “agotamiento del movimiento” no tuvo el comportamiento esperado, el conflicto que se extendió por seis meses mantuvo un apoyo público que en su momento más alto fue de 80% y en su menor sobre el 60%, la apuesta gubernamental por su pronto desgaste no fue acertada. Un segundo aspecto tiene que ver con que los logros aparentes pueden – finalmente – diluirse en las negociaciones, lo que hasta la fecha tampoco ha sido tal, ya que la organización del estudiantado ha impedido ese desenlace, no obstante algunas materias se entiende que serán revisadas en este año 2012, de allí que de no ser canalizadas a tiempo se avecinan turbulencias al poco andar. El movimiento registra logros importantes, no solamente mantener en la agenda pública por meses esta temática, sino dar evidencia y apoyar la crítica social ciudadana a la cuestión del lucro en la sociedad, no sólo en educación, hecho que implicará nuevas banderas para los movimientos ciudadanos en materia de salud, seguridad social, etc.

Un tercer escenario es aquel asociado a la prolongación del conflicto en el tiempo, para lo cual no hay indicadores solventes que permitan predecir su fin. En algún instante deberán sentarse a conversar los principales actores y seguramente algo después incorporarán al omitido Parlamento. El proceso que se genere para finalizar en ese escenario será crucial para evaluar los logros. Al momento de escribirse estas líneas, la educación pública es la que ha salido conceptualmente fortalecida¹⁵ y los movimientos ciudadanos han alcanzado un cenit imposible de prever a comienzos del presente año, ni menos en los veinte años de democracia, donde, paradójicamente, los gobiernos concertacionistas ampliaron las facilidades de privatización de la educación, y en el caso específico de la educación superior, salvo algunas cuestiones puntuales, en

15 Ello por cuanto un número indeterminado de estudiantes del sistema educativo, estimado en un 5% al menos se ha trasladado desde los establecimientos públicos a los privados, lo que implica un debilitamiento en esta materia.

todo el período no hubo una política definida de fortalecimiento y desarrollo de las universidades del Estado. Las consecuencias son las que se están viviendo, con el agravante que las ex-autoridades están lejos de ser consideradas interlocutores válidos para esta materia.

5 DISCUSIÓN FINAL

Los hechos relatados, el avance del movimiento de defensa y fortalecimiento de la educación pública, y su sustentabilidad ciudadana, dan cuenta de un amplio consenso en la sociedad chilena respecto de que la educación debe ser considerada un bien público, incluyendo el nivel de educación superior. En este sentido, el reclamo que su desarrollo, marco institucional y financiamiento debiesen corresponder a una política de Estado, obtiene un respaldo abrumador en todos los sectores sociales, cuya implementación es un pilar estratégico del desarrollo nacional y subnacional, transformándose en un logro político ideológico y social, no obstante su capitalización en resultados concretos sea difícil de alcanzar en el corto plazo.

En segundo lugar, avanzar en el consenso social por otorgar rango constitucional al derecho a una educación de calidad implica imponer al Estado un compromiso mayor por el cual debe responder, sin mediar su cumplimiento – como hasta ahora – la disponibilidad de recursos financieros de por medio, lo que le ha permitido al Estado ser eximido de su cumplimiento con altos estándares, amparado en la insuficiente disponibilidad de recursos. Esta reforma evitaría esta argumentación. Las consecuencias de esta decisión son de importancia para la educación pública, pues garantizaría un derecho que en la actualidad no posee este rango de compromiso, dotando a la educación pública de poderoso instrumento para mejorar sus estándares y alcanzar la anhelada calidad. Esta demanda social implica también un cambio ideológico – más resistido por el modelo conservador –, que es fortalecer el accionar público, lo que debería redituarse en un plazo razonable en que la educación pública disminuyera sus cánones de lucro, ya que el acceso a una educación pública de calidad reduciría el interés por acceder a la educación privada, pues lo que hoy socialmente

aparece validado, su mayor calidad (contra lo cual cobran un valor), no tendría sustento. No obstante esta situación ideológica resultara inconcebible para la visión de mercado desarrollar una educación pública de calidad, esta contradicción es la que ha ganado en acopiar evidencia a su favor, pero aún falta demostrar que la educación pública es capaz de alcanzar metas elevadas de calidad.

La formalización de la educación como un derecho fundamental y un bien público, asegurando los principios de gratuidad, universalidad y calidad (de la educación) en todos los niveles, es aceptada en el discurso de las autoridades sectoriales de educación. Sin embargo, en los hechos se sigue mantener el reducto financiero de la educación desde los criterios de mercado (BEYER, 2009; BEYER; COX, 2011), lo que es inherente al modelo ideológico-político neoliberal, lo cual parece insensato, al tenor de los fuertes conflictos sociales que se han experimentado en la sociedad chilena desde los inicios mismos del año 2011 y que, de no mediar cambios relevantes, pueden llegar a amenazar la gobernabilidad de la sociedad el año 2012.

Entre las funciones que debe asumir el Estado desde una visión desarrollista (neokeynesiana) respecto del funcionamiento de los mercados, están las de corrección y regulación, y también las de crear o ampliar los mercados. Dado que el actual sistema de educación se funda en una economía de mercado, libre y competitiva, algunos sostienen que el modelo podría generar resultados sociales positivos si existieran adecuados mecanismos regulatorios del mercado, cuestión que debe diseñarse adecuadamente, dado el riesgo que los órganos reguladores sean capturados por grupos de interés (KRUGMAN, 2009). Los bienes públicos se originan precisamente a partir del concepto de fallo de mercado (STIGLITZ, 2000). En el caso de la educación, por su complejidad, no es por sí suficiente ni tampoco logra corregir adecuadamente los fallos de mercado mediante la implementación de medidas regulatorias para asegurar que el mercado funcione.

El problema principal sigue siendo el no cumplimiento por parte del Estado de su obligación de proveer educación pública de calidad que desplace definitivamente soluciones de mercado. Igual que otros bienes públicos como la defensa nacional o la

justicia, contar con educación de calidad para todos sólo se resuelve con la participación principal del Estado no apenas como agente financiero, sino en la implementación y ejecución de las políticas, y dominando una porción significativa del mercado. Esto es lo que el actual gobierno no acepta, y que se evidencia en las inconsistencias entre el discurso político y los hechos. Una muestra: la propuesta de incremento del presupuesto presentada por el gobierno para el año 2012 es del orden de un 8%, el cual resulta absolutamente insuficiente para absorber parte importante de las demandas que dice – en sus palabras – que acogerá. Es decir, en los hechos el gobierno no quiere solucionar el conflicto, no quiere proveer de educación de calidad a la población y menos a la más pobre, pues ello va contra sus principios de mercado, atento contra el negocio de los privados.

Insistir en este plano es no comprender que estructuralmente el modelo de mercado se organiza para el lucro y en este formato la educación pública es regulada para hacerse cargo de los estudiantes más costosos, los no deseados o no seleccionados. Si se regulase el mercado al extremo que todos los establecimientos tuviesen que funcionar con las mismas normas y recursos, y simultáneamente la educación pública mantuviese una porción significativa de la matrícula ¿Qué diferenciaría a los establecimientos privados de los públicos? ¿Que sentido tendría pagar por una educación igual a otra que es gratis? ¿Con qué argumento los privados cobrarían para poder tener lucro?

En razón de ello es que la defensa a ultranza de la posibilidad de seleccionar estudiantes sea el arma de lucha de los privados que permite esconder el argumento de la defensa de la libertad de enseñanza, pero en definitiva el gran logro de este movimiento en lo político social es que ha quedado en evidencia que la selección de estudiantes es el instrumento operativo para instalar el cobro adicional y con ello legitimar el lucro. Esto es, el Estado en el formato de mercado busca que la educación pública no sea de buena calidad y que no pueda seleccionar estudiantes, así los mejores estudiantes migrarán a los establecimientos pagados. De esta forma ha funcionado exitosamente en Chile hasta ahora y el movimiento de estudiantes lo tiene claro, por eso desea cambiar esta situación.

Este conflicto derivado de la selección, que hasta el momento era soterrado, se ha vuelto visible, dando cuenta del desamparo de la población ante un Estado incapaz de garantizar efectivamente el derecho a una educación pública de calidad, ya que es la que no puede efectuar pagos adicionales para incorporarse a la educación privada, pues es la que tiene menos recursos y oportunidades para compensar los déficits educacionales que recibe por parte del Estado. El conflicto expresa la tensión cardinal del Chile republicano en el que se considera

que es el Estado el que ha ido configurando y afirmando la nacionalidad chilena a través de los siglos XIX y XX; y que la finalidad del Estado es el bien común en todas sus dimensiones [...] Ahora en cambio, se expande la idea a la privatización y a la convicción de que la «libertad económica» es la base de la libertad política y finalmente de toda la libertad [...] (GÓNGORA, 1986, p. 296-297).

El racional bajo el cual ha operado el sistema de mercado en los distintos ámbitos de la sociedad es el que la ciudadanía ha puesto en tela de juicio en este tiempo, bajo diversas expresiones, siendo el movimiento por la educación uno de los ejemplos más elocuentes. Precisamente la relevancia de este movimiento radicó en su capacidad por asociar las demandas por educación de calidad al conjunto de requerimientos más o menos sentidos de la ciudadanía, y darles sentido desde las propuestas para educación. En razón de ello, el desenlace de este movimiento – al menos en el corto plazo –, dependerá no solamente de la capacidad para solucionar los problemas de sintonía que acusaron entre estudiantes de educación superior y secundaria, o con el gremio docente o con las instituciones que representan a los trabajadores, sino en tanto sean capaces de mantener un fuerte lazo entre las demandas del sector con las demandas ciudadanas en su sentido más amplio.

Adicionalmente el movimiento ha de pasar a una etapa propositiva con mayores fundamentos y opciones graduadas de aplicación, las que han de vincularse a otras demandas sociales que en este año han sido levantadas, y que ponen en entredicho la institucionalidad, a saber: reforma política con descentralización, sincronía de instituciones y estabilidad para veinte años o más; reforma tributaria y redistribución para procesar demandas ciudadanas

sobre derechos constitucionalmente garantizados; normas de regulación y competencia que garanticen mercados transparentes y sin abusos institucionalizados son algunos temas claves de la política doméstica.

Este trabajo es parte de los proyectos financiados por la Dirección de Investigación de la Universidad de Talca, y CONICYT-MEC.

REFERENCIAS

AHUMADA, J. **En vez de la miseria**. Santiago de Chile: Pacífico, 1958.

ATRIA, F. ¿Qué educación es “pública”? En: BELLEI, C.; GONZÁLEZ, P.; VALENZUELA, J. P. (Eds.). **Ecos de la Revolución Pingüina. Alcances, debates y silencios en la reforma educacional**. Santiago: Universidad de Chile, 2010. p. 153-182.

BELLEI, C.; GONZÁLEZ, P.; VALENZUELA, J. P. Fortalecer la educación pública un desafío de nivel nacional. En: BELLEI, C.; GONZÁLEZ, P.; VALENZUELA, J. P. (Eds.). **Ecos de la Revolución Pingüina. Alcances, debates y silencios en la reforma educacional**. Santiago: Universidad de Chile, 2010. p. 225-256.

BEYER, H. ¿Qué hacer con la educación pública? **Estudios Públicos**, n. 114, p. 89-126, 2009.

BEYER, H.; COX, L. Gratuidad de la educación superior: una política regresiva. **Centro de Estudios Públicos, Puntos de Referencia**, Santiago, n. 337, oct. 2011.

CAVIERES, E. The class and cultural – based exclusion of the chilean neoliberal educational reform. **Educational Studies**, v. 47, p. 111-132, 2011.

CEPAL-UNESCO. **Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1992.

CONSEJO ASESOR. **Informe final del Consejo Asesor presidencial para la calidad de la educación**. Santiago: Presidencia de la República, 2006.

CONFEDERACIÓN DE ESTUDIANTES DE CHILE. **Bases técnicas para un sistema de educación gratuito**. Santiago, sept. 2011.

CORVALÁN, J. Financiamiento compartido en la educación subvencionada. Fundamentos, resultados y perspectivas. En: HEVIA, R. (Ed.). **La educación en Chile hoy**. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2003. p. 165-178.

DONOSO, S.; ARIAS, O. Diferencias de escala en los sistemas de educación pública en Chile. **Ensaio**, v. 19, n. 71, abr./jun. 2011.

DONOSO, S.; SCHMAL, R. **Introducción a la economía de la educación**: el fenómeno educativo y su connotación económica. Talca, Chile: Editorial Universidad de Talca, 2009.

DRAGO, J. L.; PAREDES, R. La brecha de calidad en la educación chilena. **Revista CEPAL**, n. 104, p. 167-180, ago. 2001.

GARRETÓN, M. A.; GARRETÓN, R. La transición incompleta en Chile: la realidad tras los ranking internacionales. **Revista de Ciencia Política**, v. 30, n. 1, p. 115-148, 2010.

GÓNGORA, M. **Ensayo histórico sobre la noción del Estado en Chile en los siglos XIX y XX**. 9. ed. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1986.

GONZÁLEZ, P. Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. En: COX, C. (Ed.). **Políticas educacionales en el cambio de siglo**. Santiago: Editorial Universitaria, 2003. p. 597-660.

HAMUY, E. **El problema educacional del pueblo de Chile**. Santiago de Chile: Pacífico, 1961.

HAYEK, F. **Camino de Servidumbre**. Madrid: Alianza, 2008.

HECKMAN, J. Investing in our young people, with F. Cunha. In: REYNOLDS, A.; ROLNICK, A.; ENGLUND, M.; TEMPLE, J. A. (Eds.). **Cost-effective programs in children's first decade**: a human capital integration. New York: Cambridge University Press, 2010.

HSIEH, C.-T.; URQUIOLA, M. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program. **Journal of Public Economics**, Amsterdam, n. 90, 2006.

_____. **When school competes, how they compete? An assessment of Chile's nation wide school voucher program.** Washington: World Bank's Development Group, 2002.

ILLANES, M. A. **Ausente señorita. El niño chileno, la escuela para pobres y el niño chileno. Chile 1890-1990.** Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 1991.

JOFRÉ, G. Subvenciones en educación. **Estudios Públicos**, n. 32, p. 31-55, 1988.

KRUGMAN, P. **The return of depression economics.** New York: WW Norton, 2009.

MANKIW, G. **Principios de economía.** 2. ed. España: Mc Graw Hill, 2002.

MAYOL, A. La igualdad es también un buen negocio. En: ENCUENTRO ANUAL DE LA EMPRESA, 24 de noviembre de 2011, Santiago de Chile. **Presentación...** Santiago de Chile: [s.n.], 2011.

MINEDUC. **Estadísticas educacionales.** Disponible en: <<http://www.fomide.cl/estadisticas>>. Acceso en: 12 jun. 2011.

NEF, J. **El concepto de Estado subsidiario y la educación como bien de mercado:** un bosquejo de análisis político. Santiago de Chile: Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1999-2000. (Enfoques Educativos, v. 2).

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (2011) **Society at a glance.** Publicado en: 14 de abril de 2011. (OECD Indicadores Sociales). Disponible en: <<http://www.oecd.org/els/social/indicators/SAG>>. Acceso en: 25 abr. 2011.

_____. **Estudio económico de Chile.** París, 2010.

_____. **La educación superior en Chile.** París, 2009.

_____. **Chile. Revisión de las políticas nacionales de educación.** París, 2004.

SANHUEZA C.; CORVALÁN, A. **La educación superior gratuita no es una política regresiva.** Publicado en: 7 oct. 2011. Disponible en: <<http://www.ciperchile.cl>>. Acceso en: 9 oct. 2011.

SAPPELLI, C. Introducción: la economía de la educación y el sistema educativo chileno. **Cuadernos de Economía**, n. 118, p. 281-296, 2002.

STIGLITZ, J. **La economía del sector público**. Madrid: Antonio Bosch, 2000. 738 p.

SUÁREZ, C.; MICCO, S. **La constitución y los derechos sociales**. Santiago, Chile: Centro de Estudios para el Desarrollo, 2009. (Asuntos Públicos, Informe, n. 719, jun.).

SUBERCASEAUX, B. **Intervención en la presentación del volumen final de su texto "Historia de las Ideas y de la Cultura en Chile", 2 de diciembre de 2011**. Talca, Chile: Universidad de Talca, 2011.

TEDESCO, J. C. **Reformas educativas en América Latina: discusiones sobre equidad, mercado y políticas públicas**. Talca, Chile: Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, 1998. 42 p. (Serie Estudios, n. 14).

TOKMAN, A. **Is private education better? Evidence from Chile**. En: BANCO CENTRAL DE CHILE. Santiago de Chile, 2002. (Documento de trabajo, 147, feb.).

TREVIÑO, E.; DONOSO, F. **Agrupación de escuelas para intervenciones de política: análisis del caso chileno**. Santiago Chile: Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, 2010.

VALENZUELA, J. P.; BELLEI, C.; DE LOS RÍOS, D. **Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido**. Santiago de Chile: FONIDE-CEIA, 2008.