

Informe estudio financiamiento educación en San Joaquín

¿Cuánto cuesta financiar el derecho a la educación?

APORTES PARA UN ADECUADO FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Metodología participativa para calcular el costo de disponer una educación pública accesible, adaptable y aceptable para todas y todos, en la comuna de San Joaquín, Región Metropolitana (Chile)

Equipo de Investigación: Rocío Herrera, Marco Kremerman, Karina Narbona, Diego Parra, Rodrigo Sánchez y René Varas

Santiago, Noviembre 2014

ÍNDICE	
Contenidos	(Págs.)
0. PRESENTACIÓN.....	3
I. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN	
NIVEL NACIONAL: MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, SEGREGACIÓN SOCIO EDUCATIVA Y CRISIS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE.....	7
EXPERIENCIAS DE INCIDENCIA POLÍTICA DE LA SOCIEDAD CIVIL EN EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DENTRO DE AMÉRICA LATINA.....	17
II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y POLÍTICOS DEL ESTUDIO	
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y EL ENFOQUE DE DERECHOS.....	20
LA EDUCACIÓN PÚBLICA COMO UN DERECHO.....	22
PRINCIPIOS Y NORMAS CONSENSUADAS INTERNACIONALMENTE.....	25
LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN DESDE EL ENFOQUE DEL DERECHO HUMANO, DIMENSIONES PARA UN CÁLCULO DE COSTOS.....	27
OTROS CRITERIOS.....	30
DERECHOS HUMANOS, EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN: LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES.....	32
III. OBJETIVOS: GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	35
IV. METODOLOGÍA	
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
ABORDAJE DESDE LO LOCAL.....	36
LA PARTICIPACIÓN COMO DERECHO HUMANO.....	36
INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA (IAP) EN EDUCACIÓN.....	37
ESTUDIO DE CASO: COMUNA DE SAN JOAQUÍN.....	38
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	40
TECNICAS Y HERRAMIENTAS PARA PRODUCIR INFORMACIÓN.....	41
PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	43
V. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	45
EJEMPLO DE RESULTADO UTILIZACIÓN DE MATRIZ DE VARIABLES ASOCIADAS A COSTOS.....	46
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	49

0. PRESENTACIÓN

Este documento contiene -los primeros resultados alcanzados en la construcción de- una propuesta para conocer cuánto cuesta financiar el ejercicio del derecho a la educación en cada una de las comunas de Chile¹, teniendo en cuenta sus particularidades y la perspectiva de los actores educativos en la definición de aquello que hay que mejorar en el nivel local para garantizar a todas y todos un acceso igualitario a una educación pública, gratuita y que funcione bajo un enfoque derecho.

En la elaboración de esta propuesta, han colaborado la Fundación Sol, la Corporación de Desarrollo Municipal de San Joaquín, el Equipo de Psicología y Educación (EPE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y el Foro por el Derecho a la Educación, guiados por la convicción que la educación es un derecho humano fundamental, y que por lo tanto, el Estado debe garantizar su ejercicio igualitario en todo el país, asegurando entre otras condiciones, un adecuado financiamiento.

Esta propuesta se suma a otras levantadas por distintos actores en Chile (ACES 2011; CONES 2011; Bloque Social 2006; OPECH-Mancomunal del Pensamiento Crítico, 2010, entre otras) para elaborar criterios y generar conocimientos que permitan superar la arbitrariedad con que se ha fijado el valor de la subvención escolar, claramente insuficiente.

La particularidad de nuestro planteamiento es precisamente que concibe a la educación como un derecho humano fundamental, ante cualquier otra consideración instrumental o ideológica de la misma, y trata de ser consistente con este principio al momento de definir aquello que hay que financiar y cómo debe ser financiado.

La presente propuesta tiene en cuenta normas nacionales e internacionales en torno al derecho a la educación y otras iniciativas similares a ésta, impulsadas en distintos países de América Latina por diversas organizaciones de la sociedad civil que han contribuido así al desarrollo de políticas de financiamiento educativo más adecuadas que sus predecesoras.

¹ El estudio privilegia el nivel comunal en tanto la institucionalidad de la educación pública delega en las municipalidades hoy su administración financiera y conducción pedagógica. No obstante, la presente propuesta posee un diseño conceptual y metodológico flexible, capaz de adecuarse a nuevas configuraciones institucionales de la educación pública.

Las características de la educación chilena asociadas al actual sistema y nivel de financiamiento, son presentados en el primer capítulo de este documento, bajo el subtítulo de ‘Antecedentes y Problematicación’, que además incluye referencias a los planteamientos de la sociedad civil en Chile y otros lugares de América Latina, para un adecuado financiamiento de la educación.

La propuesta que aquí presentamos es el resultado de un proceso que incluye: numerosas lecturas, consultas a distintas fuentes de información, análisis y reuniones de trabajo del equipo de investigación y entrevistas con los directores y directoras, estudiantes, apoderados y apoderadas, profesores y profesoras, y asistentes de la educación de las escuelas y el liceo municipalizados de San Joaquín, involucrados por medio de una metodología de trabajo participativa, a todos y todas les agradecemos. Cabe señalar que el grupo de personas consultado representan a diversos actores de la comuna explorada, no obstante se reconoce que un mayor número de involucrados complejizaría y potenciaría esta perspectiva que se construye.

De esta forma, se ha ido acumulando información sobre las fuentes de financiamiento y los recursos con los que cuenta y funciona la educación pública en la comuna de San Joaquín hoy, y sobre las mejoras que en cada uno de los establecimientos y a nivel de la comuna es necesario costear y financiar, para asegurar el adecuado ejercicio del derecho a la educación por parte de todos sus habitantes.

Los ‘Fundamentos Teóricos y Políticos’ de esta propuesta se exponen y desarrollan en el segundo capítulo. Junto con ahondar en el significado del derecho a la educación, identifica los mecanismos de discriminación hoy vigentes asociados a la forma en que se financia la educación y que segrega a los estudiantes en distintos tipos de establecimientos, según su origen socioeconómico, reproduciendo y ampliando las desigualdades sociales. De estas consideraciones, emergen los fundamentos de una política de financiamiento educativo que, basada en el enfoque de los derechos humanos, contribuya a fortalecer la educación pública y a superar dichas desigualdades. Además, se desarrolla un apartado que justifica la importancia de la participación de los actores sociales dentro del enfoque de derechos.

En coherencia con lo planteado, se expone en el tercer capítulo los objetivos generales y específicos de la propuesta.

Estos se complementan con el cuarto capítulo **‘Metodología’**, donde se asume la indivisibilidad de los derechos humanos y entiende que el derecho a la educación implica el derecho a la participación, lo que supone la deliberación de los actores y comunidades educativas sobre el sentido de la educación y las políticas educativas destinadas a su realización como un derecho. Es por eso que esta propuesta ha sido construida a través de un proceso de investigación-acción protagonizado por actores interesados en reflexionar y transformar su realidad cotidiana. Su validez hoy se remite a las escuelas y el liceo público de la comuna de San Joaquín pero esperamos que su aplicación y progresivo ajuste en territorios con distintas características permitan robustecerlo, hasta convertirla en un instrumento de política educativa que permita calcular el presupuesto público necesario para garantizar el derecho a la educación en todo el país.

Para producir y sistematizar la información, hemos utilizado técnicas de entrevista y elaborado instrumentos como cuestionarios y bases de datos, que esperamos puedan ser útiles a todas y todos los que lo requieran: a) conocer cuál es la situación del financiamiento de la educación, b) debatir sobre las mejoras necesarias para fortalecer la educación pública, c) estimar los costos monetarios asociados a la implementación de tales mejoras y d) movilizarse para que los recursos requeridos sean garantizados.

Los principales resultados y conclusiones de este proceso investigativo dan origen² a un quinto **apartado** donde se presentan las **variables e indicadores para Costear el Derecho a la Educación**, que son referencias a aspectos concretos y costeables del funcionamiento actual e ideal de una escuela o liceo. La interpretación de los **Resultados** del estudio se presentan a modo de conclusión. Cabe señalar que otro producto fue la elaboración de un manual que sistematiza la metodología de investigación para que las diversas comunidades educativas puedan realizar réplicas de este estudio.

Aspiramos a que las definiciones y herramientas que esta propuesta contiene permitan a los actores educativos y las autoridades políticas de cada comuna y del país, conocer y debatir la actual situación del financiamiento de la educación pública, las mejoras necesarias de impulsar y los recursos que se deben destinar para que en cada rincón de Chile todas y

² Los resultados de este proceso se dieron a conocer en el Seminario: “propuestas para la reconstrucción de la educación pública” Septiembre 2014. Todos los materiales se pueden encontrar en la página web www.educacionparatodos/costeoderechoeducación/

todos sus habitantes puedan tener acceso de forma igualitaria, sin ningún tipo de discriminación, a una educación pública, gratuita y que funcione bajo un enfoque de derechos.

René Varas; Secretario Ejecutivo.

**Foro por el Derecho a la Educación,
Noviembre 2014**

I. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN³

a) NIVEL NACIONAL: MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, SEGREGACIÓN SOCIO EDUCATIVA Y CRISIS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN CHILE.

1. Génesis del Modelo actual

Para referirse al sistema de financiamiento de la educación del Chile actual resulta ineludible remitirse al contexto de su surgimiento. El marco que la define tiene su origen en la dictadura militar la que, como ha señalado Rubilar (2003), definió tres etapas en el proceso de transformación de la educación chilena. Una primera etapa, que se extendió entre 1973 hasta 1980, se enfocó en desarticular el modelo forjado en la Reforma Educativa a fines de los '60 y la profundización de ésta durante la Unidad Popular; la segunda etapa, entre 1979 y 1981, comienza a fraguarse la reestructuración del sistema educativo chileno, proceso que finalmente se consolida en una tercera etapa, a partir de 1982, cuyo locus de control se asienta en el mercado.

Básicamente, esta iniciativa reconstitutiva tuvo por objetivo reducir la participación del Estado en las políticas públicas, transformando el proyecto de Estado de Bienestar o Estado Docente (Nef, 1999-2000) a un Estado Subsidiario, acorde a las nuevas orientaciones mundiales, en sintonía con la estrategia global neoliberal que comienza a implantarse en los años '70. De forma complementaria, una hipótesis subyacente es que las escuelas privadas subvencionadas potenciarían el mejoramiento de las escuelas públicas debido al efecto de competencia con ellas.

El sistema que comienza a implantarse en Chile a principios de los años '80, por lo tanto, se inserta dentro de una lógica privatizadora y atomista (Nef, 1999-2000). En ese sentido, uno de los propósitos de las reformas fue crear un mercado educacional donde otrora no lo había; el enfoque pasó desde la oferta a la demanda educativa. Asimismo, con la manifiesta intención de “descentralizar” el sistema educativo, hasta el momento en manos del gobierno central, se suscitó un proceso de desmembración de los establecimientos

³ Los miembros del equipo a cargo de la redacción de este documento son: Rocío Herrera, Marcos Kremerman, Karina Narbona, Diego Parra, Rodrigo Sánchez y René Varas. Para su edición además participaron los integrantes del comité ejecutivo del Foro por el Derecho a la Educación: Francis Valverde, Marisol Morales, Graciela Muñoz, Juan González y Patricio Véjar.

educacionales respecto del Ministerio de Educación, al procurarse la transferencia administrativa hacia los municipios, como se estipula mediante el decreto N°13.063 de 1980.

En la misma línea, se propician las condiciones para el ingreso de actores privados en la educación, a través de dos mecanismos principalmente. El primero, consagrado en la Constitución de 1980, consistió en la facultad para el sector privado de “*abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales*”, en aras de lo que se denomina “*la libertad de enseñanza*”, como derecho otorgado por la Constitución de la República.

El segundo mecanismo se instala ese mismo año, con la publicación del Decreto Ley 8.144, la Ley de Subvenciones. En ella se instala la categoría del “sostenedor” educacional, quien sería “*la persona natural o jurídica que asume ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento un establecimiento educacional en la forma y condiciones exigidas por la Ley y el Reglamento*” (artículo 6°, del DTO Ley 8144). Este sostenedor puede recibir financiamiento para el establecimiento educacional del cual es administrador, prácticamente bajo las mismas condiciones que sus pares municipales.

Bajo el sistema de sostenedores, el decreto impone que el dinero entregado por el Estado - en la forma de subvención- está sujeto a la asistencia al establecimiento educacional de los estudiantes que se encuentren matriculados. Este mecanismo instaura un régimen de competencia por captar estudiantes, ya que los padres pueden decidir el establecimiento para sus hijos, en el entendido que estas políticas conducirían a mejorar la calidad de la educación, ya que la presión de los establecimientos por ser elegidos por los padres los incentivaría a mejorar (Jofré, 1988).

Paralelamente, se instala un sistema de administración complementario para el ingreso de otros actores privados, especificado en el decreto N° 3166 de 1980, el cual transfiere la administración de establecimientos técnico-profesionales, hasta ese momento considerados de prestigio, a corporaciones empresariales. Al contrario del sistema regular, estas corporaciones, mediante la firma de un convenio, perciben un monto fijo de dinero por parte del Estado que es aún mayor que la Unidad de Subvención Educativa.

Así se configuraba, bajo un nuevo marco legal, el nuevo sistema de financiamiento en Chile, el que, con la publicación (el 10 de marzo de 1990, un día antes de que Augusto Pinochet

abandonara el sillón presidencial) de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, n° 18.962), consolidó su institucionalidad definitiva. Cabe señalar que este sistema educativo es único en el mundo, de ahí su fama al ser llamado 'El Experimento Educativo' (Redondo, Descouvières y Rojas, 2004; Cornejo, 2006; OPECH, 2009a). Esta ley de la dictadura fue cambiada el año 2008 por la Ley General de Educación, a partir de ahí se consagra la posibilidad de lucro con recursos públicos en educación, la selección de estudiantes desde el séptimo año escolaridad obligatoria de los 12 existentes y la igualdad de trato a los sostenedores. Resulta interesante el estudio comparativo entre Argentina, Chile, Uruguay y Finlandia realizado por Vernor Muñoz (2013).

2. La educación chilena a partir de 1990

Cuando la Concertación de Partidos por la Democracia asume el gobierno en 1990, planteó como una de sus prioridades, en materia de gasto social, a la educación. Bajo el sistema heredado por la dictadura y con el compromiso tácito de no transformarlo (OCDE, 2004), se introducen algunas modificaciones.

Para ello, una de las primeras medidas fue la de aumentar progresivamente el presupuesto respecto de los años anteriores, desde los 614 mil millones de pesos de 1990 (corregido a pesos de 2006) a 2,87 billones de pesos para el año 2007, es decir, casi cinco veces mayor que en 1990 (OPECH, 2009b).

Además, durante los `90 se reajustó el marco legal para el sistema de sostenedores. En 1993 se incorpora la figura del Financiamiento Compartido o copago de la familia en la educación subvencionada por el Estado (que da la posibilidad a todo establecimiento subvencionado de obligar a la padres a entregar un pago adicional a la subvención, la que se reduce de manera proporcional). Otro mecanismo de financiamiento ha sido a través de reformas tributarias que incluyen la Ley de Donaciones de las Empresas con Fines Educativos, así como modificaciones del Decreto con Fuerza de Ley 2 de 1992. Posteriormente, el DFL 2 de 1998 que concentra las disposiciones completas del sistema, con las incorporaciones posteriores, que rige hoy para las subvenciones.

La evolución del financiamiento de la educación chilena desde 1990 demuestra que se ha intentado consolidar el modelo del Estado subsidiario, el que se encarga de cubrir las falencias del mercado mientras las familias asumen el costo y los sectores privados

administran fondos fiscales. Estos dos actores han cobrado, así, una enorme relevancia en la educación pública, haciendo de Chile un caso paradigmático de financiamiento mixto a nivel mundial.

3. Gasto Público

El gasto público en educación ha experimentado un crecimiento continuo desde 1925, el que aumenta de forma más acelerada en la década de los '50, con un desarrollo exponencial a partir de 1960. De hecho, hacia 1973 el gasto público en educación representaba cerca del 7% del Producto Interno Bruto (CENDA, 2006). Este porcentaje se redujo bruscamente durante la dictadura militar, sobre todo tras la instalación del nuevo marco legal: *“la crisis económica de 1982 detiene algunas reformas y precipita un recorte importante en el gasto público. De hecho, éste disminuye un 28,2% en términos reales entre 1982 y 1990, mientras el gasto público total sólo cae un 9%. El sistema educacional sufre un golpe tres veces más profundo que lo que sucede con el gasto promedio. Como consecuencia, el monto de la subvención en términos reales también sufre una caída considerable de 24,5% para el mismo período”* (OPECH, 2009b; p. 138).

En contraparte, los recursos fiscales fueron incrementándose poco a poco tras el fin de la dictadura. En este sentido, se aprecia que, respecto de la evolución del PIB, el gasto público se incrementa desde el 2,4 % desde el año '90, llegando a su punto máximo el año 2002, con un 4,1%. Pero también aumenta el gasto privado, el cual representaba el 1,4% del total en 1990, mientras que llega hasta un 2,7 % para 2006 y con una expansión máxima de 3,1 % el año 2003.

Para el año 2006, el gasto total en educación, considerando tanto el que realiza el Estado como el procedente de fuentes privadas, alcanza un 6,1 % respecto del PIB. De este total, el porcentaje que corresponde a gasto público es de un 3,4%, en tanto el 2,7 % se refiere al gasto privado.

Si se consideran tanto el gasto público como el gasto privado en educación per cápita, es posible dimensionar con mayor detalle las implicancias del retroceso de la función garante del derecho a la educación por parte del Estado. Es así como tanto en educación básica como secundaria, el Estado pone alrededor de un 70% del costo anual por estudiante (cuyo total bordea los \$1.200.000 mil pesos anuales).

Según los indicadores de la OCDE, para el año 2005 el porcentaje del gasto total público y privado en relación con PIB para instituciones educacionales en Chile, sumando los niveles tanto básico, secundario y superior, alcanza un total de 6,4%. Comparado con el resto de los países que conforman la OCDE, se aprecia que el promedio de gasto que éstos realizan se encuentra en el orden del 6,2%. Sin embargo, cuando se analiza con mayor detalle qué proporción de este gasto corresponde a gasto público y a gasto privado, la posición relativa de Chile referente a su gasto cambia drásticamente.

Chile, entre todos los países de la OCDE que contaban con indicadores en este punto, registra el gasto público más bajo de todos, con un 3,3% (sólo comparable al de Grecia), siendo que el promedio total de la OCDE llega al 4,7%. Es decir, dentro del promedio de la OCDE, más de tres cuartos del total de gasto corresponde a gasto público, mientras que en el caso chileno corresponde sólo a la mitad. La OCDE también registra un indicador que permite apreciar el gasto público en educación como porcentaje total del PIB. En este ítem, Chile sólo supera a Grecia en cuanto a dicho gasto, con un 3,5% versus el 3,3% del segundo país.

Asimismo, Chile es el que registra el porcentaje más alto de inversión privada en educación, con un 3,1%, es decir el gasto que realizan las familias chilenas para costear la educación. Ningún país evaluado por la OCDE que registra indicadores en este sentido, salvo la excepción de Corea del Sur (que llega al 2,8%) y Estados Unidos (2,3%), alcanza más de un 2% de gasto total privado como porcentaje del PIB. Además, habría que agregar aquel gasto público que deriva al sector privado donde Chile se ubica en el segundo lugar en este orden (OCDE, 2007). Ejemplo de esto, lo demuestra el gasto en Educación Superior, donde 1,6% del PIB es privado de un total 2,5% del PIB (OCDE, 2012).

Si bien, Chile ha aumentado en un 98% el presupuesto público en educación, contando desde el año 1995 hasta el 2005, es preciso señalar que el gasto privado en educación aumentó a una tasa mucho mayor, del orden del 127%, confirmando el impulso al crecimiento de la participación privada en la educación chilena gatillada por los gobiernos posdictatoriales.

La OCDE (2004) afirmó que la educación pública en Chile está conscientemente estructurada por clases. Precisamente, una de las formas en que esto se hace posible es

mediante sus mecanismos de financiamiento. No obstante, habría que asumir que la realidad sociocultural de los estudiantes chilenos es heterogénea, así como la situación geográfica de los establecimientos educacionales también. Sin embargo, el sistema educacional supone que el costo de educar a los estudiantes es similar. Aun cuando últimamente se han introducido modificaciones al sistema de subvenciones mediante la Ley de Subvención Preferencial (SEP), destinada a los estudiantes de estratos socioeconómicos desfavorecidos (con el objetivo de que éstos mejoren sus resultados), estas medidas responden a un concepto de focalización de los recursos con el objeto de reducir las falencias del sistema. Es decir, operan bajo la lógica de “parche” del mercado educativo, y no cuestionan, por lo tanto, los mecanismos privatizadores que van en desmedro de la educación para los más pobres.

Por lo demás, esta focalización hacia los establecimientos que educan a los niños con peores resultados académicos, se debe a que los establecimientos educacionales particulares subvencionados aparentemente logran mejores resultados que los públicos. Esto es desmentido por distintos estudios realizados en la materia (Redondo et al, 2004; Bellei, 2007); habría que señalar que los primeros compiten en condiciones favorecidas respecto a la eficiencia de sus recursos, ya que históricamente han tenido la facultad de seleccionar a sus estudiantes, así como también lo hacen algunos pocos establecimientos municipales de prestigio (Parry, 1997).

Lo anterior, inclusive bajo la lógica del sistema, podría ser interpretado como “competencia desleal”: un número importante de establecimientos particulares subvencionados con los fondos del Estado tienen la facultad de escoger a su población escolar objetivo, aquella que es menos costosa de “enseñar” debido a su capital socio-económico. Los mejores resultados de los colegios particulares subvencionados además se explican por el flujo de los estudiantes con mayor capital socio-económico (Hsieh y Urquiola, 2002).

Una segunda forma de selección no explícita es aquella producida por la introducción de un financiamiento compartido con los padres de la educación en la enseñanza básica y media. Esto profundiza, a su vez, la estratificación del sistema educativo nacional. Lo “curioso” es que durante la década de los ’80, bajo la dictadura militar, esto fue efectivamente asumido como natural por un asesor educacional de la época: *“Deben existir los incentivos para que los beneficiarios se autoclasifiquen, en cuanto a su situación socioeconómica para evitar la*

entrega de subsidios en exceso, por los graves daños que ésta provoca a la economía y a la sociedad. Para ello debe aceptarse que existirán diferencias de calidad asociadas al esfuerzo que acepte efectuar cada familia” (Jofré, 1988; p. 215).

Por otra parte, aquí también se atribuye que la gestión escolar, bajo el modelo administrativo de una entidad privada (en oposición a la administración pública), es por sí sola el factor causal para el logro de mejores rendimientos en el sistema educacional, asumiendo por tanto los resultados educacionales como independiente del contexto socioeconómico (Donoso, 2006). Más aún, cuando se habla de los éxitos del sistema particular subvencionado, muchas veces termina confundiéndose la gestión administrativa con la técnico-pedagógica, enfatizando que a menores costos se pueden lograr resultados en los estudiantes. Más aún, a lo largo de los años se ha instalado el sentido común de que la calidad de los docentes sería el factor casi único de la ‘baja calidad’ educativa, desligando cualquier responsabilidad al Estado y al sistema educativo en su conjunto.

Otra problemática es que la evidencia científica no sólo no apoya la instalación de un mercado educativo universal con fondos públicos. A propósito de esto, la OCDE afirma respecto de las políticas educacionales en Chile que: *“el experimento del mercado educacional no ha producido el progreso en aprendizajes ni ahorro de costos visualizado por sus defensores (...) el basarse en mecanismos de mercado (e.g. la competencia entre escuelas y pago de incentivos a los docentes) para producir en el futuro una mayor eficiencia en el sistema educacional no es una estrategia de alto rendimiento (...) El experimento también revela que la administración privada de la educación hace muy poco por mejorar la conexión entre precio y calidad”* (2004; p. 192-193).

Esto lleva a admitir, por tanto, que la educación chilena se encuentra *“influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje”* (OCDE, 2004; p. 290). Esto es apreciable ante la carencia de investigaciones que sustenten las decisiones tomadas, las que, más bien, parecen parte de una estrategia de construcción de un mercado educativo donde antes no lo había. Pero para que esto fuera así, fue el propio Estado (durante la década de los '80) el que lo fomenta y el que luego lo mantiene relativamente inalterado (desde la década del '90).

No obstante, una de las formas en que la inversión pública en educación puede contribuir a su desarrollo es mediante una mayor participación estatal enfocada a no profundizar la segmentación de quienes se educan en el sistema, garantizando educación gratuita para todos.

Esto conlleva a reconocer entonces que no sólo el Estado debiera poder comprometer aún más recursos, sino que a la vez es entender cómo se puede reducir el ámbito de injerencia privada en la educación pública. El derecho a la educación se garantiza en la medida en que el estrato socioeconómico no sea una variable que incida de manera determinante en el acceso a educarse y en la calidad. En el caso chileno, la participación universal de los actores privados con posibilidad de lucrar finalmente termina convirtiéndose no en una opción, sino en una hegemonía.

Para resumir lo que ha implicado la introducción del sistema de financiamiento chileno a partir de los años '80 (en consonancia con las transformaciones políticas y culturales introducidas tanto en la educación chilena como fuera de ella), seguimos a Redondo (2005) cuando afirma que: *“una falacia teórica de un economista neoliberal (Milton Friedman) y la escuela de Chicago, se transformó en un experimento de política educativa en un régimen dictatorial sin legitimidad democrática; y ha operado contundentemente durante unos gobiernos democráticos que aceptaron por convicción o por omisión dicha falacia. El resultado, como ya señalamos, es de una evidencia meridiana: más mercado de la educación, más negocio en la educación”* (p. 104).

A propósito del debate sobre la calidad de la educación, si se admite como válido este concepto, el sistema educacional en su conjunto (es decir, para todos los sectores de la población) debiera ser de calidad. Este es un sistema no sólo desigual sino que promueve la desigualdad a través de su financiamiento y la segmentación socioeconómica, por tanto es imposible que pueda cumplir con el imperativo de la calidad (Barber y Mourcher 2008). Para el caso chileno, la introducción del mercado como motor de la educación y la consiguiente contracción financiera del Estado en la esfera educativa no ha hecho sino que agravar esta situación.

4) ¿Cuáles son las consecuencias del actual sistema de financiamiento?

En primer lugar, el actual sistema, al otorgar subvención estableciendo igualdad de trato entre los establecimientos municipales y privados subvencionados y, más aún, sin hacer distinción entre las diferencias por nivel socioeconómico, termina favoreciendo finalmente a quienes tienen mayor ventaja por sus condiciones de origen.

Asimismo, en diversas esferas académicas, políticas y ciudadanas se aprecia que la existencia del financiamiento compartido en algunos colegios, conlleva a una concepción de que el mejor aprovechamiento escolar se da para quien puede pagar por ello.

En términos generales, Chile tiene uno de los sistemas educativos más privatizado en el mundo en sus distintos niveles, lo que lleva a un debilitamiento del concepto de lo público, que resulta fundamental y clave en cualquier democracia participativa e inclusiva. Por lo tanto, no es de extrañar que la Educación de Chile sea el reflejo del escenario económico político social general del país, es decir, mercantilizado, donde el concepto de ciudadano se reemplaza por el de consumidor, individualista, altamente segregado y estratificado. Vale la pena señalar que actualmente la segregación escolar y la crisis de la educación pública han pasado a ser nombrada como unos de los principales problemas de la educación. La matrícula total municipal en los niveles obligatorios no supera el 37%.

Esta situación, en donde las políticas y reformas estatales sólo han favorecido la entrada del mundo privado en la gestión pública, se encuentra asociada a lo que algunos investigadores denominan endoprivatización (CLADE, 2012), la cual se entiende como aquella sustitución de la administración pública por los principios, metodologías y técnicas de la 'gerencia privada', donde el mercado se traslada hacia dentro del Estado (Guerrero, 2004). Se caracteriza además porque se sitúa dentro de una dinámica de continua estandarización de la administración de lo público, regido por las normativas que el mercado (educativo) y la noción de la Calidad Total imponen al sistema en su conjunto.

Estos temas que, a los ojos de hoy, parecieran ser los grandes problemas, han tenido ya respuestas en el amplio movimiento social por la educación a partir de una acumulación de diversos saberes amparados en la lucha y búsqueda de una educación entendida como un derecho humano fundamental orientado al pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano.

b) EXPERIENCIAS DE INCIDENCIA POLÍTICA DE LA SOCIEDAD CIVIL EN EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN DENTRO DE AMÉRICA LATINA: BRASIL, ARGENTINA Y PERÚ.

Como se ha señalado, este estudio es parte de un proceso de generación de conocimiento y movilización social que se ha abierto en el último tiempo en América Latina, el cual ha tenido diversos resultados. Se enmarca, creemos, en el esfuerzo hecho por la sociedad civil, los movimientos sociales, las ONGs, activistas e investigadores, entre otros, por analizar los sistemas de financiamiento en sus respectivos países y a partir de esto incidir en las construcciones de políticas públicas en educación que *“se mantiene aún hoy, muy por debajo del compromiso financiero que demandaría el cumplimiento de los estándares mínimos del derecho.”* (CLADE, 2011; p. 2)

La presentación de las diversas experiencias en este ámbito no pretende ser una sistematización de los aspectos más significativos de las investigaciones y acciones indagadas, sino una enunciación de algunos elementos considerados valiosos para la justificación y orientación del presente trabajo; no son los únicos, no obstante son los procesos con los cuales nos hemos encontrados, conocido y aprendido de ellos.

- Caso Brasil

En Brasil se realizó el estudio “Custo Aluno-Qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil (CAQi)” (Carreira y Pinto, 2010) impulsado por la Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación.

Esta instancia, tras una articulación política entre movimientos, organizaciones y redes sociales, contribuyó al desarrollo de una política de educación básica comprometida con la garantía del derecho y una educación de calidad para todos los brasileños.

Este proceso intentó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la inversión por alumno(a) que Brasil precisa hacer para que haya una ampliación del acceso y una mejora de la calidad de educación de acuerdo al Plan Nacional de Educación? La respuesta fue crear un patrón mínimo de calidad, obteniendo como resultado un indicador que sería el punto de partida para crear una escuela pública de calidad en ese país.

Este esfuerzo mancomunando, ha generado un cambio en la lógica de construcción de políticas de financiamiento de la educación y, a su vez, ha significado un interminable proceso de lucha para continuar instaurando el CAQi dentro del aparato legislativo brasileño.

- Caso Argentina

El Grupo de Compromiso con el Financiamiento Educativo en Argentina, construyó el Índice de Financiamiento para la Equidad y la Calidad de la Educación Pública (IFECEP, 2009). Este pretende ser un conjunto de indicadores que establecen un valor “índice” a los recursos que serían necesarios invertir para garantizar la educación que la sociedad pretende. También permite hacer mucho más cercana a los actores involucrados la cuestión del financiamiento de una política pública, en este caso, la política educativa.

A diferencia de la experiencia brasilera y peruana, donde el índice hace referencia a una unidad que se establece en relación a cada estudiante, en Argentina se estableció un indicador de referencia basado en una escuela primaria de 6 años de escolaridad, dos secciones por año y 33 estudiantes por sección, lo que hace que esta escuela ‘tipo’ tenga aproximadamente unos 400 estudiantes. *“Así se intenta llegar, a un valor indicativo de cuánto debería invertirse anualmente para sostener una escuela de estas características, garantizando una educación de calidad y equidad en la misma. Y, a partir de este indicador, poder calcular los valores necesarios de inversión para distintas modalidades y requerimientos del sistema educativo.”* (IFECEP, 2009; p. 8.)

- Caso Perú

Este estudio respondió a la siguiente interrogante: ¿Cuánto debe invertir el Estado en el aprendizaje de un estudiante?, la cual lo focalizó en la educación primaria. La diferencia de los otros estudios es que este se desarrolló a petición del Ministerio de Educación Peruano y fue realizado por el Proyecto SUMA, iniciativa de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional USAID/PERU (Alvarado, 2011).

Para el cálculo del costo por alumno se optó por la construcción de un paquete básico con el que debería contar el alumno, cuyos elementos, son insumos fundamentales que crean las condiciones que favorecen el aprendizaje del niño y la niña. Este paquete básico considera los costos de recursos humanos, materiales, servicios, infraestructura y equipos de la escuela,

así como las instancias de gestión de la educación regional y algunas actividades del Ministerio de Educación relacionadas a la planificación de educación primaria.

La metodología aplicada calculó el costo anual por alumno según tipo de institución educativa: unidocente, multigrado y poli docente completa. Para el cálculo del costo por alumno se recurrió a información producida mediante trabajo de campo, revisión de investigaciones previas y juicio de expertos. En el trabajo de campo se exploró, en escuelas primarias que sirven a estudiantes rurales y urbanos con desventajas, las necesidades sociales y económicas, las condiciones que requieren para mejorar los aprendizajes. De ese modo, se construyó una propuesta de paquete básico de insumos para mejorar las condiciones de aprendizaje en cada uno de los tres tipos de institución educativa. Esta propuesta fue luego enriquecida a través de sucesivas consultas con especialistas del sector y de la sociedad civil. En ese sentido, el paquete básico planteado puede ajustarse de acuerdo tamaño de la escuela, a las prioridades sectoriales y particularidades regionales.

Este estudio proporcionó elementos y evidencia concreta que sustentan un mayor financiamiento para el nivel de primaria en la educación pública peruana.

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y POLÍTICOS DEL ESTUDIO

a) Calidad de la educación y el enfoque de derechos

El mejoramiento de la educación, como problema y como aspiración, tiene múltiples significaciones. Uno de los referentes más importante a través del cual se le ha presentado últimamente, es el concepto de calidad.

La noción de calidad de la educación hizo cada vez más eco entre los distintos actores y ha estado cada vez más presente en programas de acción política, técnica o administrativa en América Latina a partir de los años '90. Luego del aumento en cobertura, los sistemas educativos nacionales evidenciaron serias deficiencias. En ese entonces, el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe de la UNESCO señalaba que el objetivo era el de *“mejorar la calidad de la educación en los países de la región”* y se fue con el tiempo consolidando de manera creciente un diagnóstico de *“crisis de la educación”* como *“crisis de calidad”*, entendida generalmente como un opuesto de *“cantidad”* (Edwards, 1991; p.11-13).

Sin embargo, el concepto de “calidad” y los programas de intervención asociados a él no han quedado exento a críticas, al estar signados con frecuencia desde la mirada de la eficiencia social (Edwards, 1991) o de la educación como servicio. En general, se plantea cierta continuidad con la agenda de crecimiento económico de las teorías de la modernización de los años '60, que entrega un lugar esencial a la educación como inversión para generación de Capital Humano (Ruiz, 2010). La medición (no la evaluación) en educación ha sido clave para instrumentalizar esta noción, perspectiva pragmática y centrada en resultados, dado que ve la calidad como reflejo de comportamientos observables; usando como indicadores las pruebas estandarizadas de lenguaje y matemática, especialmente.

Hasta el momento, todo indica que Chile ha sido el primer país en Latinoamérica en introducir, desarrollar y extender este enfoque en educación, principalmente a través del Sistema Nacional de Evaluación (SIMCE) a partir de 1988, el cual se aplica de modo censal y a distintos niveles, generando así un gasto sin evidencias al sistema educativo (Wolff, 2007). También se atribuyen a este enfoque de calidad tipos de reduccionismos: el

“reduccionismo instrumental”, que olvida los aspectos menos mensurables pero igualmente o más importantes (como la educación valórica o ciudadana); el *“reduccionismo de la normatividad engañosa”*, que olvida los fines y se queda en los indicadores; y el *“reduccionismo racionalista”*, que supone una relación lineal entre modificación de ciertos factores objetivos y sus resultados (UNESCO a y b, 2007).

Ante ello, lecturas recientes de organismos internacionales elaboraron una comprensión del mejoramiento educativo considerando la tríada más amplia de acceso, proceso y resultados de la educación, cuyos elementos están siempre en interdependencia. En particular, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe (OREALC-UNESCO) dentro del marco de las metas de Educación Para Todos (EPT) y el Proyecto Regional de Educación para América Latina (PRELAC) propone una noción de calidad nueva, que incorpora las dimensiones: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia y equidad, a lo cual añaden en el plano operativo; eficiencia y eficacia (idem). Ello configura su sistema de monitoreo de la calidad.

Cuadro N°1

Marco ampliado de calidad UNESCO/OREALC	
Respeto de los Derechos	Obligatoriedad y Disponibilidad
Equidad	En el Acceso (al currículo, acceso físico y económico), en el Proceso y en los Resultados
Relevancia	Qué y Para qué, Intenciones Educativas, Proyecto Político y Social
Pertinencia	Adaptabilidad y Significancia
Eficiencia y Eficacia	Aspectos de Evaluación de Políticas (cobertura, niveles de conclusión de estudios, deserción, repetición y rendimiento escolar)

Fuente: elaboración propia en base a dimensiones de calidad UNESCO a y b, 2007.

Como se muestra en el Cuadro N°1, el respeto de los derechos es entendido en relación a la obligatoriedad o deber de la educación y a la disponibilidad o la existencia de recursos necesarios. Luego, se incorporan criterios de justicia social, como el igual acceso al currículo (que sea aprehensible por todos), la accesibilidad territorial y económica. Con la relevancia y la pertinencia apuntan a los sentidos de la educación, entendida como proyecto social y como proceso desarrollo de la persona humana, que debe ser significativo y adaptable a grupos diversos. Por último, con eficiencia y eficacia refieren a aspectos de gestión pública.

Aun cuando el esquema enriquece el marco de significación de la calidad, es dentro del registro de la educación como derecho fundamental, propiamente tal, que el reconocimiento

de la centralidad del sujeto que se educa llega a su máxima expresión. Los derechos humanos logran amplificar el esquema - ya ampliado - de acceso-proceso-resultados, para “captar la interrelación entre la educación y la sociedad”, pues aquí, “el impacto de la educación es evaluado según su contribución al disfrute de todos los derechos humanos” (Tomasevski, 2004; p. 385-386). Este enfoque constituye el modelo teórico vertebral de este estudio y se detalla a continuación.

b) LA EDUCACIÓN PÚBLICA COMO UN DERECHO

En general, se asimila la educación pública como aquella que es entregada por el estado, es decir que es de su propiedad, y que se caracteriza por ser gratuita. Si bien es cierto, en los últimos años, han surgido posturas que consideran que la educación pública es aquella que tiene financiamiento del Estado, al adaptar este principio a nuestro país, tal educación sería aquella que está bajo gestión municipal como también aquella que es de carácter privada, ya que ambas son subvencionadas por el Estado. Por su parte, el Foro por el Derecho a la Educación ha recopilado información reciente que demuestra cómo la selección de estudiantes por su rendimiento académico y el financiamiento compartido (FICOM) impulsan una segregación socioeducativa; implicando una pérdida de la diversidad social en la escuela, empobreciendo la experiencia educativa y limitando los resultados de aprendizaje, especialmente en lo que se refiere a convivir juntos.⁴

Esta situación puede ser explicada desde distintas dimensiones, no obstante los obstáculos para el pleno ejercicio de los derechos humanos surgen cuando existen derechos individuales o económicos que están por sobre éstos y que se encuentran protegidos por el marco constitucional vigente, obteniendo como resultado el “apartheid” socioeducativo señalado (Redondo, 2007; OPECH, 2009a).

Por lo anterior, para nosotros, la educación pública sirve para la cohesión de la sociedad y la convivencia democrática real, pues entiende que ésta es un factor clave en la construcción del sentimiento y sentido de pertenencia a una sociedad donde todos y todas tenemos los mismos derechos; por lo que nos comprometemos a respetar los derechos de los otros y

⁴ [Http://www.educacionparatodos.cl/index.php?option=com_remository&Itemid=59&func=select&id=8](http://www.educacionparatodos.cl/index.php?option=com_remository&Itemid=59&func=select&id=8)

para que la participación ciudadana, la deliberación, la cooperación y resolución conjunta de los asuntos que nos afectan, sea una realidad y característica de nuestra convivencia.

En el fondo para que la educación pública pueda ser calificada como tal y constituir un aporte, ésta tiene que ser:

- a) abierta a todos y todas, es decir, que no seleccione a sus estudiantes;
- b) gratuita, esto es, que no cobra dinero a las familias por el servicio educativo que entrega; y
- c) pluralista, que no responde a ningún credo religioso ni ideología en específico, sino a un programa educativo que persigue objetivos educativos comunes y democráticamente convenidos con adecuaciones introducidas por los actores locales, que la vuelven pertinente gracias a que la participación ciudadana se hace parte del proceso educativo.

Esta definición de educación pública está asociada a la concepción de la educación como un derecho humano y bien público, e implica que ésta no puede ser entendida como una mercancía negociable o como un mero servicio. *“La educación es un derecho humano fundamental y un bien público porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie, contribuyendo al desarrollo de la sociedad”* (UNESCO, 2007a; p. 27). La diferencia con los servicios es crucial, pues ellos pueden ser variados, pospuestos incluso negados, en cambio un derecho es esencialmente reivindicatorio y justiciable por las resultas que nacen de su violación o irrespeto (Muñoz, 2004).

Bajo esta lógica, los principios que guían este derecho serían la obligatoriedad, la gratuidad, la no discriminación y la plena participación.

Dentro de estas dimensiones, la obligatoriedad parece ser una de las más avanzadas en el entorno cercano. No obstante, se constata que *“si bien la extensión de la educación obligatoria ha avanzado notablemente en América Latina, la gratuidad total de la educación es una asignatura pendiente en la región”*. Como la región más desigualdad de ingresos del mundo, Latinoamérica exhibe sistemas educativos que *“se han convertido cada vez más en circuitos segmentados para pobres y ricos, generándose con ello un peligroso circuito de reproducción intergeneracional de la desigualdad”* (idem; p.19-20).

La no discriminación implica la eliminación de prácticas que refuerzan el círculo vicioso de la desigualdad, como la selección y la expulsión de alumnos. Por otro lado, implica establecer “derechos diferenciados o recomendaciones específicas para ciertos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad”, considerando la intervención compensatoria. Por último, participación apunta a compartir las decisiones que afectan la propia vida y la de la comunidad y el derecho a la libertad de expresión (ibíd.; p. 8).

Otros puntos constitutivos al derecho humano en educación son relativos a los niveles de obligación que contraen los Estados, los cuales son: respetar, proteger y realizar.

Estas dimensiones implican tanto no impedir que las personas se eduquen (respetar), hacer todo lo posible por impedir que otros obstaculicen la educación (proteger) y como realizar medidas para la satisfacción de las necesidades educativas (realizar). Ver Cuadro N°2

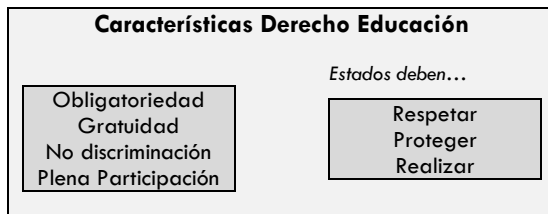
Cuadro N°2

Niveles de las Obligaciones de los Estados frente al Núcleo Integral de Derechos Humanos	
Respetar	Esta obligación se refiere a que los Estados deben abstenerse de tomar medidas que obstaculicen o impidan el goce de los derechos humanos, lo que quiere decir que el Estado no debe destruir los estándares alcanzados. Esto implica para los Estados obligaciones negativas pues les dice lo que no deben hacer (por ejemplo no impedir que la gente se eduque)
Proteger	Esta es una obligación de carácter positivo pues exige a los Estados actuar y no abstenerse de hacerlo. Esta obligación le exige al Estado medidas que impidan que terceros obstaculicen el disfrute de un estándar de derecho y afecten la calidad de vida de las personas.
Realizar	Esta es otra obligación positiva para los Estados en cuanto al cumplimiento de los estándares de derechos humanos y se refiere a las medidas que estos deben tomar para cumplir y satisfacer los derechos. Estas medidas pueden ser de carácter legislativo, administrativo, presupuestal, judicial, social, educativas, entre otras.

Fuente: elaboración propia, réplica de esquema CLADE 2010 de niveles de obligaciones de los Estados, que realiza según el taller de Exigibilidad CLADE, 2008.

Considerando los elementos que hemos venido señalando, es posible visualizar las diversas características que componen el Derecho de la Educación. Ver Cuadro N°3

Cuadro N°3



Fuente: elaboración propia en base a criterios de derecho a educación en UNESCO 2007a y CLADE 2010

c) PRINCIPIOS Y NORMAS CONSENSUADAS INTERNACIONALMENTE

La educación se inserta en el derecho internacional con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) del año 1948, donde se señala que *“toda persona tiene derecho a la educación”*. Esta declaración es complementada con normas que permiten avanzar en su cumplimiento. Por ejemplo, el año 1966, se crea el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC). El primero recibe inmediatamente estatus jurídico y ello permite ejercer acciones de justiciabilidad de los derechos civiles y políticos, mientras el segundo logra ser vinculante recién en 2008, encontrándose en curso el proceso de ratificación de los Estados, que es la condición previa para su puesta en operación (CLADE, 2010; p. 2).

Dentro de este cuerpo legal, se señala que *“la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales...la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad”* (PIDESC, art.13).

Luego, en las sucesivas observaciones, se define la educación como *“un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos”* (observación 13). En este sentido, se añade que ésta *“se ha clasificado de distinta manera como derecho económico, derecho social y derecho cultural. Es, todos esos derechos al mismo tiempo. También, de muchas formas, es un derecho civil y un derecho político, ya que se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos. A este respecto, el derecho a la*

educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos” (observación 11).

Dentro del PIDESC, se establecen cinco obligaciones básicas (CLADE, 2010):

1. la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente (...).
2. la enseñanza secundaria y superior, en sus diferentes formas, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.
3. fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria (...).
4. proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza (...).
5. garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad y sin discriminación alguna a todas y todos los ciudadanos (...).

Estas obligaciones se han desarrollado y precisado en otras convenciones internacionales, como la Convención Internacional de Derechos del Niño (UNICEF, 1989) y los instrumentos jurídicos propios del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, donde destaca el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “Protocolo de San Salvador” (PSS), de 1999, el cual ha sido ratificado por dieciséis Estados de la OEA (OEA, 2011). Al respecto, un reciente avance en la materia, el 4 de junio de 2012, se aprobó en la Asamblea General de la OEA los indicadores de progreso para medición de derechos contemplados en el protocolo de San Salvador, según la matriz de las 4As -que se explicará más adelante-.

d) LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN DESDE EL ENFOQUE DEL DERECHO HUMANO,
DIMENSIONES PARA UN CÁLCULO DE COSTOS

El pleno ejercicio del Derecho a la Educación requiere que los Estados asuman responsabilidades y compromisos para su realización. El PIDESC señala que éstos deben cumplir en materia de financiamiento al menos tres condiciones (CLADE, 2010; p. 11):

1. La disposición de recursos públicos suficientes para la Garantía en el cumplimiento de las obligaciones de acuerdo a los estándares estipulados por las normativas internacionales, esto de acuerdo a los esquemas de costos propios de cada país y de los contextos en que habitan los diferentes grupos poblacionales.

2. La visibilización y superación de obstáculos que impidan que el gasto público en educación sea consistente con el cumplimiento de las obligaciones pactadas.

3. La visibilización y remoción de obstáculos socio-económicos que impidan a los titulares disfrutar del derecho a la educación y de los demás derechos, en particular aquellas condiciones ligadas a la desigualdad social y a todas las formas de discriminación.

A pesar del avance internacional en la formalización de principios y normas para una correcta financiación, la distancia con lo que sucede en la realidad educativa es enorme; *“uno de los principales obstáculos a la realización del derecho a la educación consiste en la falta de voluntad política de los Estados para destinar una financiación adecuada a los retos de la educación”* (CLADE, 2010; p. 6). El escaso y mal financiamiento opera como un factor vulnerador y degradante del ejercicio del derecho humano a educarse.

No obstante, la constatación empírica de la brecha financiera es una tarea de la cual algunos países comienzan a hacerse cargo. Para ello, el esquema de las 4A propuesto por Katarina Tomasevski (2004, 2006) -experta de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación- ha resultado ser un mecanismo importante para aterrizar las dimensiones y características que componen al enfoque de derechos humanos en el ámbito educativo. Su principal virtud es que lleva las categorías del enfoque a conceptos operativos, siendo útiles para la investigación y experimentación en situaciones concretas, sirviendo de guía para el presente estudio.

Es importante que las investigaciones gubernamentales sirvan para el desarrollo e implementación de políticas educativas que integren los derechos humanos, tal como se señala en el Marco de Acción de Dakar (2000) y reafirmado por UNICEF (2008); ya que la realización del derecho a la educación es un proceso continuo, por lo que se requiere de

estudios que realicen evaluaciones también continuas y combinadas -cuantitativas y cualitativas- (Tomasevsky, 2004). Por tales motivos, se desarrolló un esquema de cuatro dimensiones que permiten reclasificar las obligaciones que tienen los Estados en sus tres niveles de respetar, proteger y realizar el derecho a la educación (CLADE, 2010; p. 5-11) y son: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

A las ya mencionadas, en este estudio se agrega una quinta dimensión propuesta por la Escuela Wodrow Wilson de la Universidad de Princeton (2006); la rendición de cuentas, traducida como *accountability*. Por lo tanto, se considera que todas estas dimensiones establecen las condiciones de posibilidad para la realización del derecho a la educación.

- ¿En qué consisten las 5A?

Es trascendental para los objetivos del presente estudio que haya comprensión mínima respecto de las dimensiones planteadas, ya que es una responsabilidad de todos y todas que los derechos humanos en educación se logren entender y ejercer en la realidad actual. A continuación se definen y ejemplifican las 5A:

1. Asequibilidad (o también entendida como Disponibilidad). Apunta fundamentalmente a la disponibilidad que las cosas existentes se encuentren en condiciones propicias o, más detalladamente, *“asegurar que haya instituciones, recursos físicos, personal y programas educacionales, en cantidad suficiente, con las instalaciones necesarias para funcionar apropiadamente según el contexto donde habitan las personas”*. Se relaciona por ejemplo con: números de salas, cantidad de recurso humano (docentes, asistentes, profesionales de apoyo) o condiciones materiales básicas para el funcionamiento de servicios básicos necesarios tales como los baños, cocinas o contratos de trabajo, cantidad horas de planificación, etc.

2. Accesibilidad. Esta dimensión se refiere a la necesidad que la educación sea accesible para todos y todas, ya sea esta física como económica, sin la existencia de discriminación alguna. Se puede entender con los siguientes ejemplos: distancia entre la escuela con el hogar, existencia de medios de transporte que faciliten el acceso, entrega de uniformes, becas de retención, gratuidad, etc.

3. Aceptabilidad. Esta incluye todos aquellos aspectos que se relacionan con los estándares del proceso enseñanza-aprendizaje en educación en su amplio sentido. Por ejemplo, que se

promueva la participación de organizaciones de padres, madres y apoderados, de estudiantes, de profesores, etc., existiendo las condiciones para que se reúnan y organicen; o también que se asegure un adecuado desarrollo del currículum considerando aspectos formales (materiales y recursos pedagógicos) como prioritarios del mismo (seguimiento, capacitación y evaluación).

4. Adaptabilidad. Se refiere principalmente a que la educación debe adaptarse a la diversidad de sus actores educativos (no al revés), bajo los principios de una educación inclusiva, es decir, una educación que sea *“flexible y capaz de responder a las necesidades de los estudiantes dentro de diversos ambientes sociales y culturales”*. Ejemplos, sala de cuna para estudiantes embarazadas, atención adecuada a estudiantes con retos múltiples, discapacidades o de contextos de origen diversos, etc.

5. Accountability. Tal como se señaló anteriormente, esta dimensión considera la rendición de cuentas. Esto se refiere a la existencia de mecanismos establecidos que posibiliten a los actores educativos supervisar al Estado y exigirle a que cumpla con sus obligaciones como responsable principal de promover una educación pública. Esto se puede ejemplificar con la existencia de cuentas públicas, participación de la comunidad educativa en instancias resolutorias, transparencias de uso de recursos, etc.

Cada dimensión posee contenidos de medición, los cuales se ejemplifican en el Cuadro N°4:

Cuadro N°4

5 A's de Katarina Tomasevski (2006) y Escuela Wodrow Wilson (2006)	
Asequibilidad	Infraestructura suficientes y adecuadas
	Profesores suficientes y adecuados
	Materiales suficientes y adecuados
	Disponibilidad de Bibliotecas
	Instalación de Computadoras y TIC's
Accesibilidad	Gratuidad inmediata en Básica y progresiva en Media y Ed. Superior
	Ubicación de Escuelas y Maestros en todas la Regiones
	Provisión del Transporte Gratuito
	Acciones afirmativas para el Acceso de grupos Vulnerables (transferencias, etc.)
Aceptabilidad	Currículo y materiales pertinentes
	Gestión democrática de la escuela
	Formación inicial y continua de Docentes
	Estrategias de incorporación permanente de DDHH a la Educación
Adaptabilidad	Recursos físicos y Docentes adecuados para contexto
	Capacidades para contextos Multilingües
	Preparación y disposición de Docentes, Equipo y apoyo para personas discapacitadas en escuelas regulares.

Accountability	Capacidad de responder a jóvenes embarazadas
	Capacidad de responder a jóvenes que trabajan
	Procesos participativos en Leyes, Políticas, Programas, Iniciativas y Proyectos
	Realización y Publicación de Información
	Canales expeditos de consulta y monitoreo

Fuente: Elaboración propia en base a matriz de Tomasevski (2006) y Wilson (2006).

Actualmente, como ya se mencionó, esta matriz es utilizada en la OEA para indicar el progreso del cumplimiento del derecho a la educación, según el protocolo de San Salvador.

e) OTROS CRITERIOS COMPLEMENTARIOS

Para dimensionar brechas financieras observables en la práctica se puede utilizar otros criterios, por mencionar:

- A nivel de sistema educativo, para llevar a cabo una política de gratuidad plena, UNESCO identifica los distintos niveles de costos que hoy están asumiendo las familias, que son: los costos directos, como los aranceles de matrícula, las cooperaciones “voluntarias” y la compra de útiles escolares; los costos indirectos, como los uniformes, la comida y el transporte; y los costos de oportunidad, que son aquellos que existen cuando los niños asisten a la escuela en lugar de ayudar a la economía doméstica (UNESCO 2007a; p. 31). Éstos se aprecian en el cuadro N° 5:

Cuadro N°5

Consideraciones financiamiento de la educación		
Costos Directos (aranceles, compra de útiles y libros)	Costos Indirectos (uniformes, comida y transporte)	Costos de Oportunidad (en relación al trabajo)

Fuente: elaboración propia en base a gastos familiares en UNESCO, 2007b.

Como política de financiación, su recomendación es *“ponderar los costos directos, indirectos y de oportunidad para llevar a cabo una política de gratuidad plena”*. Además, entre otros criterios, introduce la necesidad de *“programar costos diferenciados según las distintas necesidades de las personas”*, lo que remite al enfoque de la inclusión educativa (UNESCO, 2007b; p.13). A este respecto, por ejemplo, es ilustrativo el listado que realiza Hegarty (2008; p. 80) en Inglaterra, como orientaciones para las autoridades locales:

1. Financiamiento básico para todos los alumnos;
2. Un factor variable para necesidades educativas adicionales;
3. Financiamiento colaborativo para alumnos con necesidades complejas;
4. Servicios de apoyo para alumnos con necesidades complejas;
5. Escuelas especiales de aprendizaje;
6. Fondo de contingencia.

- Para la construcción de indicadores de costos a nivel de centros educativos, son necesarios de considerar además los criterios usados en los distintos estudios empíricos en América Latina (CLADE, 2010). Uno de ellos es el estudio de Perú del año 2011, donde se realizó un cálculo y análisis de costos por institución educativa, aula y alumno, para justificar el alza en el presupuesto público. El fundamento de este estudio es que *“una visión que no parte de la escuela, ni mira de abajo hacia arriba, difícilmente responderá a las preguntas de para qué se quiere duplicar el presupuesto, en qué se invertiría, entre otras”* (Alvarado, 2011; p. 25-27). Su metodología estimó los insumos requeridos para favorecer el aprendizaje en la educación primaria, considerando cuatro paquetes:

1. El marco normativo existente, que regula la cantidad, calidad y uso de los insumos, o paquete normado.
2. Un paquete básico, que recoge recomendaciones de los actores del sector educativo y de la sociedad civil comprometida, y considera los factores: recursos humanos, materiales educativos, equipos, infraestructura, gestión de escuela y bienestar del alumno (alimentación y salud preventiva).
3. Un paquete observado, que es la lista y el estado de conservación de insumos en cada escuela, observados en trabajo de campo.
4. Se consideró también un paquete incremental, que incorpora, además del básico, otros ingredientes ideales de financiar.

Cuadro N°6

Cálculo Costo Educación, Estudio Perú (2011). ¿Cuánto cuesta una escuela que brinda calidad educativa?	
Paquete Normado	Lo dispuesto en la Ley
Paquete Observado	Lo verificable en terreno, caso a caso.
Paquete Básico	El mínimo Imprescindible. Recoge las recomendaciones de los actores y especialistas del medio, tanto del sector educativo como de la sociedad civil comprometida. Además, el marco normativo
Paquete Incremental	Lo ideal

Fuente: elaboración propia en base a Alvarado (2011) sobre Proyecto USAID/PERU/SUMA (2011)

La conclusión a la que arribó fue que para financiar escuelas de mayor calidad educativa, se debía pasar de un financiamiento de 0,9% del PBI al 1,7%. Como estrategia, sugería la posibilidad de cubrirlo progresivamente en 10 años (2021).

Más allá de esta conclusión, se rescata de dicho estudio los distintos niveles de medición identificados: el costeo legal, el costeo participativo básico, el costeo participativo ideal y lo observado en terreno. En especial, se valora la incorporación de la perspectiva de los actores para determinar el gasto deseable, pues coincide con el fundamento metodológico de la presente investigación.

f) DERECHOS HUMANOS, EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN: LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES

Uno de los mayores vicios de los estudios prospectivos y evaluativos han sido las definiciones pre-fabricadas de las necesidades sociales en el ámbito de la educación. La utilización de modelos ya existentes, olvida que lo “deseable” presente en estos modelos, *“puede ser perfectamente instrumento de alienación y dominio”* (Nilo, 1984; en Edwards, 1991:18). Además, estos esquemas presentan graves puntos ciegos a la hora de rescatar las deficiencias que las personas viven día a día en circunstancias particulares y emergentes.

Para determinar el tipo de educación que se quiere y la brecha financiera existente, este estudio se guía por una definición contingente y variable de las necesidades, considerando la perspectiva que los propios involucrados en el hecho educativo. Esto hace de la metodología una metodología participativa, que recoge un cuerpo de necesidades situadas

espacio-temporalmente y que, como tal, es provisorio y perfectible. Con todo, ofrece un abanico más completo que el simple traslado y aplicación de diseños rígidos.

Es preciso acotar que los aspectos necesarios para la mejora educativa, desde el punto de vista del financiamiento, no se determinan en este estudio exclusivamente según la declaración de los actores, aunque sí en buena parte. Dos riesgos se controlan especialmente:

- El problema de que una mirada “ingenua” de la perspectiva de los sujetos ayuda a reproducir los filtros ideológicos y culturales dominantes (Edwards, 1991).
- El vicio de la clientelización, donde, vista la escuela como una mercancía, se considera que una escuela es buena si la demanda está satisfecha, es decir, cuando hay “adaptación a la demanda” dentro del criterio de la circulación y el intercambio (Narodowski, 2008; p. 24).

Para los resguardos necesarios, el marco conceptual de los derechos humanos entrega un filtro previo a la elaboración de indicadores que es consistente, aunque siempre flexible al enriquecimiento. Por otro lado, se tiene presente que los deseos de los actores están circunscritos a horizontes de posibilidad muchas veces pautados por los discursos oficiales. Por último, se considera siempre que *“la lógica predominante no es la circulación y el intercambio, sino la distribución y la construcción compartida”* (ídem).

- *La participación bajo un enfoque de derechos*

La Declaración universal de derechos humanos, la Declaración americana sobre derechos y deberes del hombre, el Pacto de derechos civiles y políticos y la Convención Americana de derechos humanos hacen referencia a los derechos de las personas a: participar, directa o indirectamente, en la dirección de los asuntos públicos; votar para elegir representantes; ser elegido representante, postularse a cargos de elección popular; y tener acceso a las funciones públicas en condiciones de igualdad, es decir, a tener opinión sobre tener derecho a expresar opiniones sobre las cuestiones de orden público, sobre lo que nos afecta.

Por otra parte, la UNESCO en su documento “Temario Abierto sobre la educación inclusiva” en su apartado, “La Participación de la Familia y la Comunidad en la Educación Inclusiva” publicado el 2004, señala:

- La participación de las familias y las comunidades es fundamental para asegurar una educación de calidad para todos.
- La educación no sólo es un tema de los profesionales.
- Las familias y las comunidades tienen derecho a participar y pueden hacer variadas contribuciones. En especial, ellas tienen un conocimiento de sus hijos que los profesionales no tienen.
- El desarrollo de la participación de la familia y la comunidad es un proceso paso a paso, que se basa en la confianza.
- Es necesario esforzarse para promover la participación de grupos marginados. Hay veces en que las familias y los grupos de la comunidad pueden asumir un liderazgo activo que favorezca una educación inclusiva.
- El derecho a participar de la familia puede incorporarse en la legislación o en el sistema local de administración escolar. La comunidad también puede involucrarse con éxito en el sistema local de administración escolar o en el sistema educativo en su conjunto.
- Las escuelas pueden asumir el rol de recurso para la comunidad ofreciendo servicios o actuando como base para otros servicios.

Estos principios, ratifican el derecho a la participación, en conjunto con la libertad de expresión, religión y reunión, los cuales se aplican a todos los aspectos de la educación y tienen profundas consecuencias al ser ejercidos en pleno en la situación de los estudiantes y, por ende, en todo el sistema educativo. Los derechos de participación no se aplican únicamente a las relaciones pedagógicas en el aula, sino también en toda la escuela y en la elaboración y aplicación de las leyes y políticas pertinentes.

III. OBJETIVOS

A partir de los antecedentes y evidencias expuestas en los capítulos anteriores, nuestros objetivos para este estudio son:

a) Objetivos Generales:

- Conocer la brecha de financiamiento existente entre, la inversión y el gasto real en educación pública, y los recursos necesarios (inversión y gasto ideal) para garantizar del derecho de la educación en la comuna de San Joaquín, Región Metropolitana.
- Construir una metodología participativa para calcular el costo de una educación para todos y todas.

b) Objetivos Específicos:

- Describir la inversión y el gasto real en educación pública en la comuna.
- Estimar la inversión y el gasto ideal para garantizar para el pleno ejercicio del derecho a la educación en la comuna.
- Involucrar a los actores educativos de la comuna en la determinación del gasto real e ideal.
- Construir indicadores de gasto e inversión en la educación pública que permita su interpretación desde un enfoque de derechos humanos.

IV. METODOLOGÍA

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Dentro del proceso investigativo, surge la necesidad de utilizar una metodología que contemple la participación de los actores educativos. La importancia deriva en una metodología que responda a las características de un estudio bajo el enfoque de derechos en educación, que implica los siguientes principios:

a) ABORDAJE DESDE LO LOCAL

Abordaje desde lo local (lo territorial): Se debe dar pertinencia y sentido a la investigación, desde los conocimientos y de las necesidades propias de las comunidades, apropiación de la realidad territorial y cultural, consideración de las características locales, etc., ya que la comunidad escolar no está separada de la comunidad circundante a la cual pertenece la escuela. Es la comunidad local la que más conoce sobre sus necesidades y requerimientos. (Traver, Sales y Moliner, 2010)

b) LA PARTICIPACIÓN COMO DERECHO HUMANO

La participación como derecho humano: Son derechos básicos, la libertad a expresión, de conciencia, pensamiento y reunión. Es un derecho la no discriminación, el pluralismo y la educación. Los consejos escolares, el centro de padres y alumnos deben funcionar para asegurar la democracia interna que debería haber en los establecimientos educacionales. También en este ámbito es importante la real validación desde y de todos los actores, tener aprendizajes colaborativos. Esto lleva a considerar la participación como una herramienta política, donde sean las propias comunidades las que decidan qué es lo que quieren como educación y cómo esta se organiza⁵.

Por lo anteriormente expuesto, es necesario realizar una propuesta metodológica que exija un mayor cuestionamiento de los campos de acción donde habitualmente se desplazan los

⁵ Ver Foro por el Derecho a la Educación (2013). El derecho a la participación en Chile. <http://educacionparatodos.cl/wp/wp-content/uploads/2013/05/ Documento-Derecho-a-la- Participacio%CC%81n-Chile-Final.pdf>

investigadores/as que abordan estos temas. En consecuencia, esto ha implicado un desafío permanente para el Equipo de Investigación, dado que la búsqueda de un aprendizaje colectivo va más allá de un encuentro interdisciplinar, involucra por sobre todo una postura ética de trabajo que se enriquezca constantemente con los actores participantes directos e indirectos en el estudio, ya que todos estos son el eje de la acción (Fals Borda y Rahman, 1991). En ese sentido, tanto los procedimientos llevados a cabo como la elaboración de instrumentos intentan acercarse a estos principios.

c) INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA (IAP) EN EDUCACIÓN

Se reconoce que la producción de conocimiento no es algo neutral, ya que siempre responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social. Por lo tanto, es necesario acercarse a un *“conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológico ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar, e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece”*. En consecuencia, *“una tarea principal para la IAP, ahora y en el futuro, es aumentar no sólo el poder de la gente común y corriente y de las clases subordinadas debidamente ilustradas, sino también, su control sobre el proceso de producción de conocimientos así como el almacenamiento y el uso de ellos”* (Fals Borda y Rahman, 1991; p. 213-214). Se sugiere entonces desde este enfoque la necesidad e importancia de descubrir esa base para comprender la relación existente entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad.

Es por esto que las nociones de acción y participación se promueven al interior de una investigación, ya que ésta se funde con la acción para transformar la realidad. Esto supone un compromiso para aquellos que se embarcan en esta aventura en la que se va moldeando una *“filosofía de la vida”* desde un conocimiento vivencial. La teoría y la práctica *“no van separadas como dos etapas o dos momentos separados, distintos, sino que se hiciera un ritmo interpretativo... como un proceso común, único”* (Cendales, Torres y Torres, 2004; p.14), no obstante priorizando la práctica siempre y poniendo el conocimiento teórico al servicio del mejoramiento de la práctica. Como ejemplo de esto, existe la *“devolución sistemática”* a los participantes de lo que se va avanzando en el conocimiento

de la situación en la que están involucrados los “educadores investigadores”, porque la investigación adquiere así una función pedagógica.

La IAP ha sido utilizada en trabajos y estudios en educación. Un ejemplo de esto resulta ser la labor realizada por John Elliot (1990) con docentes y sindicalistas en Inglaterra. El propio Fals Borda (2008) reconoce además la existencia de una convergencia disciplinaria a través de este enfoque, posibilitando el encuentro de distintos actores bajo un mismo ámbito de intereses, utilizando todas las herramientas de investigación que se encuentran al alcance para este propósito.

Por lo tanto, es necesario en esta investigación aplicar, metodologías que resguarden la producción conjunta de conocimiento, entre el equipo investigador y los actores educativos. La información que se quiere obtener dice relación con la cotidianeidad escolar, muchas veces invisible para los reglamentos, leyes y/o otras normativas que son las que se usan, generalmente, para establecer el financiamiento de los centros educativos. Por esto es necesario involucrar a los actores educativos, quienes son los que viven/ producen el funcionamiento diario de la escuela.

Debemos trascender el esquema clásico que opone sujeto a objeto y generar espacios de intercambio con los actores educativos y entre ellos, que además de viabilizar la producción de información, involucre a los actores en la pesquisa sobre el financiamiento de sus escuelas y en la demanda de los ajustes que sean necesarios. Aspecto básico de cualquier reforma participativa.

d) ESTUDIO DE CASO: COMUNA DE SAN JOAQUÍN.

Para este tipo de estudio, se requiere un abordaje desde el estudio de casos, estrategia de investigación bastante usual en las ciencias sociales y preferentemente al interior de la investigación de carácter cualitativa. Este tipo investigación se utiliza para generar conocimiento por medio de un estudio o más casos singulares dentro de dinámicas particulares. Según Robert Stake (2007) *“de un estudio de casos se espera que busque la complejidad de un caso particular... Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el*

estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Por tanto, este es un estudio de caso dado que se realiza en la comuna de San Joaquín, Región Metropolitana (R.M.). Lo anterior implica que no se puedan extrapolar fácilmente los resultados de esta investigación a otras comunas. No obstante, la metodología propuesta tiene el interés de impulsar otros estudios de casos, los cuales pueden ser comparados eventualmente.

Uno de los principales criterios de elección de la comuna fue que cumplieren con uno de los principios señalados en las 5As: “el accountability” (rendición de cuentas), es decir abrir y permitir el monitoreo a las arcas de los municipios en el ámbito educativo. La comuna de San Joaquín, por medio de sus autoridades, aceptó participar bajo este criterio.

Dentro de la comuna, el criterio para incluir las escuelas que conformarían el caso de estudios es que puedan ser caracterizadas como públicas, tal como se explicitó previamente, es decir, que no seleccionen, que sean gratuitas y que el proyecto educativo promueva un sentido pluralista en su formación.

A partir de estos criterios, el campo empírico de esta investigación quedó conformado por las siguientes escuelas.

Nombre establecimientos San Joaquín	RBD
CENTRO EDUCACIONAL HORACIO ARAVENA A.	9411
ESCUELA BÁSICA Y ESPECIAL 470 FRANKFORT	9414
LICEO MUNICIPAL SAN JOAQUIN	9421
ESCUELA BASICA FRAY CAMILO HENRIQUEZ	9424
ESCUELA POETA VICTOR DOMINGO SILVA	9429
CENTRO EDUC. PROVINCIA DE ÑUBLE	9430
ESC. BAS. Y ESP. SU SANTIDAD JUAN XXIII	9437
Centro Educacional Municipal San Joaquín	9438
ESCUELA BÁSICA POETA NERUDA (EX-483)	9457

e) PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

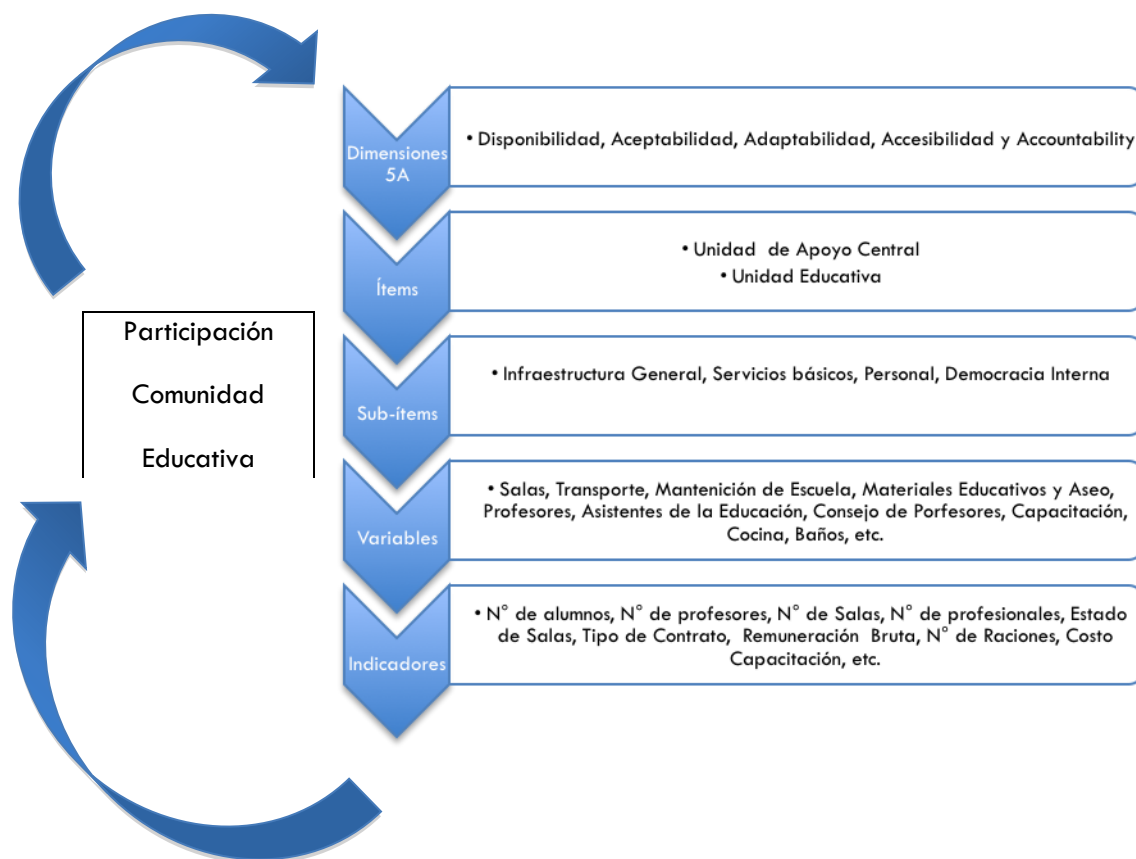
Las principales preguntas de investigación fueron: ¿Cuáles son los costos de la educación pública hoy y cómo se financian en San Joaquín? Y ¿Cuánto cuesta financiar una educación pública garante del derecho a la educación en San Joaquín (5As)? Estas preguntas de investigación trajeron aparejadas las siguientes preguntas de desarrollo tecnológico: ¿Es posible conocer los montos, las fuentes y los usos de los recursos financieros que sustentan la educación pública en San Joaquín? ¿Es posible construir de forma participativa el presupuesto financiero necesario para garantizar el ejercicio del derecho a la educación en San Joaquín, en lo referido a la educación obligatoria?

La metodología de investigación desarrollada permitió dar respuesta a estas preguntas y arrojó como principales resultados: a) una matriz de variables que caracterizan la realización del derecho a la educación y requieren ser financiadas, con la información necesaria para determinar los costos asociados al funcionamiento actual de las escuelas y el liceo público de San Joaquín, y los costos asociados a un funcionamiento que garantice el ejercicio del derecho a la educación de sus estudiantes; y b) un manual de orientación para que otras comunidades educativas puedan impulsar procesos donde identificar las variables que en su caso son necesarias financiar para mejorar la educación que se imparte en su escuela o liceo.

Para determinar el financiamiento basal que asegure el tipo de educación que las comunidades educativas quieren (derecho a la educación), fue importante contar con variables que representaran las necesidades de los propios involucrados sobre la educación que reciben. Para identificar dichas variables se utilizaron diversos procedimientos de indagación descritos en el siguiente apartado.

A continuación, se presenta la Matriz de variables (ver Dibujo N°1) que permite establecer el costeo y dimensiones basados bajo un enfoque de derechos (5As), retroalimentada con la participación de las comunidades educativas.

Dibujo N° 1: Matriz de variables



f) TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS PARA PRODUCIR INFORMACIÓN

A partir del enfoque (IAP) y de la estrategia (estudio de casos) de investigación señalados, la indagación se realizó utilizando técnicas y herramientas para producir información a continuación identificadas:

Técnica	Instrumentos
Entrevista Director/a y/o informantes Claves	Cuestionario semi estructurado
Catastro de recursos disponibles mediante observación directa o búsqueda y procesamiento de datos secundarios	Hoja de registro itemizada
Talleres Comunidad Educativa (docentes, estudiantes, asistentes de la educación, apoderados y organizaciones vinculadas a la escuela).	Diseño de estructura y dinámica de taller Cuadernillo de trabajo Pauta itemizada de discusión Formato informe de resultados
Revisión de archivos y bases de datos preexistentes (sostenedor municipal, MINEDUC)	Hoja de registro itemizada
Producción de términos de referencia y cotizaciones para proveedores de bienes y servicios asociados.	Hoja de registro itemizada

Estas técnicas e instrumentos se utilizaron con el objetivo de producir información que permitiera construir la matriz de variables y determinar una línea base para los distintos costeos planteados (real actual e ideal ajustado a derecho).

Los instrumentos para producir información en las distintas escuelas y el liceo contemplado en la prueba piloto fueron ajustados y validados mediante testeo y juicio de panel de expertos.

En total se realizaron 38 entrevistas a informantes claves (directores, asistentes de la educación, administrativos, principalmente). Se realizaron los catastros de equipamiento e infraestructura de los siete establecimientos señalados. Se realizaron tres reuniones de trabajo con los directores de los establecimientos para producir, ajustar y validar la información, se realizó un taller con más de 80 miembros (líderes y/o representantes) de las comunidades educativas de los establecimientos involucrados (estudiantes de básica y media, apoderados, asistentes de la educación, profesores y dirigentes vecinales). Consultas

a expertos en administración de establecimientos de educación pública, en legislación educativa, académicos e investigadores en educación.

g) PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

La información producida mediante cuestionario aplicado en entrevistas produjo registro textual de respuestas a preguntas abiertas y base de datos de información precategorizada (Excel) agrupadas por dimensión, ítems y subítemes.

De igual forma, con la aplicación de la pauta itemizada mediante observación directa y revisión de fuentes secundarias se incrementó la información registrada en la base de datos (Excel) agrupada por dimensión, ítems y subítemes.

A partir de la información procesada se realizó un análisis mixto (cuantitativo-cualitativo). En efecto, de la información producida por los informes y entrevistas recogidas en fase de terreno, el análisis cualitativo se basó en la identificación de categorías referidas a variables que operacionalizan el derecho a la educación. En un primer paso en el análisis de datos, se definió el material y seleccionó los fragmentos de las entrevistas que son relevantes para contestar las preguntas de la investigación. El segundo paso fue analizar la situación de producción de datos, revisando la forma en que fue realizada, a través de la triangulación de la información resultante y complementándola con la revisión de archivos y bases de datos preexistentes (sostenedor municipal, MINEDUC) y la producción de términos de referencia y cotizaciones para proveedores de bienes y servicios asociados, cada vez que fue necesario. El tercer paso fue “categorizar” la información obtenida en función de sus pertinencias a los distintas dimensiones, ítems y subítemes según las dimensiones del modelo. De esta manera se genera una codificación de conceptos (Flick, 2002), lo que permitió establecer nuevas variables y su agrupación en indicadores (ítem y subítem) para la matriz de variables.

Por otro lado, el análisis de carácter cuantitativo se realizó, en un primer nivel, para establecer la escala de medición o indicador que permite dimensionar las variables proporcionadas, mediante estadística descriptiva. Esto permitió la determinación de ítems y sub ítems o categoría (ver cuadro N°7).

Para el costeo de las variables, se revisó información secundaria de gastos y presupuestos elaborados por la Corporación de Desarrollo Social de la Municipalidad de San Joaquín y/o sus proveedores de bienes y servicios.

Del proceso anterior, se obtuvo información pertinente, suficiente y confiable para establecer líneas de costeo real e ideal ajustado a derecho, para escuelas de tamaño pequeño y mediano, y un liceo mediano. Esto permite, además, calcular para cada establecimiento la brecha de financiamiento hoy existente respecto de una educación ajustada a derecho.

V RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los principales resultados de esta investigación son: una matriz de variables que operacionalizan el derecho a la educación expresadas a través de indicadores que posibilitan su costeo, y un manual orientador para las comunidades que quieran replicar el estudio y que sistematiza la metodología utilizada en el piloto. Ambos productos se encuentran en la página web desarrollada especialmente para alojar y difundir las experiencias, los materiales y resultados del presente estudio, de la propuesta de financiamiento de la educación pública en la que está inserta, y de sus eventuales réplicas en otros lugares. La matriz contiene un total 80 variables distribuidas por subítemes.

En lo que concierne al Manual de orientación para las comunidades educativas interesadas en replicar esta experiencia (el estudio), este adquirió la forma de cuadernillo bajo el título “¿Cuánto cuesta la escuela que queremos?: Propuesta participativa de financiamiento para la Educación Pública en Chile”. Este cuadernillo ha sido diseñado de forma didáctica y atractiva, dando cuenta de los pasos a seguir, las posibles dificultades con las que se pueden encontrar en el proceso y sus posibles soluciones para lograr los objetivos propuestos por el estudio. El manual también contempla las referencias necesarias para acceder a los materiales y herramientas que se requieren para desarrollar el estudio, alojadas en la página web mencionada anteriormente.

Una forma de graficar los resultados de costeo real y basado en derecho que se obtienen del uso de la matriz señalada por parte de las comunidades educativas puede comprenderse a partir del caso, como el de la Escuela Básica N°483 Poeta Neruda de la comuna de San Joaquín, la cual corresponde a un establecimiento que tipológicamente se puede dominar como "pequeño" ya que registra una matrícula inferior a 300 alumnos y que a continuación se presenta.

a) EJEMPLO DE RESULTADO DE LA UTILIZACIÓN DE MATRIZ DE VARIABLES ASOCIADAS A COSTOS

En este caso particular, se agruparon las variables que permiten determinar el costo actual de funcionamiento de la escuela y el costo ideal ajustado a derechos, de acuerdo a las siguientes categorías: Infraestructura y Reparaciones, Equipo Humano, Servicios Básicos, Materiales de Aprendizaje, útiles de aseo y equipamiento, Democracia Interna y Apoyo Central. Para todos los datos ver cuadro N°7

a) Infraestructura y Reparaciones: la escuela Poeta Neruda tiene 9 cursos (uno por nivel) desde kinder a octavo básico, alcanzando una matrícula total de 295 alumnos. Para ello cuenta con una infraestructura que consta de 6 pabellones que suman 1.075 metros cuadrados (m2), 376 m2 en pasillos de circulación y 1.522 m2 en superficie para patios y multicancha, lo cual tiene un costo de \$911.434.124. La superficie total del terreno es de 2.931 m2 y tiene un costo de \$511.131.472.

En materia de reparaciones, se registra un gasto anual de \$7.328.000

Específicamente, la escuela tiene 9 aulas, un laboratorio de ciencias, una sala de computación, una biblioteca (centro de recursos de aprendizaje), una sala de integración, dos camarines (para niños y niñas), servicios higiénicos para niños y niñas, dos bodegas, un comedor para alumnos, una cocina, portería, oficina SEP, oficina Director/a, oficina jefe de UTP, oficina Secretaría, oficina Inspector General, una oficina psicóloga, una oficina para educadores diferenciales, un comedor para profesores, una sala para profesores, un baño para profesores, un patio para prebásica, servicios higiénicos para prebásica y una sala en desuso.

Al considerar los estándares de funcionamiento ajustado a derecho, la opinión de la comunidad y el tamaño ideal de cada sala de clases (24 alumnos para prebásica, 27 alumnos para básica), se puede concluir, que además de los requerimientos de mayor m2 para los distintos espacios, el establecimiento necesitaría 2 aulas adicionales, una sala de música, una sala multitaller, dos bodegas, 1 baño para alumnos en el segundo piso, un baño para auxiliares, un auditorio, una sala multiuso y de primeros auxilios para prebásica, una oficina administrativa para prebásica, una despensa para la cocina, una sala para el centro de alumnos y una sala para el centro de padres y apoderados.

Adicionalmente, se requieren reparaciones considerables en un pabellón completo que involucra a tres aulas y en la multicancha, junto a arreglos permanentes en distintas dependencias.

En resumen, por concepto de infraestructura y reparaciones existe una brecha de \$435 millones.

b) Equipo Humano: Las personas que trabajan regularmente en la escuela Poeta Neruda, corresponde a un director/a, inspector general, jefe de UTP, secretaria, asistente social, un asistente de aula, 6 auxiliares de servicio y 3 paradocentes, una educadora diferencial, una educadora de párvulos, 3 técnicas de párvulo y 2 inspectores. El costo anual en materia de remuneraciones y capacitación es de \$341.080.289. Sin embargo, al considerar el costo adicional por falta de docentes, auxiliares y otros profesionales de la educación, la posibilidad de contar con un 50% de la jornada para que los docentes puedan dedicarse a actividades no lectivas y un aumento de 47,8 % de las remuneraciones propuesto provisoriamente, se registra una brecha de \$320 millones.

c) Servicios Básicos: En general, una escuela para funcionar adecuadamente, necesita contar con servicios de telefonía, electricidad, agua, internet, seguridad, gas, calefacción, transporte, guardería y gastos administrativos varios. El establecimiento registra un gasto anual de \$9.740.000, registrándose una brecha (al considerar carencias actuales y necesidades para un escenario ideal que involucra nuevos espacios) de \$3.180.000.

d) Materiales de Aprendizaje, útiles de aseo y Equipamiento: Por este concepto, el establecimiento registra un gasto anual de \$14.826.745. Aquí se registra una brecha de \$10 millones.

e) Democracia Interna: Para este ítem se destinan \$68.283 y se estima una brecha de \$1.550.000

f) Apoyo Central: Actualmente, se calcula un gasto en labores de apoyo por parte de la Corporación de San Joaquín asociado a la escuela Poeta Neruda, equivalente a un 3% de los gastos totales (sin incluir infraestructura). Para calcular la brecha, se consideró un 5% sobre el total de egresos anuales que existen en un establecimiento, para el apoyo de una corporación u otra unidad central o territorial.

En resumen, tal como se observa en el cuadro, se detecta una brecha de casi \$787 millones para que esta escuela se ajuste a Derechos, considerando las necesidades estructurales de infraestructura. En cuanto al flujo de gastos corrientes que se requieren para que el establecimiento funcione de acuerdo a los estándares establecidos en esta experiencia piloto, los cálculos indican que se registra una brecha de \$366.488.900 al año, lo que equivale a un 95,4% más que lo que se gasta actualmente.

A modo de ejemplo, el siguiente cuadro registra los montos involucrados para el caso de la Escuela Básica n° 483 Poeta Neruda.

CUADRO N°7
LÍNEAS DE COSTEO

Categoría	Costo Actual	Brecha	Costo Ideal	Aumento %
Infraestructura y Reparaciones	\$ 1.429.893.596	\$ 435.000.000	\$ 1.864.893.596	30,4%
Equipo Humano	\$ 341.080.289	\$ 320.000.000	\$ 661.080.289	93,8%
Servicios Básicos	\$ 9.740.000	\$ 3.180.000	\$ 12.920.000	32,6%
Materiales de Aprendizaje, útiles de aseo y equipamiento	\$ 14.826.745	\$ 10.000.000	\$ 24.826.745	67,4%
Democracia Interna	\$ 68.283	\$ 1.550.000	\$ 1.618.283	2270,0%
ApoyoCentral	\$ 11.191.300	\$ 17.102.900	\$ 28.294.200	152,8%
Total	\$ 1.806.800.213	\$ 786.832.900	\$ 2.593.633.113	43,5%
Total Flujo Anual (Sin Infraestructura y con reparaciones)	\$ 384.234.617	\$ 366.488.900	\$ 750.723.517	95,4%

Los resultados alcanzados por el desarrollo de la investigación posibilitan concluir que el enfoque y la metodología utilizada permiten conocer las variables necesarias de tener en cuenta para describir qué se financia hoy y qué se necesita financiar para la concreción del derecho a la educación.

De forma complementaria, parcial y provisoria podemos señalar que el gasto actual que se está realizando para las escuelas de la comuna no alcanza a cubrir los costos para garantizar el derecho a la educación.

¿Será posible replicar esta experiencia piloto en otras escuelas y de esta manera construir una nueva política de financiamiento de la educación pública que garantice el derecho a la educación en Chile? A juicio nuestro, sí.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- ACES (2011). "Propuesta para la Educación que queremos". Propuesta educacional de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, Chile. Extraído el 23 de Mayo del 2012 desde http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf.
- Alvarado, B. (2011). ¿Cuánto cuesta una escuela que brinda calidad educativa?. Proyecto USAID/PERÚ/SUMA. *Revista Educación y Cultura*, Tarea N° 77.
- Barber, M y Moucher, M. (2008). ¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?. Documentos. PREAL
- Bellei, C. (2007). Expansión de la Educación Privada y Mejoramiento de la Educación in Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*. 17(1).
- Bellei, C. (2011). *Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena*. CIAE. Universidad de Chile.
- Bloque Social (2006). La crisis educativa en Chile: Diagnóstico y propuestas.
- CONES (2011). "Compendio de Demandas y Propuestas Estudiantiles". Propuesta Educacional de la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios, Chile. Extraído 9 de Octubre del 2012 desde <http://www.feutem.cl/1/post/2012/08/compendio-de-demandas-y-propuestas-cones.html>
- Carnoy, M y McEwan, P. (2003). Does Privatization Improve the Education? The Case of Chile's National Voucher Plan. En *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*. Ed. David N. Plank and Gary Sykes. New York: Teachers College Press
- Carrerira y Pinto (2010). Custo Aluno-Qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil (CAQi). Campanha Nacional pelo Direito à Educação.
- CENDA (2006). *Elementos para un Programa de Reforma Educacional*. Extraído el 18 de noviembre del 2007 desde http://www.cendachile.cl/files/Educacion_Programa_CENDA.pdf.
- Cendales, L., Torres F. y Torres, A. (2004). "Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica". Entrevista a Orlando Fals Borda. Extraído el 25 de Junio del 2012 desde <http://www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca>.
- Croce, A. (2009). *Introducción al Índice de Financiamiento para la Equidad y la Calidad de la Educación Pública (IFECEP)*. Construyendo una educación pública de calidad en Argentina. Fundación SES, Buenos Aires.
- CLADE (2010). *El financiamiento de la educación desde una perspectiva de derechos. Hacia una propuesta de indicadores sobre el financiamiento del derecho a la educación en América Latina y el Caribe*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), 15 de Marzo.
- CLADE (2012). *Privatización de la Educación en América Latina y el Caribe*. Seminario realizado en conjunto por Open Society Foundations, Privatisation in Education y Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. 28 y 29 de Mayo, Santiago de Chile.

- Cornejo, R. (2006). El Experimento Chileno en Educación 20 Años Después: Una Mirada Crítica a los Logros y Falencias del Sistema Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), 4 (1).
- Cornejo, R.; González, J. y Caldichoury, J. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. 1a ed. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas (FLAPE), Buenos Aires.
- Donoso, S. (2004). Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El Neoliberalismo en Crisis. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (1), 113 -135.
- Donoso, S. (2006). Financiamiento y Gestión de la Educación Pública de los años 90. *Cuadernos de Pesquisa*, 36 (127), 151-172.
- Donoso, S., y Hawes, G. (2002). Eficiencia Escolar y Diferencias Socioeconómicas: A Propósito de los Resultados de las Pruebas de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Educação e Pesquisa*. 28 (2), 25-39.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Ed. Morata
- Educación 2020 (2012). La reforma educativa que Chile necesita y sus costos.
- Fals Borda, O. (2007). "La investigación acción en convergencias disciplinarias". Extraído el 18 de Agosto del 2012 desde <http://historiactualdos.blogspot.com/2008/11/la-investigacin-accin-en-convergencias.html>.
- Fals Borda, O. y Rahman, M. (1991). *Action and Knowledge. Breaking the Monopoly with participatory action-research*. New York: The Apex Press
- Flick, U. 2002. Qualitative research - State of the art. *Social Science Information*, 41 (1), pp. 5-24.
- Foro ECPT- Chile (2011). La segregación un problema antidemocrático.
- Foro por el Derecho a la Educación (2013). El derecho a la participación en Chile. Extraído el 4 de Junio del 2013 desde [http://educacionparatodos.cl/wp/wp-content/uploads/2013/05/ Documento-Derecho-a-la-Participacio%CC%81n-Chile-Final.pdf](http://educacionparatodos.cl/wp/wp-content/uploads/2013/05/Documento-Derecho-a-la-Participacio%CC%81n-Chile-Final.pdf).
- Guerrero, O. (2004). El mito del nuevo 'Managment' público. *Revista Venezolana de Gerencia*, 9 (25), 9-52.
- Hegarty, S. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), 6 (2), 71-81.
- Hsieh, Ch. T. y Urquiola, M. (2006). The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile's Voucher Program. *Journal of Public Economics*. 90, 1477 -1503-
- Hsieh, Ch. T. y Urquiola, M. (2002). When Schools Competes, How They Compete? An Assesment of Chile's Nation Wide School Voucher Program. Working Paper 10008 National Bureau of Economic Research. Extraído el 2 de Marzo de 2006 desde <http://www.nber.org/papers/w10008>.

- Jofré, G. (1988). El Sistema de Subvenciones en Educación: La Experiencia Chilena. *Estudios Públicos*, 32, 193-237
- McEwan, P. J. y Carnoy, M. (2000). The Effectiveness and Efficiency of Private School in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation And Policy Analysis* 22 (3). 213-239.
- Muñoz, V. (2004). *El derecho a la educación. Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*. Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas. Naciones Unidas, Nueva York.
- _____. (2013). *El derecho a la educación: una mirada comparativa*. Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia. OREALC/UNESCO
- Narodowski, M (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Vol. 6, No. 2.
- Nef, J. (1999-2000). El Concepto de Estado Subsidiario y la Educación como Bien de Mercado: Un Bosquejo de Análisis Político. *Enfoques Educativos*, 2 (2). 11-16
- Nilo, S. (1984). *Apuntes sobre la calidad de la educación en América Latina*. Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, San José, abril de 1984.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales: Chile*. Paris: OCDE
- _____. (2007). *Education at a Glance*. OCDE Indicators. Paris: OCDE.
- _____. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. Documento extraído el 5 de Marzo 2012 desde [10.1787/9789264130852-en](http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en).
- OPECH (2009a). *Documentos de Trabajos OPECH*. Santiago de Chile: Imprenta Salesianos
- _____. (2009b). *Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena: Diagnóstico, Análisis y Propuestas. Por una Educación Universal, Gratuita y de Calidad*. Extraído el 26 de Julio del 2012 desde <http://www.opech.cl/Libros/doc3.pdf>
- OPECH y Mancomunal del Pensamiento Crítico (2010). *Propuestas para la Constitución de un sistema educativo para las mayorías*. En *Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile* de Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica, Mancomunal del Pensamiento Crítico y Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Santiago de Chile: Editorial Quimantú
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Asociación Venezolana de Sociología. Espacio Abierto*, 17 (4), 615-627.
- Parry, T. R. (1996). Will Pursuit of Higher Quality Sacrifice Equal Opportunities in Education? An Analysis of the Education Voucher System in Santiago. *Social Science Quarterly*. 77 (4), pp. 821-841.
- Programa EPE- U. de Chile (2009). *Qué escuela construye la Subvención Escolar Preferencial*. Jornada Movimiento Pedagógico.

- Redondo, J., Rojas, K. y Descouvières, C. (2004). *Equidad y Calidad en la Educación Chilena. Reflexiones e Investigaciones de Eficiencia de la Educación Chilena Obligatoria*. Universidad de Chile. Vice-Rectoría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago de Chile
- Redondo (2005). El Experimento Chileno en Educación: ¿Conduce a Mayor Equidad y Calidad en la Educación?. *Última Década*, 22, 95-110.
- Redondo, J. [coord.] (2007). *El derecho a la Educación en Chile*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE.
- Rubilar, L. (2003). Educación Chilena en el Siglo XXI: ¿Cambalache Estado-Mercado? Parte II. *Educere, la Educación en el Mundo*, 7(23). 357-370.
- Ruiz, C. (2010). *De la república al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. LOM ediciones: Santiago de Chile.
- Tomasevski, K (2004). Indicadores del derecho a la educación”, [en línea]. *Revista IIDH*, 40. San José, IIDH. Extraído el 2 de abril 2012 desde <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08064-11.pdf>
- Traver, J., Sales, A. y Moliner O. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 97-119.
- Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. 4ª Edición. Madrid: Ed. Morata
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). “Segregación escolar en Chile” (2010). En Martinic, S. & Elacqua, G. (eds) *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- UNESCO (2007a). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), UNESCO Santiago.
- _____ (2007b). El salto desde la igualdad en el acceso, a la igualdad en los aprendizajes. *Revista Docencia*, Santiago, Chile.
- _____ (2004). *Temario Abierto sobre la educación inclusiva*. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), UNESCO Santiago.
- UNICEF (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, New York.
- Wolff, L. (2007). Los costos de las evaluaciones de aprendizaje en América Latina. *Documentos N°38*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL.

