

El Sistema de Financiamiento de la Educación Obligatoria en Chile: situación actual y desafíos¹

Sebastián Donoso-Díaz

Universidad de Talca, Talca – Chile

Nibaldo Benavides-Moreno

Universidad de Talca, Talca – Chile

Resumen

El trabajo evidencia que Chile es un caso atípico en materia de financiamiento público de la educación obligatoria, dado que desde hace más de cuatro décadas se implantó un sistema de financiamiento basado en la demanda efectiva de estudiantes a los establecimientos escolares mediante “vouchers”, que además de ser controversial y fomentar la privatización, ha tenido efectos más negativos que positivos sobre la calidad de la enseñanza para la mayoría de sus estudiantes. No obstante, hemos tardado demasiado en introducir cambios sustantivos al modelo en pro de la equidad, que han llevado a una severa y masiva crisis de calidad de la educación, que en la actualidad – a nuestro entender – requiere de transformaciones profundas en sus instrumentos para evitar el colapso del sistema. El artículo presenta el contexto sociopolítico chileno y las políticas de financiamiento, luego se expone el modelo vigente de financiamiento de la educación y sus principales componentes, finalizando con las asimetrías y desafíos del modelo de financiación.

Palabras-clave: Chile. Financiamiento de la Educación. Educación Obligatoria. Equidad y Calidad. Vouchers.

The Financing System of Compulsory Education in Chile: current situation and challenges

Abstract

The work shows that Chile is an atypical case in terms of public financing of compulsory education, given that for more than four decades a financing system based on the effective demand of students to schools was implemented through ‘vouchers’, which in addition to being controversial and encouraging privatization, have added more negative than positive effects on the quality of teaching for most of its students. However, we have taken too long to introduce substantive changes to the model in favor of equity, which have led to a severe and massive crisis in the quality of education, which currently – in our opinion – requires profound transformations in its instruments to avoid the system collapsing. The article presents the Chilean sociopolitical context and financing policies, then it exposes the current education financing model and its main components, ending with asymmetries challenges of the financing model.

Keywords: Chile. Financing of Education. Compulsory Education. Equity and Quality. Vouchers.

¹ Texto parte del Proyecto de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile N° 1220045.

O Sistema de Financiamento da Educação Obrigatória no Chile: situação atual e desafios

Resumo

O trabalho mostra que o Chile é um caso atípico em termos de financiamento público da escolaridade obrigatória, visto que durante mais de quatro décadas foi implementado um sistema de financiamento baseado na procura efetiva dos alunos às escolas através de “vouchers”, que além de ser controverso e encorajando a privatização, teve efeitos mais negativos do que positivos na qualidade do ensino para a maioria dos seus alunos. No entanto, demoramos muito para introduzir mudanças substantivas no modelo em favor da equidade, o que levou a uma crise grave e massiva na qualidade da educação, que atualmente -na nossa opinião- requer transformações profundas nos seus instrumentos para evitar o colapso do sistema. O artigo apresenta o contexto sociopolítico e as políticas de financiamento chilenas, em seguida é exposto o atual modelo de financiamento da educação e seus principais componentes, finalizando com as assimetrias e desafios do modelo de financiamento.

Palavras-chave: **Chile. Financiamento da Educação. Educação Obrigatória. Equidade e Qualidade. Vouchers.**

Presentación

Se analiza el modelo de financiación de la educación obligatoria chilena vigente al año 2023, el cual se refiere a la educación escolar dado que la educación superior no es considerada como tal para toda la población, pese a lo cual se ha implementado para ese nivel una política de gratuidad dirigida a solventar los estudios de los estudiantes pertenecientes a los seis primeros deciles socioeconómicos.

El texto expone los principales hitos del sistema vigente, sus dificultades y desafíos próximos, con la finalidad de ilustrar la situación chilena en este ámbito. Hasta el año 1980 Chile tuvo un modelo convencional de financiamiento de la educación obligatoria basado en solventar los costos generales de la oferta formativa provista por los establecimientos educacionales públicos o privados con subsidio público, en ese entonces prácticamente el 80% de la matrícula era de cobertura pública incluyendo casi el 100% de los establecimientos rurales, en tanto menos del 15% de la matrícula nacional era de establecimientos privados subsidiados por el Estado y el remanente corresponde a establecimientos de financiamiento netamente privado. Si bien a esa fecha la obligatoriedad se refería solamente a la educación primaria, la cobertura de la enseñanza media era bastante alta, pese a no alcanzar esa condición hasta el año 2003.

El año 1981 se instala la gran reforma neoliberal de la educación, cuyo eje transformador se sustentó en una visión subsidiaria que en educación se asume en referencia a que el hacer público se justifica cuando los privados no intervienen (PRIETO, 1983). Es decir, la tarea pública es incentivar a los privados en la implementación de las políticas y solo asumirlas directamente cuando éstos no participan (KREMERMAN, 2007). Ello mancomunado a cambios fundamentales en la dependencia de todos los establecimientos públicos (infraestructura, equipamiento y todo el personal docente y de apoyo docente) que hasta

entonces eran administrados por el Ministerio de Educación Nacional, traspasándose a los municipios toda la tarea de gestión, que por entonces no tenían experiencia en este campo. No obstante, la transformación de mayor impacto en todo sentido fue la implantación de manera súbita y absoluta de un modelo de financiación basado en la demanda (OCDE, 2004).

El retorno del país a la democracia (marzo de 1990) no implicó un cambio sustantivo del modelo de financiamiento del sector, el cual -después de ciertas correcciones- sigue vigente, pese a que en los más de 30 años de democracia se han introducido ajustes y transformaciones que podrían impactar en el mediano plazo en el desarrollo educacional.

Perspectiva metodológica

Por tratarse fundamentalmente de un ensayo crítico, desde el punto de vista metodológico se suscribe una línea argumentativa que se funda en antecedentes relevantes y datos cuantitativos secundarios y pertinentes, ideas y conceptos cualitativos, sustentados en referencias seleccionadas con tratamiento de contenido riguroso por autores sustantivos de las temáticas analizadas que, proposicionalmente se hilan a partir del reconocimiento fundado de una situación crítica de la educación chilena en lo pedagógico y financiero, la cual es profundizada más tarde por el importante acopio de teoría y aportes de diferentes autores generados en estas décadas. A la luz de ello se identifican desafíos de carácter macroestructural o macropolítico, para derivar en orientaciones acordes con los elementos expuestos.

Contexto sociopolítico y las políticas de financiamiento

La discusión sobre financiamiento de la educación no es solo un tema técnico desde las finanzas públicas, sino que se relaciona en grado muy importante con los impactos en su objeto de financiamiento: la óptima operación del sistema y calidad de la educación. Siendo este atributo un elemento crucial que no siempre se considera debidamente, pero que en el caso chileno es sustantivo porque la política neoliberal validó una visión tecnocrática de ella, que esencialmente implica asumir que su impacto es neutro sobre los resultados educativos -el cual en los hechos no es tal- y además debido a que las autoridades del sector en democracia comprendieron tardíamente en toda su magnitud la importancia y centralidad de la política de financiamiento en su impacto en los resultados del sistema educativo, es decir en la política educacional (ZANCAJO, 2020; VERGER et al. 2017; COX, 2012).

Como se sabe, el informe Coleman et al. (1966) fue un hito respecto del aumento del gasto escolar y su incidencia en la mejora de los resultados de estudiantes, principalmente de entornos desfavorecidos. Se sabe que no siempre el aumento de los fondos escolares -por sí mismo- garantiza mejores resultados, hay hallazgos que indican que la provisión de fondos adecuados puede ser una condición necesaria pero no suficiente para la mejora. Es fundamental destacar que el dinero que se gasta es importante, y para que sea más eficaz es indispensable que el incremento del gasto se asigne a los factores de mayor relevancia en los resultados educativos. Para los estudiantes de familias de bajos ingresos, aumentar el gasto por alumno produce grandes mejoras en logros académicos y en sus siguientes etapas de vida. Para niños de familias no pobres se encuentran efectos más pequeños del aumento del gasto escolar en logros educativos e ingresos familiares en la edad adulta (JACKSON et al., 2016).

Pese a estos antecedentes, el financiamiento de la educación chilena en la reforma de 1980 respondía a una lógica diferente a la tendencia dominante por entonces (GONZÁLEZ, 2003; BUDNIK et al., 2011), lejana del aumento del gasto y su focalización. Si bien en la aplicación del sistema de “voucher” la influencia fundamental neoliberal proviene del pensamiento de Friedman (1955), combinada con los aportes de Chubb y Moe (1990). Se trata de un modelo semi-híbrido frente a la ortodoxia neoliberal, ya que la no entrega del cupón (voucher) a las familias se torna un elemento diferenciador relevante que incidiría en las decisiones de la demanda educativa, pudiendo alterar los efectos deseados por Friedman. Es sustantivo destacar esta distinción, pues se desarrollaron por décadas políticas de profundización del modelo sin claridad de sus fundamentos e impactos.

Por lo mismo, el proyecto chileno combina planteamientos de Friedman como de Chubb y Moe, agregando algunos componentes propios, creando un híbrido ya que plantea regulaciones en salarios y empleo público que los enfoques liberales no consideraban, y el sector privado no tuvo esos límites para operar, lejanos -por cierto- del óptimo del diseño del modelo privatizador (JOFRE, 1988; MARCEL; TOKMAN, 2005). De Friedman se aplica la descentralización y el sistema de voucher dependiendo de la demanda, y de Chubb y Moe la subvención heterogénea (aunque parcialmente), el rol del Estado en la información y la subvención entregada a los establecimientos y no directamente a los padres, como proponía Friedman². Ello se traduce finalmente en lo que la literatura define como un modelo de cuasi-mercado (LUBIENSKI, 2009), esencialmente producto de las limitaciones indicadas sea por los agentes implicados y/o los fallos de mercado, por lo cual se simula el funcionamiento del mercado para forzar la competencia.

En este esquema la dictadura entregó al mercado un rol determinante en la organización y provisión de los recursos, sustituyendo al Estado en su responsabilidad primaria en la educación, incluyendo el componente financiero que otrora privilegiaba al sector público y ahora al privado (PRIETO, 1983; BELLEI, 2015). La gestión sectorial en democracia pudo revertir muy parcialmente esta condicionante. La reforma de 1980 cambió radicalmente los pilares sobre los cuales se había erigido el sistema de educación pública chileno desde fines del siglo XIX, al entregar al sector privado el rol preponderante en la provisión de educación, y además al limitar la responsabilidad del Estado a los ámbitos que los privados no atienden (NÚÑEZ, 2015). Todo el que desee algo diferente en materia de calidad de lo provisto por el Estado en forma directa o indirecta deberá buscarla en el mercado y pagar por ello (CORNEJO, 2006; BELLEI et al., 2018).

De esta manera, se produce e instala gradualmente un rediseño cultural del concepto “público y privado”, sustentado en la competencia. Lo privado queda reducido para quienes pagan directa y completamente el servicio educativo, en tanto lo público corresponde a todo aquello que se realiza con subsidio del Estado, lo cual puede ser ejecutado por entes privados³

² Pese a la similitud del modelo chileno con el propuesto por Chubb y Moe, no existen las ‘Choice Office’ que los autores proponían, ni ningún otro mecanismo de desarrollo de la demanda que lo reemplace. Así, el potenciamiento del desarrollo de la demanda educativa está pendiente, en tanto no se han propuesto políticas que apunten a fortalecer y guiar la toma de decisiones de las familias.

³ Incluso el tema de los ganancias desmedidos de los empresarios privados o el lucro que pueden extraer los privados para algunos sectores es un tema menor hasta los sucesos sociales del año 2019.

como públicos⁴. Ciertamente, bajo el formato subsidiario los agentes estatales deben asumir aquellas tareas que el sistema privado -en uso de sus atribuciones- elige no asumir. Es decir, puede seleccionar estudiantes y por tanto no ser garantes del derecho a educación (ATRIA, 2014). Por lo mismo, se genera una separación entre el origen o propiedad del oferente educativo y la finalidad del servicio mismo. Se logra instalar la idea que todo establecimiento escolar privado con subsidio público también imparte educación pública, aunque aplique criterios privados de operación- habiendo igualmente otra educación pública que es la que proveen los municipios y los Servicios Locales de Educación (DONOSO-DÍAZ, 2005, 2023).

Detrás de este proceso está la máxima privatizadora de las diferencias de calidad generadas por la educación privada sobre la pública (en logros de aprendizaje), consigna que se instala, aunque tales diferencias no existan en la práctica (HSIEH; URQUIOLA, 2006; DRAGO; PAREDES, 2011; OCDE, 2004; ASSAEL et al., 2015; BELLEI et al., 2018).

Una conclusión provisional en este plano es que las políticas educativas en la década de los 90 quedan en un hiato intermedio y si bien no representan una continuidad mecánica con las de la dictadura poseen una afinidad importante con el modelo económico neoliberal dominante, demostrando en el tiempo que elementos como el voucher son insustituibles desde esa perspectiva, tardando su transformación total más de 40 años (DONOSO-DÍAZ, 2023). Algo que las autoridades democráticas no comprendieron sino hasta unas décadas después, cuando las políticas implementadas si bien mitigaron los efectos negativos más manifiestos del mercado en educación, no pudieron impedir el profundo deterioro de la educación pública y tampoco permitieron su recuperación oportuna, sino cuando ésta era ya un competidor muy débil (ZANCAJO et al., 2021).

No obstante, hacia finales de la dictadura y comienzos de la democracia había algunos consensos políticos importantes: incrementar los recursos financieros sectoriales⁵; establecer mecanismos de participación en el gobierno y control de las instituciones educativas; mejorar las condiciones del empleo del profesorado (COX, 2003; OCDE, 2004; PICAJO, 2010).

Los avances en democracia fueron más lentos y complejos, debido a que los grupos políticos conservadores tenían en el parlamento⁶ la capacidad para ralentizar los cambios, y también debido a que los sectores progresistas no siempre se alinearon tras estas iniciativas, mostrando fisuras importantes en momentos claves (DONOSO-DÍAZ, 2023). Esto último se relaciona con las características de la transición política desde finales de la dictadura (1989) hasta la democracia más avanzada (2010) (MOULIAN, 2003; GARRETÓN; GARRETÓN, 2010). Este camino buscó armonizar demandas sociales y políticas con la conducción de la economía, pero con resultados diferentes. En lo político social hubo avances, formalmente se deja atrás la dictadura, iniciándose un proceso de redemocratización. No obstante, en el campo económico las transformaciones fueron menores, se mantuvo el modelo de mercado en el sector y se trató de mitigar su esencia neoliberal, lo que se logra con poco éxito,

⁴ La competencia fue tan extrema e irracional en el sector municipal que en algunos lugares se estimulaba la captación de estudiantes desde otros establecimientos del mismo municipio, sin entender el sostenedor público que con ello se pasaba dinero de un lado a otro, sin impacto positivo, distrayendo su tarea pedagógica.

⁵ Ello también beneficia directamente a los privados que reciben subvención.

⁶ La Constitución facilitó el que hasta el año 2006 una representación política del 33,4% en los hechos era equivalente al 50,1%, lo que permitió a la derecha la obstrucción de los cambios políticos en democracia, conforme el diseño de la constitución de Pinochet.

repercutiendo en la disminución de las enormes desigualdades (BID, 2020; PNUD, 2017), pero sin alterar mayormente las posiciones sociales – desde la perspectiva de Dubet (2011).

Los gobiernos democráticos progresistas creían que se podía regular eficientemente el mercado educativo y corregir sus principales distorsiones mediante algunas políticas de afirmación positiva, para generar las condiciones adecuadas para su desarrollo, lo que se tradujo en avances pero que no alteraron la raíz del modelo, demandando entonces esfuerzos crecientes de las políticas públicas para mitigar los efectos negativos incrementales en los más pobres del mercado educativo⁷ (COX, 2003; 2012; CLEARY, 2007; VERGER et al. 2016),

El segundo hito se produce a comienzos de la década del 2000 cuando ya habían disgustos y frustraciones de consideración que se cristalizaron en el movimiento estudiantil de 2006, el cual instaló en la discusión política del país temáticas sustantivas sobre el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación pública, especialmente de nivel escolar, larvadas tras década y media de recuperada la democracia (DONOSO-DÍAZ, 2005; COX, 2012; DONOSO-KOENIG, 2013; OCDE, 2017).

Los principales impactos de ese movimiento fueron que, por primera vez tras el retorno a la democracia se debatieran públicamente temas cruciales de la educación pública, ahora puestos en la agenda política (GARRETON, 2016). Producto del avance del movimiento estudiantil del 2006, se crean las condiciones sociopolíticas (ventana de oportunidades) para sustituir la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (CHILE, 1990), norma promulgada los días finales de la dictadura, como también la de documentar la crisis y dar cuenta de las diversas posiciones y visiones al respecto (CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2006). Este hito del ciclo en análisis se completa con el movimiento estudiantil de 2011, el cual en términos generales propone una nueva institucionalidad para el sector (ATRIA, 2014), a lo que se suman requerimientos de calidad y gratuidad de la enseñanza pública escolar y superior (DONOSO-KOENIG, 2013; JACKSON, 2013), dando cuenta de los debates de una sociedad que comenzaba a preguntarse sobre el camino a seguir (DONOSO-DÍAZ, 2023; BELLEI, 2015).

Un tercer hito tras el 2011 es el desencanto de gran parte de la población con los resultados educativos en lo que se refiere a su baja calidad, alta segregación socio-territorial y escasa movilidad social (VALENZUELA et al., 2014; URQUIOLA, 2016; TREVIÑO et al., 2018), aspectos canalizadas por los movimientos estudiantiles y sociales citados, gravitando poderosamente en el debate público de estos temas, hasta entonces invisibilizados en gran parte en los discursos políticos oficiales postdictadura⁸. Gracias a este movimiento estudiantil se avanza en disputas en el campo de la educación en referencia a esas disyuntivas, incorporando elementos como los diversos tipos de gratuidad en educación superior, modelos de fin al lucro que se buscaban instalar en el sector escolar como instrumentos que reemplazaran el subsidio escolar, los que buscaban ser más consistentes con la visión de la educación como derecho social, nuevas formas institucionales de organizar el sistema de educación pública, etc., derivando en opciones sobre la

⁷ Como los efectos son relacionales, de no haber cambios en el mercado que impliquen nuevas posiciones de los actores en este escenario (relacional) se producen mejorías para todos, por lo cual, si bien los pisos basales subieron, las diferencias entre los diversos segmentos sociales en lo fundamental se mantuvieron.

⁸ Una evidencia de ello se registra en la primera cuenta pública del Gobierno de Bachelet (mayo de 2006), cuyas propuestas sobre educación (llevaba 3 meses de gobierno) no tienen vínculo con las demandas del movimiento estudiantil expresados días después.

organización del Estado y del sector educacional, como también de las demandas ciudadanas (RUIZ, 2013; 2016; DONOSO-DÍAZ, 2023).

Ello concluye en el cuarto hito, entrelazado con el anterior, de búsqueda de respuestas desde el gobierno. Por lo mismo, entre los años 2014 y 2018 – en materia normativa – se dirigen a leyes y reformas que refuerzan el rol del Estado en la dirección y gestión de la educación pública, pero con signos equívocos en materia de diseño de instrumentos financieros. Se mantiene el subsidio por estudiante en el financiamiento del sistema escolar, aunque simultáneamente se busca reducir gradualmente el lucro de los empresarios privados en el sector y, más adelante, se define una nueva institucionalidad territorial para la educación pública, sin dotarla de recursos más potentes para una gestión robusta. Estas reformas en proceso si bien direccionan el rumbo de transformación hacia un sistema educativo que opere – una lógica de derecho social diferente a la de mercado, existen serias dudas acerca de la capacidad financiera del país postpandemia para acometer tareas que, necesariamente, implican mayores recursos de esta índole (DONOSO-DÍAZ et al., 2021; 2022).

El modelo vigente de financiamiento de la educación y sus principales componentes

Chile – desde el año 1981 a la fecha – implementó un modelo mixto de provisión de educación como sistema obligatorio y por lo mismo, su patrón de financiamiento es predominantemente de mercado, con algunos ajustes o regulaciones esencialmente para los establecimientos escolares, la carrera docente y también para la gestión de los equipos técnicos de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública, que permiten darle el carácter de tránsito hacia un modelo híbrido más complejo que podría derivar en uno más consistente con los derechos sociales.

Desde fines del siglo XIX a la fecha la principal fuente de recursos que financian la educación en su etapa obligatoria, tanto la enseñanza pública como la privada subvencionada, son en forma incontrarrestable los aportes públicos del gobierno central (98% de los recursos totales). En general los caudales públicos financian al 91/93% de la población escolar, desligada de la dependencia del establecimiento al que asistan (pues el financiamiento está anclado al estudiante). No obstante, hasta el año 2018 los municipios hacían un aporte financiero adicional que equivale – aproximadamente – al 10% de los gastos operacionales de los municipios⁹, valor que en el presupuesto total del sector educación representa entre el 1 a 1,5% de los recursos totales (DONOSO-DÍAZ et al., 2022).

a) Subvención General

La reforma de 1980 implementó un subsidio basal plano o lineal -aún vigente- que se asigna por un costoso mecanismo de aplicación/control, a partir de la asistencia diaria/mensual del estudiante al establecimiento. Este fue en forma casi exclusiva el instrumento de financiación de los centros escolares de enseñanza obligatoria hasta el año

⁹ A partir del año 2018 comienza el traspaso de establecimientos escolares desde los municipios a los nuevos Servicios Locales de Educación (SLEP), si bien entre el año 2018 y 2021 el total de traspasos equivale al 11% de los municipios, y por la Pandemia este proceso se ha retrasado, el traspaso de estos establecimientos a los SLEP implica disminuir la provisión de recursos municipales a educación.

1990 donde se incorporan en forma crecientemente otros subsidios, no obstante, aún en la actualidad el subsidio general sigue siendo el instrumento principal al respecto.

- El problema de este subsidio es que por ser plano (tenía solo un 7% de diferenciación por criterio socioeconómico), incentivó a los establecimientos privados a seleccionar estudiantes menos vulnerables, dado sus menores costos agregados, produciendo un efecto segregativo social en que los estudiantes de familias más pobres se fueron concentrando en la educación pública (GALLEGO; SAPELLI, 2007; URQUIOLA, 2016; ZANCAJO et al., 2021; BELLEI; MUÑOZ, 2021).
- Con estos recursos debían los centros escolares cubrir todos sus costos de operación e inversión. Y en el caso de los municipios, además debían financiar sus equipos comunales de administración de la educación. Ello fue una de las fuentes de déficit que éstos debieron cubrir con sus recursos propios¹⁰.
- El subsidio es un valor nominal (Unidad de Subvención Educacional - USE) que se pondera por el curso al que asiste el estudiante, el tipo de enseñanza (Primaria, Secundaria Humanista/científica o Técnico/Profesional) y la jornada de estudios. Se asigna por la asistencia promedio mes del estudiante al establecimiento por un total de días teóricos máximos (20) y se utiliza un promedio móvil de tres meses para establecer el factor final. Este mecanismo implica complejos y costosos procesos de levantamiento y de validación de información que terminan siendo de baja efectividad.

b) Financiamiento Compartido

A partir del año 1993 el Gobierno concertacionista dio lugar a la modalidad de “Financiamiento compartido”, que en principio incentivaba el co-financiamiento escolar con aportes de las familias, pero en los hechos fue un cobro excluyente (requisito para ser admitido y permanecer en la escuela)¹¹, el cual operó sin mayores cambios hasta el año 2018, siendo gradualmente reemplazado por recursos públicos, proceso en curso y que tienen un plazo de 10 años de extensión a partir del cual queda prohibido, formando parte de la ley de Inclusión escolar (Nº20845), la que además regula la admisión de estudiantes a las escuelas, reduce gradualmente hasta su eliminación el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aportes del Estado mediante un plan progresivo de traspaso a una nueva estructura organizacional¹² (FLORES, 2020; VALENZUELA et al., 2018; ZANCAJO, 2020).

¹⁰ Los municipios – inicialmente – podían adoptar dos figuras legales excluyentes de organización: la de los Departamentos Municipales de Educación (DAEM) sujeta a un conjunto de restricciones propias de la gestión pública, o la de las Corporaciones Municipales, que permitía la figura de gestión privada, pudiendo contratar y descontratar personal en forma más fácil y comprar equipamiento e infraestructura de manera más expedita.

¹¹ En el copago no hay voluntariedad de la familia, es un mecanismo que deja a algunos sin la posibilidad de acceder al derecho a la educación. Además se le muestra en los círculos promercado como un factor asociado al “compromiso de los padres con la educación”, lo que provoca una severa distorsión de juicio pues aplicando está lógica, los niños y niñas de los colegios particulares pagados más exclusivos tendrían los padres más comprometidos del país en esta materia.

¹² Los establecimientos debían optar por ser con o sin fines de lucro, y en razón de ello se definen procesos de apoyo diferentes de recursos públicos.

- Este mecanismo fortaleció el efecto perverso de la selección, pues el co-financiamiento -en los hechos- es una barrera adicional de entrada para los más pobres y si bien el sistema de copago tenía cuatro tramos de cobro, tuvo el impacto selectivo (descreme) de los más pobres (CORVALÁN; GARCÍA HUIDOBRO, 2018), el cual en el tiempo se ha ido reduciendo, debido a que los establecimientos privados -transcurrido un plazo- adscriben a la nueva ley, lo que ha implicado que en la actualidad la población más vulnerable se distribuya en forma muy similar entre el segmento público y el privado subvencionado (diferencias de 2%) (MINEDUC, 2023).
- Los establecimientos adscritos a financiamiento compartido podían también hacer un cobro por matrícula por estudiante una vez por año con un valor referencial de US\$ 7.
- Estos mecanismos fortalecieron la matrícula de la educación privada subvencionada en estos años, la cual pasó del 15% (1980) de cobertura escolar nacional al 56% en la actualidad (2023).

c) Subvención Escolar Preferencial (SEP)

Es una subvención adicional creada en 2008 que se entrega al establecimiento educacional que atiende a estudiantes del segmento socioeconómico más vulnerable. A partir del año 2016 se incorpora a la SEP a los estudiantes preferentes (ampliando la cobertura hacia los menos pobres), es un paso para corregir la subvención general plana.

- La SEP inauguró legalmente la vinculación entre el financiamiento y la rendición de cuentas basada en pruebas estandarizadas, cuestión que limitó la definición operativa de calidad y ha producido consecuencias negativas para el sistema escolar en su conjunto (BELLEI; MUÑOZ, 2021).
- También la SEP dinamizó la tendencia hacia el debilitamiento de la educación pública, dado que en la práctica expandió el mercado potencial de las escuelas privadas, no obstante, posteriormente este proceso se estabiliza (DONOSO-DÍAZ, 2023).
- Para ingresar a la SEP, cada establecimiento educacional firma un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa con el Ministerio de Educación, comprometiéndose a mejorar los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes. Para lo cual el establecimiento recibe más recursos y debe diseñar/implementar un plan de mejoramiento educativo que contenga las acciones que realizará en el período escolar (multianual) relacionadas con las metas de aprendizaje y mejoramiento de la de gestión institucional. Este subsidio se asigna por estudiante y también por densidad (% sobre el total) de estudiantes vulnerables en el establecimiento escolar (su valor aproximado es un 35% del subsidio general).

d) Subsidios complementarios

- Subvención para aumento de remuneraciones del personal docente y no docente, incluye bonificación para profesores responsables de escuelas (pequeñas); Asignación de Desempeño Difícil; Subvención Adicional Especial (SAE); Asignación

Variable por Desempeño Individual (AVDI). Asignación de Desempeño Colectivo para docentes de Establecimientos Municipales y Subvencionados que compongan el equipo de gestión con más de 250 alumnos, y previo cumplimiento de las metas acordadas.

- Subvención por desempeños académicos: Implica un aporte al personal docente y asistente de la educación a partir del alto desempeño de sus estudiantes.
- Subvención por reforzamiento educativo: apoyo a alumnos/as que hayan obtenido rendimiento deficiente, preferentemente de mayor riesgo social. Rige durante el segundo semestre de cada año.
- Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP): **su** objetivo es fortalecer la calidad de la educación a través del reconocimiento al mérito profesional de los docentes de aula.
- Subvención pro-retención, se paga un monto anual entre US\$ 110 y 240 adicionales (aproximadamente) por estudiante, a establecimientos subvencionados que acrediten haber matriculado y retenido alumnos/as que cursan entre 7° y 12 grado o que egresen de este último nivel y que pertenezcan al Programa Chile Solidario.
- Subvención anual de apoyo al mantenimiento, etc. para los establecimientos de educación gratuita. Apoya el financiamiento de gastos de mantenimiento como obras de conservación, reparación y reposición de locales, equipamiento y mobiliario y otros similares. También tienen derecho a esta subvención los Establecimientos que tienen internado.
- Subvención de internado se paga a los Establecimientos Educacionales, para el alojamiento y alimentación de alumnas/os internos. Permite la atención educacional a estudiantes con problemas de acceso sea por movilización o distancia territorial.
- Subsidio de funcionamiento de escuelas de matrícula reducida, destinado a financiar a escuelas rurales con menos de 17 estudiantes para que puedan seguir operando.

e) Financiamiento de los Servicios Locales de Educación (SLEP)

A partir del año 2018 comienza el proceso de creación de los SLEP y en razón de ello el traspaso gradual de los establecimientos escolares, sus dotaciones docentes y de apoyo docente desde los municipios a dichos servicios. En lo fundamental utiliza un modelo mixto. El financiamiento de los establecimientos escolares sigue bajo los subsidios descritos, la diferencia reside en que el equipo directivo técnico-profesional y administrativo de los SLEP (máximo aprox. 60 funcionarios) es financiado con recursos fijos centralizados. Estableciéndose una planta máxima de profesionales y de tareas a financiar.

f) Traspaso de establecimientos privados subvencionados a instituciones sin fines de lucro

La ley de inclusión escolar contempló un plazo para que los establecimientos educacionales que recibían aportes del Estado definieran si se transformaban en colegios netamente privados pagados por las familias, debiendo con ello renunciar a los aportes

fiscales o adoptaban la figura legal de una institución sin fines de ganancia, acogidos a financiamiento público y comprometiéndose a no seleccionar estudiantes. Adicionalmente, se definió un plan de valorización de inversiones el cual implica que existe un modelo de pago de las inversiones que los privados han hecho en los establecimientos (infraestructura y equipamiento mayor), debidamente regulado y valorizado.

Asimetrías y desafíos del modelo de financiación

El modelo chileno fue impuesto e instalado en un contexto netamente autoritario y su prolongación en el tiempo ha sido un éxito -no siempre reconocido- para el neoliberalismo, el cual ha permeado muchos ámbitos disciplinarios y políticos, extendiéndose hacia sectores tradicionalmente identificados con los movimientos progresistas que han servido de sustento para su existencia en el tiempo (MOULIAN, 2002; GARRETÓN 2016). No obstante, al tenor de lo expuesto, sus efectos han sido más negativos que positivos para las grandes mayorías de la población, siendo un factor clave en la profunda crisis de calidad que enfrenta la educación chilena (BONAL et al., 2017, BELLEI, 2020).

Por lo tanto, entre las disyuntivas más relevantes acerca del desarrollo y sustentabilidad de una política de financiamiento de la educación pública obligatoria hay tres aspectos esenciales a considerar: (i) la imperiosa necesidad de cambiar el modelo (fundamentos e instrumentos) de financiamiento por uno que se adapte a las características del objeto de su financiamiento, a saber: una política educacional de equidad sustentada en la calidad y en razón de ello en las necesidades de las escuelas, comprendiendo que la desigualdad de la sociedad chilena es crítica y requiere de correcciones relevantes dado que toda política debería guiarse principalmente por consideraciones de justicia (BRIGHOUSE, 2008), (ii) su sustentabilidad financiera en el mediano y largo plazo que enfrenta problemas muy relevantes por mayores recursos, lo que es complejo no solo por la situación postcovid, sino por los montos involucrados, por ejemplo, la extensión de la gratuidad de la educación superior (DONOSO-DÍAZ et al., 2022).

Adicionalmente, (iii) en estos años no se han aprovechado algunas oportunidades estratégicas, esencialmente en el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2017), para replantear con mayor profundidad el modelo de financiamiento hacia un formato sustentado en los principios expuestos. Reconociendo que esto ocurre en un marco político en que el mercado se posicionó culturalmente como respuesta adecuada (y factible) para el sector, por lo que se demanda de esfuerzos mucho más sólidos para generar una “ventana de oportunidades que permita discutir esta materia”, la cual no se vislumbra en el corto plazo.

Principales asimetrías

Un éxito del modelo de financiamiento neoliberal es que estimuló el aumento de cobertura escolar -expresada esencialmente en mayor número de establecimientos- pero de menor matrícula promedio cada uno, pese a que éste nunca fue el objetivo del voucher, fue utilizado como argumento ex post para su defensa (JOFRÉ, 1988; BELLEI; MUÑOZ, 2021). También se sabe que éste no tuvo impactos mayores en calidad, entre otros motivos por un error de diseño en su asignación. De hecho, el impacto en la matrícula – hasta el año 2008 – fue limitado a los territorios de mayor densidad geográfica y población menos vulnerable, y solo después del 2012, el sistema subvencionado privado aumentó la cobertura en los

segmentos poblacionales más pobres, en razón que la oferta escolar ya estaba saturada el Subsidio SEP se profundizó (ZANCAJO, 2020; ZANCAJO et al., 2021; CARRASCO et al., 2021; OYARZÚN et al., 2021, 2023).

Es esencial para que las escuelas logren estándares de calidad superiores, que el sistema de financiamiento reconozca debidamente las diferencias de costos de los distintos niveles (parvulario, básico, medio), modalidades (científico-humanista y técnico-profesional), localizaciones (ruralidad, aislamiento geográfico y densidad poblacional) y características de la población atendida (nivel socioeconómico, necesidades educativas especiales, condiciones étnicas y de migración). Incorporándose a los montos que se transfieran a las instituciones “[...] explícitamente la relación entre el logro de ciertos niveles de calidad y los recursos que, administrados en forma eficiente, permitirían alcanzar dichos niveles” (CONSEJO ASESOR, 2006, p. 134).

En la segunda década del siglo como tendencia general los recursos asignados a subsidios escolares en sus diversos instrumentos se cuadruplicaron en ese tiempo (tomando como referencia el año 2005). Además, se observa que las cuatro mayores partidas presupuestarias del Ministerio de Educación explican más del 75% de sus recursos anuales: Subvenciones Escolares (50%), Educación Superior¹³ (18%), Alimentación y Becas (6%) y Gestión y Administración (5%). El presupuesto sectorial de 2018 (prepandemia y sin distorsiones) representó MUS\$ 16.382.793 de 2018 (AUTORES, 2022). El presupuesto público de la educación chilena en relación al PIB se incrementa entre los años 1999 y 2018, del 3,4% al 5,9%, evidenciando la importancia otorgada a la educación en la posdictadura (en la década del 80 llegó al 2,4%) (DONOSO-DÍAZ et al., 2022).

Pese a dichos avances, en el contexto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Chile es de los países con menor proporción de gasto público en Educación, en contraposición representa uno de los mayores gastos privados en Latinoamérica en educación primaria y secundaria (CETRÁNGOLO; CURCIO, 2017a; 2017b). Durante el 2015, en promedio los países de la OCDE el gasto público fue del 91,3% del gasto en educación escolar, mientras que en Chile (2016) éste fue del 83% (OCDE, 2017, 2018; MINEDUC, 2018). De esta manera Chile posee en el sistema escolar y superior un menor gasto público que el promedio OCDE. En educación básica y media, el porcentaje de gasto privado chileno (21,2%) es superado solo por Colombia (23,4%). El gasto privado en el sistema terciario nacional prácticamente duplica el promedio OCDE, siendo México y Colombia los que se aproximan a Chile con cifras cercanas al 39%, distante de Argentina, donde el 99% del gasto es público (RODRÍGUEZ; CHAMORRO; VEGA, 2016). Entonces, por cada estudiante del sistema primario el Estado chileno destina US\$ 5.000, cifra bajo la media de los países OCDE, que se aproxima a US\$ 8.500 por alumno. Esto se reitera – con una brecha mayor – al considerar el nivel educativo secundario: Chile destina algo más de US\$ 4.900, cifra pálida al compararla con los US\$ 9.870 por estudiante que en promedio destina la OCDE (OCDE, 2017).

Muchas de las desventajas o asimetrías del modelo ya han sido identificadas y mencionadas en estos años (PICAZO, 2010; TREVIÑO et al., 2018; BELLEI; MUÑOZ, 2021), y pese a los correctores implementados, permanecen operando bajo la misma lógica, debido

¹³ En este mismo período, la partida de educación superior creció 7 veces (DONOSO; ARIAS; REYES 2021).

a que los principales instrumentos de asignación de recursos se basan en el número de estudiantes que asiste regularmente al establecimiento. Un segundo aspecto fue inicialmente su bajo valor, lo que implicó al poco tiempo de su implementación un reajuste significativo para evitar la quiebra de las escuelas (JOFRÉ, 1988), no obstante, este problema persiste hasta la fecha con menor incidencia. Para los defensores del modelo de subsidio se trató de un elemento técnico crítico a tener en cuenta, asumiendo que elevar su valor en un proceso simple (en cuanto existan los recursos) (GALLEGO; SAPELLI, 2007), pese a lo cual no se superan los efectos negativos que implica su diseño, dado que la educación es una tarea que tiene principalmente costos fijos, y sigue dependiendo de ingresos variables (CORVALÁN; GARCÍA HUIDOBRO, 2016; DONOSO-DÍAZ 2005). Asimismo, utiliza un mecanismo de asignación de recursos tan impertinente para la tarea pedagógica, el que castiga a la escuelas que atienden estudiantes más pobres y distantes de los centros urbanos, por sus problemas de asistencia por razones geográficas, climáticas y de calidad de vida que le afectan más allá de su mera voluntad de asistir (DONOSO-DÍAZ, 2008).

La distribución de financiamiento público coherente con las necesidades de buen funcionamiento de las escuelas es especialmente relevante para el fomento de la equidad en contextos de provisión mixta (URQUIOLA, 2016; ELACQUA et al., 2018; OECD, 2019). Ello se debe a su capacidad para compensar situaciones de desequilibrio en la matrícula de alumnos socialmente vulnerables o con necesidades educativas específicas, así como dotar de mayores recursos a aquellos establecimientos que demandan más necesidades de apoyo.

Un elemento técnico muy importante, omitido regularmente en los estudios sobre financiamiento de la educación chilena, es que no se dispone de antecedentes empíricos sólidos que permitan establecer el costo de formación de un estudiante según su condición socioeconómica y territorial, tamaño de la unidad educativa y otros componentes multifactoriales que inciden este aspecto. Sustitutivamente se utilizan estimaciones muy gruesas que requieren ajustes significativos. Si efectivamente se quiere mejorar la calidad de la educación, es clave avanzar en esta materia para construir un sistema robusto en sus dimensiones más importantes.

Desafíos

Es fundamental e imperioso cambiar el actual modelo de financiamiento y sustituirle lo más pronto posible por uno nuevo de alta efectividad – implementable en un plazo acotado– hacia uno que, sustentado – al menos como una avance – en la matrícula real de estudiantes del establecimiento escolar, su condición socioeconómica, territorio, tipo de escuela, tamaño, etc., como variables claves, basado en instrumentos que se sabe son pertinentes con las características que debe tener un sistema de financiamiento de educación masivo y obligatorio, que tenga impactos relevantes en el aumento significativo de la equidad y calidad educativa. Adicionalmente, como se indicó, este proceso requiere de datos empíricos que representen debidamente cuáles son los costos fijos y variables de los establecimientos escolares según los factores señalados y también los costos de administración de las unidades educativas individuales y agregadas.

En segunda instancia, esto implica algo que excede al modelo de financiamiento pero que es fundamental para su efectividad en el corto plazo, a saber, la atribución que debe tener la institucionalidad pública sectorial para regular en cada territorio el número de

establecimientos escolares y sus características formativas (localización, tamaño, tipo de enseñanza y otras) y además, donde esté debidamente especificada la relación con aquellos objetivos de política pública, como son la matrícula de estudiantes vulnerables y/o con necesidades educativas especiales, además de los criterios de calidad que deben ir alcanzándose según las características de cada establecimiento y su plan de desarrollo.

Complementariamente, es necesario asegurar con normas específicas no solo que el financiamiento público sea invertido en el proceso educativo, sino que el sistema subvencionado -sea de naturaleza pública o privada- funcione para todo efecto bajo las mismas reglas de operación, financiamiento (y costos comparables) para lo cual la Ley de Inclusión ya comentada fue un avance importante, seguida de la Ley de Desarrollo Profesional Docente, que fija gradualmente la carrera de los profesores del sistema subvencionado en materia su incorporación, permanencia, perfeccionamiento y sistema de remuneraciones e incentivos, requiriéndose ahora de un proceso equivalente para los cargos directivos y directivo -técnicos de los establecimientos escolares, a fin de evitar la distorsiones del mercado en aspectos que gravan la calidad y equidad del proceso educativo.

En algunas materias puntuales pero relevantes para instalar todo proceso de cambio y que éstos sean efectivos, es fundamental normar con mayor detenimiento los recursos y procedimientos de inversión de recursos públicos en servicios de asesoría y asistencia educativa, que debiesen ir en directo apoyo de los centros escolares que realizan diversas instituciones en el sector educativo escolar y que no solo movilizan importantes recursos, sino que no se ha podido evaluar debidamente el costo/efectividad de estos aspectos, perdiendo visibilidad un tema que sigue vigente (ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO, 2014; MNEDUC, s/f).

En este plano, es muy sustantivo mejorar prontamente el Sistema de postulación/selección a los establecimientos escolares, incorporando variables como proximidad territorial del hogar del estudiante con el centro escolar, tener hermanos/as en el establecimiento; y otras como anillos territoriales, grados de centralización de la información, etc. en razón que se trata de un proceso muy impactante que no solamente asigna recursos, sino que es un factor de equidad y de construcción de un pacto social que requiere ser validado socialmente. Lo que implica, además, atribuciones para que la autoridad pública pueda (deba) recuperar y profundizar algunas atribuciones de supervisión y control eficiente de los establecimientos escolares públicos y privados.

Referencias

ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO. **Estudio sobre el funcionamiento de los servicios de asistencia técnica educativa (ATE) Chilenos**. Informe final. Santiago, 2018.

ASSAÉL, Jenny; CORNEJO, Rodrigo; GONZÁLEZ, Juan; REDONDO, Jesús; SÁNCHEZ, Rodrigo; SOBARZO, Mario. La empresa educativa chilena. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 305-322, 2011.

ATRIA, Fernando. **Derechos sociales en educación: Un nuevo paradigma de lo público**. Santiago: LOM Editores, 2014.

BELLEI, Cristián. **El gran experimento**. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM Editores, 2015.

BELLEI, Cristián (Coord.). **La Nueva Educación Pública**. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización. Santiago: CIAE - Universidad de Chile, 2018.

BELLEI, Cristián. Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto? En: CORVERA, María Teresa; MUÑOZ, Gonzalo (Ed.). **Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno**. Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020. p. 78-103

BELLEI, Cristián; MUÑOZ, Gonzalo. Models of regulation, education policies, and changes in the education system: A long-term analysis of the Chilean case. **Journal of Educational Change**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>.

BID. Banco Interamericano de Desarrollo. **La Crisis de la Desigualdad**. América Latina y el Caribe en la encrucijada. Washington, 2020.

BONAL, Xavier; VERGER, Antoni; ZANCAJO, Adrián. Making poor choices? Demand rationalities and school choice in a Chilean local education market. **Journal of School Choice**, v. 11, n. 2, p. 258-281, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1286206>.

BRIGHOUSE, Harry. Educational equality and varieties of school choice. In: FEINBERG, W.; LUBIENSKI, C. (Ed.). **School choice policies and outcomes**. New York: State University of New York Press, 2008. p. 41-60.

BURTON, Guy. Hegemony and Frustration: Education Policy Making in Chile under the Concertacion 1990-2010. **Latin American Perspectives**, v. 39, n. 4, p. 34-52, 2012.

CARRASCO, Alejandro; MENDOZA, Manuela; FLORES, Carolina. Self-segregation strategies through school choice in Chile: A middle-class domain? **Journal of Sociology**, v. 58, n. 3, p. 359-378, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/14407833211036>.

CETRÁNGOLO, Oscar; CURCIO, Javier. Financiamiento y gasto educativo en América Latina, a partir de la última generación de reformas. En: SEMINARIO REGIONAL DE POLÍTICA FISCAL, 29., 2017, Santiago de Chile. **Annales [...]**. Santiago, 23-24 marzo 2017a.

CETRÁNGOLO, Oscar; CURCIO, Javier. Financiamiento y gasto educativo en América Latina. **Serie Macroeconomía del desarrollo**. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas, 2017b.

CLEARY, Eda. Chile: entre la imagen de éxito y los fantasmas del subdesarrollo". **Polis** [online], v. 18, 2007. Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/4145>. Acceso en: 02 julio 2021.

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Informe Final**. Santiago: Presidencia de la República, 2006.

CONTRERAS, Dante; SEPÚLVEDA, Paulina; BUSTOS, Sebastian. When schools are the ones that choose: The effect of screening in Chile. **Social Science Quarterly**, v. 91, n. 5, p. 1349-1368, 2010.

CORNEJO, Rodrigo. El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 4, n. 1, p. 118-129, 2006.

CORVALÁN, Javier; GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. Educación y Mercado: El caso chileno. En: CORBALÁN J.; CARRASCO, A.; GARCÍA-HUIDOBRO J. E. **Mercado escolar y oportunidad educacional**. Santiago: Ediciones UC., 2016. p. 17-56.

COX, Cristián. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. **Revista Uruguaya de Cs. Políticas**, v. 21, n. 1, p. 9-28, 2012.

COX, Cristián. **Políticas educacionales en el cambio de siglo**: La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2003.

CHILE. Ley Nº 20.845. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile**, Ministerio de Educación, Chile, 2015. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>. Acceso en: 02 julio 2021.

CHILE. Ley Nº 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile**, Ministerio de Educación, Chile. 04 de marzo de 2016. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>. Acceso en: 02 julio 2021.

CHILE. Ley Nº 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile**, Ministerio de Educación, 2017. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>. Acceso en: 02 julio 2021.

CHUBB, John; MOE, Terry. **Politics markets and America's schools**. Washington, D.C.: The Brookings Institution, 1990.

DONOSO-DÍAZ, Sebastián. Reforma y Política Educacional en Chile 1990 - 2004: El neoliberalismo en crisis. **Estudios Pedagógicos**, v. XXXI, n. 1, p. 113-135, 2005.

DONOSO-DÍAZ, Sebastián. La política de financiamiento de la Educación básica en Chile 1990 – 2008: consecuencias y disyuntivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 3, p. 17-29, 2008.

DONOSO-DÍAZ, Sebastián. Encrucijadas del modelo de desarrollo de la Educación Chilena en el primer cuarto del siglo XXI. **DADOS**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, e20200298, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/dados.2023.66.1.286>

DONOSO-DÍAZ, Sebastián; ARIAS-ROJAS, Óscar; REYES-ARAYA, Daniel. Presupuesto de Educación Pública y macropolítica educacional chilena: Hallazgos y debates. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, Artículo e07557, 2021.

DONOSO-DÍAZ, Sebastián; ARIAS, Óscar; REYES, Daniel. Reasignación del presupuesto público y política educacional en Chile: antecedentes, debates y desafíos. **Cuadernos de Economía**, v. 41, n. 87, p. 509-543, 2022.

DONOSO-KOENIG, Sofía. Dynamics of Change in Chile. Explaining the emergence of the 2006 pingüino movement. **Journal of Latin American Studies**, v. 45, n. 1, p. 1-29, 2013.

DRAGO, José Luis; PAREDES, Ricardo. La brecha de Calidad en la Educación Chilena". **Revista Cepal**, Santiago de Chile, n. 104, p. 167-180, 2011.

DUBET, Françoise. **Repensar la Justicia Social**. México, D.F.: Siglo XXI, 2011.

ELACQUA, Gregory. The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. **International Journal of Educational Development**, v. 32, n. 3, p. 444-453, 2012.

ELACQUA, Gregory; MONTT, Pedro; SANTOS, Humberto. **Financiamiento Compartido en Chile**: antecedentes, evidencia y recomendaciones. Santiago: Instituto de Políticas Públicas; Universidad Diego Portales, 2012.

FLORES, Carolina. De la cobertura a la calidad de la educación. In: FALABELLA, A.; GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (Ed.). **A 100 años de la ley de instrucción primaria obligatoria**: la educación chilena en el pasado, presente y futuro. Santiago: UAH, 2020. p. 198-206.

FRIEDMAN, Milton. **The Role of Government in Education in Economics and the public interest**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1955.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo; CORVALÁN, Javier. Obstáculos para el logro de una educación democrática inclusiva. **Perspectivas**, v. 39, n. 3, p. 239-250, 2009.

GARRETÓN, Manuel Antonio, GARRETÓN, Roberto. La Transición Incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales. **Revista de Ciencia Política**, Santiago de Chile, v. 30, n. 1, p. 115-148, 2010.

GARRETÓN, Manuel Antonio. La ruptura entre política y sociedad. Una introducción. In: GARRETÓN, Manuel Antonio. (Comp.). **La gran Ruptura, Institucionalidad Política y Actores sociales en Chile del siglo XXI**. Santiago: LOM Ediciones, 2016. p. 11-20.

GONZÁLEZ, Pablo. Estructura Institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. In: COX, C. (Ed.). **Políticas Educativas en el Cambio de Siglo**. La reforma del sistema escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, 2003.

HSIEH, Chang-Tai; URQUIOLA Miguel. The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile's voucher program. **Journal of Public Economics**, v. 90, p. 1477-1503, 2006.

JACKSON, Giorgio. **El País que Soñamos**. Santiago: Editorial Debate, 2015.

JOFRÉ, Gerardo. El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. **Estudios Públicos**, n. 99, p. 193-237, 1988.

KREMERMANN, Marcos. **Radiografía del financiamiento de la educación chilena**: diagnóstico, análisis y propuestas. Santiago de Chile: OPECH, 2007.

LUBIENSKI, Christopher. Do Quasi-markets Foster Innovation in Education?: A Comparative Perspective. **OECD Education Working Papers**, Paris, OECD Publishing, n. 25, 2009.

MARCEL, Mario; TOKMAN, Carla. **¿Cómo se Financia la Educación en Chile?**. Santiago de Chile: Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos; Estudios de Finanzas públicas, 2005.

MINEDUC. **Estadísticas**. Centro de Estudios. Ministerio de Educación de Chile. 2018.

MINEDUC. **Estadísticas de Matrícula**. Centro de Estudios. Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2023.

MINEDUC. **Rubricas para Evaluar las ATE**. Ministerio de Educación, Santiago de Chile. (s/f)

MOULIAN, Tomás. **Chile Actual, Anatomía de un Mito**. Santiago: LOM Ediciones. Santiago de Chile, 2002.

NÚÑEZ, Iván. Educación chilena en la Republica: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. **Psicoperspectivas**, v. 14, n. 3, p. 5-16, 2015.

OCDE. **Educación en Chile. Evaluación de Políticas nacionales de Educación**. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Fundación SM para esta edición en español, 2017.

OECD. Chile. **Revisión de las políticas Nacionales de Educación**. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2004.

ORELLANA, Víctor (Ed.). **Entre el mercado gratuito y la educación pública**. Santiago: LOM Ediciones, 2018.

OYARZÚN, Juan de Dios; GERRARD, Jessica; SAVAGE, Glenn. Ethics in neoliberalism? Parental responsibility and education policy in Chile and Australia. **Journal of Sociology**, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/14407833211029694>.

OYARZÚN, Juan de Dios; PARCERISA, Luis; CARRASCO, Alejandro. New and old educational inequalities in socio-cultural minorities: Exploring the school choice experiences of families under the new school admission system in Chile. **Research Papers in Education**, p. 1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2188246>.

PICAZO, Inés. La metamorfosis de la regulación pública en la educación escolar en Chile: hacia un Estado post-neoliberal. **Revista Pensamiento Educativo**, v. 46, n. 1, p. 63-91, 2010.

PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. **Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha Social en Chile**. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2017.

PRIETO, Alfredo. **La modernización educacional**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1983.

RODRÍGUEZ, Jorge; CHAMORRO, Jessica; VEGA, Alejandra. Principales tendencias del gasto fiscal en el período 2001-2015. **Estudios de Finanzas Públicas**, Santiago de Chile, Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda, 2016. 75 p. Disponible en: http://www.dipres.gob.cl/598/articles-147065_doc_pdf.pdf. Acceso en: 16 nov. 2018.

RUIZ, Carlos. **De la Republica al mercado. Ideas educacionales y políticas en Chile**. Santiago: LOM Ediciones, 2010.

RUIZ, Carlos. Educación y democracia: aportes para el cambio desde la demanda estudiantil. In: GARCÍA HUIDOBRO, J. E.; FALABELLA, A. (Ed.). **Los Fines de la Educación**. seminarios sobre gratuidad, lucro, justicia y democracia. Santiago de Chile: CEPPE, 2013. p. 139-162.

RUIZ, Carlos. Crisis política en Chile: neoliberalismo, cambios sociales y democracia. In: GARRETÓN, M. A. (Comp.). **La gran Ruptura, Institucionalidad Política y Actores sociales en Chile del siglo XXI**. Santiago: LOM. Ediciones, 2016. p. 83-108.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educación y Justicia Social en América latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

TREVIÑO, Ernesto; VALENZUELA, Juan Pablo; VILLALOBOS, Cristóbal; BÉJARES, Consuelo; WYMAN, Ignacio; ALLENDE, Claudio. Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. **RMIE**, v. 23, n. 76, p. 45-71, 2018.

URQUIOLA, Miquel. Competition Among Schools: Traditional Public and Private Schools. In: HANUSHEK, E.; WOESSMANN, L. (Ed.). **Handbook of the Economics of Education**. v. 5. Amsterdam: North Holland, 2016. p. 209-237.

VALENZUELA, Juan Pablo; BELLEI, Cristián; de los RÍOS, Danae. Socioeconomic school segregation in a marketoriented educational system. The case of Chile. **Journal of Education Policy**, v. 29, n. 2, p. 217-241, 2014.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier; ZANCAJO, Adrián. Recontextualización de políticas (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, n. 27, p. 1-27, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>.

VILLALOBOS, Cristián; VALENZUELA, Juan Pablo. Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. **Revista de Análisis Económico**, v. 7, n. 2, p. 145-172, 2012.

ZANCAJO, Adrián. Schools in the marketplace: analysis of school supply responses in the Chilean education market. **Educational Policy**, v. 34, n. 1, p. 43-64, 2020.

ZANCAJO, Adrián; VERGER, Antoni; FONTDEVILA, C. The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. **European Educational Research Journal**, v. 21, n. 1, p. 44-70, 2021.

Sebastián Donoso-Díaz es Profesor Titular de la Universidad de Talca, Chile. Facultad de Ciencias de la Educación, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4744-531X>

E-mail: sdonoso@utalca.cl

Nibaldo Benavides-Moreno es Doctor en Educación. Profesor de la Universidad de Talca, Facultad de Ciencias de la Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4482-7205>

E-mail: nbenavides@utalca.cl

Recebido em 28 de maio de 2023

Aprovado em 03 de outubro de 2023

