

DESIGUALDAD EDUCATIVA Y SEGMENTACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR. CONSIDERACIONES A PARTIR DEL CASO CHILENO

*Educational inequality and school system segmentation:
Reflections upon the Chilean case*

JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO*

Resumen

El presente trabajo busca abrir caminos de reflexión y estudio de un aspecto particular de la desigualdad educativa: las consecuencias de la segmentación del sistema escolar. El fraccionamiento del sistema escolar según el origen de clase de sus poblaciones constituye una tendencia histórica que lo ha acompañado siempre, pero es un fenómeno que hoy se ha visto acrecentado cuando se ha optado por incorporar mecanismos de funcionamiento de mercado o cuasi mercado en la educación. Además llama la atención que se trate de un fenómeno que en Chile es poco considerado o abiertamente justificado ya sea como normal o como irrelevante. Nos interesa reflexionar sobre las consecuencias de la segmentación escolar en la capacidad educativa de los sistemas educativos, entendiendo la capacidad educativa tanto en el sentido restringido, que refiere al aprendizaje de las destrezas culturales con las que la escuela debe dotar a los individuos, como a un sentido más amplio que incluye también la capacidad que debe poseer la escuela de incorporar a las nuevas generaciones a la ciudadanía.

Palabras clave: desigualdad educativa, segmentación, selección, financiamiento compartido, mixtura social

Abstract

This work aims to encourage reflection upon a particular aspect of the educational inequality; namely, the consequences of the school system segmentation. Ever since its beginning, the school system has been historically fractioned according to class origin. However, such tendency has been increasing as market or quasi market mechanisms have been incorporated; a phenomenon which is either underestimated or openly justified as either normal or irrelevant. We are interested in reflecting upon the consequences of school segmentation in the systems' educational capacity both as the individual learning of cultural competencies and, in a wider sense, the school's capacity to integrate new generations into the citizenry.

Key words: educational inequality, segmentation, selection, shared financing, social mixture

* Sociólogo, Universidad Alberto Hurtado, jgarciah@uahurtado.cl

Una primera versión de este texto se presentó en el Seminario Internacional sobre “Desigualdad, fragmentación social y educación” organizado por el IIPE - UNESCO, sede regional Buenos Aires, los días 3, 4 y 5 de noviembre 2004 en Buenos Aires.

La presentación se divide en tres partes. Comenzamos por una reflexión más general, que sirve de marco; analizamos enseguida la situación chilena; como conclusión se presentan algunas propuestas de política que se abren actualmente sobre el tema.

1. Educación y producción de la sociedad en la sociedad del conocimiento

1.1. Educación y creación de la sociedad

Las más diversas teorías sociales coinciden, desde distintas interpretaciones, en la necesidad de “crear” comunicativamente la sociedad y en atribuir, al menos parcialmente, esta tarea al sistema educativo.

Las sociedades humanas nacen hace unos 60.000 años. Desde entonces se constituyen comunicativamente a través de rituales y normas compartidas. La línea gruesa de la sociología y de la teoría política de la educación ha concebido siempre la función social de la educación como la institución encargada de incorporar a las nuevas generaciones a la sociedad (rito de iniciación) mediante la comunicación a las nuevas generaciones de las certezas que la constituyen en su identidad y en su funcionamiento político.

Ha habido intentos, desde la izquierda, de explicar la sociedad política como un resultado puro de la dominación y de la fuerza, pero desde la misma izquierda ha venido la crítica a esa simplificación. La ampliación del concepto de Estado por parte de Gramsci no busca otra cosa que acentuar, en el seno del marxismo, la importancia que posee para la conducción de la sociedad el que las grandes mayorías compartan una determinada concepción del mundo que sirva de “cemento” a esa sociedad. Para él la organización cultural y, muy específicamente, la organización escolar poseen esta función. Con esto Gramsci se opone a una concepción limitada que pretendía explicar la dominación social y el funcionamiento de la sociedad de clases sólo o preponderantemente desde la fuerza y la dominación (García-Huidobro, 1981). Más recientemente, en el seno de la reflexión que se puede nominar como neoliberal comienza a surgir una reflexión análoga. El mismo Fukuyama del fin de la historia se refiere al tema de los estados fallidos o débiles como el problema más apremiante de la política internacional al comenzar el siglo XXI y argumenta que las reformas que amplían los mercados sólo funcionan donde el Estado sostiene el funcionamiento de la sociedad mediante el aseguramiento del orden público, los servicios básicos, la educación (Fukuyama, 2004).

Es un reconocimiento desde el polo “mercadista”: el mercado no asegura ni construye el orden, sino que lo supone.

En suma, desde siempre y hasta hoy se postula la necesidad de construir comunicativamente la sociedad, como una unidad o universalidad de la que todos sus miembros participen; la sociedad entregada a la suma desagregada de voluntades individuales deja de existir.

1.2. *Educación y profundización de una sociedad democrática*

El concepto de democracia agrega a la exigencia anterior el que esta producción comunicativa de la sociedad sea hecha por los ciudadanos; la democracia moderna va más lejos y plantea que todos somos ciudadanos y en cuanto tales somos iguales. Lo anterior aumenta fuertemente los requerimientos democráticos que se le hacen a la educación y ha ido profundizando y haciendo cada vez más exigente el concepto de igualdad en educación.

La igualdad educativa es el piso de la sociedad democrática (Peña, 2004). La característica distintiva de una sociedad democrática es la capacidad que en ella tienen los ciudadanos para influir en la forma en que se reproduce la sociedad. Esto significa que esa sociedad debe educar a *todos* los niños, niñas y jóvenes para que sean capaces de participar en la definición colectiva de la sociedad (Guttman, 2001). Esta formación ciudadana es formación de la inteligencia y también de las virtudes ciudadanas. Así, por ejemplo, Rawls (1971) entrega a las instituciones de la sociedad y, por supuesto, a la escuela la responsabilidad de asegurar y educar “el sentido de justicia” esencial a la ciudadanía.

Se han distinguido tres conceptos de igualdad de oportunidades en educación, dependiendo de la relevancia que se le conceda a determinadas características del individuo y del criterio de distribución de recursos que se aplique (Fernández Mellizo-Soto, 2003). En relación a las características de los individuos el tema es cuáles se consideran pertinentes y cuáles no en la consideración de la igualdad de oportunidades en educación. Hay un consenso relativamente amplio para afirmar que la riqueza de origen debiera ser una característica sin peso a la hora de decidir sobre oportunidades educativas, pero este acuerdo se diluye al momento de considerar el talento. Acá tenemos ya esbozadas las distintas concepciones: (i) Se puede distinguir enseguida una “igualdad de oportunidades meritocrática” que busca distribuir la educación según el talento de los estudiantes (mérito). (ii) Una “igualdad de oportunidades igualitaria” donde el criterio de distribución es la universalidad de la ciudadanía que pide que todos(as) sean tratados de la misma manera. (iii) Por último, al concepto más exigente que propicia una “igualdad de oportunidades compensatoria”, donde el criterio de distribución es la dificultad para

conseguir determinados resultados, por lo que hay que concentrarse en los individuos que están en desventaja y en riesgo de no lograr un nivel adecuado de educación¹.

Es claro que la presentación anterior es esquemática y que ninguno de estos conceptos se encuentra en las políticas en estado puro, pero permiten marcar tendencias. Así, la tradición conservadora o ha negado la igualdad de oportunidades o se ha ubicado en una concepción de igualdad de oportunidades meritocrática. El pensamiento democrático se ha movido entre los tres conceptos. El pensamiento republicano ha privilegiado ya una postura meritocrática, ya una posición de igualdad de tratamientos, ligada a una concepción civil y política de ciudadanía². Hay que notar que la igualdad de tratamiento y de resultados en la escuela es una exigencia democrática de segunda generación; en el origen, “el universalismo de los principios republicanos se acomodaba bien con una dosis de segregación social” (Dubet et Martuccelli, 1998). Son las tendencias socialdemócratas las que avanzan hacia una igualdad más substantiva. En palabras de José María Maraval, “Una concepción meritocrática de la igualdad de oportunidades es muy restringida. La visión socialista de igualdad de oportunidades es más amplia: se basa en la noción de que todos tienen un mismo derecho al desarrollo personal derivado de una básica igualdad humana” (citado por Fernández Mellizo-Soto, 2003).

1.3. *La exigencia de integración y mixtura social*

La igualdad de oportunidades pasó así de una concepción limitada a la universalidad e igualdad de la oferta educativa (escuela para todos) hacia la exigencia de igualdad de resultados (educación de calidad para todos), lo que supuso desigualdad de tratamientos: diferenciación, compensación. Otra exigencia que ha acompañado a las anteriores es la de la integración social en la escuela: no sólo una escuela igual para todos, sino la escuela de todos; esto es, todos en la misma escuela.

Esta visión que ve la escuela como un espacio de mixtura social e integración ha sido coextensiva en el tiempo con la anterior y ha sido enfatizada especialmente desde el concepto de ciudadanía. Se concibe la experiencia escolar como la salida del niño(a) de la particularidad familiar, para ingresar al mundo de la universalidad de la política, que nos hace a todos iguales a pesar y respetando nuestras diferencias. Se subraya la necesidad de aumentar la cohesión y la convivencia no sólo dentro de los grupos, sino entre los grupos sociales distintos (Peña, 2002 y 2004; Guttman, 2002)

¹ Sin duda el autor más representativo de esta posición es Rawls (1971). Se suele distinguir entre la educación obligatoria donde la tendencia es compensar los handicaps sociales y los de talento y la educación postobligatoria donde lo que se compensa es sólo la desventaja social.

² Los republicanos (franceses) han postulado con claridad que hay que educar a todo el mundo, pero también que progresivamente hay que ir educando mejor a los que por mérito van a ser los dirigentes del país.

También ha concurrido a mostrar las ventajas de una escuela integrada y no segmentada socialmente un enfoque más sociopedagógico que concibe las escuelas y liceos como comunidades de aprendizaje, en las que se aprende de los docentes, pero también de los compañeros y compañeras (*efecto pares*). Estudios empíricos han mostrado que los resultados eran mejores en clases más heterogéneas. Si se considera la “posición de los alumnos” se descubre que alumnos más débiles ganan con clases más heterogéneas y que los alumnos mejores pierden un poco, pero que la ganancia de los débiles es alrededor del doble de lo que pierden los fuertes (Ver Duru-Bellat et Mingat, 1997; Hoxby, 2000; Vandenberghe, 2001)³.

En efecto, pese a que el debate sobre cómo mejorar la calidad de la educación suele ignorar o desacreditar las iniciativas que propician una mayor integración social de los colegios, es claro que el clima cultural del aula y de la escuela en general son recursos importantes en la formación de los niños, tanto para la adquisición de aprendizajes cognitivos como para el desarrollo de habilidades sociales que pueden afectar mucho el futuro de los estudiantes (Elacqua, 2004). Educarse en un ambiente socialmente diverso fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y permite aprender cosas nuevas, a interactuar con otros y a construirse redes sociales a medida que el círculo de personas, experiencias y contextos sociales se amplía. Los más privilegiados lograrán con la integración social un mejor conocimiento de su sociedad, una disminución de sus prejuicios y la apertura a un entorno de vida más real y pluralista. Los más pobres aprovecharán del capital cultural de sus compañeros. Se beneficia, en suma, la sociedad en su conjunto: mejora su cohesión y su sentido de equidad. Este aprendizaje recíproco se empobrece mucho cuando, producto de la estratificación de las escuelas, crece la homogeneidad y, por el contrario, es más rico cuando en las escuelas se encuentran niños y niñas que provienen de grupos sociales con acumulados culturales distintos: unos más cercanos a la cultura letrada de las escuelas, otros aportando desde su experiencia cotidiana más cercana a la cultura popular y al trabajo. En este punto, Amy Guttman extrema y clarifica el argumento subrayando la finalidad política de la educación; en general la mixtura social es un bien pedagógico y mejora los aprendizajes. Sin embargo, aunque esto en algún caso no fuese así “la primacía de la educación política proporciona un argumento de fundamento contra la separación de alumnos por nivel académico, la educación sexista, la discriminación racial y (de forma más limitada) la educación religiosa” (Guttman, 2001, 351).

Junto con afirmar la importancia de la mixtura social hay que reconocer su dificultad. Se trata de una realidad porfiada. Cuando se supera un mecanismo de segmentación, surge otro. A medida que aumenta la escolaridad promedio, las desigualdades frente a

³ González (2004) aporta bibliografía al respecto desde la economía.

la educación se hacen más sutiles y más duras (Duru-Bellat, 2002). Una investigación que analiza diez experiencias positivas en colegios secundarios de EE.UU. muestra al mismo tiempo que en casi todos los casos hubo que dar algo a cambio a los sectores privilegiados, por ejemplo crear un preuniversitario que asegure el ingreso a buenas universidades a los alumnos más destacados para hacer viables las experiencias (Ver: Oakes y otros, 2003).

En todo caso, prácticamente todos los sistemas educativos más desarrollados buscan, una y otra vez, renovar los mecanismos que aseguran la mixtura social. Así se fue imponiendo la universalización de la educación gratuita y un cierto rechazo a usar mecanismos de mercado en el ámbito de la educación general u obligatoria y cuando se admite la educación privada se la dota de regulaciones antidiscriminación; también se ha buscado postergar la diferenciación de las ramas escolares (técnica y académica, por ejemplo) para alargar el plazo en el que todos y todas reciben la misma educación. Las actuales condiciones de inmigración, mayor autonomía de los establecimientos e incorporación de mecanismos de cuasimercado en los sistemas escolares replantean el problema (Maroy, 2006). Un ejemplo es el Informe Thélot, el cual al concordar en Francia medidas para lograr “el éxito de todos en la escuela” dedica un capítulo completo al tema (Rapport Thélot, 2004, Capítulo 4: “Favoriser la mixité sociale sur tout le territoire”)⁴.

1.4. *Ámbito simbólico y sociedad de la información*

Recapitulemos: las exigencias de la constitución comunicativa de la sociedad democrática, a través de ciudadanos que participan de la igualdad política, fueron profundizando la necesidad de una educación igualitaria, hasta llegar a la exigencia de una misma escuela para todos.

Hoy, el actual ordenamiento social del capitalismo globalizado (o nuevo capitalismo), producto de la sociedad de la información, complica este proceso. La expansión del mercado a los diversos ámbitos de la vida cotidiana dificulta tanto el proceso mismo de universalización de lo político, a través de la participación de todos en una misma idea de sociedad, como las condiciones de igualdad y mixtura social que deben darse en el sistema escolar para que la educación pueda contribuir con eficacia a que este proceso se produzca.

Sin embargo, la exigencia a la escuela para que dote a los ciudadanos de los marcos de referencia que nos permiten ser sociedad es hoy más apremiante que ayer y

⁴ Para una visión internacional del tema puede verse Maroy (2006) y para un análisis de la situación en Europa el libro reciente del mismo Ch. Maroy (2006^a).

pese a su dificultad hay razones para ser hoy “ingenuamente voluntaristas”. En efecto, sin referentes sociales compartidos es la “condición humana” la que se debilita y los mismos grados de racionalidad y libertad alcanzados por los sujetos hoy nos dan la oportunidad de asumir responsablemente nuestro destino (Tedesco, 2003).

¿Qué ha cambiado?

Ha cambiado profundamente el panorama cultural de la época. Como lo mostró Bobbio (1996), la expansión de la democracia —el paso de una democracia de los propietarios (Locke) a una democracia de todos— llevó inexorablemente a un Estado social que buscaba el bien de todos; hoy ese Estado está cuestionado y se ha dado un reposicionamiento del mercado. El futuro está abierto y es necesaria una nueva síntesis que supere la visión neoliberal y el Estado benefactor, pero ese referente todavía no está.

Los estados nacionales que han sido el sostén que ha permitido el crecimiento y la fortaleza de los sistemas educativos están hoy debilitados. Además los sistemas educativos están mucho más solos hoy en su tarea de afianzar el orden social y lo colectivo. Antes el carácter “benefactor” del Estado favorecía conductas colectivas para lograr un mejor diálogo y negociación con las instituciones públicas de las que dependía fuertemente el bienestar; hoy la educación ciudadana que formula la escuela es una voz solitaria que apela a la sociedad como “empresa de cooperación” (la expresión es de Rawls), pero que no siempre tiene eco en el bullicio mercantil que nos llama a actuar (o consumir) individualmente y con buen cálculo para tener éxito.

La clase dominante ya no usa preponderantemente el Estado, ni sólo el orden simbólico para ser dirigente. El ordenamiento ideológico (y la hegemonía) se logra por la mercantilización de las instituciones sociales que aseguran seguridades de mediano y largo plazo a las personas. Así, los sistemas de salud, de previsión social y de educación que eran los brazos fuertes del Estado benefactor y que constreñían a las individualidades a darse un ser colectivo para demandar y mejorar su nivel de protección social, son hoy ámbitos de transacción y adquisición individual en el mercado. Esta “inversión” que cada quien realiza posee también fuerza simbólica, no ya para subrayar lo social y colectivo, sino para fortalecer las perspectivas individualistas y nublar los aspectos cooperativos de la formación social. En palabras de Lechner (2004), “*esta ‘privatización’ no es un asunto privado: le resta densidad al tejido social y, además, diluye la imagen de sociedad que se forma la gente*”. Lo que cuenta no es ya mi conexión con otros para mejorar nuestros beneficios sociales colectivos, sino mi esfuerzo y negociación personal para asegurar una mejor vida para mí y los míos. El Estado se debilita, la sociedad se hace migas.

Desde el punto de vista teórico, obran discursos no igualitarios de raíz liberal en educación, como el “sistema de libertad natural”, que equivale a la negación de la igualdad de oportunidades. Según esta perspectiva todas las características del individuo, incluida su riqueza natural, deben tener peso en el empeño de alcanzar un determinado

nivel educativo y que, por tanto, es “*natural*” no sólo que obtengan más y mejor educación los estudiantes más listos sino también que la obtengan los más ricos (Fernández Mellizo-Soto, 2003).

En este contexto teórica y prácticamente se sigue postulando que la educación es la institución que tiene por función asegurar (reproducir) y continuar (producir) la sociedad, pero ¿qué sociedad?

De hecho, la institución educacional enfrenta hoy una bifurcación de caminos. O se hace eco de quienes postulan que la educación, como el resto de los bienes, debe transarse en el mercado y que su calidad vendrá –como para otras mercancías– de la competencia que ello introduce y, entonces, la escuela mercantilizada reforzará la ideología mercantil no sólo como discurso sino como práctica. O, por el contrario, sale de la esfera de acción del mercado y se alza como el lugar de la constitución no mercantil de la sociedad, como el oferente de una posible sociedad política que sea el contrapeso ciudadano del mercado y que lo regule.

Si se pretende afirmar esta última opción, se está obligado a retomar prácticamente todo el camino de exigencias anteriores, pero en un contexto distinto que es difícil no calificar de más adverso. Se trata de apostar por la constitución comunicativa de sociedad en un entorno en que todos los mecanismos empujan hacia la individuación y el silenciamiento de lo colectivo. En consecuencia, si la escuela pretende tener alguna efectividad en este ámbito no puede dejar de jugar ninguno de sus posibles cursos de acción, ni dejar de considerar ninguna de sus potencialidades.

Entre los ámbitos que la escuela puede accionar para activar la generación del sentido social, del sentido de justicia, están: el currículo, que debe esperarse en desarrollar el concepto de justicia y ser eficaz en la educación del ciudadano; pero además –hoy más que antes– la escuela en cuanto organización debe ser un espacio de vida democrática, de encuentro con todos (con los diferentes) y de experiencia de justicia: la estructura misma del sistema educativo debe ser signo visible de la igualdad ciudadana.

Es una intuición milenaria que entre los activos de la escuela para superar los particularismos y la segmentación de la sociedad, está su integración social y universalidad. Ya Aristóteles postulaba que: “*El sistema de educación de un Estado debe (...) ser uno y el mismo para todos y el suministro de este servicio debe ser un asunto público. No puede dejarse, como sucede en el presente, en manos de la iniciativa privada, con cada padre ocupándose en privado de su propio hijo y proporcionándole la educación privada que considere más oportuna. La formación para lograr un fin común también debería ser común en sí misma*” (Aristóteles, *Política*)⁵.

⁵ El texto y su traducción está tomado de Guttman, 2001, p. 350.

Es una constatación creciente que esta escuela integrada en la que conviven cotidianamente los niños y niñas de los distintos ámbitos sociales –los herederos y los plebeyos– es la que está en peligro en la actualidad y es de cara a su reconstitución que debemos ser ingenuamente voluntaristas o, para retomar un aforismo gramsciano, de cara a la cual el pesimismo de la inteligencia no debe debilitar el optimismo de la voluntad.

2. Chile, la educación en ‘ghettos’: segmentación social del sistema escolar⁶

El caso chileno es un ejemplo paradigmático de un sistema educativo crecientemente “mercantilizado”. El actual sistema de administración y financiamiento del sistema escolar chileno tiene su origen en una profunda reforma de sus bases organizativas, introducida por el Gobierno Militar a comienzos de los 80, que combinó descentralización y privatización. Por una parte, se traspasaron los establecimientos escolares públicos desde el Ministerio de Educación (nivel central) a las más de trescientas municipalidades de todo el país; por otra, se introduce el financiamiento a la demanda mediante una subvención mensual por alumno asistente a la escuela, a la que pueden optar por igual los establecimientos municipales y los privados que ofrecen educación gratuita. La lógica suponía que la competencia por alumnos entre los establecimientos privados y los públicos iba a mejorar la calidad de la educación. Para hacer más transparente este singular mercado y ayudar a las familias a elegir, se instauró un sistema nacional de medición de los aprendizajes. En 1993, al final de la administración del presidente Aylwin, el sistema se complementó con una modalidad de financiamiento compartido, por el cual los establecimientos que adhieren a esta modalidad comienzan a cobrar una cantidad mensual que puede llegar hasta poco menos de \$50.000 sin que la subvención del Estado disminuya significativamente⁷.

Este sistema se fundamenta, entre otros, en dos argumentos (Corvalán, 2003; González, 1999): (i) debería incentivar a los padres a controlar la calidad del servicio educativo ofrecido por las escuelas; (ii) permite captar recursos de quienes no están en situación de pobreza para destinarlos a los que más necesitan. En la realidad los argumentos pesan poco. Por una parte, quienes pueden controlar la calidad del servicio educativo porque su nivel cultural se los permite lo harían igual si no pagasen. Por otra parte, la lógica central del sistema es incentivar a quien puede pagar que mejore la educación de sus hijos adicionando recursos a los que ya da el Estado, por lo que no se liberan recursos públicos importantes para poder focalizarlos en los más pobres.

⁶ Para la redacción de este punto se ha recurrido a: García-Huidobro, J.E. y Bellei, C. (2003).

⁷ Pueden optar al sistema de financiamiento compartido los establecimientos particulares subvencionados de básica y media y los municipales de enseñanza media aunque con restricciones.

Las medidas anteriores han dado lugar, en Chile, a diversos “tipos de administración” de las escuelas y liceos, cada una de ellas asociada a reglas de financiamiento público/privado y “mercados” sociales diferentes:

- i) Municipales: cuyo origen son los antiguos establecimientos de educación fiscal traspasados a los municipios en la primera mitad de la década de los 80. Constituyen el sistema de educación pública, de propiedad de las municipalidades (más de trescientas a lo largo del país) y con financiamiento estatal, principalmente bajo la modalidad de una subvención mensual por alumno, pero adicionalmente por la vía de fondos de inversión regional. En 2006 el 46,6% de los 3.645.654 alumnos del país asiste a esta modalidad.
- ii) Particulares subvencionadas: se reúnen bajo esta denominación escuelas privadas de vieja data (principalmente ligadas a congregaciones religiosas y a fundaciones sociales sin fines de lucro) y escuelas privadas surgidas a partir de los 80 que son propiedad de particulares. Tienen en común su carácter mixto: siendo de propiedad privada, reciben recursos públicos vía subvención escolar, por el mismo monto y bajo las mismas condiciones que las escuelas municipales. Asisten a ellas el 45% de los alumnos del país. Adicionalmente, un 70,5% de estas escuelas se han acogido a la modalidad de financiamiento compartido y cobran a las familias, lo que ha dado lugar a la existencia de un tipo de escuelas particulares gratuitas (alrededor de un 15% del total de escuelas) y escuelas particulares de financiamiento compartido (30% del total de escuelas).
- iii) Particulares pagados: constituyen el segmento de elite del sistema escolar. Todos estos colegios son de propiedad privada y son pagados completamente por las familias. Muchos de estos establecimientos pertenecen a congregaciones religiosas y a grupos de colonia. Asiste a ellos el 6,8% de los alumnos del país⁸.

Como se observa, los diferentes tipos de escuelas se asocian con distintas poblaciones socioeconómicas. Las escuelas particulares pagadas, por los altos costos asumidos completamente por las familias, educan casi exclusivamente a alumnos del segmento de mayores ingresos del país. Las escuelas particulares subvencionadas, no obstante recibir recursos públicos, no están obligadas a dar matrícula a todos quienes lo soliciten, por lo que tienden a seleccionar a los alumnos⁹; adicionalmente, el sistema de financiamiento compartido fija un pago obligatorio mensual y, por tanto, su monto es también

⁸ Además de estas modalidades, existen alrededor de 70 establecimientos de enseñanza media técnico-profesional que son de propiedad del Estado y están entregados en administración a corporaciones privadas. Su matrícula era en 2006 1,6% del total.

⁹ Dante Contreras y otros investigadores del Departamento de Economía de la Universidad de Chile, en una investigación reciente determinaron que el 55% de los estudiantes de las escuelas particulares subvencionadas debió someterse a un proceso de selección al ingresar. Los principales

un mecanismo directo de selección y de distribución de la matrícula en ellas según las distintas capacidades de pago de las familias. Su matrícula tiende a ser de niveles de ingreso medio (desde ingreso medio-bajo a medio-alto¹⁰). La composición social de su alumnado, tomado globalmente, es más heterogénea que las otras dos dependencias, sin embargo considerado por establecimiento se tiende a distribuir según los distintos precios de los colegios. Finalmente, las escuelas municipales están obligadas a recibir a todos los alumnos, incluyendo por una parte a los más pobres que no pueden acceder a los otros dos grupos y a los niños y niñas con problemas de disciplina o aprendizaje que las escuelas privadas expulsan o no reciben, además son muy mayoritarias en las zonas rurales. Por lo tanto, sus estudiantes tienden a ser de niveles socioeconómicos medio-bajo y bajo.

La Tabla 1, correspondiente a los alumnos de 4° año básico de 2006 que rindieron la prueba SIMCE y la Tabla 2, que cruza los niveles socioeconómicos de los establecimientos con los de los alumnos, ilustran claramente lo dicho. Los grupos socioeconómicos fueron contruidos considerando el ingreso familiar y el nivel educacional de los padres.

Tabla 1
DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR GRUPO SOCIOECONÓMICO
SEGÚN DEPENDENCIA
SIMCE 4to básico 2006

Grupo Socioeconómico	Estudiantes				
	Total		Dependencia		
	Nº	%	% MUN	% PSUB	% PPAG
Bajo	20.769	8	6	2	
Medio Bajo	75.321	29	24	6	
Medio	95.138	37	17	20	
Medio Alto	46.420	18	2	16	
Alto	18.392	7		1	6
Total Nacional	256.040	100%	48%	45%	7%

Simce, 2006.

criterios de selección fueron: las habilidades del niño (48%), las características de la familia (23%) y el credo religioso (19%). Reseñado en Simonsen (2007).

¹⁰ En los últimos años se ha dado una transferencia de alumnos desde el sector pagado al de financiamiento compartido (de 9,4% a final de los 90 a 6,8 en 2006). Esto significa que los escasos recursos que el fisco ha liberado por el financiamiento compartido no han ido sólo a financiar a alumnos de las familias más pobres.

Tabla 2
DECIL SOCIOECONÓMICO ESTABLECIMIENTO Y DEL ALUMNO
SIMCE 1998, 2do medio

Decil establecimiento	Decil del alumno										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	38.0	19.8	16.1	9.2	6.5	4.3	3.0	1.9	1.1	*	100.0
2	23.4	18.0	17.5	12.7	10.3	6.8	6.0	3.0	1.9	*	100.0
3	16.4	14.5	15.7	14.3	12.9	8.8	8.9	5.3	2.5	*	100.0
4	11.5	10.9	13.6	14.3	14.6	11.5	12.3	7.0	3.4	*	100.0
5	6.6	8.7	10.6	12.5	14.5	12.1	15.9	11.1	6.4	1.7	100.0
6	3.4	4.2	5.5	9.0	12.7	12.2	19.1	17.7	12.8	3.5	100.0
7	1.2	1.7	2.4	4.2	7.2	8.6	18.5	22.9	24.6	8.7	100.0
8	*	*	*	1.6	3.1	4.2	10.9	20.6	34.4	23.1	100.0
9	*	*	*	*	*	*	2.2	8.9	28.9	58.0	100.0
10	*	*	*	*	*	*	*	1.2	8.2	89.9	100.0

Fuente: González, Mizala y Romaguera, 2004. Tomado de González, 2004a.

* Indica menos de 1%.

Se ha visto que el sistema escolar chileno es fuertemente estratificado socialmente. También hay claros indicios de que este rasgo, lejos de estar mejorando, se ha acentuado lenta pero sistemáticamente en los últimos años, producto de la aplicación permanente y a gran escala de los procesos de selección y de copago antes referidos, así como de la preferencia de las familias de clase media por las escuelas particulares subvencionadas.

Este proceso no ha afectado a todas las dependencias por igual, sino que ha sido más decisivo en las escuelas particulares, tal como muestra la Tabla 3. La composición social de las escuelas municipales no cambió significativamente entre 1990 y 2000, la única modificación relevante fue el incremento de los más pobres, hecho correlativo a la pérdida de alumnos de los dos quintiles de mayores ingresos, quienes pasan de representar un 17% de su matrícula en 1990 a ser un 14% en 2000. En las escuelas particulares subvencionadas se advierte una pérdida de peso relativo de los alumnos de los quintiles más pobres, quienes representaban un 47% de la matrícula de estas escuelas en 1990 y se reducen a un 41% en 2000. Las escuelas particulares pagadas son las que muestran más cambios: los alumnos provenientes de familias de los dos quintiles más pobres disminuyen drásticamente su participación: de un 21% en 1990 a sólo un 10% del total en 2000; por su parte, los alumnos del 40% superior de la distribución económica pasan en la educación pagada de un 67% a un 76% en el período.

Tabla 3
DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE CADA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA,
según quintil de ingreso familiar, 1990-2000

	1990	2000
Municipal		
Decil I y II	65%	68%
Decil III	18%	18%
Decil IV y V	17%	14%
	100%	100%
Particular subvencionado		
Decil I y II	47%	41%
Decil III	22%	24%
Decil IV y V	30%	35%
	100%	100%
Particular pagado		
Decil I y II	21%	10%
Decil III	13%	13%
Decil IV y V	67%	76%
	100%	100%

Fuente: CASEN 1990, 2000.

En síntesis, hay claros indicios de que un sistema estructuralmente segmentado ha continuado especializándose en la separación de los niños de diferente origen social. Este efecto, ha importado un cambio más significativo para los niños de familias de altos ingresos que aquellos de ingresos bajos.

La situación de los sectores intermedios se puede ilustrar a partir de la evolución del financiamiento compartido (Ver Tabla 4). El progresivo crecimiento del financiamiento compartido desde 1993 ha dado lugar a un cambio profundo del sistema educacional chileno. En 1993 la matrícula de financiamiento compartido era sólo un 5,1% de la matrícula total, siendo en la práctica un apéndice de la educación pagada. A partir de entonces, una nueva ley lo incentiva y hoy, como vimos, el 70% de los alumnos particular subvencionados asisten a establecimientos con financiamiento compartido, con lo cual se ha producido la existencia dentro del sistema de tres modalidades de financiamiento claramente diferenciadas: la educación pagada con un 6,8% de la matrícula, la de financiamiento compartido con un 33% del alumnado nacional¹¹ y la educación gratuita, tanto municipal como particular subvencionada, que era más del 90% hasta 1993 y que ahora es de sólo un 60%.

¹¹ Incluye los alumnos de media municipal con financiamiento compartido.

Los ingresos de dinero por financiamiento compartido han crecido en forma importante y constante entre 1993 y 2005: de 4.387 millones a 135.430 millones, lo que es congruente con el aumento de la matrícula, pero que expresa también un aumento constante del cobro mensual por alumno en el sector particular subvencionado, el que se quintuplicó, pasando en el período 1993-2005 de un promedio de \$ 2.564 a \$ 12.960, ingreso que acrecienta fuertemente el gasto en los hijos de las familias que lo aportan, ya que el monto total de descuentos a las subvenciones es de sólo un 5,8%.

Tabla 4
PROGRESIÓN DE FINANCIAMIENTO COMPARTIDO

	1993	1995	1997	1999	2001	2003	2004	2005
Establecimientos								
–Particular S.	232	998	1.199	1.334	1.541	1.765	1.822	1.916
–Municipales	0	54	76	99	105	116	115	121
–Total	232	1.052	1.275	1.433	1.642	1.881	1.937	2.037
Matrícula								
–Particular S.	142.732	632.326	758.832	852.535	978.531	1.039.388	1.085.381	1.111.571
–Municipal	0	40.008	63.536	89.399	96.316	108.514	110.498	111.651
–Total	142.732	672.334	822.368	941.934	1.074.847	1.147.902	1.195.879	1.223.222
% Matrícula:								
–Particular S.	14%	60%	65%	68%	67%	72%	72%	71%
–Media Mun.				23%	24%	24%	24%	24,7%
Cobro mensual:								
–Particular S.	2.564	3.182	5.090	7.095	9.208	11.117	12.329	12.960
–Municipal	0	1.054	1.284	1.805	1.882	2.169	2.325	2.538

Fuente: Información del Departamento de Administración General del Mineduc (2006).

En el sector municipal el sistema de financiamiento compartido sólo puede aplicarse a la enseñanza media y un 24,7% de la matrícula municipal de este nivel está empleándolo. Si bien los establecimientos municipales cobran menos que los particulares, su incorporación al financiamiento compartido significa que a nivel medio la oferta de educación gratuita es sensiblemente menor que en básica, lo que es problemático dado que la educación media forma parte en Chile de la educación obligatoria.

El financiamiento compartido ha venido a acentuar el carácter estratificado de la geografía educacional chilena, para permitir que cada segmento socioeconómico tenga una escuela “distinta” acorde con su capacidad de pago. Para la mitad más pobre de la sociedad siguen existiendo escuelas gratuitas; en el decil superior hay escuelas, de distintos precios, totalmente pagadas por sus usuarios. En medio se sitúa el

financiamiento compartido con distintos precios según la capacidad de pago de sus usuarios. La Tabla 5 siguiente muestra los niveles de cobro del financiamiento compartido en 2001. Había un 75% de la matrícula que pagaba menos de \$ 15.000, siendo la categoría más numerosa la que pagaba entre cinco y diez mil pesos, sobre eso hay un 26% que pagaba más de \$ 15.000, matrícula que se distribuye en siete categorías.

Tabla 5
FINANCIAMIENTO COMPARTIDO: COBROS POR ALUMNOS SEGÚN TRAMOS

Tramos Cobros Mensuales Promedios por Alumnos	Sector Particular			Sector Municipal		
	N° Establ.	Matrícula	% Matríc.	N° Establ.	Matrícula	% Matríc.
Entre 00.000 y 05.000 pesos	385	223.744	23%	101	100.491	96%
Entre 05.001 y 10.000 pesos	496	319.191	33%	6	3.241	3%
Entre 10.001 y 15.000 pesos	317	186.836	19%	3	1.197	1%
Entre 15.001 y 20.000 pesos	179	102.584	10%			
Entre 20.001 y 25.000 pesos	118	64.822	7%			
Entre 25.001 y 30.000 pesos	69	34.905	4%			
Entre 30.001 y 35.000 pesos	42	19.046	2%			
Entre 35.001 y 40.000 pesos	30	15.113	2%			
Entre 40.001 y 45.000 pesos	20	9.360	1%			
Entre 45.000 y más pesos	7	2.930	0%			
Totales	1.663	978.531	100%	110	104.929	100%

Fuente: Información del Departamento de Administración General del Mineduc (2003).

Otro modo de apreciar el efecto del financiamiento compartido en la estratificación es examinar el porcentaje de estudiantes vulnerables presentes en los distintos tipos de establecimientos. Los estudiantes considerados vulnerables por el Ministerio de Educación corresponden a un 30% del total y ellos –como se advierte en la Tabla 6– se concentran en las escuelas gratuitas y disminuyen a sólo un 9% en las escuelas con financiamiento compartido. Esta misma Tabla nos permite ver que hay diferencias de estratificación en los distintos tipos de administración; así las escuelas católicas, tanto gratuitas como con financiamiento compartido, seguidas en esto por las instituciones sin fines de lucro, acogen a una proporción significativamente menor de alumnos vulnerables que los otros tipos de administración (un 27% contra un 38% en el caso de las escuelas gratuitas y un 6% contra un 9% en la categoría de escuelas con financiamiento compartido). Es razonable deducir que en estas escuelas se está sumando a la selección académica (y económica) una selección por tipo de familia y por religión.

Tabla 6
ESTRATIFICACIÓN ENTRE TIPOS DE ESTABLECIMIENTOS
DE EDUCACIÓN BÁSICA, 2003

Tipo Administración	Escuelas sin Financiamiento Compartido			Escuelas con Financiamiento Compartido		
	Nº	Matrícula	% Estudiantes Vulnerables	Nº	Matrícula	% Estudiantes Vulnerables
Municipal	5.464	1.237.324	39%	–	–	–
Part. Subv.	1.464	269.772	35%	1.429	649.948	9%
– Con lucro	1.065	149.441	40%	1.064	436.987	10%
– Católica	302	91.475	27%	288	178.787	6%
– Protestante	42	12.140	36%	50	21.717	8%
– No lucro	55	16.716	29%	27	12.460	5%
Total	6.928	1.507.096	38%	1.429	649.948	9%

Elacqua, 2007. Tomado de Valenzuela (2007).

Estas diferencias llevan a experiencias escolares muy distintas por sectores. Como lo advierte Elacqua (2006), “el sector particular subvencionado se encuentra internamente mucho más segregado que el sector municipal. Mientras la composición social de las escuelas municipales es uniforme –la mayoría de los colegios tienen un número similar de alumnos vulnerables–, en el sector particular subvencionado los alumnos vulnerables se encuentran concentrados en unos pocos establecimientos. Ejemplo de ello es que casi la mitad de los alumnos de colegios particulares subvencionados no tienen ningún compañero pobre, mientras esta cifra es sólo de 3% en el sector municipal”.

3. Conclusiones

- a) *El sistema educacional chileno posee todas las limitaciones de un sistema altamente segmentado: no ofrece a los alumnos un entorno óptimo de aprendizaje y perjudica la educación ciudadana, ya que pierde su capacidad de ofrecer una experiencia igualitaria de base que refuerce la igualdad de los ciudadanos y sirva de referente a la universalidad de lo estatal. Lo anterior es una consecuencia casi “normal” de la gran desigualdad social y económica de Chile, sin embargo –contra lo esperable–, el sistema educativo no estaría contribuyendo suficientemente a cambiar esa situación de base.*

Hay dos juicios críticos claros.

Uno desde la función política de la educación: “*Un sistema educacional cuya fisonomía expresa, casi con la fidelidad de un retratista, a los sectores sociales del que provienen los alumnos, es un sistema que, además de injusto, deteriora el espacio de lo público*” (Peña, 2002). Las consecuencias sociales de este panorama escolar son fuertes: las escuelas chilenas como vimos son incapaces de hacer experimentar, en la vida escolar cotidiana, la realidad de un país plural, diferenciado, y entregan, por tanto, una imagen distorsionada de la realidad.

Otro desde la efectividad pedagógica de las escuelas. El aprendizaje recíproco en cuanto a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades sociales se empobrece mucho cuando crece la homogeneidad y la estratificación y, por el contrario, es más rico cuando en las escuelas se encuentran niños y niñas que provienen de grupos sociales con capitales culturales distintos: unos más cercanos a la cultura letrada de las escuelas, otros aportando desde su experiencia cotidiana más cercana al mundo del trabajo. Un sistema escolar tan segmentado como el chileno priva a parte importante de los niños del beneficio de este “efecto del grupo de pares”, privación que perjudica mayormente a los niños que asisten a escuelas con una menor concentración de capital cultural (McEwan, 2002).

b) *La segmentación en el sistema educacional chileno no es un efecto no deseado que se trata de limitar, sino una consecuencia acorde con la arquitectura del sistema, por lo cual su disminución supone cambios mayores*¹².

Un informe de la OECD de 2004 fue muy claro al respecto. Planteó que en Chile no sólo existe una gran segmentación del sistema, insuficiencia presente en los sistemas educativos de muchos países, sino que “*el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases*”, puesto que existe un mecanismo, central para el funcionamiento del sistema, que no puede sino producir estratificación y segmentación. Este dispositivo estructural es poderoso y consiste en la combinación de un doble proceso de selección: de una parte el sistema de libre elección de escuelas por parte de los padres y por otra parte la selección de alumnos por parte de las escuelas cuando la escuela posee más postulantes que vacantes o por motivos de “identidad” de la escuela en el caso de algunas escuelas religiosas.

Por último, el financiamiento compartido viene a reforzar los anteriores mecanismos de estratificación; más aún, constituye un incentivo estatal a la estratificación (los niños cuyos padres pueden hacer un aporte económico siguen recibiendo casi intacto

¹² En el Mensaje de la Ley General de Educación, actualmente en el Congreso, la Presidenta habla de la necesidad de “una nueva institucionalidad educativa”.

el subsidio del Estado¹³), con lo cual se fomenta la natural tendencia de “mezclarse con estudiantes de más alto nivel socioeconómico” (OECD, 2004, 278).

Es muy importante aclarar que no existen estudios que respalden la tesis (muchas veces sostenida por los dueños de colegios) de que las familias que envían a sus hijos a escuelas municipales o particulares subvencionadas posean características distintivas, que no sean las ligadas a sus diferentes condiciones socioeconómicas. Las familias de ambos tipos de escuelas valoran de igual modo la educación, se sienten igual de comprometidas con la educación sus hijos, participan y apoyan en la misma medida a sus escuelas, etc. (Gauri, 1994). No se puede decir lo mismo de los alumnos. Existe fundada evidencia de que las escuelas particulares por sus procedimientos de selección (pruebas de conocimientos, características de las familias, credo religioso) y por la expulsión de alumnos (repitentes o quienes no logran niveles de rendimiento exigidos por el colegio) se proveen de los estudiantes más capaces entre sus pares, y evitan los alumnos con problemas de aprendizaje o conducta (Carnoy y McEwan, 1998; Gauri, 1998; Contreras y otros, 2007).

Ya enunciamos las consecuencias negativas de esta situación en pérdidas de la capacidad de enseñanza-aprendizaje del sistema y en el deterioro de la educación ciudadana. Además, en un sistema con este tipo de ordenamiento, las escuelas totalmente gratuitas para pobres son fácilmente estigmatizadas como escuelas con problemas. Los profesores que en ellas enseñan corren el riesgo de trabajar con muy pocas expectativas de logro respecto a sus alumnos, lo que cierra una cadena de desesperanza que termina en niños que no aprenden y poseen poca autoestima.

c) *La superación de la situación exige actuar sobre los mecanismos de selección y sobre el financiamiento compartido.*

Como el mismo Informe de la OECD lo corroborara, la elección de escuela por parte de los padres es muy valorada en Chile. No sólo no parece posible cambiarla, sino que debe ser apreciada como un aporte en términos de oferta de diversidad cultural, religiosa y pedagógica. Sin embargo, es necesario reconocer que este sistema de elección de escuelas conlleva una tendencia a la estratificación, lo que obliga a actuar con decisión en la desarticulación de los otros dos mecanismos de estratificación: la selección y el financiamiento compartido.

¹³ De hecho, hay una rebaja de la subvención cuando el pago demandado a las familias es muy alto. Sin embargo, se puede aportar hasta un 50% del monto de la subvención sin que ésta experimente rebaja y los descuentos en los tramos superiores son modestos: entre media y una subvención hay rebaja del 10% ; entre una y dos USE, la rebaja es del 20% y entre 2 y 4 USE la rebaja es del 35%. La aplicación es por “tramos”.

El proyecto de Ley General de Educación, actualmente en el Congreso, propone una drástica limitación de la selección para la educación parvularia y básica. En el artículo N° 11 que regula la selección en la LGE establece, como principio general, que los establecimientos subvencionados *“deberán aceptar a todos los alumnos que postulen al primer y segundo nivel (...) de la educación parvularia y desde 1° hasta 8° año de la EGB, dentro de las capacidades autorizadas que tenga el establecimiento”*.

En segundo lugar, señala que si hay más postulantes que cupos: el *“proceso de selección (...) en ningún caso podrá considerar la situación económica o social del postulante, su rendimiento escolar pasado o potencial, el estado civil, escolaridad o religión de los padres, el origen étnico del postulante, ni otro criterio que permita la discriminación arbitraria de éste. (...) las vacantes sólo podrán asignarse por prioridad familiar o, en última instancia, por sorteo, sin perjuicio de las discriminaciones positivas establecidas por ley.”* Finalmente dice que al postular a un establecimiento: *“existirá una aceptación de los padres y apoderados del proyecto educativo y del reglamento del establecimiento”*.

La incorporación de estas normas, comunes para todos los establecimientos que reciben financiamiento estatal, debería disminuir significativamente la segregación y alentar a todas las familias a postular al establecimiento que desean para sus hijos, sin abstenerse por el temor de ser rechazados.

Sin embargo, es urgente suprimir el financiamiento compartido que es, sin lugar a dudas, la mayor causa de segmentación del sistema. Es imposible tomar esta medida de un día para otro, ya que hay muchos compromisos que los sostenedores han tomado contando con los recursos que aporta el actual financiamiento compartido. El único modo de suprimirlo es hacerlo en forma paulatina y en la medida en que se vaya mejorando la subvención. Los anuncios de aumento de la subvención hechos por la Presidenta en el recién pasado 21 de mayo son una oportunidad única para iniciar el proceso. Se sugiere tomar tres medidas:

- (i) establecer que a partir de ahora ningún establecimiento existente pueda pasar al régimen de financiamiento compartido y que ningún establecimiento que se cree puede hacerlo con este régimen;
- (ii) congelar en cada establecimiento con financiamiento compartido los aportes de la familia en la cantidad que están pagando mensualmente por financiamiento compartido el primer semestre de 2007;
- (iii) establecer que de ahora en adelante una parte de cualquier alza de la subvención, por ejemplo el 75% del alza, se descontará de la cuota que actualmente pagan los padres. Estas medidas, sumadas a la limitación de la selección, marcarían el inicio claro de un proceso de mayor mixtura social al aumentar las posibilidades de las

familias más pobres de elegir establecimientos. Adicionalmente, la última medida haría que muchos de los establecimientos que cobran menos de \$ 5.000 pasarían ahora a ser gratuitos.

Bibliografía

- Bobbio, N.** (1996). *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, México, Nueva edición corregida y aumentada.
- Carnoy, M. y P. McEwan** (1998). *Los efectos del sistema de subvenciones escolares en el logro estudiantil: un estudio empírico*. Stanford University.
- Corvalán, J.** (2003). “El financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena. Apuntes a partir de los resultados de una investigación”. En: *Persona y Sociedad*, N° 1 2003, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, pp. 213-230.
- Duru-Bellat; M. et A. Mingat** (1999). “Implications en terme de justice des modes de groupement d’élèves”. En: Meuret, Denis (Ed.) (1999). *La justice du système éducatif*. De Boeck Université, Bruxelles, pp. 99-112.
- Duru-Bellat, Marie** (2002). *Les inégalités sociales à l’école. Genèse et mythes*. Puf, Paris, 256 pp.
- Elacqua, Gregory y Paula Pacheco** (2006). “Segregación escolar y políticas públicas”. En: *El Mercurio*, 9 de enero 2006. Consultado el 6 de junio 2007 en www.expansiva.cl/
- Elacqua, Gregory** (2004). “La integración beneficia a los “Machuca” y a los “Infante””. En: *Revista de Educación*, agosto-septiembre, Santiago.
- Fukuyama, F.** (2004). *State-building. Governance and World Order in the 21st. Century*. Cornell University Press, Ithaca, New York, 137 pp.
- García-Huidobro, J.E.** (1981). *La concepción gramsciana del Estado*. CIDE, Santiago.
- García-Huidobro, J.E. y Bellei, C.** (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Universidad Alberto Hurtado, Escuela de Educación, Santiago.
- García-Huidobro, Juan Eduardo** (Editor) (2004). *Políticas educativas y equidad*. Universidad Alberto Hurtado, UNESCO, UNICEF, Fundación Ford, Santiago.
- Gauri, V.** (1994). *¿Existen diferencias entre padres de alumnos en colegios municipales y particulares?* Princeton University/ILADES, 1994.
- Gauri, V.** (1998). *School Choice in Chile*. University of Pittsburgh Press.
- González, P.** (1999). “Financiamiento, incentivos y reforma educacional”. En: García-Huidobro, J.E. (Editor). *La Reforma Educacional Chilena*, Editorial Popular, Madrid.
- González, P.** (2004a). *Educación y equidad: aspectos económicos* (mimeo). UNICEF, Santiago.
- González, P.** (2004b). *La igualdad educativa, el financiamiento vía subvenciones y la administración privada de la educación: elementos para la discusión*. En: García-Huidobro, Juan Eduardo (Editor) (2004).

- Guttman, A.** (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós, Barcelona.
- Hoxby, Caroline M.** (2000). *Peer effects in the classroom: learning from gender and race variation*. NBER Working Paper 7867.
- Lechner, Norbert** (2004). “Los desafíos políticos del cambio cultural”. En *Revista de Educación*, agosto-septiembre, Mineduc, Santiago, pp. 39-51 (www.pnud.cl)
- Maroy, Ch.** (2006). “Comment réguler le marché scolaire?” En: *Sciences Humaines* (Consultada el 6 de junio 2007 en: http://www.scienceshumaines.com/comment-reguler-le-marche-scolaire-_fr_14914.html)
- Maroy, Ch.** (2006^a). *École, régulation et marché. Une analyse de six espaces scolaires en Europe*. PUF, Paris.
- McEwan, P.** (2002). “Peer effects in student achievement: evidence from Chile”, en *Economics of Education Review*, 2002.
- Oakes, Jeannie; Amy Stuarde Wells; Susan Yonezawa y Karen Ray** (2003). “Lecciones de equidad extraídas de escuelas desescalonadas”. En: Hargreaves, Andy (Compilador) (2003). *Replantar el cambio educativo*. Amorrortu, Buenos Aires, pp. 76-113.
- OCDE** (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*. Edición en español cuidada por el Ministerio de Educación, Santiago, 305 pp.
- Peña, C.** (2002). “El sentido de comunidad lo da la escuela”. *Revista de Educación*, Santiago, agosto 2002.
- Peña, C.** (2004). *Igualdad educativa y sociedad democrática*. En: García-Huidobro, Juan Eduardo (Editor) (2004).
- Rapport de la Commission du débat national sur l’avenir de l’École preside par **Claude Thélot**, *Pour la réussite de tous les élèves*. Documentation Française, Paris, 2004.
- Rawls, J.** (1971). *A theory of justice*. Cambridge, London. Harvard University Press. (Traducción española).
- Simonsen, Elizabeth.** “Colegios y selección de alumnos”. En: *La Tercera*, 4 de febrero de 2007.
- Tedesco, J.C.** (2003). “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo”. En: *Persona y Sociedad*, N° 1, 2003. Universidad Alberto Hurtado, Santiago, pp. 25-32.
- Valenzuela, Juan Pablo** (2007). *Algunos comentarios al Proyecto de la Ley General de Educación*. Notas de presentación en Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, 7 de junio 2007.
- Vandenberghe, Vincent** (2001). “Educational equity. Social interactions might matter”, en *In pursuit of equity in education*, W. Hutmacher et al., Eds., Kluber Academic Publishers.