

¿Discursos divergentes? Encrucijadas sobre política educativa y globalización. Los casos de Chile y Venezuela

David G. Miranda¹

Recibido: 29-04-2019 // Aceptado: 30-11-2021

Resumen. Los países latinoamericanos han formado parte de los llamados capitalismo periféricos en el marco de la globalización del sistema-mundo. Este posicionamiento ha tenido un fuerte impacto en el desarrollo del sector educacional y su respectiva implicancia en el desarrollo nacional, condicionado por mecanismos de exclusión que operan a distintos niveles. En el caso de Chile, esto se ha llevado a cabo a través de mecanismos intrínsecos a las reformas educativas realizadas, coherentes con su discurso neoliberal. Estas han situado la educación como una fuente de reproducción de la enorme desigualdad social, tendencia que se ha intentado revertir en la última década a través de políticas públicas orientadas a la regulación del sector. En el caso de Venezuela, su orientación de Estado-docente con un alto componente ideológico contrahegemónico se orientó a un modelo de transformación social bajo un proyecto político “revolucionario” y heterodoxo en relación con las tendencias globales. Su transformación discursiva y política fue generando nuevos focos de conflicto social, pese a la existencia de un discurso público educativo de alta vocación social, que se ve condicionada por un aislamiento y la limitación de derechos a distintos niveles. Ambos modelos han sido objeto de cuestionamiento social, debiendo reformular algunos de sus rasgos definitorios durante los años recientes. La interrogante que surge desde el análisis será: *¿qué tipo de convergencias es posible identificar en las políticas educativas en dos países que han enfrentado el proceso de globalización económica de forma totalmente distinta?*

Palabras clave: educación; globalización; América Latina; mercantilización; Chile; Venezuela.

[en] Divergent discourses? Crossroads on education policy and globalization. The cases of Chile and Venezuela

Abstract. Latin American countries have been part of the so-called peripheral capitalisms in the context of the globalization of the world-system, this positioning has had a strong impact on the development of the educational sector, and its respective implications for national development, conditioned by exclusion mechanisms that operates at different levels. In the case of Chile, this has been carried out through mechanisms intrinsic to its educational reforms, coherent with a neoliberal discourse that conceive education as a source of reproduction of its enormous social inequality, trend that has been tried to revert in the last decade through public policies oriented to the regulation of the educational system. In the case of Venezuela, its orientation as a Teacher-State with a high counter-hegemonic ideological component, its oriented towards a model of social transformation under a “revolutionary” and heterodox political project in relation to global trends, where its discursive and politics transformation generates new mechanisms of social conflict, despite the existence of a public educational discourse of a high social vocation, which is conditioned by isolation and limited rights at different levels. Both models have been object of social questioning, having to reformulate some of their defining features during the recent years. The question that arises from the analysis will be: *What kind of convergences can be identified in educational policies between both countries, that have faced the process of economic globalization in a completely different way?*

Keywords: education; globalization; Latin America; mercantilization; Chile; Venezuela.

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1 Globalización y desarrollo *periférico*. 2.2 Neoliberalismo y globalización en los sistemas educativos latinoamericanos. 2.3 Educación, globalización, ciudadanía. 3. Metodología. 4. Estudios de caso. 4.1. La crisis del sistema educativo chileno. 4.2 Las transformaciones legislativas en Chile 1990-2017. 4.3 Las transformaciones legislativas en Venezuela en el periodo 1980-2009. 5. Resultados y análisis. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

Como citar: Miranda, D.G. (2022). ¿Discursos divergentes? Encrucijadas sobre política educativa y globalización. Los casos de Chile y Venezuela. *Polít. Soc. (Madr.)* 59(1), 61386. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.61386>

1. Introducción

En 1990, *ad portas* de la recuperación de las democracias en América Latina, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) elaboró un documento denominado *Transformación productiva con*

¹ Universidad de Playa Ancha (Chile), Universidad SEK (Chile).
Email. david.miranda@upla.cl

equidad: la tarea prioritaria del desarrollo en América Latina y el Caribe. Este intenta proponer un enfoque innovador en el contexto de las transformaciones en el sistema mundial, insertando en la discusión el problema de la desigualdad y el desarrollo frente a la posición opuesta del Banco Mundial, enfocado principalmente en lo macroeconómico. De forma congruente con este posicionamiento, la CEPAL publica en 1992 el documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, donde apuesta por el sector educativo en su dimensión cualitativa como la base dinámica (y por ende de mayor inversión) para el desarrollo en América Latina. Dicho modelo enfatiza en dos ejes más, que son la producción de conocimientos y la capacidad empresarial para situarse en el mercado internacional. Plantean una modificación en el modelo productivo para incorporar además el progreso técnico y su difusión como herramienta fundamental.

Asimismo, los análisis de la CEPAL se fundaban sobre tres tipos de tensiones: ciudadanía vs. competitividad, equidad vs. desempeño e integración vs. descentralización. Si bien el modelo cepalino de la década de los noventa tuvo un buen recibimiento en el mundo académico latinoamericano, no logró generar una mayor incidencia en la elaboración de políticas educativas. Fue otro organismo, la OECD, el que fue ejerciendo una influencia creciente en la agenda de políticas públicas en educación en el mundo (incluyendo América Latina), a través de dos mecanismos principales: la aplicación de pruebas estandarizadas (PISA) y la elaboración de sucesivos informes anuales (*Education at a Glance*), que daban cuenta de un importante abanico de indicadores educativos en los países más avanzados desde una perspectiva comparada. Este debate de grandes organismos internacionales fue ocurriendo de forma paralela a las transformaciones político-económicas de América Latina, en relación con la etapa de recuperación democrática (post 1990), donde se desarrollaron modelos nacionales heterogéneos respecto del paradigma de la globalización neoliberal. Bajo dicha perspectiva, los casos de Chile y Venezuela resultan claros exponentes de posiciones contrapuestas, por lo que se los podría catalogar de “paradigmáticos”, en lo que atañe al desarrollo de ideología política y modelo económico.

Por su parte, la relevancia creciente del fenómeno de la globalización en el ámbito de la formulación de políticas educativas se podría asimilar con la idea de un modelo de *pensamiento único* o *hegemónico* aplicado a los sistemas educativos, con el objetivo de sintonizar las políticas públicas con las necesidades del mercado global en términos de formación de personas calificadas para su inserción en un nuevo sistema productivo más tecnificado y en vertiginosa transformación (Miranda, 2013: 342). En este esquema, uno de los efectos teóricos que podemos consignar es la reformulación del concepto de *educación para el desarrollo nacional*, que da paso a una educación para la innovación y el nuevo entorno digital como paradigmas de lo global, en su relación directa con el paradigma de la economía del conocimiento y sus aplicaciones prácticas, desde una mirada global.

Pese a ello, tal como indica Xavier Bonal, la evidencia en la región latinoamericana indica que, pese al aumento de gasto social y educacional, “la pobreza y la desigualdad no pueden combatirse exclusivamente mediante una mejora del capital humano” (2009:14), y las respuestas de los países latinoamericanos han sido más bien diversas y heterogéneas en el ámbito de las políticas y reformas educativas. Estas presentan un comportamiento que parece responder más a las particularidades y necesidades propias de los proyectos políticos nacionales. Reafirman en la práctica la relevancia de los Estados-nación cuando se trata de política educativa, antes que dar prioridad absoluta a las directrices de los grandes centros de *policy making*.

2. Marco teórico

2.1. Globalización y desarrollo periférico

El marco teórico de esta investigación está dado por un enfoque sobre la globalización entendida como fenómeno político y económico de expansión capitalista y de influencia ideológica; así como por ciertos enfoques referidos a la problemática específica del sector educacional en cuanto a las reformas recientes desde su perspectiva más política. A la hora de abordar el fenómeno de la globalización, es posible encontrar variados autores que defienden sus efectos beneficiosos, entre ellos Bergh y Nilsson (2010), quienes sostienen que la globalización ha influido positivamente en indicadores claves para la población, como es el caso de la expectativa de vida. Por su parte, Mukherjee (2011) señaló que la globalización ha sido principalmente beneficiosa para la humanidad. Su estudio analiza a escala global la progresión de indicadores de desarrollo humano bajo la óptica tradicional del PNUD: niveles de analfabetismo, expectativa de vida y mortalidad infantil, controlando niveles de PIB per cápita, niveles de democracia y población, utilizando un enfoque de análisis longitudinal y transversal. Concluye que la globalización a escala global es un proceso donde “los efectos positivos predominan” y “el bienestar mejora a medida que los países se incorporan más profundamente al sistema global” (2011:151), e incluso cita a Joseph Stiglitz, quien, pese a su posición crítica con la globalización, reconoce que «debido a la globalización, muchas personas en el mundo ahora viven más tiempo que antes y su nivel de vida es mucho mejor» (2002: 4).

Entre las principales críticas al proceso de globalización (Miranda, 2021b), se observan objeciones sobre aquellos efectos negativos que han sido observables en diferentes dimensiones: una mayor vulne-

rabilidad a desastres, lo que genera *shocks* económicos del alto impacto (Benson & Clay, 2001); una baja capacidad de respuesta a amenazas globales (Miranda, 2021; Yopo, 2021: 26); soberanía disminuida o compartida (Stallings, 1992; Mahon, 1996); un desarrollo geográfico desigual (Harvey, 2003), y mayor desigualdad de ingresos (Milanovic, 2005; Wade, 2003; Williamson, 1997), lo que agrava los efectos de recesiones internacionales (Stiglitz, 2002). Dentro de los enfoques teóricos sobre la globalización, encontramos también la interpretación de Immanuel Wallerstein como un fenómeno de reestructuración capitalista bajo la idea del llamado “Sistema-Mundo”. Desde esta perspectiva, encontramos la idea de que el desarrollo no es nacional, sino más bien que el desarrollo es el de una gran economía-mundo capitalista de naturaleza polarizadora y asimétrica. Wallerstein plantea así que el desarrollo de América Latina estaría bloqueado en las actuales condiciones, aun cuando afirma que el éxito del sistema capitalista es precisamente su punto de crisis. Hace un análisis histórico del discurso neoliberal y de sus respectivas respuestas en la región. Por su parte, los países de áreas periféricas estarían subordinados mediante políticas imperiales o coloniales de los estados centrales; no solamente el intercambio desigual actúa como factor, sino fundamentalmente las políticas para la creación de proletariado *global*, y esto como condición necesaria para los procesos de desarrollo capitalista. Todo ello en un modelo donde los sistemas educativos nacionales juegan un rol principal, dada su ineludible vinculación con los sistemas productivos y tecnológicos.

Según el propio Wallerstein, estos serían indicios de una nueva “geocultura”², caracterizada por la expansión del denominado neoliberalismo tanto a nivel ideológico y cultural como económico. Entre sus efectos se observa la desregulación sistemática de los mercados periféricos y la financialización económica, lo que genera nuevas formas de dependencia que afectan la gestión estatal, y, por ende, la formulación de políticas públicas, como es el caso de la política educativa. Esta concepción no excluye, ciertamente, a aquellos países que históricamente han formado parte del “centro”, pudiendo transitar hacia un modelo *semiperiférico* como consecuencia de los nuevos mecanismos de precarización laboral o de privatización de servicios sociales, aunque este fenómeno se observa con mayor intensidad en los países latinoamericanos de renta media.

2.2 Neoliberalismo y globalización en los sistemas educativos latinoamericanos

Los efectos del denominado *consenso de Washington*, un conjunto de políticas fiscales³ aplicado sucesivamente por la mayoría de los estados latinoamericanos a instancias del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el gobierno estadounidense (Bustelo, 2003), generaron un escenario de apertura económica excesiva, quizás la mayor en el mundo (Rodrik, 2006: 974). Esto fue acompañado de un retraimiento sustancial del sector público; se privilegió el control de gasto fiscal en detrimento de las políticas sociales (entre ellas, las educativas), que quedaron relegadas a un lugar “subordinado” a los criterios de mercado (Ocampo; 2005: 8). Esta racionalidad fue determinando así los modelos de desarrollo posibles en el contexto de la crisis de la deuda de la década de 1980, que impactaron de forma directa en el sector de la educación⁴.

Al conducir al Estado a una progresiva reducción de sí mismo en pro de una mayor liberalización, se observa en el caso chileno un desequilibrio manifiesto entre las fuerzas políticas y económicas que sustentan al sistema educativo, un rasgo definitivo de lo que entendemos como proceso de *mercantilización de sistemas educativos* (Bellei, 2013), que es uno de los elementos claves de este artículo. Precisamente, en virtud de este fenómeno, y de su grado de convergencia con la dinámica de desarrollo económico neoliberal (Madariaga, 2020), en el caso chileno emerge uno de los denominados “cuasimercados” educativos más grandes a escala global (Verger, Moschetti, Fontdevila, 2017: 26; Verger, Bonal, Zancajo, 2015), tal como ocurre en los casos de Holanda y Bélgica (Verger, Zancajo, Fontdevila, 2016).

2.3. Educación, globalización, ciudadanía

El fenómeno de la globalización en Latinoamérica es susceptible de ser interpretado entonces como un proyecto político-económico vinculado estrechamente a la liberalización educativa, acompañada de una apertura comercial desmedida (desregulación). Ello conduce a la implantación de un *habitus* neoliberal en términos políticos y culturales para configurar progresivamente los aspectos propios de la construcción de una nueva *forma de ciudadanía* neoliberal. Bajo dicha concepción de *orden* (uno de los fines sustantivos de la política), la política educativa se comienza a orientar hacia una ciudadanía menos politizada, más consumidora y liberal, en contraposición a un contexto con elevados indicadores de desigualdad y exclusión.

² Desde este punto de vista, Wallerstein señala cómo a partir de la década de los sesenta la política exterior norteamericana se orienta a los “focos de desorden” representados por los países del Tercer Mundo, realizando diversas intervenciones militares y políticas (además de ideológicas) en países como Panamá, Guatemala, Vietnam, y posteriormente los países de América Latina.

³ Orientado al control macroeconómico en escenarios de alta inflación y crisis de la deuda.

⁴ La mayoría de los países de América Latina estaban sumidos aún bajo regímenes dictatoriales, con una situación económica interna de escaso crecimiento, siendo esta década caracterizada en términos económicos y de desarrollo como “la década perdida” de América Latina.

Dicha ciudadanía se encontraría además concebida bajo nuevos paradigmas de competitividad, eficiencia y un civismo democrático cargado de una concepción mercantil de la educación. Este modelo educativo mercantilizado en su dimensión integral y estructural se hizo realidad mediante la redefinición del rol del Estado (Bonal, 2006; Adelantado *ib.*; Filgueira *et al.*; Verger, Moschetti, Fontdevila, 2017: 26), para ampliar el campo de acción del libre mercado hacia otras esferas de actuación social. Como ejemplo de ello surge el fortalecimiento de las denominadas “alianzas público-privadas” que, pese a la falta de evidencia concluyente sobre su efectividad (Verger, Bonal y Zancajo, 2015: 2), terminaron imponiéndose como un criterio *natural* para el orden social desde los años 90, mientras que una cierta lógica inductiva de las políticas sociales y educativas va exponiendo y estigmatizando la pobreza, en vez de impulsar su superación real de dicha condición (Bonal, 2006; Rambla, Valiente y Verger *ib.*; Reyes, 2020).

El fenómeno globalizador en América latina estaría marcado ya no solamente por la doctrina económica neoliberal como paradigma dominante, sino también, y de manera fundamental en el ámbito de la educación y la cultura, como reflejo de una ideología proveniente del centro del sistema mundo fundamentado en una cierta autointerpretación de la modernidad europea del siglo XIX. Entre sus efectos se observa la presencia de una retórica de una institucionalidad académica angloamericana, que se expresa en la conformación de los sistemas educativos desde una perspectiva tanto institucional como en aspectos centrales del currículo. Así, es posible constatar que la globalización posee una alta capacidad de difusión cultural e ideológica, validada a través de las publicaciones de organismos como el Banco Mundial, la OCDE o la UNESCO. Es un proceso ante el cual los países de América Latina se han visto en la progresiva necesidad de articular su posicionamiento en relación a una retórica dominante en las políticas públicas en educación⁵, que algunos autores caracterizan como aquella que se encuentra “desplegada en las sociedades periféricas como una poderosa modalidad de una voluntad de orden global” (Shriewer, 1996). En el caso de los países latinoamericanos, esta situación ha terminado por favorecer el ingreso de capitales extranjeros (incluyendo el ámbito educativo).

Encontramos a su vez uno de los ejes de articulación de los modelos de desarrollo en las repúblicas latinoamericanas en tiempos de globalización neoliberal, donde se aprecia en el caso chileno la centralidad del modelo educativo de pensamiento liberal en el constitucionalismo autoritario heredado de la dictadura. En Venezuela, en cambio, vemos un proyecto político que intenta revertir (incluso a nivel regional) los efectos de procesos culturales, económicos y políticos con rasgos hegemónicos mediante estrategias como la creación de CELAC, y/o la política educativa impulsada por la revolución bolivariana (Miranda, 2013: 13). Por su parte, en Chile la doctrina de mercado se consolidó rápidamente como una racionalidad dominante en detrimento de la protección de derechos fundamentales (educación, salud, entre otros)⁶, garantizando durante décadas de forma primordial la “libertad de enseñanza” (una garantía de libre emprendimiento educacional) antes que el derecho a la educación⁷. En estas condiciones, como es de suponer, el mercado adquiere un rol central, impulsando en el sistema educativo el crecimiento de un credencialismo. Este, en la acepción de Collins (1989), genera una competencia individual por acceder a un mayor grado de calificaciones y graduaciones bajo el supuesto de que dicho “capital cultural” (Bourdieu, 2011) permitirá obtener una mejor posición en un mercado laboral estratificado por competencias técnicas o habilidades. Sin embargo, la evidencia previa señala que la correlación entre calificación e ingreso no resulta inequívoca, ni directamente proporcional (Blaug 1992: 215), sino que se ve sujeta a un amplio conjunto de variables, entre ellas, el capital social del individuo, el recambio de fuerza laboral de acuerdo con los avances tecnológicos o la dinámica de reproducción cultural propia de cada lugar.

En este escenario, los complejos desequilibrios en la relación Estado-mercado en el ámbito educacional se verían acentuados principalmente en la región a raíz de su condición de *periférica* en el marco del Sistema Mundo propuesto por Wallerstein. Este elemento justifica, ciertamente, la realización de este estudio, dado que, paradójicamente, ambos países llevan a cabo importantes procesos de reformas educativas impulsadas por un ideario local de carácter *socialista*. En el caso de Chile, es un socialismo

⁵ A modo de ejemplo sobre los diagnósticos en política educativa en países de América Latina, es posible destacar ciertos elementos declarados por la Conferencias Iberoamericanas de Educación: La Conferencia de la Habana (Cuba) en 1988 hace un reconocimiento de las dificultades que atraviesan los países de América Latina en el marco de la crisis de la deuda, en un escenario inmediatamente anterior al Consenso de Washington. Determina elementos sustantivos para la nueva política educativa: participación social, descentralización y desconcentración. Posteriormente en 1996 en Concepción (Chile) señala cómo el proceso de “modernización” se orientó a “brindar mayor autonomía administrativa, económica y pedagógica” a las instituciones educativas, bajo el precepto de la lógica mercantilizada de la gestión educativa. La siguiente conferencia realizada en Mérida (Venezuela), denominada “La Educación y los valores éticos de la democracia”, impulsa la centralidad del pluralismo. En 1996 y 1997 se hace una mención especial del rol de los medios de comunicación, y su especial influencia “como sistemas de reproducción de modelos” y su relevancia para la transmisión de los valores democráticos. En 1998, en Sintra (Portugal) reafirma las problemáticas intrínsecas a la globalización, haciendo un énfasis en la inversión. En el año 2003, en Tarija (Bolivia) se enfatiza el derecho de los pueblos indígenas a la educación multicultural bilingüe. La Conferencia del año 2004 en San José (Costa Rica) estima necesaria una mayor inversión nacional en educación en relación al PIB, orientando dicho indicador hacia un 6%. Por otra parte, considera los objetivos y metas del milenio dentro del discurso educativo a nivel ministerial latinoamericano.

En el año 2007, en Valparaíso (Chile), se orienta nuevamente a un tema relacionado con la gobernabilidad: la cohesión social, reafirmando los valores democráticos inclusivos. En 2009 en Lisboa (Portugal) se hace un énfasis en el uso equitativo de las tecnologías de la información y el conocimiento como bien público.

⁶ Cabe señalar que, a raíz de la falta de respuesta estatal en estas materias, las demandas sociales en salud, educación, vivienda o pensiones adquirirían centralidad en el estallido social de octubre de 2019.

⁷ En una clara tensión política constitucional entre el desarrollismo estatal latinoamericano del siglo xx.

“renovado” o adherente a la denominada “tercera vía”, a favor de las fuerzas del mercado; y en el caso venezolano, es un socialismo “del siglo XXI”, que reinterpreta la matriz de pensamiento marxista bajo una óptica poscolonial para intentar dar una respuesta regional al complejo proceso de globalización neoliberal en curso desde la década de 1990.

3. Metodología

El enfoque metodológico propuesto en este artículo es de tipo mixto; busca decodificar las realidades que sustentan la gestión estatal en el ámbito educacional en América Latina a través de los estudios de caso elegidos: Chile y Venezuela, como representantes paradigmáticos y opuestos en su dimensión ideológica respecto del modelo neoliberal. Para ello, se propone un análisis interpretativo de datos obtenidos a partir de variables operacionalizadas que permitan dar luces sobre el grado de convergencia con aquellos rasgos distintivos del proceso de globalización y su nivel de impacto en sistemas educativos. Esta operacionalización se realiza a partir del estudio de diversos indicadores y sus respectivas variaciones durante un ciclo de reforma política, en la búsqueda de aquellas aparentes contradicciones que podrían surgir en el proceso de investigación. El diseño de la investigación recurre en primer término a las siguientes dimensiones de mercantilización del sistema educativo descritas por Jurjo Torres (2001), consideradas en este estudio como válidas para el análisis del impacto de políticas neoliberales en educación:

1. Descentralización
2. Privatización
3. Fomento del credencialismo y la excelencia competitiva
4. Naturalización de lo individual (recurriendo al innatismo)

Para poder realizar algún tipo de observación, el análisis propone operacionalizar dichas dimensiones teóricas a través de la selección de variables descritas a continuación (véase Tab. 1):

Tab. 1. Listado de dimensiones y variables consideradas en el estudio

Dimensión	Variable
1. Privatización	Tasa de crecimiento de matrícula privada (Primaria y Secundaria), última década informada
	Tasa de crecimiento de matrícula pagada (Primaria y Secundaria), última década informada
2. Credencialismo	Coficiente de oferta académica universitaria por estudiantes universitarios de pregrado
	Coficiente de oferta académica universitaria por estudiantes universitarios de postgrado
3. Descentralización	Coficiente de establecimientos educativos no dependientes de la administración educativa central
	Coficiente de matrícula en centros educativos no dependientes de la administración educativa central
4. Competitividad	Posicionamiento de universidades en <i>rankings</i> globales
	Tasa de matrícula extranjera
5. Libertad individual	Ponderación de indicadores seleccionados

Fuente: elaboración del autor.

Para determinar el valor de éstas, se ha recurrido a diversas fuentes, teniendo como marco temporal para las tasas de crecimiento un margen mínimo de una década, y para los coeficientes, el último dato disponible. En el caso de la dimensión *Credencialismo*, se ha optado por una relación simple entre oferta de títulos y demanda por cursarlos, con el fin de observar cómo se comporta el sistema educativo al momento de generar oferta formativa para la inserción o mejora relativa de sus estudiantes en el mercado laboral, y su nivel real de demanda. Por su parte, la dimensión de *Competitividad* ha sido configurada como un reflejo del grado de adhesión de cada caso a los preceptos de la globalización, expresada en dos elementos representativos como lo son el posicionamiento de universidades en *rankings* globales (competitividad global) y la tasa de matrícula extranjera (indicador de internacionalización *hacia dentro*).

Una vez obtenidos los resultados, se podrán contrastar respecto a los conceptos descritos en el marco teórico, y realizar observaciones respecto a las variaciones en el proceso de mercantilización del sistema educativo en los estudios de caso, para establecer niveles de convergencia o divergencia, en la formulación de la política educativa de ambos países.

La dimensión temporal que abarca está determinada desde el punto de vista de las reformas educativas más recientes en ambos países: en el caso de Venezuela, la Ley del año 2009, que viene a reformar la de 1980; y en el caso de Chile, la Ley de 2006, que viene a reformar la de 1990, así como las más recientes reformas del

periodo 2015-2017. Se busca abarcar la dimensión del proceso político que conduce a las realidades actuales en política educativa en cada país.

El análisis de los resultados se realiza en función de tres ejes de análisis fundamentales: Por una parte, las legislaciones fundamentales en educación, y por otra, el concepto de educación que se desprende del discurso legislativo, el cual afecta directamente sobre las formas de acceso a diferentes sectores de la población. Finalmente se evalúa la posible injerencia del discurso de organizaciones internacionales en la materia, si la evidencia así lo sugiere.

4. Estudios de caso

A modo de breve caracterización, y en rasgos muy generales, los sistemas educativos chileno y venezolano durante el periodo analizado estuvieron enmarcados bajo ciertos parámetros económicos y demográficos, los cuales se observan en la tabla n°2, a continuación:

Tab. 2. Población, inversión educativa y matrícula. Chile y Venezuela (2009)

	CHILE	VENEZUELA
Población	15.116.435 hab.	23.054.210 hab.
PIB (en miles de millones de US\$)	234.4	335.0
Presupuesto nacional (en miles de millones de US\$)	46.9 (20.2% del PIB)	48.2 (14.4% del PIB)
Presupuesto educación (en miles de millones de US\$)	9.36 (3.9% del PIB)	18.4 (5.5% del PIB)
Matrícula pública	3.670.000 (aprox.)	5.753.868
Promedio de inversión estatal anual por alumno	2117 US\$	3197 US\$

Fuente: INE Chile; INE Venezuela. Elaboración propia sobre cifras oficiales. Promedio de inversión estatal. anual por alumno en Chile y Venezuela (en US\$).

Por otra parte, como se observa en la Tab 2.1., ambos países tienen ciertas diferencias en la estructura de los ciclos educativos, aunque mantienen una similitud cantidad de años de educación obligatoria.

Tab 2.1. Nivel y edad del sistema de educación escolar según obligatoriedad. Chile y Venezuela

		Venezuela	Chile	Obligatoriedad
<i>Educación Escolar</i>	Ed. Inicial	0-2 años	0-2 años	No obligatorio
		3-5 años	3-5 años	
	Ed. Básica o primaria	6-11 años	6-13 años	Obligatorio
	Ed. Media	12-17 años	14-17 años	

Fuente: elaboración propia sobre datos oficiales de cada país.

A continuación, se analizan los aspectos críticos de los sistemas de cada país, así como los puntos centrales de sus reformas educativas, como antecedente a la presentación de los resultados obtenidos, luego de aplicar el enfoque metodológico.

4.1. La crisis del sistema educativo chileno

El advenimiento democrático de 1990 no impidió la profundización de la política educativa impuesta en la dictadura; una de las últimas acciones del régimen de Pinochet fue la aprobación de una nueva Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). Como resultado de ello, el sistema educativo chileno se encontró fragmentado durante más de tres décadas entre la educación pública gratuita, la educación con financiamiento compartido y la educación privada. En el marco de las demandas del movimiento secundario estudiantil del año 2006, la primera gran movilización estudiantil que terminó por marcar el devenir de la política pública en la década siguiente, podríamos resumir su diagnóstico en tres grandes puntos:

1. Crisis de calidad. Los resultados de aprendizaje medidos a través del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) se mantuvieron bajos durante años. La selección de alumnos realizada por los colegios particulares y de financiamiento compartido resultó fundamental desde esta perspectiva

- (Reyes, 2020). La educación pública tardó mucho en mejorar su situación, y el paradigma de una sociedad competitiva fue impulsando una alta *migración* de alumnado desde la educación pública a la educación de financiamiento compartido. Las familias vulnerables buscan un salto de calidad que no se concreta íntegramente.
2. Crisis de inequidad. Las diferencias significativas en la distribución de recursos y en resultados entre establecimientos particulares, particulares subvencionados y municipales se mantuvieron a lo largo de años e incluso presentaron una leve tendencia a acrecentarse. Los niños y jóvenes mejoran su acceso a la educación básica y media, pero no todos han tenido el mismo derecho a contar con una educación de calidad⁸. Esto termina por afectar a largo plazo de forma considerable los indicadores de equidad y, por ende, tiene un efecto sobre la regularidad de la pobreza (Bonal, 2006: 22)
 3. Crisis de segmentación social. Algunos autores calificaron al sistema chileno como un verdadero *apartheid educativo*; basado en cinco sistemas cerrados y excluyentes de administración: el particular pagado, el particular subvencionado con financiamiento compartido, el particular subvencionado sin financiamiento compartido, el municipal de comunas ricas y el municipal de comunas pobres. El sistema educativo chileno, en palabras de un informe elaborado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, estaba “conscientemente estructurado por clases sociales” (OCDE, 2004), lo que fomenta las desigualdades de origen de los estudiantes. Otro punto relevante respecto del problema de la segmentación del sistema educativo tiene su raíz en el modelo de *municipalización*. Genera un grave problema de equidad territorial al limitar de forma progresiva los recursos destinados a la población de comunas pobres y poco pobladas, en términos de infraestructura educacional. Se conforma así una dinámica de segmentación ciudadana desde la óptica del derecho a la educación.

Así, el modelo de municipalización impuso un modelo de gestión escolar centrado en sostenedores municipales y particulares, delegando funciones de administración de los municipios y favoreciendo la privatización, elemento agravante para la desigualdad territorial y la segregación socioeconómica (Bellei, 2015; Bonal, 2006: 16; García Huidobro, 2006: 200; Valenzuela, Bellei & de los Ríos, 2013)⁹. Simultáneamente, el modelo de financiamiento compartido aumentó la capacidad de los sostenedores para lucrarse con la educación. Sumaban recursos de las familias a las subvenciones del Estado sin garantizar mayor calidad, mientras podían seleccionar alumnos para la obtención de mejores resultados que sus pares públicos en la evaluación nacional del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), como elemento base para su sustentabilidad financiera. Hasta ese momento, sobre dicho subsector del sistema educacional no pesaban grandes responsabilidades públicas, al resguardarse principalmente en el derecho a la *libertad de enseñanza* (Constitución de la República, art. 11°)¹⁰ financiada de forma estatal mediante el estímulo de la subvención por alumno a *demanda* mediante un sistema de *vouchers*.

Debido a ello, y luego del ciclo de movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011, la educación con financiamiento compartido fue objeto de numerosas críticas en el debate público y legislativo, especialmente sobre el lucro con fondos públicos, situación que se corrigió tardíamente el año 2015 (Ley 20.845, art. 1 n°9) durante el segundo mandato de Michelle Bachelet. Se elevaron las obligaciones y requisitos para ser sostenedor, y aumentó el grado de fiscalización de los mismos a través de una nueva institucionalidad, como ocurrirá con posterioridad a partir de la implementación de los denominados Servicios Locales Descentralizados (Ley 20.370; art. 46).

4.2. Las transformaciones legislativas en Chile 1990-2017

Al realizar un análisis comparativo entre la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de 1990 y su reforma expresada en la Ley General de Educación de 2009 (en adelante, LGE) —así como de las sucesivas modificaciones posteriores hasta el año 2017—, es posible develar las aristas fundamentales no solamente de la política educativa chilena en el periodo, sino también los rasgos fundamentales de su transformación, siempre en el marco del proceso de globalización neoliberal, proceso al cual el país adhiere explícitamente.

Es preciso consignar que el artículo 46 de la LGE en su versión de 2009 estableció los requisitos actualizados para ser sostenedor, creando nuevas condiciones orientadas a generar un mayor control sobre las actividades educativas de sostenedores privados, sin necesariamente cuestionar las bases del sistema de financiamiento

⁸ Un dato revelador se observa entre los años 1990 y 2004, periodo en que se crearon más de 1.600 colegios particulares subvencionados y se cerraron más de 60 colegios municipalizados.

⁹ “La raíz del problema de la educación municipal descansa en que debe hacerse cargo de las obligaciones propias de la educación pública sin tener asegurados los medios para ello. En efecto, el orden jurídico chileno garantiza el acceso gratuito a la educación durante los doce años de educación obligatoria (Constitución, cap. III, art. 19) y el cumplimiento de esta garantía es responsabilidad de los municipios. Sin embargo, estos deben lograr recursos para dar educación a todos compitiendo con los establecimientos privados por captar alumnos. En estas condiciones, desde su comienzo en 1981 se advierte un progresivo menoscabo de la educación municipal, principalmente en los sectores urbanos populares pobres, lo que ha significado consecuencias negativas para la igualdad en educación” (García Huidobro, 2006: 205).

¹⁰ CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE CHILE, art 11°.- “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”.

compartido, sino fortaleciéndolo al brindarle mayor legitimidad a través de una mayor institucionalización. Entre los nuevos requisitos se estableció que el sostenedor debe tener un giro único de educación y contar con un proyecto educativo, además de rendir cuentas detalladas del uso de los recursos mediante un incremento en la fiscalización y auditoría a cargo de la Superintendencia de Educación, además de comprometerse a cumplir los estándares nacionales de aprendizaje (art. 46e, 2009).

Se produce de esta forma la tensión central (expresada en las movilizaciones estudiantiles) entre el *derecho a la educación* y el *derecho a la libertad de enseñanza*, que se conjuga con un estado de capacidad media/baja, lo que permite la consolidación de un sistema educativo mayoritariamente privado concebido durante el periodo dictatorial. Las diferencias políticas y filosóficas que aparecen reflejadas en esta ley son un rasgo más del proceso modernizador de carácter global, donde el espíritu democrático se plasma a través la conformación de una estructura valórica propia de una sociedad democrática liberal contemporánea.

En relación al concepto de educación que se observa, la LGE señala el objetivo de “tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio” (art.1, 2009). Precisamente ambos conceptos han sido centrales en la discusión de política educativa en las reformas chilenas. Durante la reforma curricular de 1996, el concepto que se intentó privilegiar fue la calidad, postergando la profundización en la discusión sobre el problema de un sistema fragmentado socialmente, con un grado altísimo de exclusión. El artículo 2º, relativo a los principios que rigen el sistema educativo, se inicia también de forma similar en ambas leyes, aunque la LGE en su versión de 2009 señala el desarrollo ético y afectivo entre las dimensiones humanas que la educación tiene como finalidades, a diferencia de la ley de 1990, que tiene un énfasis más marcado hacia los valores de la identidad nacional. Otro punto históricamente relevante en la LGE es “el respeto y la valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz” (art.2, 2009). Desde el año 2015, con el proceso de reformas transformadoras impulsadas bajo el Gobierno de Michelle Bachelet, la educación se define *como un derecho* (Bellei, 2015), lo que da fin a la tensión conceptual heredada de la LOCE de 1990. En consecuencia, se amplían los principios declarados: universalidad, gratuidad, calidad, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración e inclusión, sustentabilidad, interculturalidad, dignidad y educación integral. Destaca especialmente la inclusión en 2015 del principio de gratuidad, al igual que ocurre con el de diversidad, aunque otorgando un carácter laico a la educación pública. Hay una reconceptualización de la integración e inclusión hacia una perspectiva que evite la discriminación arbitraria para el ingreso al sistema, mientras la interculturalidad se orienta hacia una óptica que considere a los pueblos originarios como parte integrante del sistema y la sociedad. En 2017 a dichos principios se añaden los siguientes: calidad integral, mejora continua de la calidad, cobertura nacional y garantía de acceso, desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades, colaboración y trabajo en red, proyectos educativos inclusivos y de formación ciudadana, pertinencia local, formación ciudadana y valores republicanos e integración con el entorno y la comunidad. Así, podemos observar la existencia de una deriva conceptual de principios rectores del sistema educativo que va deconstruyendo el paradigma de competitividad e individualidad que caracterizó el modelo educativo heredado de la dictadura.

Por su parte, en 2015 se generaron nuevos grandes cambios legislativos para la reestructuración del sistema educativo chileno, proceso que se transformó en uno de los ejes centrales del programa de gobierno. Dichas transformaciones se verían reflejadas en numerosos cambios a la LGE. Además de la definición de la educación como derecho (art. 4to), se promulgan los siguientes artículos: fin de requisitos de ingreso a la educación básica (art. 4to), se establece como deber del Estado el fomento y la protección de la educación parvularia, reconocimiento de pueblos originarios (art. 4to), refuerza el deber del Estado por asegurar la calidad (art. 6to), prohíbe la suspensión de matrícula por impagos o mal rendimiento (art. 11), mecanismo de admisión no discriminatorio (art. 12), fin al lucro de sostenedores (art. 46), aumento de requisitos a sostenedores, estableciendo sanciones de inhabilidad (art 46), se garantiza el respeto a los DD. HH. en su proyecto educativo (art. 46), garantiza la libre organización de estudiantes de IES (art. 56, art. 67, art 75). Asimismo, genera otras legislaciones relevantes en la materia, como las siguientes: elimina el financiamiento compartido (ley 20.845, art. 21), crea la Subsecretaría de Educación Parvularia (ley 20.835) y elimina la prohibición de participación de estudiantes y funcionarios en el gobierno de las instituciones de educación superior (ley 20.843). Finalmente, el 14 de noviembre de 2017, se promulga la creación de un nuevo sistema de educación pública (ley 21.040), el cual, entre otras materias, elimina la dependencia municipal de establecimientos escolares para dar paso a nuevas entidades: la Dirección de Educación Pública y 60 servicios locales descentralizados. Aumenta la participación de la comunidad creando consejos locales, fomenta la cultura de la colaboración y establece la calidad como un mecanismo de mejora continua en el centro del sistema. Sin duda que el chileno contiene múltiples aristas en su proceso de reformulación que lo transforman en un caso más que relevante de estudio en política educativa, en relación con la problemática del corpus neoliberal heredado de la década de 1990.

4.3. Las transformaciones legislativas en Venezuela en el periodo 1980-2009

En el caso venezolano, al realizar un análisis comparativo entre la Ley Orgánica de Educación de 1980 y la Ley Orgánica de Educación de 2009, promulgada en el marco de las reformas políticas del proyecto boliva-

riano, es posible apreciar los rasgos fundamentales de su transformación, que tienen como telón de fondo el proceso de globalización. En Venezuela la educación ha sido concebida como función primordial e indeclinable del Estado desde 1980. Esta conformación constitutiva se presenta como antecedente inequívoco de la actual concepción bolivariana del “Estado docente”. La nueva concepción de los principios de la educación se sostiene sobre un ideal ampliado de democracia y soberanía. Se pasa de un ideal de convivencia democrática, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social (art. 3, 1980), a un ideal de democracia participativa y protagónica de la responsabilidad social (art. 3, 2009). Por otra parte, la nueva ley enmarcada en la doctrina bolivariana establece y reafirma los ideales de la emancipación, la identidad nacional y la defensa de la soberanía, abarcando desde ya una dimensión latinoamericana propia del proyecto político que la sustenta. Es necesario consignar los principios de la educación actuales, que son: “La educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural, y plurilingüe” (art. 3, 2009). Por otra parte, la presencia en la ley anterior de “las asignaturas vinculadas a los fundamentos de la nacionalidad venezolana, las cuales serán impartidas por ciudadanos venezolanos” (art. 49, 1980) son también un antecedente relevante en el marco de este estudio, dado el componente *contrahegemónico* del discurso bolivariano. De hecho, uno de los puntos relevantes de la reforma bolivariana es el ideal de ampliar la concepción educacional hacia la perspectiva geopolítica regional “desde una concepción de la integración que privilegia la relación geoestratégica con el mundo, respetando la diversidad cultural” (art. 6, 5, b, 2009). Las funciones de supervisión estatal se ven así ampliadas en la nueva ley, pasando de ser concebidas como “un proceso único constante integral cuya organización, metodología y régimen técnico y administrativo deberán estar acordes con los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo”, en la ley de 1980, a un Estado docente con competencias para regular, supervisar y controlar “a las comunidades, familias, padres, madres, representantes o responsables, el cumplimiento de este deber social” (art. 6, 2, a, 2009), así como la “fijación de matrícula, monto, incremento, aranceles y servicios administrativos que cancelan los y las estudiantes, sus representantes o responsables, en las instituciones educativas privadas” (art. 6, 2, i). Este es un punto especialmente tenso, al ser percibido por el sector privado como una política orientada a asfixiar este sector representante de la “libre enseñanza”. Desde ese punto de vista, queda en un segundo plano la iniciativa privada y el concepto de enseñanza propio de un Estado liberal, algo que podemos apreciar en los artículos 5º y 7º de la ley de 1980, en relación a los nuevos principios del sistema educativo venezolano.

Otro de los puntos críticos de la reforma venezolana se observa claramente en la forma de interacción entre el denominado Estado docente y los medios de comunicación social. La ley de 2009 tiene entre sus objetivos estratégicos “la creación de un nuevo orden comunicacional para la educación” (art. 6, 5, e, 2009). El Estado docente busca así la integración de los medios de comunicación en el proceso educativo, garantizando “las condiciones para la articulación entre la educación y los medios de comunicación, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad para construir mediaciones de forma permanente entre la familia, la escuela y la comunidad” (art. 6, 1, g, 2009). En concordancia con el nuevo escenario bolivariano y sus rasgos de gobernabilidad, dicha concepción se materializa estableciéndose obligaciones puntuales de los medios de comunicación social sintetizadas en la siguiente normativa, además de sanciones (Disposiciones Transitorias, 12, 2009):

Quienes dirijan medios de comunicación social están obligados a prestar su cooperación a la tarea educativa y ajustar su programación para el logro de los fines y objetivos consagrados en la Constitución de la República y en la presente (...). En caso de infracción de este numeral, los órganos rectores en materia de educación solicitarán a la autoridad correspondiente la suspensión inmediata de las actividades o publicaciones de que se trate, sin perjuicio de la aplicación de las sanciones contenidas en el ordenamiento jurídico venezolano.

Esta concepción complejiza aún más el escenario de gobernabilidad democrática total (Roitman, 2001), al redefinir el Estado el papel de la empresa privada al servicio de su proyecto educativo¹¹. Otro punto importante de tensión conceptual se observa con relación a la difusión de propaganda política al interior de los centros educativos. En el artículo 10º de la ley de 1980, se prohíbe, y si bien ocurre lo mismo en el artículo 11 de la ley de 2009, se enmarca la educación venezolana en la “doctrina de nuestro libertador Simón Bolívar”; un hecho eminentemente político, y ciertamente explícito. De igual forma, la aplicación de la doctrina bolivariana a través de la política educativa se blindó ideológicamente en el ámbito educativo mediante las prohibiciones establecidas en el artículo 10 y artículo 11. Dichos artículos titulados: “Prohibición de incitación al odio” y “Prohibición de mensajes contrarios a la soberanía nacional” contienen la proscripción de todo tipo de mensajes que inciten a “el menoscabo de los principios democráticos, de soberanía nacional e identidad nacional, regional y local” (art. 10, 2009) entre otros de orden ético y moral, así como “la difusión de ideas y doctrinas contrarias a la soberanía nacional y a los principios y valores consagrados en la Constitución de la República” (art. 11, 2009). Asimismo, las “Prohibiciones de propaganda partidista en las instituciones y centros educativos” (art. 12, 2009) establecidas adquieren un matiz muy diferente al del artículo 10 de la ley de 1980. Este

¹¹ Véase también “Participación y obligación de las empresas públicas y privadas en la educación”, artículo 22.

último está infundido de una pretensión de neutralidad o de despolitización del hecho educativo que contrasta con el actual escenario; aunque en el de 2009 hay un artículo gramaticalmente similar, está al servicio de una doctrina de carácter manifiesto.

Evidentemente el concepto de gobernabilidad se encuentra desarrollado y ampliado en el proyecto político bolivariano. La búsqueda de mayor legitimidad a través de una racionalidad nueva, mediante el fortalecimiento institucional de un Estado como ente central del funcionamiento integral de lo social y lo económico, así como de un grado de eficacia capaz de competir en el mundo global “multipolar” al que aspira el proyecto bolivariano son los ejes principales de una gobernabilidad ampliada y refundamentada en su proyecto político de revolución popular. De esta forma el proyecto político bolivariano se desmarca de las máximas neoliberales, pese a que se sostiene sobre una economía de mercado con un sistema de regulación que busca rediseñar el desarrollo de la nación hacia un modelo endógeno. (“Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación”, aludido en artículo 6, 3, b.).

Dentro de este complejo modelo de transformación social, la política educativa, a un nivel discursivo, se orienta de forma congruente a dicho modelo, realizando las dimensiones relacionadas con la identidad y la soberanía nacional, y estableciendo un modelo integrador de la población históricamente excluida tanto social como económicamente. Además, está también reforzado en su sentido ideológico y territorial; en un mecanismo de defensa nacional que se enmarca también dentro de un concepto de gobernabilidad de carácter heterodoxo desde la óptica de la globalización neoliberal en América Latina.

5. Resultados y análisis

Realizada la indagación de indicadores en ambos países, fue posible construir la siguiente tabla de resultados, de acuerdo a lo informado por fuentes oficiales, en el caso de las dimensiones 1 (privatización), 2 (credencialismo) y 3 (descentralización). En el caso de las dimensiones 4 (competitividad) y 5 (libertad individual), estos fueron construidos a partir de datos de organismos internacionales. Las dimensiones 1, 2, 3 y 4 son ponderadas con cada variable a un 50%. La dimensión 1 contempla un marco temporal de más de 10 años en el caso de Venezuela, desde 2003 a 2013 (último dato disponible); y en el caso de Chile, desde 2006 a 2017.

Tab. 3. Mercantilización del sistema educativo en Chile y Venezuela (2003-2017)

Dimensión	Variable	CHILE	VENEZUELA	CHILE	VENEZUELA
1. Privatización	Tasa de crecimiento de matrícula privada (Primaria y Secundaria), última década informada	-10,6%	4,5%	-32,6%	4,5%
	Tasa de crecimiento de matrícula pagada (Primaria y Secundaria), última década informada	-54,6%	4,5%		
2. Credencialismo	Coefficiente de oferta académica universitaria por estudiantes universitarios de pregrado	1,0%	0,2%	80,8%	2,2%
	Coefficiente de oferta académica universitaria por estudiantes universitarios de postgrado	160,6%	4,3%		
3. Descentralización	Coefficiente de establecimientos educativos no dependientes de la administración educativa central	55,9%	39,5%	56,8%	47,2%
	Coefficiente de matrícula en centros educativos no dependientes de la administración educativa central	57,7%	54,9%		
4. Competitividad	Posicionamiento de universidades en <i>rankings</i> globales	3,5%	1,6%	2,7%	0,8%
	Tasa de matrícula extranjera*	1,9%	0,1%		
5. Libertad individual	Ponderación de indicadores seleccionados**	48,1%	14,2%	48,1%	14,2%

*Fuente: Índice Elcano de Presencia Global y Fuente Oficiales.
 **Fuente: Social Progress Index.

Los resultados que se expresan en la Tabla 3 dan muestra de dos tendencias principales:

A) Convergencia:

Se aprecian niveles interesantes de convergencia en los resultados obtenidos en las dimensiones 1 (privatización) y 3 (descentralización); ambas dimensiones son explícitas en los discursos internacionales en educa-

ción. Incluso en las Conferencias Ministeriales Iberoamericanas de 1988 y 1996 se hace notar la importancia de la descentralización y de la autonomía económica como factores de consenso a implementar. En términos más específicos, es importante señalar que la dimensión 1, referida a la privatización, si bien arroja resultados aparentemente divergentes, puede interpretarse como una señal de convergencia, al tomar en cuenta la posición relativa de cada país en relación el discurso hegemónico y a su propia estructura de sistema educativo.

En el caso chileno, como país liberal y promotor de la libertad de enseñanza, los problemas de gobernabilidad derivados del auge de movimientos estudiantiles de 2006 y 2011 han conducido durante los últimos años a una reformulación de la agenda de política pública. Este factor incide poderosamente en los indicadores de las tasas de crecimiento de matrícula pagada y/o privada, que da como resultado un indicador negativo, lo que refleja una reacción conducida por el Estado para corregir un modelo generador de desigualdad y conflicto social. Esto se llevó a cabo a través de las políticas de gratuidad y por el cambio generado en el sistema de educación con financiamiento compartido. En el caso de Venezuela, se aprecia una señal contradictoria respecto de su discurso oficial, dado que en la última década informada su tasa de crecimiento de matrícula pagada y/o privada ha ido en alza de forma acelerada, en contraste con la matrícula pública. En definitiva, resulta sintomático observar que los indicadores de matrícula de cada país han reaccionado en el largo plazo a la tendencia oficial. En el caso de Chile, dicho fenómeno se da por la vía institucional, a través de una política pública que intenta reparar las asimetrías generadas desde la dictadura, aunque en el caso de Venezuela la tendencia da cuenta de un proceso de emancipación de las familias respecto de la política pública bolivariana en educación. Esta tendencia, si bien se aprecia como moderada, no deja de ser una señal potente, considerando el modelo de gobernabilidad total del sistema educativo reformulado sobre la base de un discurso nacional-popular.

En el caso de la dimensión 3 (descentralización), las cifras muestran indicadores similares. Hay que puntualizar que se trata de un indicador construido sobre la base de la dependencia administrativa de los establecimientos, lo que normalmente tiene una coherencia relevante con su distribución territorial. En esa dirección, si bien las cifras de ambos países son convergentes, resulta llamativo constatar que, en cuanto al número de establecimientos no dependientes de la Administración central, el indicador de Chile es mucho mayor que el de Venezuela (55% vs. 39%), lo cual se explica no por la presencia de un alto número de establecimientos privados, sino por el alto crecimiento de establecimientos con financiamiento compartido; uno de los ejes de la problemática anteriormente expuesta. No obstante dicha asimetría, los indicadores de matrícula privada son bastante similares (57% en Chile vs. 53% en Venezuela). Cabe señalar que, en el caso chileno, los establecimientos de educación primaria y secundaria considerados como dependientes de la Administración central son los establecimientos públicos municipales, aunque en sí mismos ya contienen un elemento de descentralización inherente al modelo implementado durante la dictadura, que dificulta su gestión. En el caso de Venezuela, la dependencia oficial se divide entre nacional, estatal, municipal, autónoma y privada, siendo contabilizados como no dependientes de la Administración central aquellos que no figuran en la categoría “nacional”. Estos resultados son interesantes para reflexionar sobre el rol que puede jugar la descentralización, es decir, tanto para reforzar el rol del Estado en la política pública, como para debilitarlo. Sin ir más lejos, en Venezuela una de las Misiones Educativas busca la municipalización de la educación superior para mejorar la cobertura territorial de la misma. En definitiva, la descentralización como idea de modelo en la administración de sistemas educativos adquiere un papel ambivalente, como herramienta que otorga una cierta “elasticidad” a las capacidades del Estado; un elemento que en los discursos internacionales tal vez no ha sido suficientemente valorado o analizado.

B) Divergencia:

Los resultados que se observan en las dimensiones 2 (credencialismo), 4 (competitividad) y 5 (libertad individual) sin duda tienen una relación fuerte con la tendencia de cada país en relación el proceso de mercantilización educativa, así como en términos de tendencia ideológica dominante en relación al proceso de globalización, y del desarrollo del capitalismo neoliberal, en virtud de los señalado en el marco teórico de este estudio.

Por una parte, se observa una diferencia exponencial en el desarrollo del credencialismo, el cual es medido en función de la oferta académica de educación superior por cada estudiante inscrito en el sistema. En pregrado es diez veces mayor en Chile que en Venezuela, y cuarenta veces mayor en postgrado, lo cual da muestra de un desarrollo de la educación como un mercado en el caso chileno, a diferencia del caso venezolano, donde las limitaciones establecidas por la legislación¹² hacen que se trate de un sector con poca tendencia a la expansión. Sin duda alguna que dichos resultados se pueden enlazar fácilmente con los resultados de la dimensión 4 (competitividad), ya que esta se basa en la posición de las universidades en los *rankings* internacionales señalados (QS LatinAmerica, Scimago). Para ello se tomó en cuenta la posición promedio de las cinco mejores universidades de cada país en QS LatinAmerica, y el *ranking* Scimago. Si bien al ponderar el indicador general, el indicador de Chile es más de tres veces superior, resulta sorprendente analizar que dicho resultado no está tan determinado por la productividad científica que se refleja en Scimago (Chile 45, Venezuela 60), sino

¹² Un ejemplo de ellos es la atribución estatal en Venezuela de establecer valores y aranceles.

en la posición de las universidades en los *rankings* señalados, los cuales miden múltiples dimensiones (Chile 12,2; Venezuela 67,7). Podríamos decir que la productividad científica de Venezuela es más coherente con su evaluación general de universidades que en el caso de Chile. Además de ello, el nivel de matrícula extranjera en cada país es radicalmente diferente, 26 veces mayor en Chile que en Venezuela, algo que se explica en parte con los resultados de la dimensión 5 (libertad individual), que es finalmente el punto más crítico en cuanto a filosofía política si deseamos hacer una lectura crítica de las políticas comparadas en todo ámbito.

Así, la dimensión de libertad individual¹³, desagregada en múltiples variables que afectan la conformación social de cada país, termina por afectar otros indicadores, como es el caso de la tasa de matrícula extranjera, al ser percibida como un factor diferenciador (de garantía o falta de ella) para la población estudiantil a la hora de optar por un destino de movilidad. Por otra parte, la dimensión 1 (privatización) también se ve afectada por este indicador, aunque en este caso resulta paradójico el resultado, ya que como se señala anteriormente, en este punto existe una convergencia que da cuenta de una reacción al discurso dominante de cada país, ya sea por la vía institucional o no. Esta variable de libertad individual también afecta notablemente el desarrollo de la dimensión 2 (credencialismo), condicionando las variables ambientales de desarrollo del mercantilismo en sí en los sistemas educativos estudiados. Una de esas variables es la escasa oferta formativa en pregrado en Venezuela (una carrera por cada 667 estudiantes), a diferencia de Chile (una carrera por cada 99 estudiantes), lo cual limita las posibilidades de autorrealización de cada individuo de forma determinante y transversal.

En términos del desarrollo de ambas dimensiones (libertad individual, competitividad) y, por ende, de credencialismo, la evidencia recogida en estos indicadores no muestra necesariamente una convergencia con los objetivos establecidos de los discursos internacionales. Un claro ejemplo de ello es posible observar en el componente contrahegemónico del discurso bolivariano en educación, que se manifiesta en una distancia respecto a las declaraciones suscritas en el proceso iberoamericano (por ejemplo, en 1996 y 1997, respecto del rol de los medios de comunicación y la trasmisión de valores democráticos), favoreciendo una retórica de resistencia cultural geoestratégica, antes que garantizar las libertades individuales, mediante una definición propia y particular de la educación como un bien público al servicio de un proyecto político ajeno a un proceso de globalización de carácter complejo y liberal en esencia. En el caso chileno, las consecuencias del alto grado de adhesión al proyecto globalizador aparentemente van alimentando un malestar que impulsa cambios profundos en política educativa desde las problemáticas locales como eje principal.

6. Conclusiones

La problemática de la desigualdad sin duda es central en los análisis de la política económica neoliberal a nivel mundial, aunque en particular, el problema de la redistribución de recursos por parte del Estado en los países de América Latina tiene su origen en las reformas generadas a partir del Consenso de Washington, problemática de capacidades del Estado que se observa en ambos estudios de caso. Como resultado de ello, en Chile, se observa con claridad que la reforma impulsada principalmente a través de la Ley General de Educación de 2009 no dio todas las respuestas a las demandas sociales por parte de los actores del sistema educativo. Se trató de una ley de carácter liberal en su dimensión valórica, que privilegió el ordenamiento del sistema educativo bajo las fuerzas del mercado, fuerzas que a su vez se han traducido socialmente en el grado de capital cultural, social y económico de cada beneficiario del sistema, como una condición determinante para recibir una educación de calidad en un sistema altamente segmentado. Asimismo, el carácter socialdemócrata que adquiere la política educativa en Chile a partir de 2015 se verá necesariamente condicionado a la capacidad del Estado de generar redistribución de forma amplia y transversal. Un ejemplo claro de ello es el artículo que define el derecho a la educación, el cual se mantuvo incólume respecto de la ley de 1990. No fue sino hasta 2015 que las reformas garantizan la educación como un derecho, estableciendo el deber del Estado de proveer gratuidad en el nivel de educación media, luego de una ardua reforma tributaria que buscaría dotar al Estado de una mayor capacidad económica para invertir en educación pública. Dicha política pública intentó dar una respuesta racional al elevado gasto privado en educación, el cual, en el caso de Chile, se encuentra muy por sobre el gasto privado realizado en países de la OCDE, un dato que completa el análisis en este sentido para mostrar que el sistema educativo chileno se ha visto desbalanceado socialmente durante un periodo prolongado al encontrarse regido por la lógica del mercado. Es debido a ello que los resultados dan muestra de una reducción en las diferencias en la proporción de alumnos según la dependencia administrativa, al tratarse de uno de los ejes fundamentales de las reformas implementadas desde el año 2015.

En relación con el análisis de la nueva legislación chilena, la estructura del sistema educativo experimenta variaciones sustanciales, lo cual quiere decir que la fragmentación educativa, y por lo tanto social, mostrará una tendencia a una reestructuración como sistema de reproducción de las relaciones de producción, en lo

¹³ En este estudio fueron elegidas las variables más atingentes al tema, provenientes del Social Progres Index 2017. Estas son: derechos individuales, libertad de prensa, derechos políticos, libertad de expresión, libertad de reunión, libertad sobre elecciones de vida, tolerancia a los inmigrantes, tolerancia a la homosexualidad, discriminación y violencia en contra de minorías, universidades de prestigio global y porcentaje de estudiantes matriculados en dichas universidades (Social Progres Index, 2017).

que podría entenderse como una nueva fase de desarrollo de la democracia liberal. Así, la política educativa actual no renuncia al énfasis en la competitividad educativa en búsqueda del principio de calidad, reflejada en la racionalidad (Bonaf, 2006) y basada en el rendimiento (académico y financiero). Es un modelo que, aunque pretende corregir un problema estructural de inequidad del sistema educativo, funciona más como parte de un aparato que tiende a reproducir o a reformular las relaciones sociales y de producción del modelo. No considera adecuadamente las condiciones de “educabilidad” de sus educandos (Bonaf, 2006: 366), ni la posibilidad de aquellos de contar con las condiciones de liquidez para cubrir la deuda educativa sobre la que ha operado el sistema (Bonaf, 2006:17).

Distinto es el caso de Venezuela, donde la socialdemocracia quedó atrás para dar paso al llamado “socialismo del siglo XXI”, donde el rol del Estado adquiere nuevamente centralidad. Resulta más que interesante constatar que, si bien su orientación ideológica contrahegemónica de las últimas décadas ha conducido a un sistema educativo con fuertes rasgos de totalitarismo que se reflejan en los indicadores de libertad individual, sus resultados sobre las dimensiones abordadas en este estudio no son completamente divergentes de los resultados obtenidos respecto de Chile, sino que se presentan dos convergencias fundamentales. Una está vinculada a la corrección de las asimetrías originadas por la inspiración de cada sistema y su relación con el valor de lo individual como elemento articulador del sistema, y la otra convergencia vinculada con el elemento técnico administrativo, el cual se balancea en virtud del rol del Estado, aunque siempre en función de factores estratégicos y de economía política en su sentido clásico.

Esta diferencia en la utilización de la descentralización como elemento potenciador o debilitador del rol del Estado en la implementación de la política educativa es sin duda un aspecto a considerar para la reformulación de nuevas políticas de esta índole. El Estado, según su conformación (federal o centralizado), así como en su modelo de distribución de recursos, podrá administrar de forma discrecional las orientaciones territoriales a su política educativa (o política pública, simplemente), sin que la descentralización como concepto sea determinante para el resultado de una política. Ello dependerá de si ésta se encuentra (o no) alineada con una política de distribución de recursos que permita tener *efectividad y eficacia*, acorde con su propia racionalidad, así como respecto a las propias limitaciones que puedan afectar su implementación.

Por su parte, la reflexión más relevante que emerge desde el análisis de resultados de este estudio se observa en los grados de convergencia o divergencia de las dimensiones seleccionadas respecto de la aplicación intensiva de un modelo educativo con orientaciones político-ideológicas completamente diferentes. Claramente, los efectos directos de la política sobre aquellas dimensiones que reflejan de forma directa el crecimiento de un “mercado educativo” (credencialismo y competitividad) son totalmente congruentes con la aplicación de cada modelo y, por tanto, divergentes en el análisis comparativo. No obstante, es posible interpretar que el factor clave para comprender la convergencia en las dimensiones de privatización y descentralización de dos modelos tan alejados tiene relación con los indicadores de libertad individual (dim. 5). Esta, al verse afectada por las limitaciones impuestas por el Estado, tiende a producir cambios en el comportamiento social, e incluso a provocar el surgimiento de movimientos sociales, como en el caso de Chile en 2006 y 2011, activando una tensión en el triángulo de gobierno que termina por rebalancear el sistema desde una perspectiva institucional y/o social. En el caso de Venezuela, la libertad individual, condicionada por una óptica bolivariana, ha terminado por afectar los indicadores de privatización, aunque no por la vía institucional, sino por la del cambio social gradual, en un resultado no esperado de la política pública. Estos resultados nos hacen reflexionar nuevamente sobre el problema de la gobernabilidad de los sistemas educativos, así como de la imperiosa necesidad de reformular los modelos de gobernanza de estos sistemas, que permita dar mayor viabilidad y legitimidad a su función en el tejido social. Si existe un espacio de construcción de *lo político* para la sociedad, dicho espacio se encuentra precisamente en las aulas. Es ahí donde, entre otros asuntos, se forma la ciudadanía que será encargada de enfrentar los desafíos, ya no solamente de llevar a cabo un proyecto país, sino de articular su propia respuesta ante los procesos de globalización (o *desglobalización*) y sus efectos, como es el caso de la llamada sociedad y economía del conocimiento en países periféricos y/o “emergentes”.

En este punto de la reflexión es donde resulta relevante volver a la injerencia real del discurso internacional en las políticas educativas en dos estudios de caso aparentemente opuestos. Si bien es posible identificar en el discurso de diferentes organizaciones internacionales (OECD, UNESCO, OEI) un alto grado de consenso sobre lo deseable como *praxis* en términos específicos sobre descentralización, autonomía administrativa y económica, transmisión de valores democráticos y libertad individual, dicho consenso es puesto en duda a partir del análisis de resultados. Ello es así porque es posible observar que, aunque el discurso internacional tenga una línea única sobre estos temas, en la práctica las políticas implementadas pueden distanciarse fuertemente de éstas. En el caso de Venezuela generan efectos no deseados en sus tendencias a medio plazo en términos del proceso interno de mercantilización educativa, y en caso chileno las recientes transformaciones en políticas educativas se orientan a la mitigación de los impactos de políticas neoliberales de un nivel radical. En definitiva, ni el impacto del discurso internacional es definitorio o condicionante, ni el resultado de la política pública se ve garantizado por una voluntad manifiesta del aparato estatal, en virtud del dinamismo propio de los procesos sociales que ocurren en torno a los sistemas educativos. Las variables contextuales sugieren en este estudio de caso que pueden determinar el curso del proceso de las políticas educativas, inclusive más allá

de la propia naturaleza de las inspiraciones ideológicas que buscan dar una respuesta en función de un proceso mayor, como es el proceso de globalización.

7. Bibliografía

- Adelantado, J. (2006): “Las políticas sociales focalizadas y las bases sociales para la democracia en América Latina”, en X. Bonal, ed., *Globalización, Educación y pobreza en América Latina, ¿hacia una nueva agenda política?*, CIDOB, Barcelona, pp. 251-276.
- Bellei, C. (2013): “Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System”, *Current Issues in Comparative Education* 15(2), pp. 108-123.
- Bellei, C. (2015): *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago de Chile, LOM ediciones.
- Benson, C. y E. Clay (2003): “Disasters, Vulnerability, and Global Economy”, en KREIMER, A., M. Arnold y A. Carlin, *Building safer cities: the future of disaster risk*, The World Bank Ed.
- Bergh, A y T. Nilsson (2010): “Good for living? On the relationship between globalization and life expectancy”, *World Development* 38(9), pp. 1191–203.
- Blaug, M. (1992): *Economic methodology*, Cambridge. 2ª ed.
- Bonal, X. ed. (2006): *Globalización, Educación y pobreza en América Latina, ¿hacia una nueva agenda política?*, Fundació CIDOB, Barcelona.
- Bourdieu, P. (2011): *Las estrategias de reproducción social*, Siglo XXI editores, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Las-Estrategias-de-La-Reproduccion-Social-Pierre-Bourdieu.pdf> [Consulta: 26 de enero de 2021]
- Bustelo, P. (2003): “Desarrollo económico: del Consenso al Post-Consenso de Washington y más allá”, en *Estudios en homenaje al profesor Francisco Bustelo*, Editorial Complutense, Madrid, 2003, pp. 741-756.
- Collins, R. (1989): *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*, Ediciones AKAL, Madrid.
- Filgueira, F., J. Bogliaccini, S. Lijtenstein y F. Rodríguez (2006): “Los límites de la promesa educativa en América Latina: una constatación global y cinco hipótesis antipáticas”, en Bonal, X., ed., *Globalización, Educación y pobreza en América Latina, ¿hacia una nueva agenda política?*, CIDOB, Barcelona, pp.101-142.
- García Huidobro, J. (2006): “La reforma educacional chilena”, en Bonal, X. ed., *Globalización, Educación y pobreza en América Latina, ¿hacia una nueva agenda política?*, CIDOB, Barcelona, pp.187-218.
- Harvey, D. (2003): *The new imperialism*, Oxford Univ. Press.
- Madariaga, A. (2020): *Neoliberal Resilience. Lessons in democracy and Development from Latin America and Easter Europe*, Princeton University Press.
- Mahon, J. (1996): *Mobile Capital and Latin American Development*, University Park, PA, Penn State Press.
- Milanovic, B. (2005): *Worlds Apart: Measuring International and Global Inequality*, Princeton NJ, Princeton University Press.
- Miranda, D. G. (2013): *El espacio común de educación superior y conocimiento: una nueva dimensión estratégica en las relaciones entre la Unión Europea y la América Latina (1994-2012)*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/22268/> [Consulta: 1 de diciembre de 2021].
- Miranda, D. G. (2021): “La Pandemia o el fracaso de política”, en Miranda, D. coord., *Pandemia y Crisis Global. Crónicas de la incertidumbre*, Ed. Hammurabi, Santiago de Chile, pp.31-37.
- Miranda, D. G. (2021b): “Global knowledge? Cooperation and conflict in the post-hegemonic era: Facing the pandemic crisis”, *Analele Universității din București. Științe Politice [Annals of the University of Bucharest. Political Science series]* XXIII (2). Disponible en: <https://doi.org/10.54885/SKXA9141>
- Mukherjee, N. y J. Krieckhaus (2011): “Globalization and human well-being”, *International Political Science Review* 33(2), pp.150–170. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0192512111402592> [Consulta: 26 de enero de 2022]
- Ocampo, J. A. (2005): *Más allá del Consenso de Washington: una agenda de desarrollo para América Latina*, CEPAL, Serie Estudios y Perspectivas. 26. México, D.F.
- Stallings, B. (1992): “International influence on economic policy: debt, stabilization, and structural reform”, en Haggard S. y R. Kaufman, eds., *The Politics of Economic Adjustment: International Constraints, Distributive Conflicts, and the State*, Princeton, NJ, Princeton University Press, pp. 41–88.
- Reyes, I. E. (2020): “Estudio sobre la Calidad de la Educación en Escuelas de Barrios Periféricos de Santiago de Chile: ¿Una Justicia ante la Marginalización Social?”, *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2) pp. 13–27. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.001> [Consulta: 26 de enero de 2022]
- Rambla, X., O. Valiente y A. Verger (2006): “Inducir a los pobres a superar su propia adversidad: la fuerza de una idea sobre la educación y la pobreza en Chile”, en Bonal, X., ed., *Globalización, Educación y pobreza en América Latina, ¿hacia una nueva agenda política?*, Fundació CIDOB, Barcelona, pp. 277-296.
- Rodrik, D. (2006): “Goodbye Washington Consensus, Hello Washington Confusion? A Review of the World Bank’s Economic Growth in the 1990s: Learning from a Decade of Reform”, *Journal of Economic Literature* (XLIV), pp. 973–987.
- Roitman, M. (2001): *Las razones de la democracia; América Latina y la democracia*, Ediciones Sequitur, Madrid.
- Shriewer, J. (1996): “Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada”, en VV.AA., *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Ed. Pomares-corredor, Barcelona, pp.17-50.
- Stiglitz, J. (2002): *Globalization and Its Discontents*, Norton and Company, New York.
- Torres, J. (2001): *Educación en tiempos de Neoliberalismo*, Morata, Madrid.
- Valenzuela J.P., C. Bellei y D. de los Ríos (2013): “Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile”, *Journal of Education Policy*, 29:2, pp. 217-241. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995> [Consulta: 26 de enero de 2022].

- Verger, A., X. Bonal y A. Zancajo (2015): “What Are the Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education? A Realist Evaluation of the Chilean Education Quasi-Market”, *Comparative Education Review*, (60) 2.
- Verger, A., A. Zancajo y C. Fontdevila (2016): “La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada”, *Revista Colombiana de Educación* (70), pp. 47-78.
- Verger, A., M. Moschetti y C. Fontdevila (2017): *La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*, Universidad Autónoma de Barcelona, Internacional de la Educación.
- Wade, R. (2003): “The disturbing rise of poverty and inequality: is it all a ‘big lie’?”, en: Held D. y M. Koenig-Archibugi, eds., *Taming Globalization: Frontiers of Governance*, Cambridge, Polity Press, pp.18–46.
- Wallerstein, I. (2007): *Geopolítica y Geocultura, ensayos sobre el moderno sistema mundial*, Ed. Kairós, Barcelona.
- Williamson, J. (1997): *Globalization and inequality, past and present*, The World Bank Research Observer 12(2), pp. 117–35.
- Yopo, M. (2021): “Coronavirus (Covid 19): Incidencias mundiales y algunas lecciones del ‘milagro’ asiático”, en Miranda, D., coord., *Pandemia y Crisis Global. Crónicas de la incertidumbre*, Ed. Hammurabi, Santiago de Chile, pp.31-37.
- Ziritt, G. y I. Huerta (2007): *Municipalización de la educación superior en Venezuela: una estrategia de gestión innovadora*, XII Congreso Internacional del CLAD Reforma del Estado y de la Administración Pública, Rep. Dominicana.

Organismos oficiales e internacionales

- CEPAL (1990): *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo en América Latina y el Caribe*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- CEPAL (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- CEPAL (1995): *Calidad y Equidad en la Educación Media en Chile, rezagos estructurales y criterios emergentes*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- OCDE (2004): *Reviews of National Policies for Education: Chile*, OECD Publishing, Paris.
- OCDE (2017): *Education at a Glance. OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Centro de Estudios Mineduc (2017): *Estadísticas de la Educación 2016*. MINEDUC, Santiago de Chile.
- Congreso Nacional de Chile (2015): *Ley 20.370. Ley General de Educación*, Santiago de Chile.
- Congreso Nacional de Chile (2011): *Ley 20.501. Calidad y Equidad de la Educación*, Santiago de Chile.
- Congreso Nacional de Chile (2011): *Ley 20.536. Sobre Violencia Escolar*, Santiago de Chile.
- Congreso Nacional de Chile (2013): *Ley 20.668. Permite la transferencia de la calidad de sostenedor de un establecimiento educacional, sin solución de continuidad*, Santiago de Chile.
- Congreso Nacional de Chile (2015): *Ley 20.835. Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales*, Santiago de Chile.
- Congreso Nacional de Chile (2015): *Ley 20.843. Elimina la prohibición de participación de estudiantes y funcionarios en el gobierno de las instituciones de educación superior*, Santiago de Chile.
- Congreso Nacional de Chile (2015): *Ley 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*, Santiago de Chile.
- Congreso Nacional de Chile (2017): *Ley 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública*, Santiago de Chile.
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia (1980): *Constitución Política de la República de Chile*, Santiago de Chile.
- República Bolivariana De Venezuela (2017): *Decreto N°1627, mediante el cual se dicta el Reglamento Orgánico del Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología*, Caracas.
- República de Venezuela (1980): *Ley Orgánica de Educación. Caracas, 28 de Julio de 1980. N°2.635 Extraordinario*, Caracas.
- República Bolivariana De Venezuela (2010): *Ley de Reforma de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación*, Gaceta Oficial N° 39.575 del 16 de diciembre de 2010, Caracas.
- República Bolivariana De Venezuela (2009): *Ley Orgánica de Educación*, Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009, Caracas.

Recursos Estadísticos Multimedia

- Instituto Nacional de Estadística de Venezuela (2018): Indicadores Sociales. Educación. Disponible en web: http://www.ine.gov.ve/index.php?option=com_content&view=category&id=64&Itemid=39# [Consulta: 1 de diciembre de 2021].
- Matrícula de educación primaria, según entidad federal y grado de estudio, 2003/04-2012/13
 - Matrícula de educación media en dependencia nacional por edad, según entidad federal, 2012/13
 - Instituciones de educación inicial, primaria y media por dependencia, según año escolar, 2003/04-2012/13
 - Tasa bruta de escolaridad por nivel educativo y sexo, 2003/04-2012/13
- Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (2018): Libro de Oportunidades de Estudios Universitarios. Disponible en: <http://www.opsu.gob.ve/libro-de-oportunidades-de-estudios-universitarios-loeu/> [Consulta: 26 de enero de 2022]
- Servicio de Información de Educación Superior (2017): Estudiantes Extranjeros en Educación Superior en Chile, Matrícula 2016, Santiago de Chile. Disponible en: <https://www.mifuturo.cl/sies/> [Consulta: 26 de enero de 2022]
- Servicio de Información de Educación Superior (2017): Matrícula en Educación Básica y Media 2006-2017. Disponible en: <https://www.mifuturo.cl/sies/> [Consulta: 26 de enero de 2022]
- Social Progress Index (2018): *Social Progress Index 2017*. Disponible en: <https://www.socialprogressindex.com> [Consulta: 26 de enero de 2022]

