

Análisis del derecho a la educación en Chile: el desafío pendiente

Analysis of the right to education in Chile: the pending challenge

Análise do direito à educação no Chile: o desafio pendente

Emanuel Arredondo González*

 <https://orcid.org/0000-0003-4818-9888>

Luis María Naya Garmendia**

 <https://orcid.org/0000-0003-0515-9486>

Paulí Dávila Balsera***

 <https://orcid.org/0000-0002-3039-8107>

Luis María Naya Garmendia****

 <https://orcid.org/0000-0002-2867-0896>

Resumen: Hoy en día se considera la educación como un derecho humano fundamental de la sociedad. No obstante, la aplicación de este derecho se encuentra tensionada por los principios y regulaciones de mercado que cambian y perjudican el sentido público de la educación. El caso de Chile no es la excepción, considerado uno de los sistemas educativos más privatizados del mundo, el derecho a la educación se encuentra atravesado por intereses mercantiles. En este contexto, el artículo tiene como objetivo analizar la implementación del derecho a la educación en Chile en función de los indicadores que propone Tomasevski (2006a) a través de su esquema de las 4 – Aes. Con tal finalidad se revisan fuentes primarias documentales, leyes, decretos, examen de los estados partes entre otros documentos. Los resultados indican que el derecho a la educación en Chile se logra cumplir en algunos aspectos (como la cobertura y regulación) que han sido regulados por decretos y legislaciones, pero no ha sido suficiente ni es considerado adecuado debido a la profunda orientación neoliberal que ha penetrado e instalado en las comunidades educativas.

Palabras claves: Derecho a la educación. Indicadores del derecho a la educación. Inclusión. Neoliberalismo.

* Universidad de Valparaíso, Chile. Doctor. E-mail: <emanuel.arredondo@uv.cl>.

** Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Doctor. E-mail: <luisma.naya@ehu.eus>.

*** Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Doctor. E-mail: <pauli.davila@ehu.eus>.

**** Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Sociólogo. E-mail: <matias.munoz.m@pucv.cl>.

Abstract: Today, education is considered a human right and is a fundamental part of today's societies. However, the application of this right is strained by market principles and regulations that change and strain the public meaning of education. The case of Chile is no exception, considered one of the most privatized educational systems in the world, the right to education is crossed by mercantile interests. In this context, the article aims to analyze the implementation of the right to education in Chile according to the indicators proposed by (Tomasevski, 2006a) through his 4 - A's scheme. To this end, primary documentary sources, laws, decrees, review of states parties, among other documents, are reviewed. The results indicate that the right to education in Chile is fulfilled in some aspects (such as coverage and regulation) that have been regulated by decrees and legislation, but it has not been sufficient nor is it considered adequate due to the deep neoliberal orientation that has penetrated and installed in the educational communities.

Keywords: Right to education. Right to education indicators. Inclusion. Neoliberalism.

Resumo: Atualmente, a educação como um direito humano é considerada uma parte fundamental das sociedades atuais. Entretanto, a aplicação desse direito é prejudicada por princípios e regulamentações do mercado que alteram e prejudicam o significado público da educação. O Chile não é exceção: considerado um dos sistemas educacionais mais privatizados do mundo, o direito à educação é atravessado por interesses comerciais. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar a implementação do direito à educação no Chile em termos dos indicadores propostos por Tomasevski (2006a) por meio de seu esquema dos 4 As. Para isso, as fontes primárias são revisadas. Para isso, são analisados fontes documentais primárias, leis, decretos, análises dos Estados Partes e outros documentos. Os resultados indicam que o direito à educação no Chile é cumprido em alguns aspectos (como cobertura e regulamentação) que foram regulamentados por decretos e legislação, mas não foi suficiente nem é considerado adequado devido à profunda orientação neoliberal que penetrou e se instalou nas comunidades educacionais.

Palabras clave: Direito à educação. Indicadores do direito à educação. Inclusão. Neoliberalismo.

Introducción

Cabe la pregunta, ¿por qué hoy en día la educación es tan relevante y se constituye como un asunto inagotable de tensión para la ciudadanía y los gobiernos a nivel mundial? No existe acuerdo respecto de su organización y los principios que la orientan, presentándose una pluralidad de valores y principios que rigen los sistemas educativos en el mundo actualmente (Ball, 2012, 2017; Greene, 2006).

Ahora bien, en el contexto actual, y producto de los cambios en la estructura productiva, específicamente en las sociedades post-industriales, la educación se constituye como un elemento clave debido al desarrollo tecnológico, la especialización y la innovación. En este contexto, la educación resulta crucial para el desarrollo económico de las naciones. Es por estas razones que para los Estados el fomento y aseguramiento de la calidad de la educación es parte insoslayable de sus agendas y desarrollan acciones para lograr tales finalidades (Carnoy, 2016; Hanushek, 2016; Rizvi & Lingard, 2009; Verger et al., 2018a).

Por otra parte, debido a la expansión de las clases medias, la educación es considerada como uno de los principales vehículos de la movilidad social. Es por este motivo que, a través de ella, las clases medias buscan diferenciarse y asegurar sus posiciones dentro de la estructura social (Ball, 2003), procurando incluso restringir el acceso a sus posiciones de mayor privilegio o diferenciación (Orellana et al., 2017; Valenzuela et al., 2014).

Es así como este debate puede situarse desde el desarrollo económico de las naciones, con fuerte injerencia de actores globales, que procuran alinear la educación a los principios del mercado. Situación que ha potenciado la reforma de los sistemas educativos con diferentes grados de privatización y ajuste a las orientaciones del mercado (Verger et al., 2017).

Ahora bien, la educación puede ser comprendida desde otro enfoque y alejada de los principios del mercado. Concretamente, es posible considerarla como parte de los derechos humanos fundamentales de todo ciudadano desde 1948 (United Nations, 1948).

En Chile, la consideración de la educación como derecho humano es un desafío debido a que por más 30 años el sistema educativo ha estado marcado por una profunda orientación neoliberal (Bellei & Muñoz, 2021), con elevados grados de privatización (Alarcón, 2017; Verger, 2020; Verger et al., 2018b), segregación de estudiantes (Bellei, 2015; Bellei et al., 2018; Valenzuela et al., 2014) y bajos niveles de inclusión, que corresponde a uno de los niveles más descendidos entre los países de la OECD (OECD, 2016), registrando una baja variación de estudiantes de diferente nivel socioeconómico en las escuelas.

En este contexto, el artículo tiene como objetivo analizar la implementación del derecho a la educación en Chile en función de los indicadores que propone Tomasevski (2006a) a través de su esquema de las 4 – Aes. Con tal finalidad se revisan fuentes primarias documentales, leyes, decretos, examen de los estados partes entre otros documentos.

Antecedentes de la educación como derecho humano

La Organización de las Naciones Unidas [ONU] (United Nations, 1948), en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que:

- i. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- ii. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- iii. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

En la Convención de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujeto de derechos, dentro de los derechos humanos. Dávila et al. (2011), sostienen que, en este marco, los niños pasan a ser sujetos de derechos en vez de objetos de derechos. De esta forma, las concepciones sobre la fuente de los derechos y el rol del Estado en su promoción se han transformado.

Específicamente, se reconoce en la Convención de los Derechos del Niño en el artículo 28 el derecho a la educación y que se pueda ejercer en igualdad de oportunidades. Además, en el artículo 29, se indica que la educación del niño debe estar encaminada a (Naciones Unidas, 1989):

- a. Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b. Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

- c. Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d. Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e. Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

En este sentido, el derecho a la educación se constituye como un derecho humano fundamental y un vehículo para el desarrollo de otros derechos humanos inherentes. Como se recoge en la observación General n° 13 sobre el Derecho a la Educación del Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, esto implica que la educación sirve como una herramienta para que individuos marginados económicamente y socialmente, tanto adultos como niños, puedan salir de la pobreza y participar plenamente de sus comunidades. Además, contribuye a la emancipación de la mujer, resguarda a los menores de la explotación laboral y sexual, promueve los derechos humanos y la democracia, así como la preservación “del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico” (Tomasevski, 1999, p.1).

En el contexto del Marco Dakar (2000), se estableció un movimiento conocido como Educación para Todos (education for all), cuyo propósito es garantizar el acceso a la educación básica para todos los niños, jóvenes y adultos. En el Marco Dakar se reafirmó la educación como un derecho fundamental subrayando la necesidad de una acción gubernamental para llevar a cabo la implementación de la Educación para Todos (EFA) (Tomasevski, 2004).

Asimismo, Tomasevski (2004) sostiene que la educación debe ser considerada como un derecho civil, cultural, económico, social y político. Todos estos aspectos se encuentran sustentados en el derecho internacional y corresponde a uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio lograr la educación de todos y todas. En este contexto, los Estados deben velar por convertir estos compromisos normativos a la realidad.

Junto con lo anterior, las Naciones Unidas (Naciones Unidas, [s.d.]) señalan en los Objetivos del Desarrollo Sostenible que se debe “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (párr. 1) al año 2030. Este objetivo se espera desarrollar a través de las siguientes metas:

- a. Meta 4.1 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
- b. Meta 4.2 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
- c. Meta 4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- d. Meta 4.4 Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

- e. Meta 4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
- f. Meta 4.6 Para 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.
- g. Meta 4.7 Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (UNESCO, 2017).

Sin embargo, lograr el derecho a la educación se constituye como un desafío, debido a las diferentes comprensiones de la educación y la incorporación de algunos aspectos vinculados con el derecho a la educación por los Estados. Además, hay que considerar que en algunas regiones del mundo, como es el caso de Latinoamérica, el desafío es más complejo debido a los altos niveles de desigualdad, lo que impide distribuir el conocimiento de forma equitativa (Lázaro, 2011). En este contexto, el desafío para que la educación se garantice como un derecho humano implica que no debe depender de alguna distinción de orden social, de sexo, étnico u otro elemento que impida su aplicación efectiva (Lázaro & Preckler, 2021).

Tensiones por la aplicación del derecho a la educación

En este contexto, Tomasevski (2004) indica que la convivencia en los derechos de la educación de lo público y lo privado genera la reproducción de inequidades sociales. Lee (2013) plantea que existe una tensión entre la participación en una educación inclusiva y la capacidad de elección de los padres de los centros educativos.

Sobre este aspecto es importante considerar que la implementación del derecho a la educación no es unidireccional ni se ha desarrollado de la misma forma por las naciones. Existen diferentes formas de llevar a cabo este derecho, desde una organización centralizada en el Estado a otros en los cuales el mercado, considerado más eficiente que el Estado para asegurar la calidad de la educación (Chubb & Moe, 1988), es el que rige la oferta y demanda educativa. Esto se registra principalmente en los países de la OCDE, en los cuales se ha implementado lo que Sahlberg (2016) denomina “Global Education Reform Movement” (GERM).

Uno de los aspectos críticos del GERM, en contextos donde la educación se regula a través de las leyes del mercado, es que el acceso a la educación reflejará el poder adquisitivo de los padres y no sus derechos. Para Tomasevski (2004):

el cambio conceptual subyacente en dirección a la definición de la educación como un derecho de propiedad (su compra-venta regulada por el derecho comercial) puede ser antecedente de la sujeción de toda la educación a las reglas del libre mercado, excluyendo a todos los que no puedan pagarla. El impacto significaría la destrucción del derecho a la educación, y su reemplazo por el de capacidad adquisitiva. (p. 366).

Además, a nivel internacional, el Banco Mundial, que es uno de los mayores prestamistas para el desarrollo de la educación, no establece con claridad qué comprende como derecho a la

educación, lo que confunde a los Estados en materia de derechos humanos (Tomasevski, 1999, 2000, 2001). En este sentido, sostiene que los derechos pagados por los beneficiarios que no sean pobres pueden perjudicar a los pobres. Lo que implica que los padres no pobres paguen por la educación, lo que va en contra de las obligaciones internacionales en cuanto a que el Estado debe velar por una enseñanza primaria gratuita. Junto con lo anterior, el Banco Mundial, elogia a la industria editorial privada de libros de texto. Resaltando que el contenido de los libros es “técnico”, cuando presenta un contenido político. Conclusión similar plantea Ball (2012) quien señala que las editoriales son una de las principales promotoras del mercado educativo a nivel global.

En este contexto, el alcance global del negocio educativo incrementa la búsqueda de la diversificación, la internacionalización y la búsqueda constante de nuevas oportunidades de mercado. Los comportamientos de búsqueda de ganancias provocan la inserción y naturalización de modelos occidentales de organización, educación, liderazgo y empleo, y la extensión de la mercantilización y comercialización de la educación. En el desarrollo de la oferta educativa básica en muchas sociedades en desarrollo la participación privada se integra en los sistemas desde el principio. Aquí el sector privado es el instrumento de una forma de recolonización.

El rol del mercado en la educación abre oportunidades de negocio y soluciones comerciales, que implican reelaborar la educación como una mercancía, o como un servicio monetarizado, abarcando espacios mediante innovaciones pedagógicas, tecnológicas o digitales, desplazando la provisión y el rol del Estado en la educación (Ball, 2018a).

Para Ball (2018a, 2018b) existe una relación confusa, múltiple y turbia entre el Estado y la economía, entre las oportunidades educativas y las ganancias. Los negocios trabajan y crean trabajos con y contra el Estado al mismo tiempo. Este nuevo entorno les otorga relevancia a los nuevos conocimientos y aquellos con experiencia en esos conocimientos para convertirse en elementos claves para el desarrollo y promulgación de la gubernamentalidad neoliberal.

En relación con este último aspecto, el Banco Mundial interpreta el derecho a la educación como elemento para el desarrollo económico de las naciones, entendiendo a la educación como un elemento de la producción de capital humano. Esta tensión revela la comprensión de la educación como fomento del capital humano, en contraste de entender a la educación como un derecho (Tomasevski, 2004).

Sumado al punto anterior, algunas naciones han implementado planes para el desarrollo de la educación en base a *vouchers*. Para Tomasevski (2001) la racionalidad de los *vouchers* posiciona a los gobiernos como proveedores de financiamiento para los estudiantes en detrimento de una promoción amplia de los derechos humanos, basada en la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. En este sentido, los debates sobre los *vouchers* comenzaron en el ámbito de la economía, enfocándose en la elección del consumidor y competitividad rechazando la noción de la educación como un bien público.

Estas reformas han sido acompañadas por una red de actores globales que entregan orientaciones para el desarrollo de los sistemas educativos. Entre estos se encuentra el Banco Mundial, UNESCO y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo de las Naciones), que ejercen una influencia a nivel internacional sobre el desarrollo de las políticas educativas, específicamente a comparación de los resultados educativos a través del programa PISA (Programme for International Student Assessment de la OCDE) (Lingard, 2011; Lingard et al., 2005; Lingard & Rawolle, 2011; Rinne et al., 2004; Rizvi & Lingard, 2006; Sellar & Lingard, 2013, 2014).

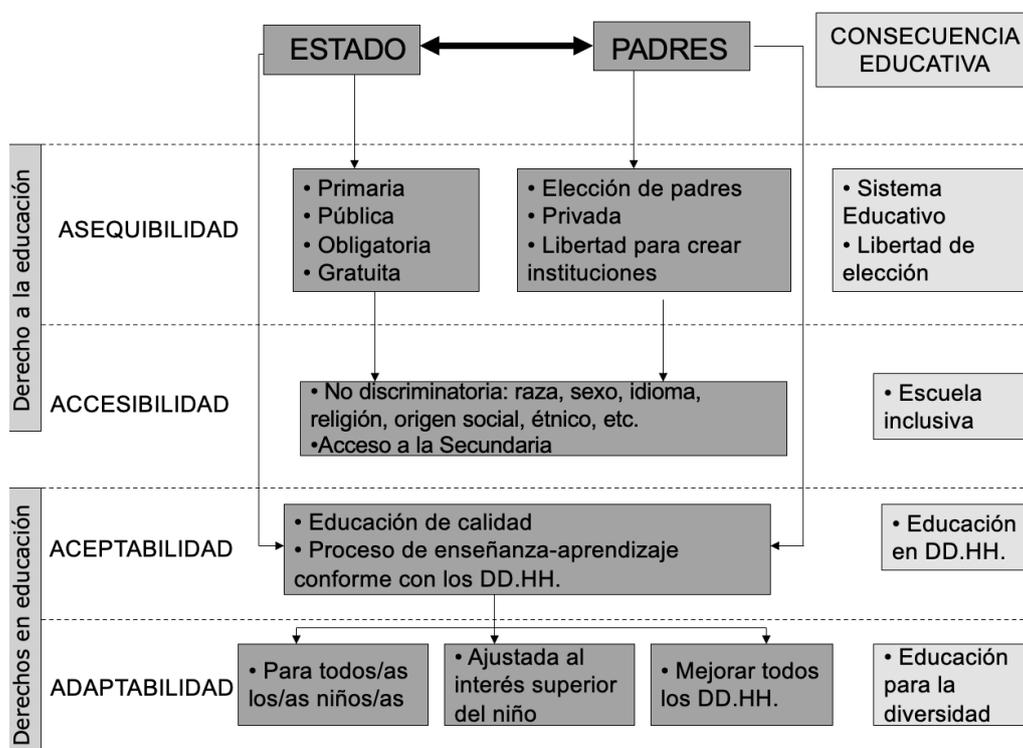
Asimismo, los resultados en las pruebas internacionales pueden ser considerados como una nueva forma de imperialismo debido a que reflejan los intereses de los países occidentales y, además, del capitalismo global (Janela, 2017). Esto ha sido posible producto del giro en la gobernanza y el neoliberalismo que han fortalecido el uso de los números en la política educativa contemporánea como una forma de sociedad auditable o un estado evaluativo (Lingard, 2011; Lingard & Rawolle, 2011).

En este marco, hemos sido dominados por los números, al punto que estos definen nuestra subjetividad (Ozga, 2009). Keddie et al. (2011), señalan que la identidad que se genera es producto de ideologías más amplias fomentadas por la eficiencia, la economía y la competencia, lo que implica una mayor responsabilidad de las escuelas por los resultados académicos de los estudiantes. En este contexto, Ball (2015) señala que actualmente estamos gobernados por tiranía de los números siendo la base de las experiencias educativas. Más precisamente Perryman (2022), sostiene que el “hiper accountability” y la “super performatividad”, determinan lo que es la escuela actualmente.

Indicadores del Derecho a la Educación

Una forma de evaluar la aplicación y el desarrollo de la educación como un derecho es por medio del esquema de las 4-Aes desarrollado por Tomasevski (2004, 2006a). El esquema está centrado en cuatro indicadores fundamentales: Asequibilidad (disponibilidad), Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad. Cada uno de los indicadores se basan en la consideración del Derecho a la Educación (Disponibilidad y Accesibilidad), a los Derechos en la Educación (Aceptabilidad y Adaptabilidad) y a los Derechos a través de la Educación (Adaptabilidad) (Beitter, 2006; Lázaro, 2011; Tomasevski, 2004, 2006b). En la Figura 1 se presenta el esquema con detalle:

Figura 1 - Esquema 4-Aes y sus consecuencias escolares.



Fuente: (Dávila et al., 2021).

Según Tomasevski (2004) la **Disponibilidad (escuela para todos)** se conceptualiza como un derecho civil y político, arraigado en el derecho a la libertad de y en la educación. Dentro de este contexto, es responsabilidad de los gobiernos asegurar la existencia de una educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas y, al mismo tiempo, garantizando la elección de los padres para la educación de sus hijos e hijas.

La **Accesibilidad (escuela sin discriminación)**, considera que el Derecho a la Educación debe ser realizado de forma progresiva asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva y, posibilitando el acceso a la educación post-obligatoria en la medida de lo posible. En este contexto, resulta relevante la identificación de los obstáculos que dificultan el derecho a la educación.

En relación con la **Aceptabilidad (brindar una educación de calidad y respetuosa con los DDHH)**, resulta importante considerar una educación con cualidades consecuentes con los derechos humanos, asegurando que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen conforme a los derechos humanos. La aceptabilidad, implica que las escuelas consideren a los estudiantes de acuerdo con el principio del interés superior del niño. En este sentido, es importante considerar la educación conforme al interés superior de cada niño y niña y mejorar el resto de los derechos humanos a través de la educación. Sobre este último aspecto el derecho internacional sostiene que a través de la educación es posible la promoción de los derechos humanos.

En cuarto lugar, la **Adaptabilidad (educación para la diversidad)** se enfoca en que las escuelas se deben adaptar a las necesidades de todos los estudiantes en el marco del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño. En este contexto, la escuela no debe exigir que los niños se adapten a sus condiciones.

Análisis de la implementación del Derecho a la Educación en Chile

En el caso de Chile, el sistema educativo ha transitado en las últimas décadas bajo una profunda orientación neoliberal que ha generado un sistema educativo tremendamente segregado y discriminatorio (Consejo de Derechos Humanos, 2017). En este marco, la agenda educativa ha dialogado con preocupaciones y énfasis que han potenciado la mercantilización y, por otro lado, restituir a la educación como un derecho. Es por este motivo que resulta relevante analizar, desde el esquema 4-Aes, el estado de los indicadores del derecho a la educación en el país.

De este modo, se analiza cada uno de los indicadores propuestos por Tomasevski (2004, 2006a), identificando los aspectos que han sido desarrollados, aquellos que están pendientes y las tensiones que se originan en cada uno de ellos.

Disponibilidad/Asequibilidad (escuela para todos)

Una de las medidas tomadas por el Estado de Chile para asegurar la disponibilidad es la mejora de las condiciones laborales del profesorado. En este marco, se ha promulgado la Ley 20.903 (Chile, 2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que mejora las remuneraciones en base a la experiencia de los docentes y los logros educativos de los niños.

Ahora bien, a pesar de la mejora, persisten aspectos críticos relacionados con las condiciones laborales de los docentes pendientes de solucionar (Cornejo, 2009; del Solar, 2009; González, 2009) y que hasta el momento no han sido abordadas en la legislación vigente. Entre estos desafíos se incluye: una de las proporciones más elevadas de estudiantes por profesor (31 en comparación con 23 en los países de la OCDE), una carga horaria superior y remuneraciones más

bajas en comparación con trabajadores con niveles educativos similares, situándose por debajo de la media a la OCDE (OECD, 2019a).

Estas circunstancias han ocasionado una disminución del 35% en la matrícula de primer año de las carreras de pedagogía entre 2018 y 2021. Durante el periodo comprendido entre 2020 y 2021, las matrículas se redujeron un 8% en comparación con el año 2020, observándose una mayor baja en hombres (15,9%) que en mujeres (5%), que representan una fuerte presencia femenina en las matrículas de primer año (70%). Además, las carreras de biología (-39%), química (-32%) y filosofía (-26%) han sido las más afectas, debido a las dificultades para encontrar empleo y los bajos salarios ofrecidos a los egresados (CIAE, 2021).

Es relevante evidenciar que el 20% de los docentes deserta del sistema escolar durante los primeros 5 años de ejercicio. Entre las razones para desertar se encuentra la insatisfacción con las condiciones laborales (Cabezas et al., 2017), bajas remuneraciones y desmotivación producto de la relevancia de la estandarización (Gaete et al., 2017).

Además, producto de la orientación de mercado del sistema educativo chileno, la libertad de enseñanza era concebida como la no intervención del Estado en la educación. Esta polémica se zanjó en tribunales que señalaron que la regulación del derecho a la educación por parte del Estado no vulneraba la libertad de enseñanza, debido a que dicha libertad es un medio y no un fin para asegurar el derecho a la educación (Consejo de Derechos Humanos, 2017).

El relator especial en su visita a Chile durante el año 2016, indica en su informe que la libertad de enseñanza “no faculta a los sostenedores educacionales para socavar la educación como bien público o subordinarla a intereses privados en detrimento de la responsabilidad social de educar” (Consejo de Derechos Humanos, 2017, p. 7). Tampoco “es contrario a la provisión pública de educación como una responsabilidad central y preponderante del Estado. El Estado sigue siendo el guardián del derecho a la educación” (Consejo de Derechos Humanos, 2017, p. 7). No obstante lo anterior, persiste la tensión y resistencia al Estado como un proveedor de la educación pública, argumentado que es contrario a la libertad de enseñanza y limita a proveedores privados a desarrollar proyectos educativos.

Accesibilidad/ Accesible (escuela sin discriminación)

El acceso a la educación ha sido una preocupación constante desde los años 90, tanto para el Estado como para el Comité de los Derechos del Niños que hacía énfasis en la necesidad de considerar el acceso a la educación, sobre todo a los grupos vulnerables del país (Comité de los Derechos del Niño, 1994). De igual modo, en el año 2002 (Comité de los Derechos del Niño, 2002) continúa señalando la preocupación existente respecto del acceso a la educación, las altas tasas de deserción escolar y repetición (sobre todo a los niños indígenas, pobres y que viven en zonas rurales), la baja tasa de matrícula de los niños en edad preescolar y la baja tasa de los niños que llegan a educación secundaria.

Asimismo, durante el año 2007, el Comité de los Derechos del Niño reconoce los avances, como el aumento de la matrícula en todos los niveles, el aumento de los recursos y, que desde el año 2003 la educación gratuita sea un derecho constitucional durante los 12 años de escolaridad. No obstante, mantiene ciertas preocupaciones como el acceso a la educación de los niños de grupos vulnerables. En este contexto, recomienda que se mantenga el aumento presupuestario, se considere continuar con la mejora de la calidad de la educación, expanda el programa intercultural bilingüe para los pueblos indígenas, recopile datos respecto de grupos étnicos para evaluar el impacto de las medidas contra la discriminación e invierta nuevos recursos para promover la

enseñanza de los derechos humanos en los planes de estudio (Comité de los Derechos del Niño, 2007).

Si bien, se ha avanzado en la cobertura del sistema educacional como en el gasto (1,2% del producto interno bruto, siendo uno de los más altos de la OCDE), la inversión por estudiante de educación primaria a terciaria es bajo y gran parte se financia con fuentes privadas (OECD, 2019b).

Tomasevski (2006b) mostraba su optimismo con la elección de la presidenta Michelle Bachelet, puesto que señala en su reporte que quizás la educación en Chile sería liberada de la discriminación contra los pobres y contra las mujeres pobres que son doblemente victimizadas por el sistema educacional.

En este marco, la medida más relevante referente a la accesibilidad fue la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 del 2015 (Chile, 2015), que fue aprobada en el segundo gobierno de la presidenta Bachelet. Esta política tiene como objetivos (Bellei, 2016a): terminar con el financiamiento estatal a proveedores privados con fines de lucro, garantizar el derecho universal a la educación obligatoria gratuita, prohibir prácticas discriminatorias en la admisión y expulsión de alumnos y fortalecer la educación pública. En este contexto, se termina con las prácticas de selección de los estudiantes por parte de las escuelas, siendo centralizadas las postulaciones por medio del Sistema de Admisión Escolar (SAE), que mediante un algoritmo, asigna los estudiantes en función de las preferencias de los padres.

De esta manera, el relator de las Naciones Unidas que visitó Chile durante el año 2016, indicó que: “la aplicación de la Ley de Inclusión Escolar dará a las familias la libertad de elegir cualquier establecimiento educativo, independientemente de su situación económica o capacidad financiera, y de acceder a la educación de forma gratuita” (Consejo de Derechos Humanos, 2017, p. 9).

En el informe del año 2015, el Comité de los Derechos del Niño, toma nota de la promulgación de la Ley de Inclusión, pero mantiene la preocupación por el alto nivel de la segregación en el sistema escolar, la baja cobertura en sectores rurales, el deterioro material de las escuelas públicas, la discriminación de las niñas embarazadas y madres adolescentes, la deserción escolar, el uso de la violencia como forma de expresión política y la inexistencia de un marco para regular y supervisar los centros privados.

En este contexto recomienda que se apresure para tomar medidas que reduzcan la segregación y la selección de los estudiantes, haga énfasis en la calidad de la educación y asigne recursos a las escuelas públicas, mejore la formación del profesorado, mejore las condiciones de escuelas remotas y rurales, ayuda y asistencia para madres y padres adolescentes para que no deserten, promueve una formación profesional de calidad, potencie la resolución de conflictos de forma pacífica, cree un marco para regular y supervisar a los centros privados.

Junto lo anterior, destaca su preocupación por la evaluación:

estrictamente con arreglo indicadores y baremos instrumentales y cognitivos, sin tener en cuenta valores y actitudes como la igualdad de derechos de hombres y mujeres, el desarrollo de la empatía, el respeto de los compromisos, la participación en la vida democrática y el respeto del medio ambiente (Comité de los Derechos del Niño, 2015, p. 17)

Además, considera que las escuelas procuren desarrollar el potencial de cada estudiante. Asimismo, señala la baja incorporación de la enseñanza de los derechos humanos en la escuelas. Finalmente, indica su preocupación por la insuficiencia de espacios de recreo para los niños y que

sean empleados por adultos para el consumo de alcohol y otras sustancias (Comité de los Derechos del Niño, 2015).

En el año 2022, el Comité de los Derechos del Niño, celebra el aumento del gasto público en educación y reconoce la estrategia Nacional de Educación Pública (2020-2028), pero señala la preocupación por los estudiantes que no tuvieron acceso a la educación durante la pandemia (COVID-19). Sobre este aspecto recomienda: desarrollar medidas y planes de contingencia para corregir las deficiencias en los resultados de aprendizajes de los niños; garantizar la gratuidad de la enseñanza, la accesibilidad y la formación de calidad para el profesorado; incorporar a los estudiantes en la evaluación de la Estrategia Nacional de Educación Pública; reformar la enseñanza de los derechos del niño y de la Convención; actualizar los planes a los cambios del entorno y la protección del medio ambiente; velar porque las escuelas cuenten con procedimientos para la retención y apoyo de estudiantes embarazadas y madres; potenciar el desarrollo de actividades para disminuir la violencia en las escuelas y otorgar infraestructura de calidad y adecuada para que los niños puedan recrearse (Comité de los Derechos del Niño, 2022).

De acuerdo a los informes del Comité de los Derechos del Niño, se ha avanzado en el acceso, pero queda un tramo bastante grande que cubrir respecto del acceso de todos los grupos presentes en el país. La Ley de Inclusión avanza en esa dirección, pero no es compartida por la totalidad de la comunidad educativa.

Es relevante considerar que la Ley de Inclusión ha sido resistida por congresistas como por agrupaciones de padres y apoderados, debido a que indican que atenta contra la libertad de enseñanza y el derecho a la elección (Bellei, 2016b). Además, Rojas (2018) evidencia que padres y profesores valoran la mixtura, pero consideran al mismo tiempo la segregación como una forma de lograr ambientes menos conflictivos.

Ahora bien, sobre las transformaciones que propone la Ley de Inclusión se mantiene la subvención por estudiante (voucher), la competencia por el logro de resultados y, por lo tanto, el mercado escolar (Arredondo et al., 2021; Sisto, 2020), quedando en segundo plano la integración, la diversidad e integralidad (Armijo, 2019).

Aceptabilidad/Aceptable (brindar una educación de calidad y respetuosa con los DDHH)

El desarrollo de la aceptabilidad, se ha desarrollado a través de La Ley de Educación Pública N° 21.040 (Chile, 2017). Promulgada el año 2017 es considerada como una de las más profundas transformaciones del sistema educativo durante los últimos 40 años (Bellei, 2018; Donoso, 2018; Osandón et al., 2018; Treviño, 2018).

Crea una nueva institucionalidad para la educación pública implementando entre los años 2018 y 2023 un proceso de desmunicipalización, traspasando la gestión de las escuelas públicas (que dependen de los municipios) a Servicios Locales de Educación (SLEP), que dependerán directamente del Ministerio de Educación por medio de la Dirección de Educación Pública (Treviño, 2018).

Donoso (2018) señala que la ley potencia la educación pública, sin embargo, no modifica el modelo de financiamiento competitivo de mercado de las escuelas, persistiendo la subvención por estudiante (voucher). Asimismo, mantiene el rol del SIMCE y la categorización de las escuelas en base a sus resultados (Bellei, 2018). En el artículo 5, introduce la noción de mejora continua de la calidad en base a estándares, que vincula directamente con la Ley de Aseguramiento de la Calidad.

No queda claro si la nueva legislación logrará aplacar las lógicas neoliberales persistentes y demandadas por un sector de la ciudadanía.

Ahora bien, el relator especial de la ONU señala que para asegurar la calidad de la educación se deben asegurar las condiciones de infraestructura adecuada y del personal docente (Consejo de Derechos Humanos, 2017). Una tarea pendiente en la escuela pública de Chile que históricamente se han caracterizado por un deterioro de su infraestructura.

Por lo tanto, el cambio más profundo y de más largo aliento que enfrentará la nueva educación pública radica en aspectos culturales, debido a que la “privatización de la educación se ha impuesto gracias a la falsa propaganda que instaló la creencia de que la educación privada con fines de lucro es de mejor calidad que la educación pública” (Consejo de Derechos Humanos, 2017, p. 13). Tensión vigente y que es clave para comprender las resistencias de grupos de padres, apoderados e incluso profesores, a las transformaciones del sistema educativo.

Adaptabilidad (educación para la diversidad)

Al abordar la adaptabilidad resalta que aún persiste la tarea por avanzar en profundizar medidas que potencien a los grupos vulnerables, especialmente a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) (Gelber et al., 2021).

Estos puntos fueron observados por el relator de las Naciones Unidas quien indicó que se deben promover los esfuerzos por garantizar la igualdad de oportunidades a niñas indígenas que asisten a escuelas rurales, adoptando medidas para establecer un sistema educativo intercultural bilingüe. Además, señala que es relevante que los planes de estudio deben estar enfocados en reconocer “la diversidad de culturas y orígenes étnicos y enseñen el idioma, la visión del mundo y la historia de sus pueblos de origen para fomentar un diálogo armonioso en la sociedad” (Consejo de Derechos Humanos, 2017, p. 12). Sobre estos aspectos “el Relator Especial hace hincapié en que los cambios en la percepción cultural son importantes para crear una nueva sociedad integrada” (Consejo de Derechos Humanos, 2017, p. 12).

Sin embargo, estos aspectos han encontrado una fuerte resistencia, principalmente por parte de los docentes, quienes se han visto enfrentados a aulas cada vez más diversas como resultado de la implementación de la Ley de Inclusión. A pesar de esto, no han recibido el respaldo institucional necesario para poder desempeñarse adecuadamente con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) (Rodríguez & Rojas, 2020; Rojas, 2018).

En cierto sentido, la Ley de Inclusión ha alterado el acceso de los estudiantes a las escuelas, pero no ha modificado el financiamiento mayormente (Carrasco-Bahamonde & Quiero-Bastías, 2024) ni ha fortalecido las capacidades del cuerpo docente para enfrentar los desafíos de la inclusión (Benavides-Moreno et al., 2023).

Discusiones

A partir del análisis del derecho a la educación en base al esquema de la 4-Aes de Tomasevski para el caso chileno, son importantes de considerar las palabras del relator especial de la ONU, quien señala que “es sumamente importante proteger el derecho a la educación plenamente contra las fuerzas privatizadoras y preservar la educación como un bien público, en cumplimiento de las obligaciones dimanantes del derecho internacional de los derechos humanos” (Consejo de Derechos Humanos, 2017, p. 18).

Este desafío cobra mayor relevancia en el caso de Chile, debido a que la educación ha estado marcada por las lógicas de mercado y que la han conducido a ser considerada como un bien de consumo. Por lo tanto, el desafío radica en orientar a la educación a su función básica y de responsabilidad social fundamental, procurando poner fin a la educación con fines de lucro en todos los establecimientos (Consejo de Derechos Humanos, 2017). Si bien, esta es una de las orientaciones que se plantean, este tipo de medidas son resistidas por parte de padres y apoderados, producto de lo altamente simbolizado que se encuentra el sistema educativo en el país.

Tal como plantea Tomasevski (2004) la resistencia de los padres y apoderados es posible entenderla desde la sujeción por más de 30 años a las reformas de mercado de profunda orientación neoliberal, que no tan solo han transformado la estructura del sistema educativo, sino que también han transformado la comprensión de la educación. Pasando de ser entendida como un bien común a un bien individual, que depende no del Estado, sino de la capacidad de pago de los padres.

En este marco, el Consejo de los Derechos Humanos recomienda que “los principios de justicia social y de equidad deberían ocupar un lugar privilegiado en las reformas introducidas en el sistema educativo de cara a la construcción de un Chile mejor para las generaciones presentes y futuras” (Consejo de Derechos Humanos, 2017, p. 22).

Es complejo este escenario debido a las lógicas de mercado imperantes y, que más allá de transformar las estructuras educacionales del país (Bellei & Muñoz, 2021), han configurado un campo cultural profundamente neoliberal, que hace complejo repensar la educación como un derecho. Hoy convive la nostalgia en los ciudadanos de una educación como un bien diferenciador, competitivo y que permite posicionar a los estudiantes para la captura de las mejores oportunidades.

Si bien cambian las legislaciones y estructuras administrativas de la educación en Chile, no hay consenso ni acuerdo respecto de considerar a la educación como un derecho, como un bien público y ciudadano.

Referências

- Alarcón Leiva, J. (2017). Las reglas de nuestro juego: privatización neoliberal de la educación en Chile. *Praxis Educativa*, 12(3), 690-707. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i3.001>
- Armijo Cabrera, M. (2019). Micro-política de una escuela marginalizada: entre inclusión y estandarización. *Universitas*, 30, 191-209. <https://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.09>
- Arredondo, E., Ugarte, M., & Muñoz, M. (2021). Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. *Praxis Educativa*, 16, 1-18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.117368.034>
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Routledge.
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Routledge.
- Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299–301. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>
- Ball, S. J. (2017). *The education debate* (Third edit). Policy Press.
- Ball, S. J. (2018a). Commercialising education: profiting from reform! *Journal of Education Policy*, 33(5), 587-589. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1467599>

- Ball, S. J. (2018b). Global Education Policy: reform and profit. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 3, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>
- Beitter, K. D. (2006). *The Protection of the Right to Education by International Law*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Lom.
- Bellei, C. (2016a). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 9(2), 232-247.
- Bellei, C. (2016b). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(2), 232-247. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.2.8417>
- Bellei, C. (2018). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Universidad de Chile.
- Bellei, C., Contreras, M., Canales, M., & Orellana, V. (2018). The Production of Socio-economic Segregation in Chilean Education: School Choice, Social Class and Market Dynamics. Em X. Bonal & C. Bellei C. (Orgs.), *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (Número October). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-011>
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 0123456789. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Benavides-Moreno, N., Reyes-Araya, D., & Alarcón-Leiva, J. (2023). School Inclusion Law in Chile: management challenges for subsidized private establishments. *Praxis Educativa*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21840.074>
- Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C., & Loyola, V. (2017). Organización del Tiempo Docente y su Relación con la Satisfacción Laboral: Evidencia para el Caso Chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(64), 2-5.
- Carnoy, M. (2016). Educational Policies in the Face of Globalization: Whither the Nation State? Em K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Orgs.), *The Handbook of Global Education Policy* (p. 27-42). Wiley Blackwell.
- Carrasco-Bahamonde, J. A., & Quiero-Bastías, M. (2024). The Fees School Reduction Policy in Chile 2015-2020: factors related to the replacement of fees in private provision. *Praxis Educativa*, 19, 1-20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22833.039>
- Chile. (2015). Ley n. 20.845 de 29 de mayo de 2015. *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Chile. (2016). Ley n. 20.903 de 4 de marzo de 2016. *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Chile. (2017). Ley n. 21.040 de 16 de noviembre de 2017. *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Chubb, J., & Moe, T. (1988). Politics, Markets, and the Organization of Schools. *American Political Science Review*, 82(4).

CIAE. (2021). *Matrícula de primer año en carreras de pedagogía cae 35 por ciento entre 2018 y 2021 - Universidad de Chile*. <https://www.uchile.cl/noticias/178573/matricula-de-primer-ano-en-carreras-de-pedagogia-cae-35-por-ciento>

Comité de los Derechos del Niño. (1994). Observaciones finales del comité de los Derechos del Niño: Chile. *CRC/C/15/Add. 22, 22 de abril de 1994*.

Comité de los Derechos del Niño. (2002). Examen de los informes presentados por los estados partes en virtud del artículo 44 de la convención. Observaciones finales del Comité sobre los Derechos del Niño: Chile. *CRC/C/15/Add. 173, 3 de abril de 2002*.

Comité de los Derechos del Niño. (2007). Examen de los informes presentados por los estados partes con arreglo al artículo 44 de la convención. Observaciones Finales: Chile. *CRC/C/CHL/3, 23 de abril de 2007*.

Comité de los Derechos del Niño. (2015). Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto combinados de Chile. *CRC/C/CHL/CO/4-5, 30 de octubre de 2015*.

Comité de los Derechos del Niño. (2022). Observaciones finales sobre los informes periódicos sexto y séptimo combinados de Chile. *CRC/C/CHL/CO/6-7, 22 de junio de 2022*.

Consejo de Derechos Humanos. (2017). Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación sobre su misión a Chile. *A/HRC/35/24/Add.1*.

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade, 30(107)*, 409-426.

Dávila, P., Naya, L., & Miguelena, J. (2021). El derecho a la educación y los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Em L. M. Lázaro & A. Ancheta (Orgs.), *La educación en América Latina en la perspectiva 2030* (p. 141-169). tirant humanidades.

Dávila, P., Naya, L., & Zabaleta, I. (2011). Evolución de los derechos de la infancia y América Latina. Em P. Dávila & L. Naya (Orgs.), *Derechos de la infancia y educación inclusiva en américa latina* (p. 29-66). Ediciones Granica.

Del Solar, S. (2009). Los docentes frente al SIMCE: entre la resistencia y la adaptación. *Docencia, 38*, 44-56.

Donoso, S. (2018). La nueva institucionalidad subnacional de educación pública chilena y los desafíos de gestión para el sistema escolar. *Educar em Revista, 34(68)*, 29-48. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57480>

Gaete, A., Castro, M., Pino, F., & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 43(1)*, 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>

Gelber, D., Castillo, C., Alarcón, L., Treviño, E., & Escribano, R. (2021). COVID-19 and the right to education in Chile: An opportunity to revisit our social contract. *International Review of Education, 67(1-2)*, 79-101. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09881-2>

González, R. M. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(42)*, 747-785.

- Greene, J. (2006). *Evaluation, democracy, and social change*. 118-140.
- Hanushek, E. A. (2016). Economic growth in developing countries: The role of human capital. Em *Economics of Education Review* (Vol. 37, p. 81-96).
- Janela, A. (2017). Para discutir la hegemonía epistémica evaluativa eurocéntrica: un enfoque exploratorio. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(2), 156-166. <https://doi.org/10.7203/rase.10.2.10112>
- Keddie, A., Mills, M., & Pendergast, D. (2011). Fabricating an identity in neo-liberal times: Performing schooling as “number one”. *Oxford Review of Education*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.538528>
- Lázaro, L. M. (2011). La educación inicial en América Latina con perspectiva de los derechos del niño. Em P. Dávila & L. Naya (Orgs.), *Derechos de la infancia y educación inclusiva en américa latina* (p. 227-260). Ediciones Granica.
- Lázaro, L. M., & Preckler, M. (2021). La educación en América Latina y los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Los compromisos regionales 2013-2018. Em L. M. Lázaro & A. Ancheta (Orgs.), *La educación en América Latina en la perspectiva 2030* (p. 51-75). tirant humanidades.
- Lee, S. (2013). Education as a Human Right in the 21st Century. *Democracy and Education*, 21(1), 1-9.
- Lingard, B. (2011). Policy as numbers: Ac/counting for educational research. *Australian Educational Researcher*, 38(4), 355–382. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0041-9>
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489–502. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555941>
- Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor, S. (2005). Globalizing policy sociology in education: Working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, 20(6), 759-777. <https://doi.org/10.1080/02680930500238945>
- Naciones Unidas. ([s.d.]). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado 24 de julho de 2023, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc_SP.pdf
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-5-en>
- OECD. (2019a). *Education at a glance 2019: OECD indicators. Country note Chile*.
- OECD. (2019b). *Education at a glance 2019: OECD indicators. Country note Chile*.
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., & Contreras, M. (2017). La elección de escuela como fenómeno sociológico. *Revista Brasileira de Educação*, 23(January), 1-19.
- Osandón, L., Caro, M., Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., González, F., & Fabián Cabaluz, J. (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). Em *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*.

- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/02680930902733121>
- Perryman, J. (2022). *Teacher retention in an age of performativity accountability*. Routledge.
- Rinne, R., Kallio, J., & Hokka, S. (2004). Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. *European Educational Research Journal*, 3(2), 454-485. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2004.3.2.3>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2006). Globalisation and the changing nature of the OECD's educational work. *Education, Globalization & Social Change*, 247-260.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Rodríguez, J. I., & Rojas, M. T. (2020). Desegregación y categorización del desempeño escolar: percepciones de los equipos directivos sobre la Ley de Inclusión Escolar en dos regiones de Chile. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-25. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15181.019>
- Rojas, M. T. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 217-234. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000300217>
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. Em *The Handbook of Global Education Policy* (p. 128-144). <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Education Policy*, 28(5), 710-725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936. <https://doi.org/10.1002/berj.3120>
- Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. *Praxis Educativa*, 15, 1-26. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15777.107>
- Tomasevski, K. (1999). *Observación General N°13: El derecho a la educación (artículo 13)*. E/C 12/1999/10.
- Tomasevski, K. (2000). *Naciones Unidas: Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Informe provisional de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1999/25 de la Comisión de Derechos Humanos*. E/CN.4/2.
- Tomasevski, K. (2001). *Human Rights Obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable* (Right to E). SIDA.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericanos de Derechos Humanos*, 40(341-387).
- Tomasevski, K. (2006a). *Human rights obligations in education: The 4-A scheme*. Wolf Legal Publishers.
- Tomasevski, K. (2006b). *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*.
- Treviño, E. (2018). Diagnóstico del sistema escolar: las reformas educativas 2014-2017. Em *Ideas de Educación II. Definiciones en tiempo de cambio* (Número July, p. 133-165).

UNESCO. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030. Guía*. Ediciones UNESCO.

United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. de los. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

Verger, A. (2020). Privatization. Em *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (Vol. 36, p. 1-3). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbecosp099.pub2>

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2017). Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: a cultural political economy review. *Journal of Education Policy*, 32(6), 757-787. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318453>

Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2018a). Global education policy and international development: A revisited introduction. Em *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (p. 1-34).

Verger, A., Zancajo, A., & Fontdevila, C. (2018b). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. Em C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera (Orgs.), *Privatización de lo público en el sistema escolar* (p. 35-58). LOM Ediciones.

Recibido: 14/04/2024

Versión corregida: 24/06/2024

Aceptado: 25/06/2024

Publicado online: 01/07/2024