EL SUBSIDIO A LA EDUCACIÓN PRIVADA EN ARGENTINA Y CHILE: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Juan Doberti

1. INTRODUCCIÓN

Argentina y Chile son dos países que, además de su proximidad geográfica, tienen desarrollos históricos, políticos y culturales que presentan numerosas semejanzas. La educación, asimismo, no constituye una excepción y ambos países tuvieron, desde su organización nacional, un sistema educativo muy extendido para sus niveles económicos con una primacía clara de las escuelas estatales en la provisión del servicio.

Las escuelas privadas, en los dos casos, estaban mayoritariamente vinculadas a la iglesia católica y recién logran institucionalizar los subsidios percibidos hacia la mitad del siglo XX. Además en el último cuarto del siglo se transfieren los servicios educativos a los niveles subnacionales, en un proceso de descentralización con múltiples parámetros comunes para ambos países que implica la limitación de los estados nacionales a un rol regulador del sistema y generador de acciones compensatorias destinadas a los sectores sociales más débiles.

Sin embargo el sistema de subsidio actual a la educación privada difiere claramente en ambos países, y el objetivo de este trabajo está constituido precisamente por la comparación entre los mecanismos de subsidio y los efectos que estos generan.

En Argentina el subsidio estatal a las escuelas privadas se canaliza a través de las transferencias a los establecimientos privados para cubrir los costos salariales, mientras que en Chile existe el único caso observado de vouchers a escala nacional, donde cada familia cuenta con una asignación por alumno que puede volcar indistintamente a una institución estatal o privada.

Para llevar a cabo este estudio, en el punto 2, se describe sintéticamente el desarrollo histórico de la educación básica en la Argentina y se explica el sistema de subsidio a las escuelas privadas actualmente imperante. Es necesario aclarar que el alcance de este trabajo se limita a los niveles primario y medio de enseñanza, ya que la educación superior, debido a su complejidad y particularidades, requeriría un análisis diferenciado de los demás niveles de enseñanza.

En el punto 3 se realiza una descripción para el caso chileno similar a la llevada a cabo en el punto 2 para la Argentina, y en el punto 4 se comparan los incentivos que producen ambos sistemas de subsidio a partir del análisis teórico de los efectos hipotéticos de ambos mecanismos de subsidio a la educación privada sobre cinco variables de análisis: la libertad de elección, la calidad, la eficiencia, la equidad y la cohesión social.

Luego, en el capítulo 5, se contrasta el desarrollo teórico previo con la realidad a través de las estadísticas educativas, de modo de cotejar si la evidencia empírica es congruente con los resultados esperados o no. Resulta necesario advertir que a la imposibilidad de realizar ejemplos contrafácticos que caracteriza a las ciencias sociales

se le sumó en este caso la limitación y escasa confiabilidad de los sistemas estadísticos en ambos países, y especialmente en Argentina, lo cual derivó en muchos casos en el uso de caminos indirectos y subóptimos de medición de los hechos estudiados.

Finalmente en el punto 6 se extraen las principales conclusiones, en la parte 7 se menciona la bibliografía de referencia y en el punto 8 se exponen los datos estadísticos utilizados para contrastar el desarrollo teórico con la evidencia empírica. Cabe destacar que la carencia de información y la existencia de otras dimensiones de análisis no contempladas en detalle en este trabajo, como la relación "estado-mercado" generada por cada mecanismo de subvención o el efecto del poder sindical en la educación, implican que las conclusiones deben ser consideradas como preliminares, constituyendo un aporte para un debate necesario pero aún inconcluso.

2. LA ASIGNACIÓN DE RECURSOS EN ARGENTINA

La Argentina ha alcanzado una tasa de escolarización en el nivel primario casi universal, comparable a las observadas en los países desarrollados. Sin embargo en el nivel medio existe un serio problema de deserción escolar que determina que sólo se gradúen alrededor de la mitad de los estudiantes de cada cohorte.

La participación de la matrícula de alumnos del sector privado en el total de estudiantes del nivel primario fluctuaba, a comienzos del siglo veinte, en torno al 20%. Hasta la mitad del siglo esta participación tuvo una tendencia declinante, oscilando durante la década de los 1940s entre el 7% y el 8% del alumnado. En la segunda mitad del siglo se revierte la tendencia, aumentando constantemente el porcentaje de alumnos que concurren a establecimientos privados, con un valor del 20,5% en 1998. Por su parte el nivel secundario tuvo una dinámica diferente, con una participación creciente del sector privado desde la primera década hasta la mitad del siglo veinte, pasando el porcentaje de alumnos de las escuelas privadas del 10% a aproximadamente el 30%. En la segunda mitad del siglo pasado se estabiliza la participación del sector privado, en alrededor del 30%, si bien se verifica una caída en la última década, alcanzando un valor en 1998 del 25,7%.

El subsidio a las escuelas privadas durante la primera mitad del siglo XX era esporádico y no sistemático (Morduchowicz, 1999). La ley 13.047 de 1947 institucionalizó este subsidio, pero fue a partir de 1964 cuando se fijaron normas y criterios objetivos para las subvenciones, que financiaron los salarios del personal docente y administrativo de las escuelas privadas. Durante la segunda mitad del siglo la asignación de recursos al sector privado tuvo una tendencia creciente, que acompañó la expansión del sector, básicamente en el sector primario. Al final del siglo XX la participación del subsidio al sector privado en los niveles primario y medio llega al 13,4% del gasto educativo del sector público para esos niveles (Llach, 1999).

El proceso de descentralización de la educación se inicia en el año 1978, durante el gobierno de la última dictadura militar. En este momento son transferidas las escuelas primarias desde el nivel central a los gobiernos provinciales.

Ya restablecido el sistema democrático de gobierno en 1983, no se vuelve atrás con esta medida y las escuelas primarias permanecen en la órbita de las provincias. Más aún, en 1991 se profundiza el proceso de descentralización educativa al ser transferidas las escuelas del nivel medio a las provincias. A esta altura al gobierno nacional sólo le quedan a su cargo las universidades nacionales.

El análisis del presupuesto del Ministerio de Educación de la Nación permite observar claramente el desprendimiento de funciones mencionado. Actualmente los recursos de este ministerio destinados a la educación básica representan menos del 3% de los gastos en educación de las provincias (334 millones y 11.500 millones de pesos respectivamente). Del total de los fondos del Ministerio, el 61,1% se transfiere a las universidades, el 22,0% va a las provincias para financiar un plus salarial a los docentes, el 5,7% se traslada a los institutos de formación docente y sólo el 11,2% restante es efectivamente ejecutado por el ministerio.

En consecuencia, y teniendo en cuenta la autonomía con que cuentan las universidades nacionales y las provincias para ejecutar sus presupuestos, la actividad del Ministerio de Educación de la Nación se limita básicamente a la fijación de los contenidos curriculares, la evaluación de los estudiantes, la capacitación docente y la ejecución de programas compensatorios destinados a alumnos y escuelas en situaciones desfavorecidas. Estos programas, si bien cuentan con una finalidad social importante, tienen un efecto muy limitado, derivado de la escasa magnitud de los recursos involucrados.

El proceso de descentralización mencionado tuvo como principal fundamento teórico el acercamiento de la gestión de las escuelas a sus destinatarios, quienes podrían ejercer un control más efectivo que derivara en una mayor calidad, eficiencia y relación con las problemáticas locales. Pero la descentralización educativa torna más difícil la descripción del sistema de subsidio estatal a la educación privada, ya que en rigor no existe en la Argentina un sistema sino 24 formas de canalizar el subsidio público a las escuelas privadas, dado que cada provincia y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires tienen la autonomía necesaria para establecer su método de transferencia de fondos al sector privado.

Sin embargo, puesto que en la mayoría de los casos se ha mantenido sin alteraciones el criterio de asignación de recursos vigente en el período anterior a la descentralización educativa, se describirá este sistema como representativo del conjunto, haciendo mención a algunos casos particulares.

El subsidio estatal a las escuelas privadas se realiza en función del cálculo del costo salarial docente y administrativo necesario para atender a los alumnos inscriptos en cada colegio privado subvencionado. Y este cálculo se lleva a cabo a través de las llamadas “plantas orgánicas funcionales”, que establecen relaciones entre el número de alumnos y el plantel docente y administrativo para cada nivel y tipo de enseñanza, de modo de cuantificar la cantidad de personal que será subsidiado. Finalmente las transferencias para pagar los salarios docentes varían en función de las características personales de los mismos docentes, ya que por ejemplo, si en un colegio los docentes tienen más antigüedad el subsidio será mayor y viceversa.

Además se produce una disminución en el subsidio en forma inversa al monto del arancel del colegio subsidiado, financiándose un porcentaje cada vez menor de la masa salarial a medida que aumenta el arancel, tal como se ejemplifica en el siguiente cuadro.

Variación del Subsidio Estatal a los Salarios de las Escuelas Privadas según el Monto del Arancel en la Provincia de Buenos Aires

Categoría según subsidio	Porcentaje de subsidio	Nivel Primario	
		Arancel Anual en Pesos	
		Mínimo	Máximo
A	100%	-.-	152,17
B	70%-80%	291,41	469,13
C	50%-60%	470,13	601,16
D	20%-40%	602,16	792,91

Fuente: Morduchowicz (1999) en base a datos de Resolución 3.538 de la D.G.C. y E. de la Provincia de Buenos Aires.

El caso de la Provincia de San Luis merece especial atención. En esta jurisdicción existen las escuelas privadas experimentales, a las cuales se les otorga un subsidio público uniforme por alumno, que tiene como objetivo cubrir no sólo los costos salariales sino la totalidad de los costos. Si bien este caso es poco representativo del mecanismo de asignación de recursos imperante en Argentina, quizás pueda considerarse al mismo como parte de una tendencia hacia el financiamiento de la demanda de educación, en un proceso iniciado por la transferencia de las escuelas primarias a las provincias y seguido por la transferencia de los colegios secundarios.

3. LA ASIGNACIÓN DE RECURSOS EN CHILE

El primer país latinoamericano que estableció un sistema público de educación fue Chile en 1842. Las estadísticas educativas durante el siglo XX también mostraban logros destacables, con altas tasas de escolarización en los niveles primario y secundario, y la educación era provista básicamente a través de un sistema público centralizado.

A partir de la década de los 1950s, al igual que en el caso argentino, el sector público subsidió sistemáticamente a la educación privada, pero en los 1970s esta subvención declinó fuertemente, determinando el cierre de algunos colegios privados.

Al igual que en el caso argentino, en Chile se produjo una reforma en el sistema educativo que derivó en la transferencia de las instituciones escolares a un nivel inferior de gobierno, en este caso los municipios. En 1980, durante el gobierno de la dictadura militar, se produce la transferencia de las escuelas, con dos finalidades simultáneas: (I) trasladar la gestión educativa a un nivel más cercano a sus destinatarios, de modo de que estos pudieran ejercer un mayor control y forzar a una mejora de la calidad y la eficiencia; y (II) debilitar el poder de los sindicatos docentes, a través de la atomización de su poder de negociación.

A partir de 1990 retornó a Chile la vigencia del sistema democrático de gobierno y, a partir de entonces, la política educativa se caracterizó por volcar más recursos a esta finalidad -el presupuesto educativo casi se duplicó en términos reales entre 1990 y 1998- y por mantener las reformas llevadas a cabo por el gobierno previo.

De hecho la transferencia de las escuelas de los niveles primario y medio a los municipios no fue revertida y las funciones del ministerio nacional de educación continuaron básicamente limitadas a la evaluación estudiantil, la fijación de contenidos curriculares, la ejecución de programas compensatorios, la supervisión global del sistema y el financiamiento de los gastos de capital de las escuelas municipales.

Hasta aquí la evolución histórica y la situación actual de los sistemas educativos de Argentina y Chile presentan grandes semejanzas, más allá de ciertos matices diferentes. Sin embargo, en materia de subsidio público a la educación privada, ambos países tienen mecanismos distintos. Chile tiene la particularidad de ser el único caso de implementación de un sistema de vouchers o vales educativos a escala nacional. Cada estudiante de los niveles primario y medio cuenta con un vale que puede ser aplicado indistintamente a una escuela pública o privada, y que representa una suma de dinero que el estado transfiere al establecimiento elegido para financiar los costos del mismo, sin una asignación específica a los gastos salariales.

De este modo el estado pone en pié de igualdad a las escuelas públicas y privadas en su mecanismo de financiamiento, y la variación en el monto del subsidio se produce en función de la cantidad de alumnos, de que la escuela sea urbana o rural, del tipo y nivel de enseñanza -inicial, primario, medio, bachiller, comercial, industrial, agrícola o para discapacitados- y de que sea una escuela de día o nocturna para adultos.

El cambio más importante en la asignación de recursos a las escuelas a partir del regreso de la democracia fue la posibilidad de que los colegios privados subvencionados por el estado pudieran cobrar un arancel. Hasta 1993 las escuelas financiadas por el estado, públicas o privadas, no podían cobrar a los alumnos un honorario por sus servicios y debían financiarse a través de las transferencias que les hacía el estado según el número de alumnos que tuvieran y por donaciones. Pero en 1993 el gobierno permitió cobrar un arancel a todos los colegios privados y a los secundarios públicos, y el monto del subsidio público pasó a decrecer en forma inversa al monto del arancel.

En síntesis, los grandes hitos de la reforma educativa en Chile fueron la transferencia de las escuelas a los municipios, el cambio en el rol del Ministerio de Educación, la instauración de un sistema de vouchers para el subsidio estatal a las escuelas públicas y privadas, y el permiso para el cobro de aranceles de las escuelas subsidiadas.

4. COMPARACIÓN DE LOS INCENTIVOS QUE PRODUCEN AMBOS SISTEMAS

En esta sección se comparan las consecuencias más probables que generan los sistemas de subsidio estatal a la educación privada en Argentina y en Chile. Es importante remarcar que no se pretende analizar los “n” posibles sistemas de subsidio a

las escuelas privadas y establecer el mejor mecanismo para cada país, lo cual quizás sería deseable pero está fuera del alcance de este trabajo, sino simplemente examinar los casos de Argentina y Chile.

En primera instancia uno podría considerar que los dos países tienen medios equivalentes de subsidio, o que las diferencias son apenas marginales. Para ejemplificar este razonamiento puede suponerse el caso de 100 chicos que eligen asistir a una determinada escuela privada en Chile. Esta escuela percibirá una suma de dinero por cada alumno -por una cuestión de simplicidad supongamos un valor de 10 pesos por estudiante- y totalizará un ingreso por parte del estado de 1.000 pesos, al que podrá adicionar ingresos propios en caso de cobrar un arancel, si bien esto implicará una reducción menos que proporcional del subsidio público. Ahora consideremos el caso análogo en Argentina, donde 100 chicos escogen una escuela privada, la que se beneficia con la subvención estatal del salario de sus docentes, por un valor variable, que quizás equivalga a 1.000 pesos. Y además podrá cobrar un arancel a sus estudiantes, con lo cual tendrá ingresos alternativos, si bien sufrirá un descuento menos que proporcional del subsidio público.

¿No son, entonces, ambos mecanismos de financiamiento iguales o muy similares? En este trabajo se da una respuesta negativa a este interrogante, ya que si bien el resultado matemático puede en algunos casos ser muy parecido, los incentivos que disparan ambos sistemas son muy distintos.

Para llevar a cabo el estudio propuesto se trabajará en función de 5 variables de análisis[1] (Levin, 2000): la libertad de elección, la calidad, la eficiencia, la equidad y la cohesión social; y se analizarán ambos sistemas para cada una de estas variables.

La Libertad de Elección

A diferencia de otras variables elegidas, en materia de libertad de elección el análisis propuesto lleva a una respuesta concluyente: el sistema chileno propicia la existencia de un rango mayor de alternativas para las familias y brinda los incentivos adecuados para que estas alternativas se desarrollen.

En la Argentina los sectores más pobres tienen limitada su capacidad de elección entre las escuelas públicas, ya que no pueden afrontar el costo que significa el arancel de las escuelas privadas. En cambio, en el sistema chileno, aún los más pobres tienen la posibilidad de optar entre las escuelas estatales y las privadas que no cobran arancel. De hecho, al cubrir el subsidio público la totalidad de los costos escolares y no sólo los salariales, baja en promedio el arancel de las escuelas privadas, con lo cual aún a los sectores más postergados de la población les resulta más fácil ejercer la opción por el colegio privado.

Otro elemento que contribuye a aumentar la libertad de elección es el ingreso de nuevos proveedores de educación privada. Al facilitar la opción por este tipo de establecimientos y no limitar el subsidio a los costos salariales, existe un fuerte

[1] En rigor el trabajo de Levin (2000) menciona cuatro variables de análisis: la libertad de elección, la eficiencia, la equidad y la cohesión social. A ellas se les agregó en este trabajo una quinta variable, la calidad educativa.

incentivo a la aparición de nuevas escuelas privadas, en muchos casos atraídas por la posibilidad de obtener un alto margen de ganancia. En consecuencia se fomenta la diversidad de las propuestas educativas, que pueden diferenciarse por sus contenidos pedagógicos, religiosos, actividades culturales, deportes, etc., y que incrementan las alternativas de elección.

La Calidad

Esta variable de análisis, la calidad, mide el producto del proceso educativo con independencia de la cantidad de recursos utilizada. Es el equivalente al concepto de eficacia mencionado en la literatura económica.

En esta sección se define a la calidad como el mayor o menor aprendizaje de los alumnos, si bien está claro que la escuela tiene además otras finalidades de no menos importancia como la transmisión de valores comunes o el fomento de la cohesión social.

El sistema chileno de asignación de recursos está orientado hacia la competencia entre las escuelas. Y un aspecto en el que se dará esta competencia es la calidad de la enseñanza, lo que incentiva a las escuelas a esforzarse por brindar un mejor servicio educativo. Además la competencia incrementa la autonomía escolar, ya que cada escuela debe buscar un perfil que sea atractivo para los estudiantes y sus familias. En resumen, tanto la competencia como la autonomía escolar son factores que incentivan al aumento de la calidad.

Pero por otro lado es bien sabido que una parte de la competencia entre escuelas se vincula a aspectos no relacionados con la calidad de la enseñanza, como por ejemplo los símbolos de status, el precio o la adopción de determinados valores. Además podría darse el caso de que la competencia por los alumnos se limitara a los sectores de mayores recursos, sin afectar a una parte de la población escolar. O aún peor, que existiera algún “nicho del mercado” en el cual la competencia se produjera en función de la menor exigencia para la aprobación de los cursos, con un efecto negativo sobre la calidad.

Otro factor que debe ser considerado es la forma en la que las escuelas privadas desarrollan sus actividades en la búsqueda de la minimización de costos o la maximización de beneficios. Si el objetivo del lucro se antepone a cualquier consideración sobre la calidad educativa puede darse el caso de escuelas que decidan contratar docentes con mala formación previa para pagar salarios más bajos, tal como ha sido observado en algunos casos en Chile.

En síntesis, a diferencia de otras variables, en el caso de la calidad no puede arribarse a una conclusión inequívoca, y el resultado final dependerá de las magnitud de los cuatro efectos considerados –la competencia por el mejor servicio, la autonomía escolar, la competencia por la menor exigencia y la búsqueda del lucro inclusive a expensas de la calidad de la enseñanza-.

Finalmente es necesario realizar una aclaración sobre el efecto en la calidad de la medida adoptada en Chile en 1993, que permite a las escuelas subvencionadas cobrar un arancel a los alumnos, dejando de tener el valor del voucher un valor uniforme para

pasar a ser una función decreciente del valor del arancel. Esta medida, al permitir que se aumenten los recursos destinados al sistema educativo a través del cofinanciamiento de las familias tiende al aumento de la calidad, si bien tiene un efecto negativo en otras de las variables consideradas.

La Eficiencia

El tercer criterio utilizado para comparar ambos sistemas es la eficiencia. En el caso chileno la mayor cantidad de opciones genera una competencia que, sumada a la mayor flexibilidad en el gasto de las escuelas, incentiva al uso más cuidadoso de los recursos, con el consiguiente aumento de la eficiencia.

Sin embargo la diferencia más grande entre ambos mecanismos de subsidio está dada por una cuestión más de índole administrativa que de diseño de los mismos. En la Argentina el subsidio, si bien teóricamente sigue al alumno, se canaliza al colegio y se traduce en los salarios del personal docente y no docente. Y es este personal quien supone tener la titularidad del derecho al subsidio. En consecuencia la escuela privada que obtiene una subvención le exige al estado que se perpetúe la misma indefinidamente, de modo de poder pagar los salarios asociados al subsidio, aunque la cantidad de estudiantes no se corresponda con el monto percibido.

En el caso chileno, por el contrario, la titularidad del derecho al subsidio es poseída por el alumno, quien puede trasladar la subvención de un colegio a otro, y es el nuevo colegio del estudiante quien exigirá que el subsidio deje de ser pagado al colegio anterior y le sea abonado a él. En este caso es más clara la titularidad del derecho y hay un actor, la escuela, que tiene un fuerte incentivo a que ese derecho se ejerza.

Más aún, en el sistema argentino hay veces que el cambio de escuela de un alumno ni siquiera teóricamente debe motivar una transferencia de recursos de una escuela a otra. Supongamos el caso de dos colegios privados que cuentan con 300 alumnos cada uno. Si cinco alumnos se pasan de una escuela a otra, la escuela que perdió los alumnos no tiene una reducción en el subsidio ni tiene un aumento la otra, ya que el personal necesario para atender a las nuevas cantidades de alumnos de acuerdo con las plantas orgánicas funcionales probablemente no varíe. Y esto torna más difusa la relación entre las decisiones de los alumnos y el subsidio percibido por las instituciones, dando margen a asignaciones poco transparentes.

Además el subsidio en función del número de alumnos, que puede ser utilizado libremente por el receptor, permite alcanzar más fácilmente una combinación óptima de capital y trabajo, a diferencia del sistema imperante en la Argentina, que sesga el gasto hacia el componente salarial, a expensas de los otros insumos y los gastos de capital.

Otro factor que hace más eficiente al sistema chileno es la economía de escala con la que fuerza a trabajar. Dado que existe un subsidio por alumno y no por docente, por debajo de un número de alumnos por curso, aproximadamente 20, no pueden solventarse los costos salariales y no salariales, por lo cual el sistema trabaja siempre en una escala de entre 20 y 45 alumnos por curso, límite máximo este último autorizado por la legislación. En cambio el sistema argentino, si bien existen ciertos límites mínimos en la relación “docente / alumno”, suele perpetuar los subsidios aún cuando se

trabaje en una escala ineficiente, y no hay un incentivo para optimizar la relación "docente-alumno" dentro del rango en el cual se subsidia el costo docente.

Por último, no sólo debe considerarse la eficiencia en la escuela sino la eficiencia del sistema educativo como un todo. En consecuencia habría que sumar a los costos el monto destinado a gestionar cada sistema educativo, incluyendo los costos de proveer información y transporte, aspectos estos esenciales para el mejor ejercicio de la libertad de elección. En los dos casos analizados el estado debe llevar a cabo un control del funcionamiento de las escuelas para velar por el cumplimiento de las normas exigidas en los estudios formales. Esto incluye aspectos como el presentismo de alumnos y docentes, el cumplimiento de la currícula oficial, la verificación de los títulos requeridos para el ejercicio de la docencia, el estado de los edificios, etc. Y además debe hacerse un seguimiento de la elección por parte de los alumnos de las escuelas privadas, para asignar el valor del voucher o del subsidio salarial a las mismas.

En el caso chileno el costo del sistema en su conjunto sería mayor si el estado brindara un servicio subsidiado de transporte o proveyera información detallada sobre las opciones escolares. Pero al no existir un financiamiento público para estos servicios, no puede contabilizarse este costo para el cálculo de la relación "insumo / producto" para el sistema como un todo, y esta carencia de transporte e información constituye una limitante para la elección de las escuelas, especialmente para los sectores de menores recursos. Sin embargo se podría argüir que en el sistema argentino también debería proveerse de transporte e información precisa a las familias para que ejerzan su elección educativa, del mismo modo que sería deseable que esos servicios existieran en Chile.

La Equidad

El concepto de equidad alude al derecho de todos los ciudadanos de gozar del servicio educativo sin distinciones de raza, sexo, nivel económico o de cualquier otra índole. Sin embargo, no hay una postura uniforme sobre como se instrumenta este concepto en la práctica. Mientras para algunos equidad significa que el estado debe proveer un servicio educativo igual para todos los ciudadanos, últimamente se entiende que la equidad se aplica a través de un tratamiento desigual a los que no son iguales, focalizando la ayuda estatal en los sectores más necesitados.

Más allá de esta discusión teórica sobre el concepto subyacente en el término equidad, en este escrito se trabajará sobre la equidad para dos sectores intervinientes en el proceso educativo. En primer término se analizará la equidad en la educación de los estudiantes, destinatarios principales de la enseñanza; y en segundo término se verá cuál de los dos sistemas comparados es más equitativo desde la óptica de los docentes.

El subsidio público asignado a las escuelas en función del número de alumnos resulta más equitativo que el sistema imperante en Argentina, donde tal como fue descripto anteriormente el subsidio se asigna con la finalidad de pagar los salarios docentes, dando lugar a situaciones poco equitativas donde la inercia o la capacidad de presión de las escuelas determina el monto a percibir, con el agravante de que son precisamente los sectores menos necesitados de la sociedad los que pueden ejercer una mayor presión sobre el estado y obtener un subsidio más alto.

Otro factor que hace más equitativo al sistema chileno es la capacidad de los sectores más pobres de la sociedad de asistir a los establecimientos privados, situación que en la Argentina les está vedada por su restricción económica. Esto, además de afectar la libertad de elección de las familias, permite que haya una mayor heterogeneidad social en los colegios privados, beneficiándose los sectores de menores recursos del "efecto de pares" derivado de la externalidad positiva que obtienen al compartir la escuela con alumnos que poseen, en promedio, un mayor bagaje cultural.

Sin embargo existe un aspecto del sistema de subsidio argentino que resulta más equitativo que el chileno. De hecho en la Argentina el aporte público se concentra básicamente en los establecimientos gestionados por el estado, limitándose el subsidio al sector privado a los costos salariales. Y como los sectores más pobres de la sociedad asisten a las escuelas públicas, los recursos del estado se canalizan hacia la población más desfavorecida.

Por el contrario en Chile una parte más importante de los fondos públicos se destinan a cubrir la totalidad de los costos escolares de alumnos que tienen una situación económica aventajada. Y esta situación se potencia aún más si los colegios privados son capaces de eludir la legislación que impide seleccionar a sus alumnos mediante criterios discriminatorios, lo que hace que los alumnos con menor bagaje cultural inicial o con problemas de aprendizaje, que son los más caros de educar, sólo puedan concurrir a las escuelas estatales.

La falta de financiamiento público de los servicios de información y transporte también es un obstáculo a la equidad que se percibe en ambos sistemas, ya que como fuera mencionado anteriormente, los sectores de menores recursos tienen menos acceso a la información y una movilidad más limitada que las familias más adineradas.

En cuanto a la equidad en el tratamiento a los docentes, el sistema de subsidio argentino resulta en principio más favorable, ya que asigna los recursos de un modo igualitario a todos los docentes con iguales características, y las distinciones salariales están basadas en pautas objetivas, como la antigüedad, el cargo o el número de horas trabajadas. Este sistema es más equitativo porque no produce desigualdades arbitrarias o discrecionales, aunque no sería equitativo si, como a veces se arguye, no incentivara al esfuerzo personal y premiara básicamente la permanencia en el cargo, con lo cual sería injusto con los docentes más esmerados o de mejor desempeño.

La Cohesión Social

Esta variable se refiere a la preparación de los estudiantes para la vida cívica, a través de la enseñanza de una currícula común a todos los estudiantes y de la interacción entre estudiantes que poseen diferentes orígenes, culturas y perspectivas.

La comparación de los dos sistemas arroja dos efectos en sentido contrario en esta variable. Por un lado el método de subsidio utilizado en Chile fortalece la cohesión social al permitir que la elección entre escuelas públicas y privadas no se limite a una cuestión de alcance económico, por lo cual existiría una mayor mezcla de estratos socio-económicos en las escuelas.

Sin embargo la participación creciente del sector privado en la educación observada en Chile, al mismo tiempo que favorece la libertad de elección y brinda una mayor gama de opciones a las familias, suele segmentar la instrucción en función de distintos valores, ideologías, religiones, etc.

5. LA EVIDENCIA EMPÍRICA

La primera aclaración que debe hacerse es que la información estadística con la que se cuenta para contrastar la teoría con la realidad tiene falencias derivadas de la falta de datos, de la falta de confiabilidad de los mismos y del desfasaje temporal de algunas mediciones entre Argentina y Chile. Estos problemas son aún más graves en el caso argentino, donde hay menos información y la inestabilidad macroeconómica hace muy dificultoso el trabajo de homogeneizar costos de distintos períodos.

Otro problema que no sólo existe en los países del cono sur sino en todo el mundo, al tratar sobre estadísticas educativas, es la discriminación entre las distintas variables que influyen en el rendimiento escolar, ya que los alumnos poseen diferencias que no pueden ser totalmente captadas a través de indicadores socio-económicos y culturales como los niveles de ingreso de las familias, la educación de los padres o los hábitos culturales. Esto determina la existencia de un residuo no explicado que aparece en la mayoría de las mediciones de rendimiento, denominado “caja negra”, de alrededor de la mitad del comportamiento del fenómeno que se quiere explicar.

Además existiría un sesgo de selección si las familias que envían a sus hijos a los colegios privados, aún teniendo las mismas características socio-económicas y culturales que las familias que envían a sus hijos a las escuelas estatales, tuvieran rasgos que las diferenciaran, como un distinto interés por la educación de sus hijos u otros valores que afectaran el desempeño en la escuela. Y complica aún más las mediciones el hecho de que haya una selección de los alumnos de parte de los colegios por fuera del marco legal vigente, presumiblemente de mayor dimensión en los colegios privados, que evita que alumnos con determinadas características de difícil observación a través de las estadísticas, como los problemas de conducta, ingresen o permanezcan en algunos colegios, lo cual introduce un nuevo sesgo no captado en las mediciones.

Pese a todos los inconvenientes mencionados para reflejar la realidad, la evidencia empírica recogida es, en general, consistente con el desarrollo teórico expresado en el punto anterior. A continuación se analizará la información existente para las cinco variables de análisis utilizadas.

La Libertad de Elección

No resulta sencillo evaluar la evidencia empírica sobre esta variable, ya que no se puede establecer un valor preciso de libertad de elección sino que debe trabajarse a través de métodos indirectos que permitan determinan la percepción de las familias sobre sus opciones y que logren discernir si las alternativas existentes reflejan tendencias generadas por la demanda o son impuestas desde la oferta.

Los cuadros 1 y 2 del anexo estadístico permiten observar la existencia de tres sectores en la educación primaria y secundaria en ambos países: el sector estatal, el privado subsidiado y el privado no subsidiado. Este último está compuesto por escuelas de excelencia a las que asisten los sectores más pudientes de la sociedad y congregan entre el 7%-9% de los alumnos en Chile y entre el 5%-6% en Argentina. Esta parte de la educación es la que menos interés concita desde el análisis de las políticas públicas, ya que estos sectores sociales ni necesitan ni están muy dispuestos a integrarse a la educación financiada por el sector público. Sin embargo la existencia de estos colegios implica una opción adicional que fortalece la libertad de elección de un sector social.

El cuadro 2 permite observar que en ambos países existió entre 1981 y 1996 una tendencia hacia la mayor participación del sector privado en la matrícula total de alumnos, pero este proceso fue muy tenue en Argentina, con un avance del 3%, y muy fuerte en Chile, donde las escuelas privadas subsidiadas avanzaron 20% en su participación. Y si bien es un modo indirecto de medición, puede inferirse que la variación en la elección escolar es una consecuencia del mayor rango de opciones que existe en el caso chileno, lo que sería congruente con el análisis teórico.

De hecho en Chile el número de escuelas privadas se duplicó entre 1979 y 1987, pasando de 1600 a 3200, mientras que en Argentina en el mismo período el número de establecimientos privados aumentó sólo un 16%, pasando de 4168 a 4820. Y este incremento en el número de escuelas privadas en Chile determinó la existencia de nuevas alternativas para los padres, ya que si bien todas debían respetar los contenidos comunes establecidos por el Ministerio de Educación, muchas se diferenciaron porque ofrecían también a sus alumnos otras actividades.

Resulta llamativo que no sólo el gobierno democrático haya mantenido el sistema de vouchers instaurado por la dictadura militar chilena, sino que en una encuesta reciente el 97% de los maestros consideró positivo que los padres pudieran elegir el colegio de sus hijos y el 85% señaló que era positivo que esta elección incluyera tanto a las escuelas municipales como a los establecimientos privados subvencionados (Mizala, 2000), pese a que el sector docente se opuso fuertemente en un inicio a esta política.

La libertad de elección adopta un valor más alto a través del sistema de subsidio observado en Chile que en la Argentina, pero esta variable se vería aún más fortalecida si los sectores más pobres de la población no vieran limitadas sus opciones por la falta de información, por su dependencia del transporte público, por la localización de un número mayor de nuevas escuelas en los barrios más ricos y por su imposibilidad de afrontar los aranceles que cobran algunas escuelas subsidiadas a partir de 1993. Además la normativa vigente prevé que el sistema de selección, en los casos en los que la demanda supera la oferta de una escuela, sea a través del orden cronológico de inscripción, pero según una encuesta realizada por Parry en 1996 el 15% de los colegios públicos y el 63% de los colegios privados subsidiados utilizan métodos diferentes de selección, como exámenes de ingreso, entrevistas o un puntaje mínimo requerido en el nivel previo. La suma de los factores mencionados determinó que la elección escolar por quintiles de ingreso fuera muy diferente, con el 41,9% de los alumnos del primer quintil asistiendo a escuelas estatales y sólo el 4,9% del quinto quintil asistiendo a ese tipo de establecimientos, como muestra el cuadro 13. Esta disparidad puede ser

atribuida, al menos parcialmente, a que ambos sectores sociales no tienen las mismas posibilidades de ejercer su opción educativa.

La Calidad

Antes de iniciar el análisis de esta variable es necesario mencionar algunas salvedades. En primera instancia resulta imposible realizar el ejemplo contrafáctico para determinar que hubiera pasado si se hubiera adoptado otro tipo de subsidio a la educación privada en alguno de los dos países. Además la comparación de los dos países no es del todo precisa, ya que si bien tienen semejanzas también tienen otros factores que los diferencian e inciden en la calidad de la educación. Y, como fuera mencionado previamente, las estadísticas educativas no son del todo confiables.

Por último es necesario reiterar que la existencia de sesgos de selección en los alumnos que asisten a los distintos tipos de establecimientos limita la validez de las conclusiones. Más allá de las reservas expresadas vale la pena intentar analizar ambos sistemas educativos bajo esta variable.

La primera conclusión que surge de los cuadros 3, 4 y 5 es que los alumnos que concurren a escuelas privadas obtienen mejores resultados en castellano y matemática que sus pares de las escuelas estatales. Además el cuadro 5 muestra que la evolución de las evaluaciones estudiantiles en Chile tiene una tendencia positiva, en el sentido de que los rendimientos escolares se incrementaron significativamente entre 1982 y 1996, durante la vigencia del nuevo sistema de subsidio. Pero esta tendencia debe ser tomada con precaución porque como muestra el cuadro 9 en la Argentina también mejoraron los resultados estudiantiles pese a contar con otro mecanismo de asignación de recursos, y porque el sistema de evaluación en Chile adolece de problemas metodológicos que producen un sesgo que tiende a aumentar los puntajes, especialmente los más bajos (Moura Castro y Espínola, 1999, p. 8).

Un dato importante del cuadro 5 es que los estudiantes de las escuelas privadas subsidiadas en Chile mejoraron su desempeño en mayor medida que los otros dos sectores, las escuelas estatales y las privadas no subsidiadas, y puesto que los colegios privados subsidiados son el sector más favorecido con el nuevo sistema de asignación de recursos y que más ha incrementado su participación en la educación, podría concluirse, a priori, que el nuevo sistema de subvención estatal tuvo un efecto positivo en la calidad. Sin embargo esto podría deberse también a que los alumnos que se pasaron al sector privado subsidiado tienen características socio-económicas que los hacen tener un mejor rendimiento escolar independientemente de la instrucción recibida.

Los cuadros 6, 7 y 8 presentan un mayor detalle sobre el rendimiento escolar. En ellos se percibe que tanto para la Argentina como para Chile los alumnos de los colegios privados no subsidiados son los que tienen mejores puntajes y los alumnos de las escuelas estatales los peores resultados. Entre esos dos extremos se encuentran, en el caso de Argentina, las escuelas privadas no religiosas en mejor posición que los colegios religiosos, mientras que en Chile se invierte este orden. Pero se observa un hecho más importante que el orden en el rendimiento de los tipos de escuelas que componen los sistemas educativos, y es que los niveles socio-económicos y culturales

de las familias determinan, en líneas generales, los rendimientos de los estudiantes. En otras palabras, la comparación de los resultados de los alumnos de los distintos tipos de escuelas debe considerar la situación socio-económica y cultural de los alumnos, ya que los estudiantes con mayor bagaje cultural y medios económicos obtendrían los mejores resultados en cualquier escuela y viceversa. Esto no implica que la escuela no incida en el rendimiento escolar, sino que su influencia debe ser ponderada por la situación previa de los alumnos.

Al respecto los cuadros 9 y 10 reflejan ejercicios econométricos realizados para discriminar el efecto mencionado en el párrafo previo. En la Argentina la evidencia empírica muestra que, igualando los contextos socio-económicos y culturales, las escuelas privadas primarias logran mejores resultados que las públicas, logrando que los alumnos eleven los resultados de las evaluaciones en alrededor de un 7%. En cambio en la escuela media el aporte de las escuelas privadas al rendimiento estudiantil es muy pequeño, de apenas un 1%.

En el caso de Chile, donde las estadísticas educativas permiten trabajar con datos más desagregados, como puede verse en el cuadro 10, una vez ajustados los resultados de las evaluaciones por los factores familiares de los alumnos, se observa que las escuelas privadas no subvencionadas tienen un aporte positivo en el rendimiento escolar en comparación con las escuelas estatales, al igual que las escuelas católicas subsidiadas, cuyo aporte, si bien es positivo, es de menor magnitud. Pero el resultado de las escuelas subvencionadas no religiosas, para alumnos equivalentes, es muy levemente peor que el de los colegios estatales. Y finalmente las escuelas protestantes subsidiadas componen el sector con peor rendimiento estudiantil.

Otro estudio que compara el rendimiento escolar por sectores de la educación (McEwan, 2000), obtiene como resultados que las escuelas no subsidiadas, una vez mantenidas constantes las variables socio-económicas y culturales de los alumnos, no tienen resultados que varíen en forma estadísticamente significativa con respecto a las escuelas estatales en ninguno de los dos países. Las escuelas católicas subsidiadas, en la misma comparación, obtienen modestos resultados positivos en ambos países y los colegios subsidiados no religiosos no difieren de los estatales en Chile y obtienen leves resultados positivos en Argentina.

En consecuencia puede concluirse que se está lejos aún de tener una respuesta definitiva sobre la calidad de los distintos tipos de colegios, puesto que una vez igualadas las características de los estudiantes, el sector privado en su conjunto presenta sólo leves diferencias positivas frente al sector estatal, que incluso podrían disminuir si se consideraran posibles sesgos en las mediciones o efectos de pares, ya que al haber en promedio mejores alumnos, éstos pueden “arrastrar” hacia arriba a los peores. E incluso las diferencias positivas de rendimiento de las escuelas privadas, en el caso chileno, se vuelven negativas para algunos sectores de la educación como las escuelas protestantes.

Entonces resulta difícil llegar a una conclusión global sobre el efecto de los distintos sistemas de subsidio a la educación privada porque no sólo habría que comparar los resultados de las escuelas públicas y privadas, como hasta acá se ha hecho, sino también deberían verse los efectos sobre todo el sistema educativo, porque la mayor o menor competencia puede afectar también el comportamiento de las escuelas

estatales. Y el rendimiento del sistema educativo en su conjunto también puede estar afectado por variables ajenas al sistema de subsidio a la educación privada, como el monto total del presupuesto público educativo o la legislación que regula la actividad docente.

Más allá de las cuestiones planteadas en el párrafo previo, las tres conclusiones preliminares básicas sobre el efecto de los sistemas de subsidio a la educación privada son las siguientes: (I) un sistema como el chileno que estimula la competencia y facilita la elección por la escuela privada puede aumentar más el rendimiento educativo que el sistema argentino, pero las estadísticas educativas no tienen la confiabilidad necesaria para afirmarlo; (II) dentro del sector privado el sector que más creció en participación a partir de la instauración de los vouchers fue el de las escuelas no religiosas y, en menor medida, el de las protestantes. Y estos sectores parecen tener resultados, para alumnos homogéneos, no superiores al sector público. De hecho contratan más docentes sin títulos terciarios y les pagan menos horas semanales, como lo muestra el cuadro 16, por lo que puede inferirse que la mayor flexibilidad en el uso de los recursos en algunos casos es utilizada para aumentar el margen de ganancia a expensas de la calidad; y (III) los relevamientos estadísticos y los pocos estudios realizados no permiten aún llegar a una conclusión definitiva en la comparación entre ambos sistemas de subsidio.

La Eficiencia

Esta variable pondera el resultado escolar por el costo incurrido para obtener dicho resultado. En el caso argentino, como lo muestra el cuadro 11, el costo por alumno es diferente para las escuelas públicas y privadas, siendo superior para estas últimas, por lo cual habría que considerar, al analizar el mejor rendimiento del sector privado, no sólo las diferencias socio-económicas de los alumnos sino también el gasto incurrido.

El cuadro 12, recogido del trabajo de Llach (1999), indica que en la Argentina el sector privado es más eficiente que el sector público, pues obtiene por unidad de gasto un mayor producto en términos de menor deserción, de menor repitencia y de mayor rendimiento estudiantil en las evaluaciones de calidad. Pero la mayor ineficiencia del sector público, según el trabajo citado, estaría motivada por el excesivo gasto burocrático por fuera de las escuelas, ya que si se resta el gasto estatal en personal no asignado a tareas docentes, los resultados son poco claros, puesto que las escuelas estatales son más eficientes medidas por los resultados en las pruebas de calidad de la secundaria, la menor deserción en la primaria y la menor repitencia en ambos niveles, aunque las escuelas privadas tienen una eficiencia mayor según las evaluaciones de calidad del nivel primario y la menor deserción en la secundaria.

La eficiencia en el caso chileno es analizada por Carnoy y McEwan (2000), donde la evidencia empírica recogida indica que, en relación con los colegios estatales, las escuelas privadas no subsidiadas gastan más recursos por alumnos, especialmente en más horas de los docentes y en mejor infraestructura. Los colegios católicos subsidiados, siguiendo la comparación con las escuelas públicas, gastan también más recursos por alumno, pero las escuelas privadas no religiosas subsidiadas gastan entre un 13% y un 17% menos que las públicas.

El mismo estudio de Carnoy y McEwan, al combinar el gasto por alumno de los distintos tipos de escuelas con el rendimiento escolar, arriba a las siguientes conclusiones: (I) las escuelas estatales tienen menor flexibilidad que los colegios privados para reasignar sus presupuestos, especialmente en el manejo de su personal, que insume el 82% de los recursos; (II) el sector privado no subvencionado, una vez que se mantienen constantes el nivel socio-económico de los alumnos y el rendimiento de los mismos, es menos eficiente que el sector público, debido básicamente al menor número de alumnos por curso y a que los docentes en promedio trabajan más horas. Y además podría haber beneficios no contemplados de asistir a este tipo de escuelas, como el mejor rendimiento de sus egresados en el nivel universitario; (III) las escuelas católicas subsidiadas tienen un nivel de eficiencia similar a las estatales, ya que si bien para alumnos homogéneos obtienen resultados mejores también gastan más recursos, en una proporción similar al incremento en el resultado; y (IV) las escuelas privadas no religiosas subsidiadas son más eficientes que las escuelas estatales, dado que logran un rendimiento para alumnos similares muy levemente inferior a las escuelas públicas, pero la disminución en los costos es de mayor dimensión a la merma en los resultados, del orden del 13%-17%. Este ahorro en los costos se obtiene, en mayor medida, a través de la mayor flexibilidad en el manejo del personal y la infraestructura y, en menor medida, mediante el mayor número de alumnos por curso, los salarios más bajos y la menor cantidad de horas que trabajan sus docentes.

Finalmente la comparación de los sistemas de subsidio a la educación privada en ambos países permite realizar algunas aseveraciones. En primer término, el sistema chileno elimina o limita el excesivo gasto burocrático observado en Argentina, ya que al asignar los recursos a las escuelas estatales en función del número de alumnos da menos margen para el desvío de los fondos hacia actividades no ligadas con la enseñanza, al tiempo que la mayor competencia penaliza ese tipo de comportamientos. Pero por otro lado el sector subsidiado privado, que es el que más creció en Chile, tiene un nivel de eficiencia similar al estatal en las escuelas católicas y resulta más eficiente en el caso de los colegios no religiosos, pero esta eficiencia se lleva a cabo a expensas de la calidad de la enseñanza, lo cual debería motivar un replanteo sobre la necesidad de que la regulación estatal no permita la existencia de una competencia que en algunos casos, en lugar de promover la mayor calidad la disminuya.

Por último es bueno recordar que la eficiencia se deriva del cociente entre el producto (el rendimiento escolar, en este caso) y los insumos, y por lo tanto todas las salvedades hechas en el punto anterior sobre los problemas de medición de la calidad en Argentina y en Chile también se aplican al analizar la eficiencia, puesto que inciden en el numerador de la fórmula. Y a los mismos deben agregárseles los inconvenientes para las mediciones de los costos escolares, que son de difícil registro en muchos rubros por vincularse a la economía informal o por falta de voluntad de los actores sociales, como por ejemplo las donaciones, la actividad de las cooperadoras escolares o el gasto salarial docente en actividades no relacionadas con la enseñanza. Por lo tanto deben tomarse con precaución las conclusiones expuestas, debido a la escasa información disponible, los problemas de la misma y la poca cantidad de estudios realizados.

La Equidad

Un rasgo saliente de ambos sistemas educativos es su inequidad. Tal como se mencionó anteriormente, el sistema educativo no permite evitar que las diferencias socio-económicas de los alumnos sean un determinante clave en el desempeño escolar, y la elección entre las escuelas públicas y privadas también está fuertemente influida por el nivel de ingreso de las familias, por lo cual los sistemas escolares tienden más a segmentar la sociedad que a integrarla, como se puede apreciar en los cuadros 13, 14 y 15.

Lamentablemente no se cuenta con series históricas de desempeño escolar con aperturas por niveles de ingreso para hacer un análisis comparado del efecto del cambio en el sistema chileno de financiamiento de las escuelas privadas sobre la equidad. Por lo tanto se utilizarán caminos indirectos de medición.

Un efecto positivo del mecanismo chileno de subsidio es que el acceso a las escuelas privadas está menos limitado a los sectores más pudientes de la sociedad, lo cual permite ejercer esta opción educativa a sectores sociales que antes la tenían vedada. Sin embargo, como lo consignan algunos estudios, (Moura Castro y Espínola, 1999) y (Parry, 1997) los alumnos que optaron por las escuelas privadas subsidiadas fueron en su mayoría los de los quintiles superiores de ingresos, quedando en las escuelas estatales los alumnos más pobres, con mayores dificultades para pasar sistemas de selección discriminatorios, para obtener información y para transportarse geográficamente, lo cual no es un dato menor porque las nuevas escuelas privadas tendieron a evitar localizarse en los barrios más pobres.

La medida adoptada en Chile en 1993 de permitir que las escuelas subsidiadas cobren aranceles a sus alumnos tuvo un efecto positivo sobre la calidad al volcar más recursos a la educación, pero el efecto sobre la equidad es negativo, ya que introduce una segmentación escolar en función de la capacidad contributiva de las familias. En cambio si el valor del voucher fuera inversamente proporcional al nivel económico de las familias (Moura Castro y Espínola, 1999), se generaría una variación benéfica en términos de equidad.

Con respecto a la equidad en el tratamiento a los docentes, en ambos países existen diferencias notorias entre los sectores públicos y privados, con una menor estabilidad laboral en este último sector y salarios que resultan en promedio más elevados en el sector privado en Argentina y más bajos en Chile. Nuevamente la falta de estadísticas disponibles impide establecer en qué medida las diferencias entre sectores responden a arbitrariedades o a decisiones discrecionales acordes con variaciones en las características de los docentes.

Sin embargo debe constituir un llamado de atención el hecho de que las escuelas privadas subsidiadas en Chile contraten más docentes sin títulos terciarios, por menos horas semanales y por salarios más bajos, ya que esto implica una tendencia en el sector educativo de más crecimiento a la desvalorización de la actividad docente, con el agravante de que los docentes constituyen el principal insumo en la enseñanza. Además las diferencias salariales por tipos de establecimientos no parecen responder a desigualdades en la formación previa o en el desempeño, dado que como señalan Mizala et al. (2000) "...se observan menos diferencias que las esperadas entre los maestros que laboran en distintos tipos de establecimientos, lo que puede ser explicado por la

existencia de una cultura docente muy arraigada, transversal a la clase de establecimientos en que trabajan".

La Cohesión Social

El sistema de subsidio a la educación privada de Chile segmenta menos la elección entre escuelas públicas y privadas por nivel de ingresos, como se observa en los cuadros 13 y 14, lo cual fortalece la cohesión social, pero este efecto sería más fuerte aún si se proveyera de información, transporte y de un valor superior del bono a las familias más pobres.

Por otra parte el crecimiento de la oferta de escuelas privadas en Chile implicó una mayor diversidad en la oferta educativa, lo que constituye un obstáculo para la cohesión social, en lo que conforma un ejemplo más de la contradicción inevitable entre la cohesión y la autonomía de los componentes de los sistemas sociales. Una contradicción, por otra parte, muy mencionada en la literatura administrativa. Este efecto negativo de la diversidad de la oferta sobre la cohesión social genera una tensión irresoluble entre dos de las variables utilizadas para comparar los subsidios, la libertad de elección y la cohesión social, ya que a mayor libertad de elección le corresponde una menor cohesión social y viceversa.

En consecuencia el sistema de asignación de recursos de Chile tiene dos efectos sobre la cohesión social: uno benéfico derivado de la menor segmentación social en la opción entre las escuelas públicas y privadas; y otro negativo asociado a la mayor diversidad de los servicios de educación provistos. La resultante de estos dos efectos es indeterminada en función de la limitación de información existente.

6. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Argentina y Chile son dos países que tienen estrechos vínculos económicos, sociales y culturales. Ambos comparten una ubicación geográfica similar, una historia con múltiples rasgos comunes desde la época en que eran colonias españolas y sistemas económicos que, si bien tienen sus particularidades, se influencian mutuamente.

En el sector educativo las coincidencias son también muy marcadas. Desde la conformación de los estados nacionales ambos sistemas educativos se caracterizaron por su centralización y por el predominio de las escuelas estatales, con un rol minoritario del sector privado, en general ligado a la iglesia católica. El subsidio estatal a este sector fue discontinuo y discrecional en los dos países hasta la mitad del siglo XX, cuando el sistema de subvención estatal a las escuelas privadas se institucionaliza y empieza a regirse por pautas objetivas, al menos en la teoría.

En 1980 la dictadura militar chilena transfiere las escuelas primarias y secundarias a los municipios, en una medida que no fue revertida por el gobierno democrático que la sucedió. Paralelamente en la Argentina la dictadura militar transfiere a las provincias las escuelas primarias en 1978 y los gobiernos democráticos posteriores convalidan estas medidas, transfiriendo incluso en 1991 las escuelas secundarias a las provincias. En ambos casos el nivel central de gobierno se limita actualmente a un rol

regulador del sistema educativo y a la ejecución de acciones compensatorias para los sectores más pobres de la población, pero sin tener actividades directas en la provisión del servicio escolar.

Más allá de las múltiples coincidencias entre ambos países, el sistema actual de subsidio estatal a las escuelas privadas es diferente en cada caso. Mientras en Argentina el estado transfiere fondos a las escuelas privadas para cubrir los costos salariales en función de relaciones "docente-alumno" establecidas en las denominadas "plantas orgánico-funcionales", en Chile se aplica un sistema de vouchers, caso único en el mundo a escala nacional, que consiste en un monto por alumno que el estado transfiere a la escuela elegida por el estudiante, sea ésta pública o privada.

El objetivo de este trabajo es el estudio de los incentivos y las consecuencias de ambos sistemas de subsidio a la educación privada, y la metodología utilizada consiste en el análisis teórico y la posterior contrastación de la evidencia empírica de los dos mecanismos de subvención a través de cinco variables de análisis: la libertad de elección, la calidad, la eficiencia, la equidad y la cohesión social.

El sistema de subsidios chileno es más favorable a la libertad de elección de las familias que el argentino, ya que baja el costo de acceder a una opción educativa, las escuelas privadas, al financiar también los insumos no salariales y estimular la competencia por los servicios diferenciados. La evidencia empírica corrobora estas apreciaciones, ya que se observa en Chile mayor diversidad de opciones escolares, habiéndose duplicado entre 1979 y 1987 el número de escuelas privadas. Además los porcentajes de participación de los subsectores educativos, -estatal, privado subsidiado y privado no subsidiado- variaron más en las últimas dos décadas en Chile que en Argentina, presumiblemente como efecto de la mayor libertad de elección.

Con respecto a la segunda variable utilizada, la calidad, desde el punto de vista teórico no existe un resultado único en la comparación entre los dos sistemas de subsidio. Por un lado la competencia por un mejor servicio educativo y la mayor autonomía escolar producirían un efecto positivo en el sistema de subsidio chileno, pero si la competencia se diera en función de símbolos de status o el objetivo el lucro se realizara a expensas del nivel de la enseñanza, el mecanismo de asignación de recursos chileno tendría un efecto negativo sobre la calidad. La evidencia empírica disponible no permite obtener respuestas concluyentes para dilucidar que efectos son más fuertes, si los positivos o los negativos, ya que en Argentina no existen series históricas largas de rendimiento estudiantil y las existentes en Chile adolecen de errores metodológicos.

Entonces, en función de las limitaciones mencionadas, pueden extraerse las siguientes conclusiones principales con respecto a la calidad: (I) una vez mantenidos constantes los niveles socio-económicos de los alumnos, el sector privado en su conjunto obtiene resultados muy levemente positivos frente al sector público; (II) el subsector privado que tuvo una mayor expansión en Chile, los colegios subvencionados no religiosos, no presenta mejores resultados en las evaluaciones estudiantiles que los colegios públicos para alumnos homogéneos; y (III) los problemas de información mencionados, sumados a los posibles sesgos de selección, tornan poco confiable a la evidencia empírica recogida.

La tercer variable de análisis, la eficiencia, surge del cociente entre los resultados obtenidos y el costo de los mismos, por lo cual los problemas de medición de la variable anterior se reiteran en el numerador de esta variable. Desde el punto de vista teórico la diferencia fundamental es que el sistema chileno da al "principal", el alumno y su familia, un mayor poder para controlar al "agente", el colegio, al poder quitarle su financiamiento al elegir otra escuela. Esta relación "principal-agente" en el caso argentino es más difusa y esta interferida por una burocracia que tiende a asignar los subsidios en forma inercial o por la capacidad de presión de los actores sociales, haciendo menos eficiente al sistema.

La evidencia empírica disponible para el caso argentino muestra que el sector privado es más eficiente que el estatal, pero si a este último se le resta el gasto burocrático, su eficiencia "en el aula" es similar a la observada en el sector privado. En el caso chileno se limita el excesivo gasto burocrático de las escuelas estatales, pero el sector privado tiene un nivel similar de eficiencia al estatal en su subsector compuesto por las escuelas religiosas subsidiadas y una mayor eficiencia en el subsector de los colegios subsidiados no religiosos, pero esta mayor eficiencia se obtiene a través del pago de peores salarios docentes y de jornadas escolares más cortas, lo que obliga a replantear la regulación necesaria para que la competencia no vaya en desmedro de la calidad en algún segmento del sistema educativo.

La equidad es la cuarta variable de análisis. El sistema de subsidio chileno, en principio, promueve más esta variable que el argentino al dar acceso a una opción educativa, el colegio privado, a los sectores sociales más pobres, que antes la tenían vedada. Sin embargo la falta de información y transporte públicamente subsidiados y la ubicación geográfica de la mayoría de las escuelas privadas limitó mucho la capacidad de elección de los sectores sociales más débiles. Y al ser el valor del voucher uniforme también se disminuye el efecto redistributivo de la educación. El permiso para que las escuelas privadas subvencionadas puedan cobrar aranceles, otorgado en 1993, contribuye a segmentar la educación por niveles socio económicos, por lo cual el efecto final resultante de la comparación entre ambos sistemas de subsidio resulta aún indeterminado.

La últimas variable de análisis, la cohesión social, presenta dos efectos de sentido contrario: mientras la capacidad de optar por la educación privada de los sectores más pobres de la sociedad, más allá de las limitaciones mencionadas, implica un fortalecimiento de esta dimensión para el caso chileno, la diversidad de concepciones educativas, culturales y religiosas ofrecidas por las nuevas escuelas en Chile debilita la cohesión social.

Una mirada global sobre la comparación de los sistemas de subsidio muestra que el sistema chileno fortalece la libertad de elección, aunque lo hace en mayor medida para los sectores más ricos de la sociedad, y estimula el uso más eficiente de los recursos, si bien el subsector de las escuelas privadas no religiosas subsidiadas tiende a ganar eficiencia a expensas de la calidad de la enseñanza. Las otras tres variables estudiadas, la calidad, la equidad y la cohesión social, presentan tanto desde la teoría como desde la evidencia empírica resultados mixtos, sin poder determinarse cuál de los dos sistemas de subsidio promueve más estas variables. A esta altura es necesario señalar que no puede definirse cuál de los dos sistemas de subsidio es mejor que el otro

porque ello implicaría una elección en función de los valores del decisor, lo cual está por fuera del objetivo de este trabajo.

Finalmente debe mencionarse la existencia de aspectos importantes en el análisis de la asignación de recursos al sector privado no contemplados en este trabajo, como la relación de poder "estado-mercado" y sus consecuencias sociales, o el rol de los sindicatos en la educación. Si a esto se le suma la falta de información adecuada para establecer mejor la comparación entre ambos países, se concluye que este trabajo sirve como un aporte inicial para un debate necesario pero aún inconcluso.

7. BIBLIOGRAFÍA

BALLOU, D.: "*Pay for Performance in Private and Public Schools*". Economics of Education Review. Vol. 20. 2001.

BID: "*Propuesta para una Estrategia de Apoyo a la Reforma de la Prestación de los Servicios Sociales*". Documento de Estrategia GN 1932. Washington, DC. 1996.

BID: "*Perfil de una Estrategia para la Enseñanza Primaria y Secundaria*". Documento de Estrategia GN 1997. Washington, DC. 1997.

BID: "*Reforma de la Educación Primaria y Media en América Latina y el Caribe: Una Estrategia del BID*". Documento de Estrategia GN 2067. Washington, DC. 1997.

CARCIOFI, R.: "*Desafío de la descentralización: Educación y Salud en Argentina y Chile".* Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL. 1996.

CARNOY, M.: "*Is Privatization Through Education Vouchers Really the Answer*". The World Bank Research Observer, Vol. 12, N. 1, P. 83-103. February 1997.

CARNOY, M. and McEWAN, P. *"The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System*". Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol 22 No. 3 pp 213-239. 2000.

COSSE, G.: "*Gasto Educativo, Eficiencia, Eficacia y Equidad en América Latina. 1990-1999*". Unidad de Investigaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Argentina. 2001.

COX, C. (1997) "*La Reforma de la educación Chilena. Contexto, Contenidos e Implementación*". Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. www.iadialog.org/prealosp.html. Chile. 1997.

CROVETTO, N.: *"Becas y Créditos Estudiantiles como Instrumentos para Fortalecer la Equidad*". En "La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos." Eduardo Sánchez Martínez editor. Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina. Buenos Aires. 1999.

DOBERTI, J.: "*Gratuidad y Equidad en los Debates de esta Década*". En "La Educación Superior en la Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos." Eduardo Sánchez Martínez editor. Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina. Buenos Aires. 1999.

FRIEDMAN, M. "*The Role of Government in Education*" Capitalism and Freedom. Chicago: University of Chicago Press. 1962.

HOWELL, W.; WOLF, P.; PETERSON, P. And CAMPBELL, D.: "*The Effect of Schools Vouchers on Students Achievement: A Response to Critics*", Occasional Paper, Program on Education Policy and Governance, Harvard University, 2000.

LEVIN, H. M. (1991) "*The Economics of Educational Choice*" Economics of Education Review Vol 10 No. pp 137-158.

LEVIN, H. M. (2000) "*A Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers*" Occasional Paper No. 5. New York: National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University. 2000.

Ley de Transferencia de Servicios Educativos 24.049. Boletín Oficial de la República Argentina. 1991.

LLACH, J., MONTOYA, S., y ROLDÁN, F.: "*Educación para Todos*". IIERAL. Buenos Aires. 1999.

McEWAN, P.: "*Comparing the effectiveness of Private and Public Schools: A Review of Evidence and Interpretations*" National Center for the Study of Privatization and School Choice, Teachers College, Occasional Paper # 2. 2000.

McEWAN, Patrick (2000) "*Private and Public Schooling in the Southern Cone: A Comparative Analysis of Argentina and Chile*" Occasional Paper No. 11. New York: National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University.

Ministerio de Educación de Chile. Página web oficial: www.mineduc.cl- "*Cuadros Estadísticos*". 2001.

Ministerio de Educación de Chile. Página web oficial: www.mineduc.cl- "*Educación Básica y Media*". 2001.

Ministerio de Educación de Argentina. Página web oficial: www.educ.ar- "*Estadísticas Básicas*". 2001.

MIZALA, A.; GONZÁLEZ, P; ROMAGUERA, P. y GUZMÁN, A.: *"Los Maestros en Chile: Carreras e Incentivos*". Banco Interamericano de Desarrollo. Research Network Working Paper # R- 403. Julio 2000.

MORDUCHOWICZ, A.: "*La Educación Privada en la Argentina*". Ministerio de Educación de la Argentina. Programa de Estudio de Costos del Sistema Educativo. Buenos Aires. 1999.

MOURA CASTRO, C. y ESPÍNOLA, V.: "*Economía Política de la Reforma Educacional en Chile. La Reforma Vista por sus Protagonistas*". Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, DC. 1999.

PARRY, T. R. (1997) "*Achieving Balance in Decentralization: A Case Study of Education Decentralization in Chile*" World Development Vol 25 No. 2. Pp. 211-225.

WEST, E. G. (1997) "*Education Vouchers in Principle and Practice: A Survey*". The World Bank Research Observer Vol 12 No. 1 pp. 83-103.

8. ANEXO ESTADÍSTICO

Cuadro 1
Distribución de los Alumnos del Primario por Tipo de Educación para Argentina y Chile

	Porcentaje de Alumnos por Sector (*)
ARGENTINA 1998	
Estatal	78,9
Privada Subsidiada	15,8
Privada No Subsidiada	5,3
Total	100,0
CHILE 1996	
Estatal	58,5
Católica Subsidiada	10,3
Protestante Subsidiada	1,5
No Religiosa Subsidiada	21,4
Privada No Subsidiada	8,3
Total	100,0

Fuente: elaboración propia en base a datos de Patrick McEwan (2000, P. 28).
(*) Del 21,1% de alumnos del sector privado de Argentina, 13,3% concurre a escuelas católicas y 7,8% a escuelas no religiosas. Lamentablemente no se cuenta con un cruce de información entre escuelas católicas/no católicas y subsidiadas/no subsidiadas como en Chile.

Cuadro 2
Evolución de la Distribución de los Alumnos del Primario y Secundario por Tipo de Educación para Argentina y Chile
Período 1981-1996

	Chile			Argentina (*)	
Año	Estatal	Privada subsidiada	Privada no subsidiada	Pública	Privada
1981	78	15	7	79	21
1985	65	28	7	79	21
1990	58	34	8	78	22
1996	56	35	9	76	24

Fuente: elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación de Chile, Compendio de Información Estadística, 1998 y del Ministerio de Educación de Argentina, Red Federal de Información, 1999.
(*) La información encontrada no permitió realizar para el caso argentino la apertura de la matrícula de alumnos de la educación privada entre escuelas subsidiadas y no subsidiadas.

Cuadro 3
Evaluaciones Estudiantiles de Matemática y Castellano en Argentina por Tipo de Educación para el Primario y el Secundario
Año 1998

	Séptimo Grado (Puntaje 0 – 100)		Duodécimo Grado (Puntaje 0 – 100)	
	Estatal	Privada	Estatal	Privada
Puntaje Obtenido	58,5	68,9	62,7	73,1

Fuente: Morduchowicz (1999), sobre datos de la Red Federal de Información Educativa del Ministerio de Educación de la Argentina.

Cuadro 4
Evaluaciones Estudiantiles de Matemática y Castellano en Argentina por Tipo de Educación para el Primario y el Secundario (*)

	Escuelas Estatales		Escuelas Privadas	
Nivel Educativo	1993	1997	1993	1997
Primario	100,0	100,0	125,2	121,9
Medio	100,0	100,0	111,5	115,3

Fuente: Llach (1999) en base a datos del Ministerio de Educación.
(*) Promedio de las evaluaciones de castellano y matemática. Números índice escuelas estatales igual 100.

Cuadro 5
Evolución de las Evaluaciones Estudiantiles de Matemática en Chile por Tipo de Educación para el Primario y el Secundario
Período 1982-1997

	Estatal	Privada subsidiada	Privada no subsidiada
	Cuarto Grado (Puntaje 0 – 100)		
1982	49	51	70
1988	47	53	72
1996	66	70	84
	Octavo Grado (Puntaje 0 – 100)		
1982	39	38	63
1989	49	54	73
1997	58	62	76

Fuente: Ministerio de Educación de Chile, Compendio de Información Estadística, 1998.

Cuadro 6
Evaluaciones de Lengua y Matemática por Tipo de Educación y por Características Socio Económicas en Argentina

	Nivel Primario		**Nivel Medio**	
	Estatal	**Privado**	**Estatal**	**Privado**
Nivel económico-social				
Bajo	45.2	48.7	43.0	46.4
Medio	52.9	60.2	49.0	52.8
Alto	59.6	68.7	54.8	58.9
Educación del Padre				
Primario Incompleto	42.8	48.9	45.9	50.3
Primario Completo	51.3	59.7	50.2	54.7
Secundario Completo	56.3	65.8	52.8	56.5
Terciario Completo	58.5	68.9	56.0	61.1
Educación de la Madre				
Primario Incompleto	42.6	47.4	46.1	50.1
Primario Completo	51.1	58.0	49.7	54.1
Secundario Completo	56.1	66.0	53.4	57.3
Terciario Completo	58.7	68.8	55.0	60.0
TOTAL	**53.5**	**65.2**	**50.5**	**56.3**

Fuente: Llach et al "Educación para todos" (1999), sobre la base de datos del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. La información del nivel primario pertenece al año 1997 y la del nivel medio a 1993.

Cuadro 7
Resultados de la Evaluación Estudiantil y Características Familiares por Tipo de Educación en Argentina - Media de las Variables y Desvío Estándar
Año 1997 (*)

	Tipo de Educación				
Variable	Muestra Entera	Estatal	Católica Subsidiada	No Religiosa Subsidiada	No Subsidiada
Ev. Castellano	0,00 (1,00)	-0,08 (0,98)	0,50 (0,95)	0,81 (0,90)	0,76 (0,92)
Ev. Matemática	0,00 (1,00)	-0,08 (0,98)	0,45 (0,99)	0,91 (0,97)	0,73 (0,98)
Repitencia	0,23	0,25	0,08	0,08	0,06
Escolaridad de la madre	9,38 (4,31)	9,05 (4,25)	11,37 (4,02)	11,69 (3,92)	13,61 (3,49)
Escolaridad del padre	9,46 (4,38)	9,13 (4,33)	11,59 (3,99)	11,49 (4,12)	13,22 (3,71)
Computadora	0,18	0,15	0,36	0,45	0,65
Teléfono	0,52	0,48	0,79	0,86	0,86
TV	0,94	0,94	0,98	0,98	0,99

Fuente: Patrick McEwan (2000, P. 29).
(*) Los resultados de las evaluaciones de castellano y matemática y la repitencia son las variables dependientes de las regresiones. La escolaridad de la madre y el padre y la presencia de computadora, teléfono y TV son las variables independientes.

Cuadro 8
Resultados de la Evaluación Estudiantil y Características Familiares por Tipo de Educación en Chile - Media de las Variables y desvío Estándar
Año 1997 (*)

	Tipo de Educación				
Variable	Muestra Entera	Estatal	Católica Subsidiada	No Religiosa Subsidiada	No Subsidiada
Ev. Castellano	0,00 (1,00)	-0,21 (0,98)	0,40 (0,86)	0,01 (0,98)	0,83 (0,72)
Ev. Matemática	0,00 (1,00)	-0,20 (0,95)	0,39 (0,91)	-0,05 (0,97)	0,91 (0,82)
Repitencia	0,24	0,29	0,14	0,23	0,11
Escolaridad de la madre	9,59 (3,96)	8,49 (3,64)	10,94 (3,50)	9,89 (3,59)	14,26 (3,13)
Escolaridad del padre	9,88 (4,35)	9,69 (3,98)	11,18 (3,88)	10,23 (3,87)	15,17 (3,55)
Computadora	0,13	0,06	0,15	0,12	0,64
Teléfono	0,52	0,48	0,79	0,86	0,86
TV	0,90	0,87	0,96	0,94	0,99

Fuente: Patrick McEwan (2000, P. 29).
(*) Los resultados de las evaluaciones de castellano y matemática y la repitencia son las variables dependientes de las regresiones. La escolaridad de la madre y el padre y la presencia de computadora, teléfono y TV son las variables independientes.

Cuadro 9
Rendimiento Observado y Rendimiento Esperado de las Evaluaciones Estudiantiles en Argentina por Tipo de Educación

Nivel Educativo	Escuelas Estatales	Escuelas Privadas
Primario – Año 1997		
Rendimiento observado	54,3	65,2
Rendimiento esperado (*)	58,5	62,0
Medio – Año 1993		
Rendimiento observado	50,5	56,3
Rendimiento esperado (*)	55,6	52,6

Fuente: Llach (1999) en base a datos del Ministerio de Educación.
(*) El rendimiento esperado se obtuvo corriendo un modelo econométrico de tal modo que para los estudiantes de escuelas estatales se usaron los valores del nivel económico social de los chicos de escuelas privadas y viceversa, de modo de calcular el resultado del rendimiento de los chicos del sector estatal si hubieran concurrido a escuelas privadas y viceversa. Por ejemplo el número 58,5 corresponde al valor que hubieran obtenido los chicos del sector privado que obtuvieron 65,2 si hubieran concurrido a colegios estatales.

Cuadro 10
Rendimiento Estudiantil de los Distintos Tipos de Escuelas en Chile en Comparación con el Sector Estatal *
Período 1990-1996

Tipo de Escuelas	Evaluaciones de Español					Evaluaciones de Matemática				
	1990	1992	1994	1996	90-96	1990	1992	1994	1996	90-96
Diferencia Sin Ajuste										
Católica subsidiada	1,11	1,09	1,07	0,99	1,07	1,02	0,98	0,91	0,87	0,94
Protestante subsidiada	0,40	0,31	0,47	0,39	0,39	0,37	0,22	0,36	0,33	0,32
No Religiosa Subsidiada	0,48	0,40	0,40	0,34	0,40	0,44	0,33	0,33	0,27	0,35
Privada No Subsidiada	1,93	1,89	1,90	1,61	1,83	1,94	1,75	1,80	1,56	1,76
Diferencia Con Ajuste**										
Católica subsidiada	0,31	0,23	0,25	0,27	0,27	0,28	0,19	0,17	0,24	0,22
Protestante subsidiada	-0,17	-0,21	***	-0,16	-0,14	-0,18	-0,27	-0,09	-0,15	-0,17
No Religiosa Subsidiada	-0,05	-0,10	-0,07	-0,07	-0,07	-0,04	-0,10	-0,08	-0,08	-0,07
Privada No Subsidiada	0,63	0,61	0,66	0,38	0,57	0,67	0,58	0,65	0,40	0,57

Fuente: Carnoy y McEwan (2000).
* Los resultados están expresados en términos de desvíos estándares con respecto al resultado obtenido por el sector estatal.
** Las diferencias fueron ajustadas por nivel socio-económico de los alumnos.
*** La diferencia no es estadísticamente significativa a un con un intervalo de confianza del 95%.

Cuadro 11
Costo por Alumno por Tipo de Educación en Argentina
Año 1996

	Nivel Primario		Nivel Medio	
	Estatal	Privada	Estatal	Privada
Costo por Alumno	1.112,3	1.219,1	1.464,1	1.731,4

Fuente: Morduchowicz (1999).

Cuadro 12
Eficiencia en la Argentina por Tipo de Educación

	Gasto por Alumno Curricular (*)		Gasto por Alumno Curricular Neto de Ineficiencia (*)	
Variable	Sector estatal	Sector privado	Sector estatal	Sector privado
Pruebas de calidad – Primaria	100,0	127,8	100,0	109,7
Pruebas de calidad – Secundaria	100,0	101,8	100,0	86,2
Supervivencia – Primaria	100,0	115,5	100,0	99,1
Supervivencia – Secundaria	100,0	162,7	100,0	137,7
No repitencia – Primaria	100,0	110,3	100,0	94,7
No repitencia – Secundaria	100,0	115,5	100,0	97,7

Fuente: Llach (1999).
(*) El gasto por alumno curricular se calculó sumando al gasto por alumno el gasto en libros y útiles, y deduciéndole el gasto en docentes de materias especiales. El gasto por alumno curricular neto de ineficiencia se estimó restando el gasto en personal no asignado a tareas docentes.

Cuadro 13
Matrícula de Alumnos de Chile por Quintil de Ingreso y por Tipo de Educación
Año 1990

Quintil de Ingreso	Estatal	Privada subsidiada	Privada no subsidiada
I	41,9	25,8	4,0
II	27,6	22,6	5,8
III	15,8	22,4	8,0
IV	9,8	17,9	15,2
V	4,9	11,3	67,0
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Encuesta de caracterización socio-económica nacional, 1990.

Cuadro 14
Matrícula de Alumnos del Sector Privado en Argentina por Quintil de Ingreso
Año 1998

Quintil de Ingreso	Nivel Primario	Nivel Medio
I	13,8	9,3
II	18,7	16,6
III	24,4	21,9
IV	21,8	24,0
V	21,4	28,1
Total	100,0	100,0

Fuente: Morduchowicz (1999), sobre datos de la Red Federal de Información Educativa del Ministerio de Educación de la Argentina.

Cuadro 15
Participación de la matrícula Privada respecto al Total de Alumnos de cada Quintil de Ingresos en Argentina
Año 1996

Quintil de Ingreso	Nivel Primario	Nivel Medio
I	7,5	10,2
II	18,8	15,4
III	33,6	27,8
IV	45,1	35,6
V	63,9	58,8
Total	22,2	25,2

Fuente: Morduchowicz (1999).

Cuadro 16
Características del Sector Docente en Chile por Tipo de Educación

Variables	Estatal	Católica Subsidiada	No Religiosa Subsidiada	Privada No Subsidiada
Título Terciario	97,8	96,5	91,9	96,9
Edad Promedio	46,1	40,7	39,7	39,1
Horas Semanales	38,1	40,7	34,0	45,1

Fuente: McEwan y Carnoy, sobre datos del Censo de Docentes de 1996 del Ministerio de Educación de Chile.