

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Josefina Bruni Celli

El presente documento considera el tema del financiamiento de la educación con miras a formular una mejor política pública para Venezuela en las próximas décadas. La primera sección ofrece algunas definiciones y conceptos clave. Le sigue una revisión de los principales sistemas de financiamiento de la educación existentes en Occidente y América Latina, así como de las tendencias más recientes en lo relativo al tema de financiamiento de la educación. El texto incluye tanto descripciones de los sistemas como las críticas que se han hecho de los mismos. Finalmente, se hacen consideraciones sobre Venezuela a la luz de la experiencia internacional y de nuestra historia y realidad, y se ofrecen recomendaciones de política pública para el país.

1. DEFINICIONES Y CONCEPTOS EN EL ÁMBITO DEL FINANCIAMIENTO

El financiamiento de la educación es el proceso mediante el cual una sociedad provee y maneja los recursos necesarios para la producción del servicio educativo a la ciudadanía. La manera como se financia la educación en un determinado país puede variar a lo largo de las siguientes dimensiones: 1) quién es el proveedor directo de los fondos; 2) quién ejecuta los gastos; 3) y, en los casos en los que el proveedor de fondos no es el mismo que ejecuta, el mecanismo mediante el cual el primero otorga los fondos al segundo.

El proveedor directo de fondos es aquel que otorga recursos de su propio presupuesto específicamente para financiar el servicio educativo¹. Este proveedor puede

1 No se considerará como proveedor directo a aquel que otorga fondos globales (como el Situado Constitucional, por ejemplo) a otra entidad (que luego, actuando como proveedor directo sí provee fondos específicamente para financiar el servicio educativo).

ser, por ejemplo, el gobierno nacional, un gobierno sub-nacional o algún agente privado (padres, estudiantes o empresas donantes). La entidad que ejecuta los gastos es aquella que realiza pagos al personal o a los proveedores de insumos o servicios. Estas entidades pueden ser el gobierno central (vía Ministerio de Educación o vía entidad desconcentrada como una Zona Educativa), los gobiernos sub-regionales, alguna autoridad educativa local, o las propias instituciones educativas.

El proveedor de fondos puede o no ser quien ejecute los gastos. El proveedor público de fondos (como por ejemplo gobierno nacional o gobierno sub-nacional) que no ejecuta cuenta con diversas maneras para otorgar fondos a quienes ejecutarán los gastos. Una primera gran categoría es la transferencia de fondos entre niveles de gobierno o de gobierno a institución educativa oficial. Una segunda gran categoría es la subvención de algún nivel de gobierno a una institución educativa privada. Una tercera gran categoría es la subvención de algún nivel de gobierno al consumidor de la educación. Éste último mecanismo es conocido como el “subsidio a la demanda”. Finalmente, vale destacar que cuando el proveedor de fondos es un agente privado (padres, estudiantes o empresas donantes), éste suele entregar sus recursos directamente a las instituciones educativas, sean éstas oficiales o privadas. Las situaciones en las que un beneficiario de la educación (estudiante) o su familia aporta recursos parciales a instituciones oficiales fondeadas principalmente con recursos públicos se conocen como “esquemas de participación en la financiación de gastos”.²

2. FORMAS TRADICIONALES DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA EN PAÍSES OCCIDENTALES

A continuación se presentan los cuatro principales modelos de financiamiento de los sistemas escolares vigentes en las democracias occidentales. Existen muchas variantes de estos modelos, pero a los fines analíticos nos concentraremos en los rasgos más importantes de los mismos. Seguidamente se considerarán las implicaciones de cada uno de estos modelos para la equidad.

Es importante tener en cuenta que todos los modelos tradicionales de financiamiento público de los sistemas educativos están centrados en el “financiamiento de la oferta”, esto es, en el pago de la producción del servicio. Esto contrasta con el “financiamiento de la demanda”, una modalidad de financiamiento público de más

² En la literatura anglosajona estos esquemas han sido acuñados con el término de “cost-sharing.”

reciente desarrollo en la historia de la administración escolar y que se caracteriza por la entrega de recursos públicos al usuario final del servicio (quien hace uso de esos fondos para “comprar” el servicio educativo). Los esquemas de “financiamiento de la demanda” se analizarán en una sección posterior del presente trabajo.

A. *MODELO CENTRALIZADO*

Este modelo de financiamiento se caracteriza por un gobierno central que provee los fondos y ejecuta directamente los gastos asociados con la producción del servicio educativo. Donde hay estos sistemas de financiamiento el gobierno central suele tener un alto grado de control sobre el currículo, los requisitos de graduación, administración del personal docente y la administración de la educación en general (Barro, 1998).

Francia ha sido señalada como el prototipo de un sistema de financiamiento centralizado, pues allí una alta proporción de los fondos destinados a la educación es provista y también ejecutada directamente por el gobierno central. Este es el modelo de financiamiento predominante en Venezuela. Sin embargo, el financiamiento de la educación en Francia es más descentralizado que en nuestro país. Desde un principio, cuando en ese país se instauró la educación primaria gratuita en 1882, los gobiernos municipales han tenido la responsabilidad de construir, mantener y financiar los gastos recurrentes de las edificaciones donde funcionan las escuelas primarias. Por otra parte, desde 1982, en un esfuerzo por descentralizar el sistema educativo, se extendieron estas responsabilidades de financiamiento y administración a los *départements* para las escuelas secundarias inferiores, y a las regiones para las escuelas secundarias superiores. También desde 1982, se ha desconcentrado a 28 *inspections d'académie* (zonas educativas) la administración del personal administrativo y docentes de educación primaria; y el personal no docente como personal de limpieza, transporte y cocina forma parte de la nómina de los gobiernos municipales. Las escuelas secundarias son más autónomas que las escuelas primarias en el manejo de recursos, aunque son dependientes del gobierno central para la obtención de fondos: tienen personalidad jurídica propia y reciben de *l'académie* un subsidio global (*lumpsums*) que utilizan a su mejor criterio para la compra de libros y el desarrollo de actividades pedagógicas. De igual manera, reciben subsidios globales de los gobiernos locales para la realización de gastos administrativos y de mantenimiento (Forestal y Cooper, 1997). En total, aproximadamente 75% del gasto educativo es

provisto y ejecutado directamente por el gobierno nacional en los niveles de preescolar, primaria y secundaria (dicho gasto se concentra en personal docente y actividades pedagógicas). El resto es provisto y ejecutado directamente por los gobiernos sub-nacionales en los rubros arriba indicados: construcción, mantenimiento, servicios conexos (Barro, 1998). Nótese que en Francia el ámbito de responsabilidad de cada nivel de gobierno está definido por el financiamiento que cada uno provee y ejecuta.

B. MODELO DE PROVISIÓN CENTRALIZADA CON SUBSIDIO A LA OFERTA Y EJECUCIÓN PRIVADA

En Holanda, el gobierno central juega un papel aún más importante que el de Francia en la provisión de fondos destinados a la educación formal pre-universitaria, puesto que financia explícitamente 96% de los gastos del sistema. La división de responsabilidades del gobierno central y de los gobiernos sub-nacionales también es similar a Francia: el primero es responsable del personal docente y de los aspectos pedagógicos del sistema; los segundos de las edificaciones y su mantenimiento así como de actividades auxiliares como alimentación y transporte. Sin embargo, el sistema holandés es muy diferente al francés en dos aspectos:

- El que provee no siempre es el responsable. El gobierno central de Holanda transfiere a los gobiernos sub-nacionales fondos (equivalentes a 21% del gasto educativo nacional) a fin de que estos últimos ejecuten las actividades de mantenimiento de edificaciones y operación de servicios auxiliares. En este caso el gobierno nacional es el proveedor de fondos pero los gobiernos sub-nacionales son los que ejecutan y también los responsables del mantenimiento de las edificaciones y la prestación de servicios auxiliares. El primero delega en los segundos la responsabilidad. Es importante destacar que estas transferencias del gobierno nacional a los gobiernos regionales no son de propósito general como lo es el Situado Constitucional en Venezuela, sino recursos explícitamente destinados a las actividades aquí indicadas (Ritzen et al., 1997).
- En razón de las particularidades de la historia político-religiosa de ese país, la Constitución de Holanda le otorga un estatus equivalente a las escuelas oficiales y privadas (casi todas religiosas). Las operaciones de las instituciones oficiales y privadas, por igual, son financiadas en su totalidad por fondos provistos por el

gobierno nacional, y 70% de las instituciones educativas en ese país son privadas. Cabe destacar que en Holanda las escuelas privadas son “cuasi-gubernamentales” en tanto que además de ser financiadas públicamente, están altamente reguladas por el gobierno nacional (Ritzen et al., 1997) mediante un cuerpo de supervisores nacionales (Patrinós, 2009). La manera como las escuelas en Holanda son financiadas se asemeja al esquema aplicado en Venezuela mediante el convenio AVEC; en tanto que los fondos otorgados por el gobierno nacional a cada institución educativa están específicamente marcados para determinadas partidas de gasto, entre las cuales se destaca el pago de docentes según su clasificación y escalafón. También se asemeja al esquema AVEC en tanto que los docentes en ese país son contratados (y despedidos) directamente por las instituciones educativas (Pont et al., 2008). Sin embargo, a diferencia del caso venezolano, en Holanda todos los docentes son funcionarios públicos y reciben el beneficio de la jubilación; adicionalmente las escuelas privadas pueden pedir contribuciones voluntarias de los padres, pero éstas no pueden ser obligatorias y la no contribución no puede ser utilizada para negar la admisión o matriculación de un alumno (Ritzen et al., 1997).

C. MODELO DE PROVISIÓN DESCENTRALIZADA DE TIPO LOCAL

Los EE.UU. y Canadá son el arquetipo de este modelo. En los EE.UU. gran parte de los recursos destinados a financiar las instituciones educativas provienen de impuestos locales recolectados y administrados por organismos educacionales locales autónomos (especies de autoridades únicas educativas locales), que no forman parte de las municipalidades ni de otras jurisdicciones locales. En los EE.UU. hay aproximadamente 15.000 de tales autoridades únicas de educación locales. Cabe destacar, sin embargo, que los responsables finales de los asuntos educativos en los EE.UU. son los estados. Estos últimos aportan alrededor de 45% de los fondos administrados por las autoridades únicas (los cuales son usualmente distribuidos en proporción inversa a la base imponible de las autoridades únicas) y juegan un papel activo en la determinación de los estándares curriculares. Sin embargo, la principal característica del sistema de los EE.UU. es que los estados han delegado en estas autoridades únicas el grueso de la recolección de fondos, así como las materias técnicas y administrativas de la educación. Las autoridades únicas son las que contratan los docentes, adquieren materiales e insumos educativos, mantienen las escuelas y son

las responsables de la construcción de escuelas. El aporte federal norteamericano a la educación es pequeño; representa alrededor del 6% del gasto educativo en ese país y usualmente es canalizado a modo de asistencia financiera para proyectos educativos muy específicos (Barro, 1998).

D. MODELO DE PROVISIÓN DESCENTRALIZADA DE TIPO FEDERAL

Alemania es el arquetipo de este modelo. Allí cada *lander* (estado) es el responsable de la educación, pero el sistema educativo es altamente centralizado dentro de cada *lander*. En Alemania los docentes y personal administrativo del sistema en cada estado son funcionarios públicos y empleados directos de los *lander*, los cuales proveen aproximadamente 80% de los recursos al sistema educativo de su jurisdicción. En cambio, las municipalidades son las responsables del mantenimiento y operación de los edificios escolares con fondos provenientes de sus propios presupuestos. En tal sentido, el sistema dentro de cada *lander* opera más o menos de la misma manera que el sistema nacional en Francia (Barro, 1998).

E. IMPLICACIONES PARA LA EQUIDAD

Quizá el sistema más criticado por su inequidad es el norteamericano debido a las grandes diferencias que se dan entre las bases imponibles de diversas localidades. La tendencia entre las personas a agruparse (y por ende a segregarse) territorialmente por estrato socioeconómico crea automáticamente una situación en la que la educación pública adquiere las características de un “bien club”. Las transferencias realizadas por los estados en proporción inversa a las bases imponibles no parecen compensar las inmensas diferencias entre las escuelas de los barrios pobres y las escuelas públicas en los barrios de estrato económico alto.

Los sistemas de provisión central como el de Francia y el de Holanda han demostrado ser más equitativos que los sistemas de provisión descentralizada como el norteamericano o alemán. En el caso de Francia, todas las escuelas reciben el mismo tratamiento, independientemente del nivel socio-económico de los alumnos. En Holanda, pese a que las escuelas son “privadas”, los montos asignados por niño a cada escuela también son equitativos. Adicionalmente, tanto en Francia como en Holanda también ha hecho avances en el sentido de asignar una mayor cantidad de

recursos en las escuelas ubicadas en zonas de poblaciones vulnerables, con el fin de compensar por las desventajas iniciales de estas últimas.

En el sistema de financiamiento federal alemán hay equidad dentro de cada región, pero se presentan disparidades regionales. Sin embargo en ese país se han hecho esfuerzos por compensar tales disparidades mediante: 1) la homologación de sueldos de los docentes en todo el país; 2) la reasignación de impuestos recaudados en los *lander* mediante transferencias de fondos globales (tipo LAE o Situado) entre *lander* del país.

3. MODALIDADES DE FINANCIAMIENTO A LA DEMANDA, INTRODUCIDAS EN LA DÉCADA DE LOS 80, EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

En la década de los 80 nace en los EE.UU el “movimiento de la nueva gestión pública” con la publicación del libro *Reinventing Government*, de Osborne y Gaebler. Este movimiento proponía desburocratizar, dinamizar, hacer más eficiente la gestión pública y mejorar la calidad los servicios públicos mediante la introducción de “mecanismos de mercado” en la organización del sector público. Tales ideas fueron ampliamente acogidas tanto en los EE.UU. como en Inglaterra y Nueva Zelandia en la década de los 80, período en que los gobiernos de esos países buscaban mecanismos para hacer más eficiente o costo-efectivo el gasto social. A principios de la década de los 80 también se desarrolló un movimiento a favor de la privatización de empresas y servicios administrados por el sector público, en parte como consecuencia de un agotamiento del modelo de Estado de Bienestar que enfrentaba serios problemas fiscales (Savas, 1987).

En este contexto, en el ámbito de la educación se produjo un renovado interés en una propuesta formulada por Milton Friedman (1955), quien, fundamentándose en el principio de la supremacía del consumidor y de la superioridad del mercado como mecanismo de asignación, había propuesto crear un mercado de instituciones escolares. Este mercado se fundaría sobre la provisión pública de vales o certificados (*vouchers*) intercambiables por un servicio educativo público o privado. Estos vales serían entregados por el Estado al consumidor final. Esta idea de financiar la demanda (esto es, al que compra el servicio y no al que lo presta) se puso en práctica a principios de la década de los 80 en Chile, país pionero en la materia, y fue promovida y ensayada tanto por la administración Reagan, en los EE.UU, como por la administración Thatcher, en el Reino Unido, durante esa misma década.

También en este contexto se formuló el concepto de la “Escuela Charter” en los EE.UU. Las escuelas chárter son instituciones privadas de educación primaria y secundaria que reciben del sector público determinada cantidad de recursos globales (no pre-asignados a partidas) **por alumno inscrito**³. Su característica principal es que no están sujetas a las mismas reglas, regulaciones y estatutos aplicados a las escuelas oficiales: 1) **rinden cuentas sobre sus resultados educativos**, no sobre los procesos que siguen, y en tal sentido disfrutan de un alto nivel de autonomía técnica y gerencial; 2) cuentan con la autonomía para distribuir internamente los recursos que reciben como mejor les parezca; 3) contratan, desincorporan y determinan los sueldos de sus docentes de manera independiente. Por ser financiadas públicamente, no pueden cobrar matrícula a los estudiantes. En el sistema norteamericano las escuelas chárter son organizaciones sin fines de lucro (organizadas por maestros, padres y otros promotores), pero algunos distritos escolares norteamericanos han autorizado a corporaciones con fines de lucro para administrar cadenas de escuelas chárter.

A. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL FINANCIAMIENTO A LA DEMANDA

Quienes proponen sustituir el financiamiento de la oferta con mecanismos de financiamiento de la demanda buscan cambiar la “organización industrial” del sistema educativo y de manera más particular, los incentivos prevalecientes para los proveedores del servicio (González, 1998 p. 162-163). La lógica teórica que soporta la idea de financiar por la vía de la demanda es la siguiente:

- El financiamiento a la demanda genera competencia entre las instituciones educativas. Por tal razón estas ofrecerán servicios de mejor calidad con los recursos disponibles a los usuarios.
- El sistema escolar mejoraría mediante un proceso de selección darwinista; esto es, las instituciones con servicios de calidad inferior dejarían de atraer alumnos y terminarían cerrando.

3 Nótese que en este caso el consumidor no recibe un *voucher*, pero la situación es equivalente porque la escuela recibe un monto global (no desglosado por partida) por alumno inscrito. Esta situación es muy distinta a la de las escuelas de Holanda, las cuales reciben los recursos en partidas preestablecidas.

- Como las instituciones obtienen recursos por alumno inscrito, tendrán un permanente interés en atraer y retener alumnos, lo que sube la cobertura del sistema.
- Habrá incentivos para fundar nuevas escuelas en aquellos lugares donde la oferta es menor que la demanda.
- Las familias ganarían no sólo en calidad sino en libertad de escoger, ya que podrían hacer su selección de escuela en función de características preferidas como religión, deportes, música o cualquier otra orientación o especialidad.
- El Estado se libraría de la administración del recurso docente, y dados los incentivos (virtuosos) del sistema, la supervisión educativa sería menos necesaria, lo que también aliviaría al Estado de una carga burocrática.
- Al ser libradas de la supervisión del Estado, las escuelas sería más autónomas y estarían menos cargadas de requisitos inútiles. Tendrían más tiempo para ser creativas, lo cual dinamizaría los procesos pedagógicos y mejoraría la calidad de la enseñanza.

En suma, según la teoría, el sistema de financiamiento a la demanda resolvería simultáneamente los problemas de cobertura, calidad y satisfacción del consumidor en los sistemas educativos y, además, libraría el Estado de una importante carga administrativa (y de tener que lidiar con sindicatos de docentes y personal administrativo).

Cabe destacar que la lógica arriba expuesta parte del supuesto de que las familias escogerán a los establecimientos en forma racional y que cuentan con suficiente información para tomar una buena decisión sobre la calidad de la oferta. Este supuesto es una de las principales debilidades de esta propuesta teórica.

B. EL EXPERIMENTO CHILENO

Chile fue pionero en establecer el sistema de financiamiento a la demanda. La reforma chilena de 1981, formulada desde los ministerios de Hacienda y de Planificación durante el régimen del general Pinochet, tuvo dos componentes (Larrañaga, 1995; Cox, 2001):

- Transferencia de la administración escolar del Ministerio de Educación a las municipalidades. A las municipalidades “se les dio la autoridad para contratar y

despedir profesores y administrar edificios e instalaciones. El Ministerio de Educación mantuvo sus funciones reguladoras principalmente en la determinación del currículum y de los libros de texto, en la entrega de supervisión técnica y en la evaluación del sistema” (Cox, 2001, p. 6).

- Establecimiento de un subsidio por alumno. Las escuelas ahora recibirían un monto fijo por alumno inscrito. El gobierno central era el proveedor de los fondos. Las escuelas receptoras de estos montos podían ser privadas (con o sin fines de lucro) o públicas (municipalizadas) (Cox, 2001).

En un primer momento de la reforma (1981) las subvenciones debían cubrir todos los costos de operar las instituciones educativas públicas o subvencionadas. Más adelante, a partir de 1993, se estableció un sistema que incentivaba el co-financiamiento o aportes por parte de las familias, llamado de “financiamiento compartido” (González, 1998).

C. CRÍTICAS AL EXPERIMENTO CHILENO

La crítica al sistema de financiamiento a la demanda chileno fue uno de los motores del movimiento estudiantil chileno en 2006, “revolución pingüina”⁴ y, a partir de ese momento, se han venido haciendo revisiones al diseño institucional del sistema educativo de ese país (Martinic y Elacqua, 2010).

En el ámbito académico, las principales críticas al sistema chileno actual son las siguientes: la no gratuidad; importantes desigualdades en calidad y, sobre todo, las crecientes desventajas de las instituciones municipales (únicas totalmente gratuitas) en calidad frente a las que se manejan con el sistema de “financiamiento compartido”; la incapacidad de la mayoría de los municipios (sobre todo los más pobres y rurales) para ofrecer una educación con un mínimo de calidad; creciente segregación por clase social entre escuelas según la proporción de aportes de las familias en el sistema de “financiamiento compartido”; la selección de estudiantes por parte de los instituciones privadas que reciben financiamiento público (García-Huidobro, 2010; Cox, 2001).

4 Y más recientemente en 2011.

Algunas alternativas de política pública consideradas por García-Huidobro (2010) son las siguientes:

- Des-municipalizar las instituciones educativas; esto es, traspasarlas a otro tipo de entidad entre las cuales pudieran considerarse: “nuevas entidades administradoras de la Educación Pública” concebidas como “corporaciones de derecho público” de nivel local (al estilo norteamericano); gobiernos regionales; Ministerio de Educación; un Servicio Nacional de Educación Pública que habría que crear (García-Huidobro, 2010)
- Eliminar el sistema de “financiamiento compartido” y de selección de alumnos aplicado por las escuelas subvencionadas, siendo el argumento que éstas características “les impiden cumplir a cabalidad con la misión social que les corresponde” (García-Huidobro, 2010, p. 96).

D. CRÍTICAS MÁS GENERALES A LOS SISTEMAS DE FINANCIAMIENTO DE LA DEMANDA

En la literatura sobre el tema aparecen de manera repetida las siguientes críticas a los sistemas de financiamiento a la demanda (trátense de *voucher* o escuelas chárter):

- Las posibles ventajas de la competencia no se dan en zonas rurales donde hay pocos alumnos (González, 1998).
- El servicio educativo es complejo⁵ y para las familias es difícil escoger en función de “calidad” (González, 1998). En consecuencia las escuelas tienen incentivos para utilizar estrategias de mercadeo para atraer alumnos que no se correlacionan con la calidad. Un ejemplo registrado en Inglaterra: una escuela ofrecía regalar zapatos de goma de marca a los nuevos inscritos.
- Se ha dicho que una manera de resolver el punto anterior, es creando un buen sistema de información para los padres y, en particular, uno basado en resultados (desempeño de alumnos en pruebas). Sin embargo, cuando las escuelas son evaluadas de manera externa (por resultados de pruebas), éstas tienden a no aceptar a los alumnos con mayores desventajas. Esto es justamente lo que viene ocurriendo en las escuelas chárter en los EE.UU., las cuales tienen un incentivo para

5 Los economistas llama esta situación una de información imperfecta o información asimétrica.

“descremar” a los alumnos con el fin de tener un mejor desempeño y mantener el financiamiento público de sus operaciones (González, 1998).

- El sistema darwiniano puede tener un efecto sumamente negativo para los niños que cursan estudios en escuelas que por un proceso de deterioro en calidad están a punto de cerrar (González, 1998).
- El lado oscuro de la escogencia o *choice* es la segregación social.
- Adicionalmente, se han planteado críticas desde los sindicatos de educación los cuales ven los sistemas de financiamiento a la demanda como una estrategia para debilitarlos.

4. LA REPARTICIÓN DE CARGAS EN EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ENTRE EL SECTOR PÚBLICO Y LOS AGENTES PRIVADOS Y LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde finales del siglo XX se han venido dando cambios en la manera como se reparte la carga entre el sector público y los agentes privados de la sociedad en el financiamiento de la educación superior. En general, ha habido una tendencia hacia una mayor participación privada en dicho financiamiento, aunque no en todos los países. En varios países también se han desarrollado fuertes controversias entre los actores políticos que favorecen aliviar al sector público de parte de la carga del financiamiento del sector y aquellos que se oponen a ello. Las fuentes de la controversia han sido varias, pero la más destacada ha sido la relacionada con el tema del acceso equitativo de los sectores menos favorecidos.

Llama la atención que tanto los proponentes como los adversarios de la mayor participación privada en el financiamiento de la educación superior ofrecen argumentos a favor de la equidad. Los proponentes argumentan que la educación superior de carácter gratuito ha sido tradicionalmente disfrutada por los hijos de las familias pudientes y pagada con los impuestos de las familias más pobres. De allí que este grupo favorezca que los hijos de familias con medios económicos deban realizar pagos de matriculación. Los adversarios de esta última medida advierten que con la introducción de tasas de matriculación se les estarían cerrando las puertas a aquellos jóvenes de menores recursos que de otro modo se hubieran matriculado. Los proponentes dicen que, por el contrario, con los recursos aportados por los hijos de

familias con medios se estaría financiando la expansión del sector y la inclusión de poblaciones estudiantiles no tradicionales.

El argumento a favor de la mayor participación privada en el financiamiento de la educación superior ha sido particularmente débil en los países nórdicos donde la población estudiantil del sector de educación superior no pertenece a una élite socioeconómica y donde, además, los ingresos del Estado por concepto de impuestos son sumamente altos en comparación con los de otros países del mundo. En la tradición nórdica lo que ha motivado la defensa del acceso gratuito no es tanto el tema de equidad, sino la concepción de que al llegar a edad universitaria los jóvenes son personas independientes y emancipadas que no deben acudir a sus padres con el fin de obtener fondos para pagar una cuota de matriculación universitaria.

A. PAÍSES CON PARTICIPACIÓN PRIVADA ALTA EN EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Estados Unidos: Tradicionalmente, en ese país los padres y alumnos han aportado una cuota-parte de los costos de la educación superior ofrecida en las instituciones públicas de educación superior (universidades estatales, universidades de ciudades y colegios comunitarios o *community colleges*), y la proporción asumida por las familias ha ido creciendo durante el siglo XXI. En 2008, los montos por matriculación pagados por año por los estudiantes y sus familias⁶ variaban de entre 2.000 dólares al año en algunos colegios comunitarios hasta alrededor de 7.500 dólares al año en algunas universidades estatales grandes. Como política de igualación de acceso, se ha establecido un sistema de créditos educativos blandos de acceso universal para los ciudadanos americanos, así como también una diversidad de fondos públicos y privados para becas parciales distribuidas con base en necesidad o mérito. A partir del 2000 se viene observando, no sin crítica o preocupación, una disminución en la participación pública en el financiamiento de las instituciones oficiales y un aumento en la cuota-parte de las familias. En 2008 el gobierno norteamericano aportó 29 mil millones de dólares para becas universitarias y 66 mil millones de dólares a créditos subsidiados (Johnston, 2010). En 2008, había 19 millones de estudiantes de pregrado en los Estados Unidos, de los cuales 9,5 millones tenían entre 18 y 24 años

6 Vale destacar que en los EE.UU. los estudiantes extranjeros y no residentes pagan montos de matriculación muchos más altos en las instituciones públicas de educación superior; montos iguales a los pagados en instituciones privadas de calidad equivalente.

de edad, lo cual significa que 34 por ciento de ese grupo etario (en ese año había 28 millones de personas entre 18 y 24 años de edad) estaba matriculada en algún programa de pre-grado (U.S. Census Bureau, 2012); las tres cuartas partes asistía a instituciones públicas de educación superior (Fry, 2010).

China: En 1997 China implantó un sistema universal de tasas de matriculación. Esto se realizó tras el lanzamiento de un nuevo manifiesto del Partido Comunista Chino en el que se declaraba que la educación superior era “parcialmente un bien privado” (Johnston, 2010). Cabe destacar que esta posición se asemeja, en su carácter economicista, a la enarbolada por muchos de quienes proponen aumentar la participación privada en el financiamiento de la educación superior: el argumento fundamental es que la educación superior tiene “retornos privados altos” en la forma de mayores ingresos para quienes invierten en ella (lo cual contrasta con la educación básica que tiene “retornos públicos altos” por cumplir con la función de formar a las personas para participar activa y responsablemente en la vida ciudadana).

El Ministerio de Educación de China estableció que en las universidades públicas el pago de los estudiantes y sus familias debía a lo sumo alcanzar 25% de los costos instruccionales y la totalidad de los costos de alimentación y hospedaje (Johnston, 2010). En 2007 los chinos pagan alrededor de 450 euros al año por concepto de tasas de matriculación (Brandenburg y Zhu, 2007). A raíz de la medida tomada ha habido una explosión en el número de estudiantes matriculados en la educación superior en China: esta cifra subió de 3,4 millones en 1998 a 23 millones de alumnos en 2006 (Brandenburg y Zhu, 2007).

Otros países: Japón y Corea del Sur también son países en los que tradicionalmente la educación superior ha sido financiada en una importante proporción por recursos de los estudiantes y sus familias. En estos hay un amplio sector privado de educación superior y las instituciones públicas cobran tasas de matriculación altas. Al igual que en China, por razones culturales, hay disposición de las familias a pagar (Johnston, 2010).

A principios de la década de los 90, en Australia se establecieron esquemas de contribución de estudiantes y familias a la educación superior mediante tasas de matriculación que podían ser diferidas mediante préstamos a tasas de interés iguales a la inflación (lo que equivale a 0% de tasa de interés). Estos esquemas libraron de manera muy importante a los contribuyentes de impuestos del costo de financiar la educación superior y trasladaron esa carga a los estudiantes mismos. Como con-

secuencia de esta medida subieron sustancialmente los ingresos de las instituciones públicas de educación superior (en estos países hay muy pocas instituciones privadas de educación superior), ya que los nuevos ingresos privados no sustituyeron sino que suplementaron lo que el gobierno ya invertía en educación superior. Canadá y Nueva Zelanda tienen sistemas similares a los de Australia (Johnston, 2010).

B. PAÍSES CON PARTICIPACIÓN PRIVADA BAJA EN EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Aun cuando en la mayoría de los países europeos los gobiernos favorecen la idea de que las instituciones de educación superior busquen sus propias fuentes de ingreso, en 2003 en ese continente el sector público financió de manera directa casi 80 por ciento de la inversión total en educación superior (ver Tabla 1) (Eurydice, 2008). Nótese allí que en muy pocos países la educación tiene una proporción menor a 70% de financiamiento público (Eurydice, 2007).

La sociedad europea ha sido resistente a aumentar la contribución de estudiantes y sus familias a través de tasas de matriculación. No obstante, en 2008, todos los países menos los países nórdicos (Dinamarca, Suecia y Noruega) habían implantado esquemas de contribución a través de tasas de matriculación, aunque éstas fueran bajas (Johnston, 2010). Más allá de los argumentos de equidad, la resistencia proviene principalmente del sentimiento de que el acceso gratuito es una conquista social (derecho adquirido), y la resistencia ha sido posible gracias a los abundantes recursos de la región y su escaso crecimiento poblacional (Johnston, 2010). Más recientemente, sin embargo, ha crecido la preocupación acerca de la viabilidad financiera de expandir el sistema de educación superior (y por esa vía incorporar poblaciones estudiantiles no tradicionales como hijos de inmigrantes y personas adultas, entre otros) sin recurrir al financiamiento privado.

Tabla 1

Proporciones relativas de los gastos públicos en centros de educación superior, 2003

Países	Porcentajes
Unión Europea (EU-27)	79,9
Noruega	96,7
Dinamarca	96,7
Finlandia	96,4
Turquía	95,2
Austria	92,7
Grecia	92,5
Portugal	91,5
Islandia	88,7
Alemania	86,4
Bélgica	84,9
Eslovaquia	84,7
Malta	84,3
República Checa	82,8
Irlanda	82,0
Francia	80,3
Holanda	78,6
Hungría	78,5
España	76,9
Eslovenia	75,2
Italia	71,6
Reino Unido	70,2
Polonia	69,0
Chipre	65,8
Lituania	61,8
Bulgaria	55,2

Fuente: Eurydice, 2007. Capítulo C, Figura C12

El caso del Reino Unido es el que mejor ilustra la controversia que se ha suscitado entre quienes favorecen las contribuciones privadas y quienes se oponen a ellas. Hasta 1997 la educación superior en el Reino Unido había sido totalmente gratuita. En ese año, ese país impuso una cuota de matriculación significativamente

alta. Eso llevó a una lucha política entre quienes se atenían a la “tradición nórdica” de acceso gratuito (Johnston, 2010) y quienes resaltaban la necesidad de contar con los recursos de matriculación para suplementar los requerimientos de fondos de las instituciones. También se alzaron voces en defensa de las personas de menor estatus socioeconómico. En consecuencia, a principios del tercer milenio, Escocia y Gales eliminaron los pagos por adelantado de cuotas de matriculación y las sustituyeron por pagos diferidos a préstamos universitarios. En 2008, Escocia también eliminó los pagos diferidos por considerarse que discriminaban contra grupos étnicos que eran adversos al crédito.

Dado lo anterior, no deja de ser una paradoja que la mayor participación privada en el financiamiento de la educación superior (en los países que han optado por esa vía) se ha asociado con procesos de expansión de cobertura de ese nivel educativo, procesos que se han caracterizado justamente por la inclusión de poblaciones estudiantiles no tradicionales en ese sector.

C. MECANISMOS DE FINANCIAMIENTO EN EUROPA

Tal y como se observó en la sección anterior, en Europa el Estado financia directamente una alta proporción de los presupuestos de las instituciones de educación superior debido a que la sociedad europea ha criticado las iniciativas gubernamentales de aumentar la contribución privada. Sin embargo, el continente sí ha experimentado cambios en los mecanismos utilizados por los gobiernos para hacer entrega de recursos a las instituciones de educación superior. Tradicionalmente, el mecanismo de financiamiento de las instituciones consistía en negociaciones anuales entre el Estado y las instituciones de educación superior. Los cálculos se realizaban en base a los costos en que incurriría cada institución. Sin embargo, desde mediados de la década de los 90 muchos países han desarrollado mecanismos basados en fórmulas y contratos de desempeño, y se ha generalizado el uso de licitaciones competitivas entre universidades para obtener fondos para proyectos de investigación. En 2008 sólo en Bélgica, Bulgaria, Grecia, Irlanda, Chipre, Luxemburgo, Malta, Portugal y Eslovenia se seguía haciendo uso del mecanismo de negociación anual basada en estimaciones presupuestarias (Eurydice, 2008).

Los mecanismos basados en fórmulas incluyen tanto criterios de insumos como criterios de desempeño. Entre los principales criterios de insumo se encuen-

tra el número de estudiantes matriculados en el año anterior o en el presente año; aunque se hace uso de otros indicadores de volumen de actividad institucional. Por su parte, los principales criterios de desempeño incluyen: indicadores de resultados de alumnos (principal criterio), resultados de procesos de evaluación establecidos en un determinado país, la calidad de la infraestructura y de la gestión de servicios (Eurydice, 2008).

Los “contratos de desempeño” eran utilizados en doce países en 2008, entre los que se destacan Francia, Austria, Finlandia, Bélgica y Dinamarca. En el caso de Francia los “contratos de desempeño” comprenden proyectos sobre los que la institución debe rendir cuenta al Ejecutivo. Los montos correspondientes a “contratos de desempeño” sólo cubren entre 10% y 15% de los presupuestos de las instituciones de educación superior debido a que el resto del presupuesto va directamente a pagar personal académico y administrativo. El caso francés tiene un gran parecido con el esquema actual de financiamiento de las universidades en Venezuela.

5. EL PROBLEMA DE LA INVERSIÓN TOTAL EN EDUCACIÓN EN TODOS SUS NIVELES

Quizá más importante que cómo se financia la educación, es el asunto de cuánto se invierte en ella. Según el SISOV (Sistema de Indicadores Sociales de Venezuela) en 2008 la inversión de Venezuela en educación fue equivalente a 6,3% del PIB (ver Tabla 2). De ese monto, aproximadamente 3,78% correspondió a la combinación de educación inicial, primaria, secundaria y especial (de aquí en adelante denominada “educación pre-superior”) y 2,52% a educación superior.

El porcentaje del PIB tiene por intención medir el esfuerzo que un país hace por invertir en educación. Si comparamos a Venezuela con los países de la OECD, vemos que con base en este indicador el esfuerzo de inversión venezolano es un poco mayor al esfuerzo promedio de esos países en educación pre-superior (3,78% vs. 3,64%) y bastante mayor en educación superior (2,52% vs. 1,48%). Sin embargo, la Tabla 3 muestra otros indicadores que cambian un poco la conclusión de que el esfuerzo de inversión en educación es alto en Venezuela.

La columna derecha de la Tabla 3 muestra un segundo indicador de esfuerzo de inversión en educación pre-superior: la razón entre inversión por alumno y el PIB por cápita. Esta razón muestra que en Venezuela el esfuerzo **de inversión por**

alumno en educación pre-superior es inferior a la de casi todos los demás países **teniendo en cuenta la capacidad para invertir** (PIB per cápita).

Finalmente la Tabla 3 muestra que en términos absolutos la inversión de Venezuela por alumno en educación pre-superior es muy inferior a la de todos los países europeos y asiáticos, aunque parecida a la de Chile y México. Por otra parte, la tabla muestra no sólo que la inversión por alumno en educación superior es menor a la de los países europeos y asiáticos, sino también que dicha inversión es significativamente inferior a la de Chile y México. Este sorprendente resultado se debe muy posiblemente al hecho de que los recursos asignados en Venezuela a la educación superior no han crecido a la par de la ampliación de la rápida cobertura en ese nivel en los últimos años.

Al comparar nuestro PIB per cápita de 13.800 dólares con el de otros países del mundo, llegamos a la conclusión –frecuentemente negada por nuestro imaginario colectivo– de que somos un país relativamente pobre. Sin embargo, el esfuerzo observado en otros países nos indica que hay campo para aumentar la inversión, **dada la capacidad para invertir**. Si decidiéramos equiparar nuestro esfuerzo de inversión con el de Canadá donde la razón entre inversión por alumno y PIB per cápita es 22%, la inversión venezolana por alumno en educación pre-universitaria subiría de 2.263 a 3.036 en dólares PPP. Eso representaría un aumento de 34% en nuestra inversión por alumno. Si igualásemos nuestro esfuerzo con el de Francia (25%) la inversión por alumno subiría a 3.450 dólares PPP, lo que es 53% más de lo que invertimos en la actualidad.

Tabla 2
Inversión en educación como % del PIB y PIB per cápita en dólares PPP
OECD 2007 y Venezuela 2008

País	-----% del PIB total-----			PIB per cápita
	Total	Educación pre-superior	Educación superior	
Venezuela (2008 aprox.)	6.3*	3.78	2.52	13,800
Chile	6.4	3.9	2.0	14,106
México	5.7	3.8	1.2	14,128
Polonia	5.3	3.4	1.3	16,312
Hungría	4.9	3.2	0.9	18,763
Eslovaquia	4.0	2.5	0.9	20,270
Estonia	5.0	3.3	1.3	20,620
Portugal	5.6	3.5	1.6	22,638
República Checa	4.6	2.8	1.2	23,995
Israel	7.4	4.1	1.8	26,444
Eslovenia	5.6	3.6	1.3	26,557
Corea	7.0	4.0	2.4	26,574
Nueva Zelanda	5.9	4.0	1.5	27,020
Italia	4.5	3.1	0.9	31,016
España	4.8	2.9	1.1	31,469
Francia	6.0	3.9	1.4	32,495
Japón	4.9	2.8	1.5	33,635
Bélgica	6.1	4.1	1.3	34,662
Alemania	4.7	3.0	1.1	34,683
Reino Unido	5.8	4.2	1.3	34,957
Finlandia	5.6	3.6	1.6	35,322
Islandia	7.8	5.1	1.2	36,325
Dinamarca	7.1	4.3	1.7	36,326
Canadá	6.1	3.5	2.6	36,397
Suecia	6.3	4.1	1.6	36,785
Austria	5.4	3.6	1.3	36,839

continúa...

...continuación

País	-----% del PIB total-----			PIB per cápita
	Total	Educación pre-superior	Educación superior	
Holanda	5.6	3.7	1.5	39,594
Suiza	5.5	4.0	1.2	41,800
Irlanda	4.7	3.5	1.2	44,381
EE.UU.	7.6	4.0	3.1	46,434
Noruega	5.5	3.7	1.3	53,672
Media de OECD	5.70	3.64	1.48	

Fuente para todos los países menos Venezuela: Aud et al. (OECD), 2011.
 Fuentes para Venezuela: Transparencia, 2012; CIA Factbook 2011; RBV, 2010; RBV, 2011;
 *SISOV 2012; cálculos propios.

Tabla 3
Inversión pública en educación por alumno,
Venezuela 2008 vs. países de la OECD 2007, en dólares

	PIB PPP per cápita*	Por alumno en educación pre-superior*	Por alumno en educación superior	Razón: superior/pre- superior	Razón: pre- superior per capita/ PIB per capita
Venezuela 2008 (aprox.)	13,800	2,263	5,367	2.37	16%
Chile	14,106	2,245	6,626	2.95	16%
Mexico	14,128	2,165	6,971	3.22	15%
Polonia	16,312	3,804	5,576	1.47	23%
Hungría	18,763	4,371	6,721	1.54	23%
Eslovaquia	20,270	3,296	5,736	1.74	16%
Estonia	20,620	4,637	5,214	1.12	22%
Portugal	22,638	5,898	10,398	1.76	26%
República Checa	23,995	4,712	8,209	1.74	20%
Israel	26,444	5,345	11,435	2.14	20%
Eslovenia	26,557	7,267	8,559	1.18	27%
Corea	26,574	6,663	8,920	1.34	25%
Nueva Zelanda	27,020	5,454	9,905	1.82	20%
Italia	31,016	7,771	8,673	1.12	25%
España	31,469	7,671	12,548	1.64	24%
Francia	32,495	8,070	12,773	1.58	25%
Japón	33,635	8,012	14,201	1.77	24%
Bélgica	34,662	8,333	13,482	1.62	24%
Alemania	34,683	7,243	13,823	1.91	21%
Reino Unido	34,957	8,622	15,463	1.79	25%
Finlandia	35,322	7,216	13,566	1.88	20%
Islandia	36,325	8,949	9,309	1.04	25%

continúa...

...continuación

Dinamarca	36,326	9,448	16,466	1.74	26%
Canadá	36,397	8,045	20,278	2.52	22%
Suecia	36,785	8,773	18,361	2.09	24%
Austria	36,839	9,959	15,039	1.51	27%
Australia	37,615	7,590	14,726	1.94	20%
Holanda	39,594	8,571	15,969	1.86	22%
Suiza	41,800	11,702	20,883	1.78	28%
Irlanda	44,381	7,791	12,631	1.62	18%
EE.UU.	46,434	10,768	27,010	2.51	23%
Noruega	53,672	10,855	17,140	1.58	20%

Fuente para todos los países menos Venezuela: Aud et al (OECD), 2011.

Fuente para Venezuela: Transparencia, 2012; CIA Factbook, 2011; RBV, 2010; RBV, 2011; SISOV 2012; cálculos propios.

6. RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA

6.1. EDUCACIÓN INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA:

A. Redefinir responsabilidades entre niveles de gobierno y las fuentes de fondos asociadas:

- El gobierno nacional a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) será el ente responsable de: administrar la nómina docente de las instituciones educativas nacionales. Fuente de fondos: presupuesto anual de la nación; administrar **un sistema único** de pago al personal jubilado de todas las instituciones educativas oficiales así como de todas las instituciones privadas subsidiadas cuyas nóminas son pagadas por el MPPE. Los fondos para el sistema único de administración de personal jubilado deberán provenir del FONDEN. La razón por la cual los fondos deben provenir del FONDEN es que los montos recibidos por las personas por concepto de jubilación constituyen ahorros implícitos de esas personas y los fondos que existen en el FONDEN constituyen ahorros originados en las ganancias exorbitantes de la producción petrolera.
- Las gobernaciones serán los entes responsables de la construcción, ampliación y mantenimiento de la planta física escolar de todas las instituciones de educación

inicial, primaria y secundaria oficiales ubicadas en sus jurisdicciones. Estos fondos pudiera provenir de la LAE o de algún fondo equivalente al desaparecido FIDES.

- Los gobiernos municipales deberán administrar los fondos destinados a la alimentación escolar. Los fondos requeridos para esta actividad deberán llegar a los gobiernos municipales por la vía de transferencias del MPPE o del Ministerio para las Relaciones Interiores y Justicia.

B. Crear los mecanismos para estimular la formación de escuelas comunitarias.

Estas entidades comunitarias creadas por padres, vecinos y maestros (bajo la figura de cooperativas o asociaciones civiles sin fines de lucro) recibirían subsidios supervisados bajo un esquema similar al de la AVEC en la actualidad. Fuente de fondos: presupuesto nacional vía MPPE.

C. Aumentar la inversión total en educación inicial, primaria y secundaria. Subir la inversión anual del monto actual (aproximadamente 2.263 dólares PPP por año por alumno) al menos a 4.000 dólares PPP por año por alumno, lo que equivaldría a aproximadamente al 30% del PIB per cápita.

- Subir el sueldo de los docentes de modo que ésta sea una profesión atractiva. El aumento en la inversión anual por alumno permitiría hacer esta profesión atractiva, lo cual resolvería automáticamente los serios problemas de oferta de docentes, sobre todo a nivel de educación secundaria. El sueldo de un docente I, graduado pero sin experiencia, debería equivaler al menos a dos sueldos mínimos, y el sueldo de un docente VI debería ser de al menos seis sueldos mínimos en regímenes de media jornada escolar, y 60% mayores en regímenes de jornada completa.
- Invertir en la ampliación de la oferta de profesores de secundaria. Establecer un programa de becas con la finalidad de estimular a jóvenes a formarse en las especialidades de este nivel. Se hará énfasis en el otorgamiento de becas en las especialidades que muestran déficits críticos: ciencias naturales, matemáticas, inglés.

7.2 EDUCACIÓN UNIVERSITARIA/SUPERIOR:

A. REFORMAR EL SISTEMA DE ADMINISTRACIÓN DE JUBILACIONES EN EL SECTOR DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA/SUPERIOR:

- Crear **un sistema único** de pago al personal jubilado para todas las instituciones educativas oficiales administrado por una entidad nacional creada especialmente para ello.
- “Limpiar” las cuentas de las instituciones oficiales de todo lo referido a pago de jubilaciones. Trasladar todas las obligaciones correspondientes al tema de jubilaciones al nuevo organismo nacional.
- Este nuevo organismo nacional no sólo administrará las jubilaciones, sino que también será el encargado de establecer todas las políticas de jubilaciones (combinación de edad y años de servicio para calificar para jubilación, relación entre jubilación y último sueldo, etc.) para el personal docente, administrativo y obrero de todo el sistema oficial de educación superior.
- La nueva entidad nacional (Fondo Nacional de Jubilaciones para la Educación Superior) deberá fondearse con aportes de los trabajadores y podrá ser complementado con aportes del FONDEN, el cual constituye el principal fondo de ahorros de la nación.

B. CREAR UN SISTEMA DE CONTRIBUCIONES DIFERIDAS PARA LOS EGRESADOS DEL SISTEMA OFICIAL DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA/SUPERIOR:

- Todos los egresados de los pregrados de las instituciones oficiales de educación universitaria/superior deberán pagar un “impuesto al egresado”.
- El monto del “impuesto al egresado” será *proporcional* a los ingresos netos del egresado del sistema oficial de educación superior, y se constituirá como una sobretasa del impuesto sobre la renta que deberá ser retenida por el empleador y enterada al SENIAT junto con el pago del ISLR.
- Los fondos recolectados por concepto de “impuesto al egresado” complementarán los presupuestos anuales del “alma mater” de cada egresado, y serán utilizados **prioritariamente** en programas de aseguramiento de la equidad tales como:

programas agresivos de reclutamiento, orientación y preparación universitaria dirigidos a jóvenes de menores ingresos (Programas como el actual Programa Samuel Robinson de la UCV serían fortalecidos y expandidos con estos recursos); becas-estipendio para los estudiantes que ingresaron al sistema universitario mediante programas tales como el Samuel Robinson; servicios de acompañamiento académico (tutorías) para los estudiantes que ingresaron al sistema universitario mediante programas tales como el Samuel Robinson.

BIBLIOGRAFÍA

- Aud, S., Hussar, W., Kena, G., Bianco, K., Frohlich, L., Kemp, J., Tahan, K. (2011). *The Condition of Education 2011* (NCES 2011-033). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Barro, Stephen M. (1998) “¿Cómo pagan los países sus escuelas? Una comparación a nivel internacional de los sistemas de financiamiento de la educación primaria y secundaria.” En: Gajardo, Marcela y Puryear, Jeffrey (Eds). *Financiamiento de la Educación en América Latina*. Santiago: Preal-Unesco.
- Brandenburg, Uwe y Zhu, Jiani (2007). *Higher Education in China in the light of massification and demographic change*. Arbeitspapier Nr. 86, CHE: Gütersloh 2007
- CIA Factbook. *Education Expenditures (% of GDP)* <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2206.html> (visitado 21 de noviembre, 2011)
- Da Corte, María Lilibeth. “La educación debe reproducir la ideología del Estado socialista”, *El Universal*, 25/09/ 2011.
- Eurydice (2007) *Cifras clave de la Educación Superior en Europa*, Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en <http://www.eurydice.org>.
- (2008) *Higher Education Governance in Europe: policies, structures, funding and academic staff*. Bruselas. Disponible en <http://www.eurydice.org>.
- (2011) *Modernisation of Higher Education in Europe: funding and the social dimension 2011*. Luxemburgo: Comisión Europea. Disponible en <http://www.eurydice.org>.

- Cox, Cristián (2001) “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX”. *Seminario Reforma Educativa en el Cono Sur: logros y tareas pendientes*. BID-Washington, 6-7 diciembre.
- Ewalt, Jo Ann G. (2001) *Theories of governance and New Public Management: links to understanding welfare policy implementation*. Newark: Annual Conference of the American Society for Public Administration.
- Florestal, Ketleen y Cooper, Robb (1997). *Decentralization of Education: legal issues. Directions in Development*. Washington: The World Bank.
- Friedman, Milton (1955) “The role of government in education” en Solo, Robert A. (ed.) *Economics and the Public Interest*. Rutgers University Press.
- Fry, Richard (2010) *Minorities and the Recession-Era College Enrollment Boom*, Washington: Pew Research Center.
- García-Huidobro S., Juan Eduardo (2010) “Para hacer pública la educación pública” en: Martinic, Sergio y Elacqua, Gregory (eds) (2010) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO/Pontificia Universidad Católica de Chile
- González, Pablo (1998) “Financiamiento de la educación en Chile”. En: Gajardo, Marcela y Puryear, Jeffrey (Eds). *Financiamiento de la Educación en América Latina*. Santiago: PREAL-UNESCO.
- Instituto Nacional de Estadística INE (2012). República Bolivariana de Venezuela. *Cuentas Nacionales. PIB a precios Corrientes y constantes 1997-2010*. <http://www.ine.gov.ve/cuentasnacionales/cuentas.asp> Última visita: 18 de enero, 2012.
- Jallade, Jean Pierre (2004) “Education for all: lessons of experience” en *Implementing and Financing Education for All. Education policies and strategies 6*. Paris: UNESCO
- Johnston, D. Bruce y Marcucci, Pamela N. (2010), *Financing Higher Education Worldwide: Who pays? Whoshouldpay?* Baltimore: John Hopkins University Press.
- Larrañaga, Oswaldo (1995), “Descentralización de la educación en Chile: una evaluación económica”. *Estudios Públicos*, Vol. 60

- López Casanovas, Guillem; Puig-Junoy, Jaume; Ganuza, Juan José; Planas Miret, Ivan (2003). *Los nuevos instrumentos de la gestión pública*. Barcelona: La Caixa.
- Martinic, Sergio y Elacqua, Gregory (eds) (2010) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: UNESCO/Pontificia Universidad Católica de Chile
- Osborne, David and Ted Gaebler (1992), *Reinventing Government*, New York: Addison-Wesley Publishing.
- Patrinos, Harry Anthony (2009) *Private education provision and public finance: the Netherlands*. World Bank/Vanderbilt University.
- Pont, Beatriz; Nusche, Deborah; Moorman, Hunter (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: policy and practice*. OECD.
- República Bolivariana de Venezuela (2009). Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Memoria y Cuenta (2008-2009)*.
- (2010). *Cumpliendo las Metas del Milenio 2009*.
- (2010). *Proyecto de Ley de Presupuesto 2011*
- Rodríguez Trujillo, Nacarid (2008). “Trayectoria del Proyecto de las Escuelas Bolivarianas”. *Educere*, Año 12, No. 42.
- Ritzen, Jozef M.; van Dommelen, Jan; de Vijlder, Frans J. (1997) “School finance and school choice in the Netherlands”. *Economics of Education Review*. Vol. 16, No. 3.
- Savas, E.S. (1987). *Privatization: the key to better government*. Chatman House Publishers.
- Sistema de Indicadores Sociales de Venezuela (SISOV)* (2012). República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular de Planificación y Finanzas. Última visita: 18 de enero, 2012. <http://www.sisov.mpf.gob.ve/indicadores/ED0401400000000/ficha.php>
- Transparencia Venezuela (2011): *Nuestro presupuesto, 2012*. Caracas.
- UNESCO (2004), “Implementing and financing education for all”, *Education policies and strategy* 6.
- U.S. Census Bureau (2012), *Statistical Abstract of the United States: 2012*