



REXE. Revista de Estudios y
Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima
Concepción
Chile

Aspeé Chacón, Juan Elías
Gestión de recursos en los sistemas educacionales de Cuba y Chile
REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 16, núm. 30, abril, 2017,
pp. 131-147
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243150283008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Gestión de recursos en los sistemas educativos de Cuba y Chile

Juan Elías Aspeé Chacón*

Universidad de Playa Ancha, Doctorado en Políticas y Gestión Educativa, Valparaíso, Chile.

Recibido: 11 mayo 2016

Aceptado: 22 septiembre 2016

RESUMEN. En la gestión educativa coexisten limitaciones y espacios para la acción de directores y directoras de escuelas, en torno al manejo de recursos financieros, materiales y de gestión de personas. Las limitaciones y espacios están condicionados por la organización del sistema escolar de que se trate, el que se estructura con base a una concepción de educación y de sociedad en particular. El presente escrito realiza un análisis comparativo entre los sistemas educativos de Cuba y de Chile, sistemas que otorgan limitaciones y también espacios de acción en la gestión de recursos. Del análisis, se concluye la importancia de entender a la educación como tarea país (como sucede en Cuba) y no como un proceso entregado al mercado académico y laboral principalmente (como sucede en Chile).

PALABRAS CLAVE. Sistemas Educativos, Gestión de Recursos, Cuba, Chile.

Management of Resources in the educational systems of Cuba and Chile

ABSTRACT. In educational management coexist constraints and spaces for the actions of school principals, presents the management of finance, material resources and people management. The limitations and spaces are conditioned by the organization of the school system in question, which is structured based on a conception of education and society in particular. The present paper makes a comparative analysis between the educational systems in Cuba and Chile, systems that provide limitations and actions for resource management. It is concluded that the analysis understands the importance of education as a task in the country (such as Cuba) and not as a process delivered mainly by academic and labor market (such as in Chile).

KEYWORDS. Educational Systems, Resource Management, Cuba, Chile.

* Correspondencia: Juan Elías Aspeé Chacón. Dirección: Avenida España 1680, edificio R primer piso, UTFSM, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: juan.aspee@usm.cl, juan.elias.aspee@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación, es un derecho humano fundamental, consignado como tal en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Asimismo, la educación es vista como un derecho de la infancia en particular, sobre todo de aquellos en vulnerabilidad social. La educación es un proceso social que no es posible entender con toda claridad, si no se procura observar la multiplicidad y diversidad de las fuerzas e instituciones que concurren en el desenvolvimiento de las sociedades (Azevedo, 1981). Es así que la educación tiene beneficios personales y beneficios sociales (Bello, en Squella, 1982; Cohen, Schiefelbein, Wolff, y Schiefelbein, 2000). La educación tiene beneficios privados, que se expresan en términos de ganancia para la persona dueña de los recursos, y además genera beneficios sociales, que se refieren al impacto de la inversión sobre la sociedad en general (Cohen, Schiefelbein, Wolff, y Schiefelbein, 2000), como la generación de ciudadanía, desarrollo económico y tecnológico, la democracia, etc. Pero estos beneficios dependen de la estructura y forma de los sistemas educativos que le dan sustento material a los mismos.

Dentro de dicho contexto, el presente escrito pretende analizar comparativamente los sistemas educativos de Chile y de Cuba, y ver cómo su orgánica y funcionamiento condiciona el desarrollo de la educación en cada país. En lo particular, se analizarán los sistemas educativos de los países señalados, pero ajustando el análisis en los ciclos primarios, básicos y secundarios, y centrado en la gestión de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y de desarrollo propuestas por el establecimiento educativo.

¿Por qué realizar una comparación entre Chile y Cuba? La razón de tal elección considera en primer lugar que ambos países son naciones latinoamericanas, por lo cual, al menos en el aspecto cultural, existen elementos sedimentarios comunes que facilitan el trabajo comparativo. En segunda instancia se elige Cuba, ya que tiene una organización sociopolítica diferente a la de Chile. Mientras que Chile es una democracia presidencialista, con una fuerte economía de mercado presente en la provisión de todos los bienes y servicios sociales, Cuba es una nación con un estado socialista, no democrático, donde la economía y la provisión de bienes y servicios sociales se rigen por la planificación estatal. Es decir, son dos extremos en cuanto a la organización sociopolítica, situación que enriquece el ejercicio comparativo, lo cual es congruente con lo planteado en el primero párrafo de esta introducción.

En tercera instancia y final, se eligió a Cuba como país para comparar con Chile, pues Cuba presenta los mejores indicadores educativos de todos los países latinoamericanos y del Caribe. De hecho, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015a), uno de cada tres países del mundo alcanzaron la totalidad de los objetivos mensurables de la Educación para Todos establecidos en el año 2000, siendo Cuba la única nación de América Latina y el Caribe que consiguió cubrir esos objetivos. En efecto, según el último informe de *The Education for All* (UNESCO, 2015b), Cuba se encuentra en el lugar N° 28 según el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos, índice que cubre aspectos relacionados a la tasa de matrícula neta ajustada de primaria, la tasa de alfabetización de adultos, y la tasa de supervivencia al 5° grado. Mientras tanto Chile se ubicó en el lugar N° 48 de dicho índice (de un total de 113 países analizados).

El sistema de educación en Chile se define como mixto, con una alta participación de privados en la provisión de servicios educativos y un rol subsidiario del Estado, mientras que el sistema cubano se define como revolucionario, universal y gratuito, cuyo acceso está garantizado para todos y todas, donde el Estado es el único oferente y organizador de dichos servicios. Ello es afín con

el régimen político imperante en cada país y con su historia social y económica. En este marco, el objetivo del presente escrito es analizar comparativamente la estructura educativa que como consecuencia de dicha condición sociopolítica se genera, especialmente en torno a la gestión de recursos. Para ello, se presentará una descripción general de los sistemas educativos de Cuba y de Chile, para luego dar paso al análisis de ambos sistemas, centrado en aquellos elementos que condicionan la gestión de recursos financieros, materiales y de personas, tratando en lo posible de llegar desde el nivel global (sistema educativo) al nivel particular (la escuela).

2. ANTECEDENTES

2.1. El sistema educacional en Cuba

Según el Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED, 2015), el sistema educativo de dicho país se organiza de la siguiente manera:

- a) Grado preescolar: que atiende a los niños y niñas entre 5-6 años, a cargo de maestros que se forman de manera similar a los de educación primaria. Antes de este ciclo etario, existe un sistema de atención a niños y niñas entre los cero meses de vida hasta el ingreso al preescolar, coordinado entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud, y otras entidades de servicio social.
- b) Nivel primario: que es de carácter obligatorio y universal, que atiende a todos los niños y las niñas comprendidos en el grupo de edades de 6 y 11 años. Según el mismo ministerio, existen 6.866 escuelas primarias en Cuba, en las que se desempeñan 106.429 docentes, que atienden a 687.727 alumnos y alumnas.
- c) Nivel secundario básico: que atiende a alumnos y alumnas entre los 12 y 13 años de edad, quienes son guiados por un Profesor General Integral, que atiende a 15 alumnos/as en todas las asignaturas, excepto inglés y educación física.
- d) Nivel secundario preuniversitario: que atiende a alumnas y alumnos entre 14 y 18 años de edad, que tiene como objetivo formar bachilleres en cultura general y capacitarlos para una elección consciente de estudios en educación superior o para el mundo del trabajo.

Consecuentemente, luego de la educación preuniversitaria se accede a la formación técnica y profesional (educación superior), continuidad que según el Ministerio de Educación de Cuba está garantizada para los egresados de los diferentes centros preuniversitarios, quienes pueden acceder a cualquiera de las carreras que se estudian en las universidades del país e institutos superiores politécnicos, de manera gratuita. De esta manera, en Cuba la educación obligatoria comprende la educación primaria, con seis años de duración, y la educación media básica, con tres años (UNESCO, 2010). Desde el nivel secundario preuniversitario se considera educación post-obligatoria.

En paralelo a estos niveles, existe un sistema de educación especial y un sistema de educación para adultos. Las escuelas especiales son parte del Ministerio de Educación y atienden a alumnas y alumnos con necesidades especiales, con docentes especialistas en el área. Por su parte, la educación de adultos se estructura en un ciclo de Educación Obrera y Campesina, enseñanza elemental o primaria con cuatro cursos semestrales de duración; luego en Secundaria Obrera y Campesina, nivel medio básico con cuatro cursos semestrales; y finalmente en la Facultad Obrera y Campesina, nivel medio superior, con seis cursos semestrales de extensión (UNESCO, 2008; MINED, 2015).

De lo relatado, el rasgo característico del sistema educativo cubano es su estatalidad y gratuidad. Este sistema es heredero y reflejo de la revolución Cubana de 1959 que derrocó a la dictadura de Fulgencio Batista, cuyo principal eje en temas educativos fue la abolición del analfabetismo, situación que se destaca hoy en día de Cuba (González y Reyes, 2010). Así, Cuba se define como una república socialista revolucionaria, cuya concepción de gobierno insurrecto impregna no sólo a la educación, si no que al conjunto de los servicios estatales entregados y a la vida social y política en general, de la misma manera que la definición de economía de mercado lo hace en Chile.

Según información recopilada por la UNESCO (2010), algunas de las principales normas legales sobre las cuales se estructura el sistema educativo de Cuba son:

- La Ley sobre la Primera Reforma Integral de la Enseñanza (de 1959), que organizó el sistema en base a los objetivos de la revolución;
- La Ley de Nacionalización de la Enseñanza (de 1961) que declaró pública la función de la enseñanza y gratuita su prestación por el Estado para todos los/as cubanos/as;
- La Constitución de la República (de 1976 reformada en 1992), especialmente los artículos N°9, 39, 40, 51 y 52;
- La Resolución Ministerial N°403 (de 1989), que define el plan de estudios para toda la educación obligatoria (general, politécnica y laboral);
- La Resolución Ministerial N°81/2006, que define la estructura de especialidades de la educación técnica y profesional de nivel medio; y
- La Ley N°1.306 (de 1976), que crea el Ministerio de Educación Superior; la Ley N°1.307 (de 1976), que define la estructura organizativa de la educación superior y los tipos de centros; entre otras normas.

El principal órgano rector del sistema es el Ministerio de Educación, que dirige todo el sistema educativo, con excepción del sistema de educación superior, que está bajo el ordenamiento del Ministerio de Educación Superior (UNESCO, 2010). El Ministerio de Educación se descompone a nivel local en direcciones provinciales de educación, y luego en direcciones municipales de educación, que estando sujetas administrativamente al órgano de administración local, en norma y metodología, se adhieren a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación (UNESCO, 2010). Así describe las funciones del director municipal la UNESCO (2015c):

El director municipal es el representante máximo del Ministerio de Educación en el correspondiente municipio y el encargado de ejercer, bajo la orientación del director provincial, las funciones de orientar, dirigir, coordinar, supervisar, controlar y evaluar los servicios educacionales que están bajo su responsabilidad, lo que incluye la actuación del personal docente y administrativo y las actividades de los centros docentes en el territorio. Es nombrado, a propuesta del director provincial de educación, por la Asamblea Municipal del Poder Popular (p.5).

Según la UNESCO (2015c), en Cuba el 98.3% de la población en edad preescolar asistió al sistema educativo en el año 2013, mientras que el 96.2% asistió al nivel primario (de la población susceptible de estar en dicho nivel en 2013), con sólo un 0,6% de repitentes en dicho nivel. Por su parte, el 88.3% de la población susceptible de estar en el nivel secundario estaba adscrita al siste-

ma educativo en 2013, lo que es congruente con un 98.8% de alumnos/as que continúan desde el nivel primario al nivel secundario. Mientras que en educación superior o terciaria, se llegó a una tasa bruta de matrícula del 47.8%¹.

2.2. El sistema educacional en Chile

La estructura del sistema educativo chileno se encuentra contenida en la Ley General de Educación N° 20.370 (LEGE)², que modificó la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 (LOCE). En la misma ley, el sistema de educación escolar en Chile se define como mixto, donde existe una alta presencia de privados en la provisión de educación y un rol subsidiario del Estado respecto de este servicio. No obstante, el máximo organismo fiscalizador y administrador de este sistema es el Ministerio de Educación de Chile.

El sistema educativo se organiza en: a) un nivel preescolar, que atiende niñas y niños menores de 6 años, mediante una diversidad de instituciones y redes públicas y privadas; b) un nivel básico obligatorio, de ocho grados, entregado en escuelas municipales o privadas; c) un nivel medio, de cuatro grados, que se ofrece con dos modalidades (la científico-humanista, de tipo general, y la técnico-profesional y artística, que combina estudios generales y formación para el trabajo); c) y un nivel superior, impartido en Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Dentro de esta estructura y desde el año 2003, el Estado es garante del cumplimiento de doce años de educación obligatoria, lo que corresponden a la conclusión de los ciclos básicos y medios en su totalidad.

Pensando en el sistema escolar, que comprende los niveles básicos y medios descritos (y eventualmente parte del periodo preescolar), los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado pueden ser clasificados, según la naturaleza de su dependencia administrativa y financiera (Núñez, 1995):

a) Municipales: son establecimientos públicos de propiedad y financiamiento principalmente estatal, administrados por las municipalidades del país. Cubren los niveles Preescolar, Básico y de Enseñanza Media Humanístico-Científica y Técnico-Profesional.

b) Particulares Subvencionados: son establecimientos de propiedad y administración privada, pero que reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno/a matriculado/a que asiste a clases.

c) Particulares Pagados: son los establecimientos privados propiamente tales, cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares y a las familias mediante el pago de colegiaturas. Existen en todos los niveles del sistema educacional.

El sistema de financiamiento en Chile se fundamenta en el subsidio de la demanda desde 1980, en base a los denominados *vouchers*, congruente con la lógica mercantil desarrollada en la época (Cornejo, 2006). El valor del voucher, o de la subvención por alumno que asiste a clases, se define en Unidades de Subvención Educativa (USE), la cual es reajustada de acuerdo al Índice de Precios del Consumidor (IPC) y según nivel educativo. Según Espínola (2005), la subvención por alumno tiene la ventaja de otorgar autonomía financiera a las escuelas, en la medida en que ésta sea una transferencia directa a las escuelas, lo que sólo ocurre en las escuelas subvencionadas, ya que para el caso de las escuelas municipales es transferida directamente al municipio.

1 Tasa bruta de matrícula: Número de alumnos o estudiantes matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la edad escolar oficial de la población correspondiente al mismo nivel de educación. Para el nivel terciario, la población utilizada es la correspondiente hasta los 5 años posteriores a la edad de graduación oficial de la escuela secundaria.

2 Ley refundida, coordinada y sistematizada en el Decreto con fuerza de ley (DFL) N° 2, de 2009.

Hasta fines de los años 70, el sector público educacional chileno estaba fuertemente centralizado. El Ministerio de Educación administraba directamente más del 90% del presupuesto del sector y tenía una planta de funcionarios que representaba un quinto de los profesores y las profesoras del sistema (Larrañaga, 1995). A comienzos de los años 80 tuvo lugar una profunda reforma estructural del sistema educativo. El rasgo principal de la reforma, fue la descentralización de los establecimientos escolares del sector público, cuya administración fue transferida a las municipalidades. La reforma favoreció también la incorporación del sector privado como oferente en la educación subvencionada por el Estado (con los *vouchers* señalados).

La transferencia de las escuelas públicas a la administración municipal se formalizó a través de un convenio entre el Ministerio de Educación y el alcalde o alcaldesa, como representante del municipio. Los municipios tuvieron tres opciones respecto de la administración de los establecimientos traspasados; a) pudo constituir departamentos municipales de educación para administrar en forma directa las escuelas; b) pudo delegar la administración a corporaciones municipales, constituidas como personas jurídicas de derecho privado, sin fines de lucro y con participación del alcalde o alcaldesa en su gestión; c) o pudo establecer una administración delegada similar a la anterior, con la diferencia que el alcalde o alcaldesa no tiene participación en la gestión y que el municipio puede contribuir al financiamiento a través de aportes o subvenciones (Larrañaga, 1995).

A partir de 1990 se comienzan a desarrollar programas de mejoramiento de la educación preescolar, básica y media. Se elabora e implementa el Estatuto Docente y se eleva drásticamente el gasto en educación. En 1996 se inició la implementación de la Jornada Escolar Completa, que aumentó de manera significativa los tiempos pedagógicos, con el propósito de desarrollar un nuevo marco curricular. Esta reforma se reforzó en Ley N° 19.532 de 1997 (modificada con la ley N° 19.979 de 2004), que creó el régimen de jornada escolar completa diurna. Además, incorporó el Consejo Escolar como herramienta de participación de los actores educativos. Se trató de favorecer el principio de equidad al establecer que un 15% de la matrícula de los colegios subvencionados deberá destinarse a alumnos en condiciones de vulnerabilidad, entre otros factores.

La última gran transformación ocurre en el año 2009, con la derogación de la LOCE y la promulgación de la LEGE señalada en el primer párrafo de este apéndice. En esta ley se consagran algunos principios rectores del sistema como la universalidad, la calidad, la equidad, la autonomía, etc. Se garantiza el acceso público a los niveles de primer y segundo nivel de transición en la educación parvularia, aunque no siendo un requisito de paso para el primer año del ciclo básico. Asimismo, se genera un importante cambio curricular a ser aplicado en 2017, referente a la reestructuración de los ciclos básicos y medios, que se reorganizarán en 6 años de educación básica y en 8 años de educación media (6 de formación general y 2 de formación diferenciada).

La LEGE crea tres nuevas instituciones reguladoras: a) el Consejo Nacional de Educación, cuyas principales funciones son aprobar los planes y programas para la educación básica y media, y asesorar al Ministerio de Educación en materias que éste le consulte; b) la Agencia de Calidad de la Educación, que evalúa e informa sobre la calidad de los establecimientos educacionales, y para lo cual diseña e implementa el sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje; c) y la Superintendencia de Educación, que fiscaliza la mantención de los requisitos que dieron origen al reconocimiento oficial del Estado hacia un establecimiento, así como el adecuado uso de los recursos públicos traspasados a cada sostenedor.

En materia de acceso a la educación, Chile ha obtenido cambios significativos que permiten que cada vez más chilenas y chilenos puedan estudiar. Sin embargo, persisten obstáculos que impiden

un acceso igualitario. En los años 90, la escolaridad promedio de los/as chilenos/as era de 9 años, mientras que el año 2000 se elevó a 9,9 años, y en el año 2013, llegó a 10,8 años de escolaridad. No obstante, la escolaridad promedio de los más pobres, fue de sólo 8,2 años en 2013, mientras que para la población de mayores recursos, fue de 12,9 años en 2013 (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Chile, CASEN, 2013).

3. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN TORNO A LA GESTIÓN DE RECURSOS

3.1. Recursos financieros

El financiamiento de cada sistema educativo se asocia directamente a la definición del mismo. Es así que todo el financiamiento del sistema educativo cubano es entregado mediante Presupuesto Estatal aprobado por la Asamblea Nacional del Poder Popular. En el año 2010, entre el presupuesto ejecutado por el gobierno central y los gobiernos locales en materia de educación, se llegó a la cifra de 8.282,2 (millones de pesos cubanos), de los cuales 4.828 (millones de pesos cubanos), se gastaron en el nivel local (Oficina Nacional de Estadística e Información de Cuba, ONEI, 2011a; 2011b). Esto se traduce en más de 5 mil 500 millones de pesos chilenos (sin considerar reajuste a la fecha). Por su parte, el presupuesto de educación en Chile se establece mediante votación en la Cámara de Diputados de Chile y el Senado de Chile, promulgada como ley por la Presidencia de la República. Para el año 2010, el presupuesto a ejecutar alcanzó los 4.717.624.493 (cifra en miles de pesos)³ (Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda de Chile, DIPRES, 2009), cifra que sólo refleja los gastos a cubrir por parte del Estado y no la cifra que las familias chilenas deben desembolsar para cubrir los gastos educativos. Esto significó que, para el año 2010, Cuba invirtió un 17% más en educación que Chile.

En Chile, los presupuestos educativos llegan en forma de subvención por alumnos/as que asiste a clases (pago per cápita), los que deben ser gestionados por el sostenedor/a de uno a más centros educacionales. El presupuesto nacional de 2015, indica que se traspasarán por dicho concepto 3.553.650.113 (miles de pesos) al sector privado y 305.520.958 (miles de pesos) al sector público (DIPRES, 2014). Para el caso de los establecimientos municipales, el sostenedor es justamente el municipio, quien delega la función educativa en el departamento de educación municipal o en la corporación respectiva (según se señaló precedentemente). En consecuencia, es en realidad el sostenedor quien posee la potestad y el control sobre los recursos financieros ejecutados, lo que relega a los directores y directoras de escuelas a una especie de certificadores de gastos y no a un gestor de tales.

Por su parte, en Cuba no existe la subvención por alumno/a que asiste a clases, puesto que el presupuesto se genera a nivel central y se va desglosando y transmitiendo a las administraciones locales. Lamentablemente no hay información disponible con respecto a cómo se realiza este traspaso, y en qué cuantía se genera. De hecho, la UNESCO (2006; 2015a), establece que no existe información sobre el financiamiento del sistema educativo cubano, especialmente en lo relativo al gasto por alumno/a que se ejecuta en función del gasto en educación como porcentaje del gasto público total. No obstante, el Banco Mundial (s. f.) establece que el gasto que genera Cuba en temas educacionales se encontró cercano al 12,8% del Producto Interno Bruto (PIB) para el año 2010 (sin antecedentes para 2011, 2012, 2013 y 2014). Mientras que Chile invirtió alrededor del 4,18% del PIB en 2010 (Banco Mundial, s. f.) (Ver detalle histórico en Tabla 1). En educación primaria, estos datos significan que Cuba invirtió en el año 2010 8.837,3 dólares por alumno/a, mientras que Chile sólo invirtió 2.665,2 dólares por alumno/a (UNESCO, 2015c)⁴. Es decir, Cuba invirtió 3.3 veces más que Chile por cada estudiante.

3 Para el año 2015, esta cifra alcanzó los 8.082.014.548 (miles de pesos) (DIPRES, 2014). No hay datos de gastos para año 2015 en Cuba.

4 Gasto público por estudiante: gasto público total por alumno o estudiante en el nivel específico de educación, expresado en dólares internacionales (actual), ajustado en términos de paridad de poder adquisitivo (PPA).

Tabla 1. Serie comparativa del gasto público en educación, en % total del PIB: Cuba y Chile

País	Año 1980	Año 1993	Año 2005	Año 2010*
Cuba	8,37%	7,07%	10,6%	12,8%
Chile	4,44%	2,46%	3,23%	4,18%

* No se tuvo acceso a datos comparativos de años posteriores a 2010.

Fuente: Elaboración propia, con datos Banco Mundial (s. f.).

A pesar de ser sistemas organizados con lógicas sociopolíticas disímiles, la ejecución financiera a nivel de escuela parece ser análoga, en la medida que los directores y directoras únicamente pueden realizar un control relativo sobre el gasto que genera un establecimiento educacional, pero no así una planificación financiera más detallada sobre ingresos y egresos. De esta manera, tanto en Cuba como en Chile, los directores y directoras de escuelas (y su equipo) administran y organizan los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, pero lo hacen como mecanismo de control de gastos. En Chile, justamente es el *Proyecto Educativo Institucional* el que marca la pauta o el contexto en el cual se utilizan los recursos financieros. Por su parte, en Cuba existe el denominado *Trabajo Metodológico* que ordena todo el proceso educativo desde el nivel central al nivel local (municipio y escuela). Dicho *Trabajo Metodológico* contempla aspectos relacionados a la organización escolar, infraestructura en general, la organización del horario pedagógico, los métodos para lograr un aprendizaje reflexivo, los medios de evaluación de los aprendizajes, etc.

Tanto en Cuba como en Chile existe un limitado campo de acción para que el director o la directora puedan desarrollar iniciativas para la obtención de recursos adicionales a los traspasados por el presupuesto nacional al nivel local. Tal vez la gran diferencia entre Cuba y Chile es la participación de los municipios y las familias en el complemento del financiamiento de la educación. Mientras que en Cuba sólo existe presupuesto gubernamental, en Chile la capacidad de recaudación de los municipios y el aporte de las familias puede aumentar los fondos educacionales. No obstante, en el caso de los establecimientos municipales, la recaudación pasa por la administración municipal y no por la gestión de las escuelas. Por su parte, el aporte de las familias se realiza fundamentalmente en los establecimientos particulares subvencionados y privados.

De esta manera, en establecimientos municipales de Cuba y Chile la posibilidad de obtención de recursos adicionales para el funcionamiento de una escuela es limitada. Pero en Chile parece haber una mayor posibilidad, pues el artículo N°20 de la ley N° 19.419 (modificada con la ley N° 19.979) faculta a los directores de establecimientos municipales para generar ingresos por medio de cobros de matrículas, aportes de padres y apoderados, programas o proyectos ministeriales, donaciones con fines educacionales, ventas de bienes y servicios producidos o prestados por el establecimiento, subvención de mantenimiento, donaciones simples y demás recursos que se otorguen en la delegación⁵. Estos tipos de ingresos en realidad representan entradas eventuales, por ello el margen de gestión financiera propiamente tal, es exiguo. En esta realidad, las escuelas privadas y subvencionadas de Chile son más autónomas que las municipales, ya que poseen total decisión sobre recursos aportados por la subvención; sobre los recursos adicionales aportados por los padres; sobre la contratación y despido de profesores; y sobre la negociación de salarios (Espínola, 2005).

5 Como caso anecdótico de dicha posibilidad, se señala la situación del Liceo Manuel Blanco Encalada, de la Municipalidad de Caldera, quien a través de su director y en virtud de las facultades que le confieren los artículos 21 y 22 de la ley N° 19.410, vendía los cultivos marinos que se elaboran en el liceo y arrendaba el bus del establecimiento para viajes de turismo comunal, hecho que fue respaldo por el dictamen N° 19.294 de 2013 de la Contraloría General de la República de Chile, que recalcó que no existe impedimento de realizar dichas acciones siempre y cuando estén dentro del marco del programa educativo y que los recursos obtenidos se utilicen exclusivamente en el financiamiento de programas orientados a mejorar la calidad de la educación.

3.2. Recursos materiales

La gestión de los recursos materiales tiene un mayor grado de autonomía que la gestión de presupuestos, puesto que es el proyecto pedagógico en particular el que determinará el uso de tales, proyecto que se supone confeccionado de acuerdo a la realidad de la comunidad educativa. En el caso de Chile, nuevamente es el Proyecto Educativo Institucional el que determina el uso de tal o cual material pedagógico, mientras que en Cuba es el Trabajo Metodológico el que enmarca este uso. De esta manera, en Cuba la gestión de los recursos materiales, especialmente de los destinados al proceso educativo, se realiza por medio de la coordinación de la Dirección de Mantenimiento e Inversiones, que es la encargada de orientar, controlar y ejecutar la política en cuanto al mantenimiento y reparación de las instalaciones escolares, su equipamiento y mobiliario, como por ejemplo los laboratorios de ciencia y computación (MINED, 2015).

En Chile también existen programas gubernamentales de material educativo que es posible utilizar como parte del Proyecto Educativo Institucional. Uno de los programas emblemáticos es la entrega de textos escolares de asignaturas prioritarias del currículo, otorgados de manera gratuita a todos los y las estudiantes de los establecimientos educacionales municipales y subvencionados del país. Estos textos se confeccionan por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, los que se acompañan con Guías Didácticas del Docente, el cual entrega orientaciones de la asignatura respectiva y las ciencias de la educación (currículum, didáctica, evaluación), con una correspondencia directa con el currículum vigente (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, s. f.)⁶.

En términos de desarrollo de infraestructura en Chile, es posible destacar la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC), que otorgó nuevos espacios cronológicos para desarrollar el programa educativo y nuevos espacios físicos para el mismo propósito. En términos de expansión cronológica, así describen García-Huidobro y Concha (2009) los efectos de la JEC:

El tiempo escolar se incrementó en aproximadamente un 30% anual, aumentando el tiempo de trabajo obligatorio fijado en la matriz curricular obligatoria. En educación básica significó pasar de 30 a 38 horas pedagógicas semanales de 3° a 6° grado, y de 33 a 38 en 7° y 8° grado. En educación secundaria, de 33 horas en los grados 9 y 10 a 38, y de 36 en los grados 11 y 12, a 42 horas (p.4).

En lo referente a la infraestructura, en Chile en el bienio 1997-1998 se invirtieron más de 210 millones de dólares, que financiaron más de 1.700 proyectos de inversión (UNESCO, 2000). En 2003, y a razón del programa para la extensión de la Jornada Escolar Completa, se invirtieron 93.993.501 (miles de pesos) (Marcel y Tokman, 2005). No obstante, existe una multiplicidad de investigaciones que señalan que la inversión generada no tuvo réditos positivos en lo pedagógico, pues las nuevas horas disponibles se utilizaron como refuerzo de asignaturas contempladas en el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE)⁷; al mismo tiempo de no reformular las prácticas pedagógicas; y porque la inversión en infraestructura en realidad vino a subsanar deficiencias estructurales, más que a desarrollar nuevos espacios físicos (Martinic, Huepe y Madrid, 2008; García-Huidobro y Concha, 2009; Martinic, 2015).

Como se observa, tanto en Cuba como en Chile existe una gestión de recursos materiales centralizada, aunque en Chile existe un mayor grado de autonomía con respecto a la utilización de los mismos. Sin embargo, en ambos sistemas es posible generar usos creativos acorde al programa educativo de cada establecimiento. Los laboratorios de ciencia y computación dispuestos en Cuba, de nada sirven sin una apropiada planificación pedagógica, lo mismo que la disposición de textos escolares en Chile o la disposición de más tiempo en aula. Ahora bien, el goce de recursos

6 Según el MINEDUC (s. f.), en 2015 se entregaron más de 17 millones de libros, recibiendo cada niña y niño un promedio de 6 libros.

7 SIMCE: el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza es una serie de pruebas estandarizadas, utilizadas para medir conocimiento adquirido por las y los estudiantes, fundamentalmente en Matemáticas y Lenguaje.

materiales está íntimamente relacionada con la autonomía financiera, que como se detalló precedentemente, es limitada en ambas realidades. Con todo, siempre es posible encontrar espacios para poder desplegar acciones creativas para poder usar de mejor manera estos recursos u obtener otros adicionales.

3.3. Gestión de personas

En Cuba la formación e incorporación de docentes al aula es parte de un proceso sistémico y controlado a nivel país, que relaciona estrechamente la formación universitaria con la escuela y la vocación pedagógica (que se forma en el nivel preuniversitario). En contraposición, en Chile la formación del profesorado y la incorporación del mismo al aula responden a los designios del mercado educativo en primera instancia y al mercado laboral en segunda instancia, donde el Estado actúa como *seudo*-regulador.

En Cuba, la formación de docentes se inicia en el ciclo preuniversitario del sistema escolar, correspondiente a los grados 10, 11 y 12 del mismo sistema (alumnos y alumnas entre 15 y 18 años de edad) dentro de los Institutos Politécnicos Pedagógicos. Luego del paso por el ciclo preuniversitario, y superados los filtros vocacionales y de capacidades, se accede a las Universidades de Ciencias Pedagógicas, cuya formación tiene presente dos principios: a) responsabilidad del Estado en su formación inicial y continua; b) gratuidad de los estudios y empleo asegurado (MINED, 2015).

La formación de los docentes cubanos se realiza en dos momentos. El primer momento corresponde a los primeros tres años de estudio, donde se cursan asignaturas a tiempo completo, mientras que el segundo momento se sucede a partir del tercer o cuarto año, donde las y los estudiantes son ubicados en las escuelas (que se conciben como micro universidades), bajo la supervisión de docentes de experiencia. La carrera pedagógica otorga el grado de Licenciatura en Educación, que se desarrolla en 21 áreas diferentes⁸. En consecuencia, el ciclo de formación pedagógica se extiende por aproximadamente 8 años, con 3 años de preuniversitario y 5 años de estudios superiores (MINED, 2015).

Por su parte, en Chile la formación docente no está regulada como sistema, sino que está expresada como oferta de mercado educativo. Así las personas que deseen estudiar pedagogía, deben primero haber cursado con éxito la enseñanza básica y media completa y luego incorporarse a alguna institución de educación superior que ofrezca la carrera. Esta incorporación puede estar o no mediada por la Prueba de Selección Universitaria⁹. Las instituciones en la que se otorgan las carreras de pedagogía pueden ser Universidades Estatales, Universidades Privadas Tradicionales, Universidades Privadas, e Institutos Profesionales (órganos de educación superior que no entregan grados académicos y que pueden lucrar).

En Chile, no existe un programa de formación docente orgánico relacionado al sistema escolar. Aunque, no siempre fue así. Desde el año 1842 y hasta el año 1974, la formación del profesorado fue fundamentalmente normalista, es decir, una formación regulada por un Estado docente en escuelas de instrucción pedagógica a las que se accedía luego de la educación primaria, donde se impartía un solo currículo, diferenciado por localización y género (Grünwald y Herrera, 2012). Pero hoy en día Grünwald y Herrera (2012) señalan que:

8 A saber (MINED, 2015); a) Para la Educación Infantil (Inicial, Básica y Especial): Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Especial, Logopedia; b) Para la Educación Secundaria Básica (Nivel Medio Básico) y Media Superior: Biología – Geografía, Biología – Química, Lenguas Extranjeras; Español – Literatura; Marxismo Leninismo – Historia, Matemática – Física, Educación Laboral – Informática; c) Para la Educación Técnica y Profesional (asignaturas técnicas): Mecánica, Eléctrica, Construcción, Economía, Agropecuaria, Mecanización, Química Industrial; d) Para distintos niveles de enseñanza: Instructor de Arte, y Pedagogía – Psicología.

9 Prueba estandarizada para ingresar al sistema de universidades estatales de Chile y otras universidades asociadas.

[...] predomina lo heterogéneo en las mallas curriculares de las instituciones formadoras de docentes (existe una coincidencia cercana sólo al 30%), lo cual se refleja en las diferentes áreas de formación consideradas y termina acrecentando las diferencias entre los saberes y competencias de sus egresados (p.31).

Respecto a la incorporación de recursos humanos al sistema educacional, la mayor diferencia entre Chile y Cuba radica en la lógica utilizada para tal efecto. Mientras que en Cuba se usa una lógica planificada, nacional y estatal para la incorporación de personas al sistema educativo, en Chile se utiliza una lógica de mercado. En efecto, la incorporación de nuevas personas a los espacios laborales educacionales en Cuba se realiza por medio de la Dirección Nacional de Recursos Humanos del Ministerio de Educación, donde la cantidad de personas a contratar se determina por los objetivos y planes a ejecutar autorizados por dicha dirección, quien analiza la función, carga laboral y perfiles de cargos necesarios, entre otras funciones (MINED, 2015).

La Dirección Nacional de Recursos Humanos se encarga de gestionar los derechos laborales a los cuales pueden acceder las y los trabajadores del sistema educacional, como lo son: permanecer en el cargo hasta arribar a la edad de jubilación, que para las mujeres es de 55 años y para los hombres de 60 años; recibir todos los meses y durante 11 meses, el salario por el tiempo trabajado, además del pago y disfrute de 1 mes de vacaciones; ser evaluado anualmente y en dependencia a los resultados del trabajo, ser acreedor de la estimulación salarial y moral establecida; etc. (MINED, 2015).

En Chile, la selección del personal que accede al sistema educacional, ya sea en calidad de docente, profesional no docente y/o personal paradocente, se realiza en función del mercado laboral, sin existir una lógica nacional sistémica en dicha incorporación. No obstante, existen limitaciones en el ingreso de personas al sistema educativo. Por ejemplo, se encuentra el impedimento de que personas incorporadas en el Registro Nacional de Pedófilos puedan trabajar en lugares que atienden a personas menores de edad (en el marco de la Ley N° 20.685, Ley N° 19.617, Código Procesal Penal y Código Penal de Chile). De la misma forma, existe el impedimento de ejercer cargos públicos a las personas condenadas por crimen o simple delito, más otras disposiciones legales de similar índole. Con todo, superados los impedimentos legales, los perfiles de cargos y demás consideraciones en materia de incorporación de recursos humanos, se basan fundamentalmente en las leyes del mercado.

Una vez incorporada una persona al sistema educativo chileno, su marco de acción laboral debería estar determinado por la Ley N° 19.070 (Estatuto de los Profesionales de la Educación), y por la Ley N° 18.883 (Estatuto Administrativo para Funcionarios Municipales). Ahora bien, en el año 2011 la Ley N° 20.501 facultó a directores y directoras de establecimientos a poder escoger a su equipo técnico pedagógico, al mismo tiempo de poder despedir al 5% de la dotación docente del establecimiento a su cargo por mal desempeño (bajo ciertas restricciones), a la vez de establecer la elección de directivos y directivas por sistema de Alta Dirección Pública¹⁰. No obstante, en general la incorporación de nuevo personal a una escuela (docentes de aula y paradocentes), está principalmente influenciado por el organismo rector de la escuela, es decir, por la corporación o el departamento de educación.

Lo anterior genera un espacio de convergencia entre Cuba y Chile, pues los directores/as de escuela cubanos también tienen poco campo de libertad para determinar quién ingresa o no a la escuela, pues es la Dirección Nacional de Recursos Humanos quien lleva la mayor parte del proceso. Sin embargo, en ambos países los/as directores/as pueden establecer estratégicamente los perfiles de cargos que los órganos rectores pueden considerar en los procesos de selección,

10 El Sistema de Alta Dirección Pública, provee cargos, mediante concursos, de directivos de órganos del gobierno central y de organismos locales (como Directores/as de las Direcciones de Educación Municipal y directores/as de establecimientos educacionales).

pues son ellos los que mejor conocen la realidad educativa de cada escuela, y por ende pueden determinar de mejor manera qué perfiles se ajustan a la necesidad de tal o cual establecimiento. En consecuencia, tanto para Cuba como para Chile, la directora o el director debe ser creativo en su apuesta y comunicar adecuadamente sus necesidades, expresadas en perfiles de cargos a obtener, así como convencer de la necesidad de contar con mayores y mejores recursos humanos.

Todo lo dicho en el punto 4, se resume en la Tabla 2:

Tabla 2. Cuadro síntesis

Temáticas tratadas		Países estudiados		Comparación		Desafío para la gestión educativa
D i - m e n - s i ó n de la Gestión de Recursos	Ámbitos estudiados	Chile	Cuba	Convergen - c i a s	D i v e r g e n - c i a s	
G e s - t i ó n Financiera	Origen del financiamiento educativo, y autonomía de las escuelas para generar recursos financieros.	El sistema educativo se financia por recursos estatales con base a la ley de presupuesto. Además, existe un importante aporte de las familias a los gastos educativos, expresado en pagos de colegiaturas. Asimismo, existe una pequeña posibilidad que las escuelas municipales obtengan recursos financieros por la venta de servicios y productos elaborados en la misma escuela.	Todo el presupuesto para sustentar el sistema educativo se entrega por parte del Estado, quien planifica y asigna recursos desde el nivel central al nivel local (municipalidades). No existen gastos adicionales de la familia respecto de la educación.	Existe un presupuesto estatal en ambos países. En ambos países existe poco espacio de acción para que el director/a de una escuela se autoabastezca de recursos financieros	El sistema de educación en Chile es mixto con fuerte participación de privados. En cambio en Cuba es estatal y gratuito. Todos los gastos son asumidos como tarea país.	En Chile: encontrar aquellos espacios donde es posible gestionar nuevos recursos para las escuelas. En Cuba: comunicar adecuadamente las necesidades educativas que requieren de financiamiento.

G e s - t i ó n de Re- cursos Mate- riales	D e s a - rrollo de infraes- tructura y mate- rial pe- dagógico	No existe un pro- grama de desa- rrollo de infraes- tructura a nivel nacional. No obs- tante, la imple- mentación de la Jornada Escolar Completa implicó un esfuerzo guber- namental de desa- rrollo de esta área. Por otra par- te, la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC imple- menta el programa de textos escolares, que son distribui- dos en todos los establecimientos públicos.	La Dirección de Mantenimiento e Inversiones es la encargada de organizar todo el desarrollo de la infraestruc- tura educati- va de manera centralizada, su labor incluye tanto la estruc- tura física como los recursos pe- dagógicos a uti- lizar en dicha estructura. En tanto los mate- riales educati- vos se determi- nan de acuerdo al Trabajo me- todológico de cada ciclo.	Existe una p r e o c u - p a c i ó n n a c i o n a l acerca del currículum y su apli- cación en las escuelas públicas (en Cuba todas las escuelas son públi- cas).	En Cuba existe un or- ganismo gu- bernamental nacional que se encarga del desarro- llo y funcio- namiento de la infraes- tructura. En Chile, esta área se atien- de de acuer- do a lógicas y presupues- tos locales.	En ambos países: Uso adecuado de los recursos pedagógi- cos y man- tención de infraestruc- tura. Establecer canales de comunica- ción de ne- cesidades materiales y pedagógicas.
G e s - t i ó n de perso- nas	Política de forma- ción docen- te y reclu- tamiento de perso- nas.	La impartición de carreras pedagógi- cas está sujeta a las leyes del mercado académico. Asi- mismo, no existe una política de reclutamiento de personas, sujeta- ndose dicho proce- so a las leyes del mercado laboral, pese a que existen impedimentos de ingreso, así como un marco legal que condiciona la ca- rrera laboral. Sin embargo, se otorga un rango de auto- nomía al director o directora al per- mitirle escoger a su equipo técnico pedagógico.	La formación docente es sis- témica y con- gruente desde el nivel preu- niversitario al superior. La formación docen- te se concibe como una tarea nacional. La Dirección Nacional de Recursos Hu- manos del Ministerio de Educación es la que lleva a cabo el proceso de reclutamiento y selección de las nuevas per- sonas que se incorporan al sistema educa- cional.	Las escuelas públicas no tienen sufi- ciente inje- rencia en los procesos de reclutamiento y selec- ción, pero en ambos paí- ses existe la posibilidad que direc- tores o di- rectoras en- treguen sus necesidades y perfiles de- seados.	La política de forma- ción docente es la gran di- ferencia en- tre los paí- ses estudiados. Mientras que en Cuba se considera como tarea nacional, en Chile el profesorado se forma de acuerdo a las leyes del mercado.	En ambos países: Es- tablecer y mejorar los conductos para expre- sar las ne- cesidades de personal (cantidad adecuada al proyecto educativo), y calidad del mismo (per- files ade- cuados para el proyecto educativo).

4. CONCLUSIÓN

La educación concebida como derecho, conlleva beneficios personales y beneficios colectivos, razón por la cual requiere de su satisfacción por medio de un sistema educativo que la provea en cantidad y calidad. No obstante, es el mismo sistema educativo el que condiciona que los beneficios de la educación emerjan o no. En lo tratado en este escrito, se contrastan dos sistemas educacionales organizados con lógicas diferentes. En estos dos sistemas se generan limitaciones a la gestión de recursos por parte de directores y directoras, y también pequeños espacios de acción en torno a dicha gestión de recursos (financieros, materiales y de gestión de personas). De esta manera, la gestión financiera tanto en Cuba como en Chile, circunscribe a directores y directoras a actuar como certificadores de gastos y egresos, más que como planificadores financieros. Ahora bien, en Chile al parecer existe un margen de acción más amplio en este ámbito que lo que pudiera tener un directivo en Cuba, ya que existe la posibilidad de que algunas escuelas obtengan recursos financieros por venta de servicios y productos producidos por la misma escuela, aunque esta ventaja se concibe en el marco de una escasa información acerca de cómo se trasfiere en la práctica el presupuesto nacional a cada escuela en Cuba.

La gestión de materiales pedagógicos y de infraestructura en ambos países se ve como un factor condicionado a la realidad de la gestión financiera. A pesar de ello, parece existir una mayor autonomía en el ámbito del uso de recursos materiales-pedagógicos, más que en el tema de infraestructura. En ambos países estos recursos son utilizados en el marco de un proyecto pedagógico en particular. Mientras que la gestión de personas es un ámbito de coincidencia superficial, en la medida que en ambos países los directores y directoras de escuelas poseen poca injerencia en los procesos de reclutamiento de nuevo personal, excepto el poder determinar perfiles de cargo y expresar sus necesidades a las autoridades competentes. Salvada esta coincidencia, los procesos de reclutamiento de personal son distintos en Cuba y en Chile, ya que en un país se desarrolla como proceso centralizado en función de los objetivos del sistema educacional, mientras que en el otro país se desarrolla en función del mercado laboral, respectivamente. En Chile la formación docente se entrega a las leyes del mercado académico, mientras que en Cuba, la formación docente es una tarea garantizada y organizada por el Estado.

La revisión y comparación de los recursos financieros, materiales y personales, permiten establecer que la gran diferencia entre los sistemas educativos de Cuba y Chile radica en el hecho de que uno se organiza estatalmente, de manera centralizada y con una concepción de estado docente, en función del derecho a la educación de todos y todas (Cuba), mientras que otro se organiza en función de leyes de oferta y demanda académicas y laborales, atomizada en municipios, bajo un rol subsidiario del Estado (Chile); y que en esta realidad disímil los desafíos para la gestión educativa son equivalentes. De esta manera, el mirar la realidad Cubana permite entender a la educación como tarea país y no como un proceso entregado exclusivamente al mercado, como sucede en Chile. Mientras el sistema educativo de Cuba trata de fomentar una cultura general e integral en el pueblo, generando una unidad nacional alrededor de un modelo de sociedad solidaria (González y Reyes, 2010), el sistema educativo Chileno, especialmente a partir de 1973, concibe una interpretación de la libertad de enseñanza que es articulada con el principio de subsidiariedad, en sintonía con un ordenamiento jurídico que permite el desarrollo del sistema neoliberal (Oliva, 2008).

Estado y mercado se enfrenan, metafóricamente hablando, en la comparación de los sistemas educativos de los países analizados. En el sistema Cubano la educación es un derecho, mientras que en el sistema Chileno la educación es un servicio y en muchos casos un bien de lujo. Sin embargo, y paradójicamente, las problemáticas respecto de la gestión educativa a nivel de escuela

parecen ser similares en acciones, aunque manifiestamente son distintas en espíritu. Ello abre la posibilidad para nuevas investigaciones que estudien los significados de las acciones directivas en cada sistema educativo analizado, de manera de ver si estas diferencias macro-sociales, que derivan en acciones y desafíos similares, tienen distinto significado a nivel micro-social, es decir, en la escuela. Asimismo, es válido estudiar el efecto que dicho espíritu (concepción de sistema educativo) genera en los resultados educativos, de manera de determinar si la concepción mercantil tiene diferentes réditos que la concepción solidaria. A priori, el autor del presente texto se inclina por señalar que la concepción solidaria es más favorable que la concepción mercantilista, en la medida que en el neoliberalismo educativo deriva en segregación social y en exclusión cultural (Cavieres-Fernández, 2013).

REFERENCIAS

Azevedo, F. (1981). *Sociología de la educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México D.C; Fondo de Cultura Económica.

Banco Mundial (s. f.). *Gasto público en educación, total (% del PIB)*. Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>.

Cavieres-Fernández, E. (2013). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478201400090001>.

Cohen, E., Schiefelbein, E., Wolff, L., y Schiefelbein, P. (2000) ¿Hacia dónde va el gasto público en educación?; Logros y desafíos. *CEPAL, Serie de políticas sociales*, (42).

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.

Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda de Chile, DIPRES (2009). *Ley de Presupuestos del Sector Público año 2010, N° 20.407*. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/594/articles-74331_doc_pdf.pdf.

Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda de Chile, DIPRES (2014). *Ley de Presupuestos del Sector Público año 2015 N° 20.798*. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/594/articles-74331_doc_pdf.pdf.

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Chile, CASEN (2013). *Educación 2013: Síntesis de Resultados*. Ministerio de Desarrollo Social de Chile. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Educacion.pdf.

Espínola, V. (2005). *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/2729>.

García-Huidobro, J. E., y Concha, C. (2009). *Jornada escolar completa: la experiencia chilena. Documento en elaboración*. Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf>.

González, J. P. y Reyes, R. (2010). Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 13-35. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120013A>.

Grünwald, M., y Herrera, S. (2012). Formación normalista versus formación docente universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos de educación. *ISEES: Inclusión Social y Equi-*

dad en la Educación Superior, 11, 17-44.

Larrañaga, O. (1995). Descentralización de la educación chilena: Una evaluación económica. *Centro de Estudios Públicos*, 60, 243-287.

Marcel, M., y Tokman, C. (2005) *¿Cómo se financia la educación en Chile? Ministerio de Hacienda de Chile, Estudios de Finanzas Públicas (2005)*. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/594/articles-21669_doc_pdf.pdf.

Martinic, S., Huepe, D., y Madrid, Á. (2008). Jornada Escolar Completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 124-139.

Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>.

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (s. f.). *¿Qué es y qué hace Textos Escolares?* Recuperado de http://www.textosescolares.cl/index2.php?id_portal=65&id_seccion=3748&id_contenido=15677.

Ministerio de Educación de la República de Cuba, MINED (2015). *CubaEduca: Portal educativo cubano*. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/>.

Núñez, I. y otros (1995). *Sistema Educativo Nacional de Chile: 1993*. Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos.

Oficina Nacional de Estadística e Información de Cuba, ONEI (2011a). *Ejecución del presupuesto: Gobierno Central*. Recuperado de <http://www.onei.cu/aec2010/datos/6.5.xls>.

Oficina Nacional de Estadística e Información de Cuba, ONEI (2011b). *Ejecución del presupuesto: Gobiernos Locales*. Recuperado de <http://www.onei.cu/aec2010/datos/6.6.xls>.

Oliva, M. (2008). Política Educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2000). *La Educación para Todos; Evaluación 2000: Informes de Países; Chile*. UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/chile/rapport_1_2.htm.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2006). *Cuba: Programas de atención y educación de la primera infancia*. UNESCO (OIE) Ginebra, (Suiza) 2006.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008). Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Cuba. *UNESCO International Bureau of Education*, 2008. Recuperado de www.ibe.unesco.org/cuba_NE08_sp.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2010). *World data on education données mondiales de l'éducation: Cuba*. UNESCO, Datos Mundiales de Educación VII Ed. 2010/11.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015a). *Noticias 9 de abril de 2015: only cuba reached global education goals in latinamerica and the caribbean*. UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/education_for_all_2000_2015_only_cuba_reached_global_education_goals_in_latin_america_and_the_caribbean#.VZ7Ovfl_Oko.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015b). *The Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. Paris: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015c). *Country Profiles: Cuba, Latin America and the Caribbean*. UNESCO, International Bureau of Education. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/das/Country/?code=CUB®ioncode=null&SPSLanguage=EN>.

Squella, A. (1982). *Andrés Bello y la educación*. Valparaíso: EDEVAL.