

# EL «BONO ESCOLAR»: FINANCIACIÓN POR LA DEMANDA, DESFINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA\*

Martha Verónica del Rosario Quiroga\*\*

## RESUMEN

Este artículo constituye un análisis teórico en torno a una de las propuestas clave de reforma educativa neoliberal basada en la implementación de los bonos escolares. Aquellos constituyen un mecanismo de financiación de la demanda que forma parte de las recomendaciones de los intelectuales de la «Nueva Derecha» y el Banco Mundial. Este programa de ingeniería social ha sido aplicado por numerosas administraciones neoliberales a partir de la crisis capitalista del setenta, en el marco de las políticas emanadas del Consenso de Washington que se aplicaron en la mayoría de los Estados latinoamericanos. Los bonos escolares propiciarían la libertad de elección de los individuos, pero ciertamente constituyen una transposición de la teoría económica del mercado sustentada en los postulados de la Escuela Marginalista como teoría normativa política, con preocupantes consecuencias sociales.

**PALABRAS CLAVE:** bono educativo, libre elección, crisis capitalistas, financiación por la demanda, política social regresiva.

## ABSTRACT

«The «Scholar check»: Financing by Demand Implies Public Education Desfinancing». This article provides a theoretical analysis about one of the key proposals of neoliberal educational reform based on the implementation of school vouchers. Those are a demand funding mechanism that is part of the recommendations of the intellectuals of the «New Right» and the World Bank. This social engineering program has been achieved by several neoliberal administrations since the capitalist crisis of the 1970s, especially under the policies of the «Washington Consensus» which is applied in most Latin American states. School vouchers would encourage individual freedom of choice, but they certainly are a transposition of the market economic theory supported by Marginalism concepts as a normative political theory, with negative social consequences.

**KEY WORDS:** school voucher, free choice, capitalist crisis, demand-side financing, regressive social policy.



## BREVE PREÁMBULO

El presente trabajo constituye un ensayo sobre una de las propuestas clave del neoliberalismo para financiar los sistemas educativos: la implementación de los bonos escolares, ampliamente conocidos como *vouchers*. En este esfuerzo teórico-argumentativo se efectúa una crónica del marco contextual que sirvió de basamento para que este mecanismo de financiamiento educativo deviniera en una de las tentativas privilegiadas y hegemónicas por las administraciones neoliberales, en el escenario signado por los «Programas de Ajuste Estructural» derivados del llamado *Consenso de Washington*, aplicados en los países latinoamericanos. A partir de ese encuadre, se expone la genealogía conceptual e ideológica de los bonos educativos a través de las elucubraciones de los *think tanks* de la Nueva Derecha, entre ellos de modo muy señalado autores como Friedrich Hayek y Milton Friedman. Por último, se presentan algunas de las materializaciones de estas ideas a través de las indicaciones del Banco Mundial y una visión general sobre el derrotero de la implementación de programas educativos basados en este mecanismo de financiamiento.

En el análisis de los bonos educativos se examina asimismo el carácter asumido por la educación, los modelos de financiación con especial referencia al modelo de mercado, algunos resultados sobre el análisis coste-beneficio del financiamiento con bonos y el escenario de crisis económica y de crisis de la educación.

Cabe advertir que se parte del análisis contextual que implicó una reconfiguración de las formas de intervención del Estado a partir de la crisis capitalista del setenta y que sentó las bases para la aplicación de las políticas de «ajuste estructural». El punto de partida es precisamente el Estado porque constituye la organización imprescindible para la hegemonía de la burguesía en una economía capitalista, sin que esto implique la negación de su carácter conflictivo en tanto es, él mismo, escenario de la lucha de clases. De esta manera, aun cuando se analice uno de los tópicos del campo de la Economía de la Educación, como lo es el del financiamiento, la mirada que se privilegia es la de la relación dialéctica y complementaria entre Economía y Política, o Mercado y Estado, en el marco de una formación histórica concreta. La advertencia anterior es crucialmente válida para el caso de los aportes teórico-conceptuales de la Economía de la Educación, debido a que esta disciplina de reciente constitución ha estado impregnada, desde sus orígenes, de las contribuciones de la Economía Neoclásica y la Teoría del Capital Humano inscritas dentro del paradigma liberal-funcionalista, con una fuerte tendencia a la naturalización y reificación de los procesos sociales. En consecuencia, se ha asistido y no casualmente a la despolitización de la Economía y su conversión en una pseudo-ciencia, en apariencia neutral, objeto de un alto grado de formalización a través de la matematización de sus presupuestos, muchas veces refutados por la empiria. La Economía

---

\* Recibido: 29-07-2010. Aceptado: octubre 2010.

\*\* Departamento de Educación y Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Ejército de los Andes 950, D5700HHW, San Luis, Argentina. Teléfono: +54 (2652) 424027 Interno 125. E-mail: mvquirog@unsl.edu.ar.

desde fines del siglo XIX abandonó su carácter de disciplina social para transformarse en una disciplina pretendidamente técnica, aspecto que se agudizó a partir de la década del sesenta del siglo XX y sobre todo de la mano del Neoliberalismo y la Escuela Marginalista.

Por último, cabe señalar que estos postulados, hoy hegemónicos, que parten de definir a la educación como un bien objeto de transacción mercantil y que cancelan la posibilidad de su reivindicación como un derecho social en tanto consideran a los sujetos, clientela o consumidores, lejos han estado de la neutralidad valorativa y la asepsia ideológica. En la mayoría de los contextos en que resuenan, fueron introducidos de la mano de regímenes conservadores y represivos, como los de Margaret Thatcher y Ronald Reagan y las dictaduras del Cono Sur, entre las cuales se destaca la chilena de Augusto Pinochet. En muchas de estas experiencias se impuso el financiamiento en función de la demanda a través de los *vouchers*, con implacables efectos sobre la igualdad social. Hayek y Friedman fueron los apóstoles de esos regímenes fuertemente signados por el autoritarismo.

### LAS CRISIS COMO ESCAPARATES PARA LOS ENSAYOS NEOLIBERALES

En el año 2001, la Provincia de San Luis, ubicada en el centro de la Argentina, dio luz a la Ley de Educación Pública de Gestión Privada núm. 5.253, que introdujo un nuevo mecanismo de financiamiento para la enseñanza privada, además de la consabida subvención denominada «aporte estatal subsidiario básico», se trataba del «aporte estatal subsidiario de equidad o bono educativo». Aun cuando entre los argumentos oficiales se esgrimió la voluntad de favorecer la libertad de elección de los individuos, el fomento de la movilidad interinstitucional, la reivindicación del principio de «libertad de enseñanza», la introducción de un paliativo frente a la escasez de bancos en la escuela pública, la aplicación de un innovador mecanismo de financiamiento basado en el alumno, lo cierto es que el bono educativo sirvió en esa Provincia como salvoconducto para sortear la alta morosidad que afectaba a las escuelas privadas y que hacía peligrar su existencia misma. En este sentido, una funcionaria gubernamental señalaba que la introducción del bono fue

un apoyo fuerte a muchas instituciones que en ese momento estaban a punto de cerrar (...) producto de la crisis económica (...) estaban entre cerrar, convertirse en autogestionadas, viendo de qué modo salvaban la institución del cierre (...) Muchos de ellos [los beneficiarios y/o postulantes del bono] eran chicos que a lo mejor ya estaban yendo a una escuela privada pero no podían continuar sus estudios ahí por la crisis económica que había en ese momento en el país y la Provincia no era ajena, no podían continuar sus estudios. Para un chico es muy traumático tener que dejar una escuela donde hay cierto nivel de pertenencia y demás por cuestiones meramente económicas, o sea claramente queda excluido. Entonces el bono pudo solucionar eso en ese momento (...) (*Entrevista a la Coordinadora de Educación Pública de Gestión Privada en el año 2002 realizada el 11/5/2007*, citada en Quiroga, V., 2009).



Esta situación de crisis a la que alude la entrevistada fue conocida como el «Argentinazo», una crisis generalizada que tuvo dimensiones económicas, políticas y sociales, y cuyos efectos más visibles fueron la destitución de un presidente en el marco de un sistema institucional al borde de su desplome y el cese de la política de convertibilidad con el dólar unido a un proceso de devaluación monetaria. Este ejemplo muestra cómo los escenarios de fuertes contradicciones pueden ser la oportunidad para que se ensayen recomposiciones del régimen capitalista, que en este caso concreto sirvió para salvar a las patronales de las escuelas privadas, con la introducción de un mecanismo de financiamiento por la demanda emanado de las propuestas más fieles a la usanza neoliberal.

Algunos autores, como Jorge Beinstein (2009), sugieren que las crisis de reciente estallido como la de Argentina en 2001 o la de Estados Unidos (2001-2007) no son sino réplicas de la crisis capitalista del setenta, etapa a partir de la cual se agudiza la «senilidad» del capitalismo. En consecuencia, Beinstein señala que «se inició un cuarto ciclo cuya etapa de prosperidad llegó hasta fines de los años 1960, hasta 1968 (...). A partir de ese momento la tasa de crecimiento de la economía mundial impulsada por los países capitalistas centrales describió una tendencia descendente en el largo plazo que no se ha detenido hasta la actualidad y que debería prolongarse en un futuro previsible» (2009: 35). La crisis del setenta, vulgarmente asociada al aumento del precio del barril de crudo, constituyó una crisis capitalista que no sólo condujo a la degradación del capitalismo estatista-keynesiano sino también su ingreso en la etapa senil. Aquella crisis se debió a una confluencia de procesos decisivos en los Estados Unidos, entre ellos un largo proceso estanflacionario, el debut en la caída de la producción petrolera<sup>1</sup>, el cese del patrón dólar-oro, el financiamiento bélico y la derrota en Vietnam, los sucesivos déficits en la balanza de pagos, la suba de las deudas pública y privada, el aumento de la desigualdad y la degradación del sistema político. Una reveladora imagen de la «crisis de acumulación» (O'Connor, J., 1987), que conjugó el deterioro en la producción, el aumento de la inflación y el desempleo es proporcionada por el cuadro 1, citado por Isuani, E., 1991.

Estos episodios que afectaron directamente a Estados Unidos, repercutieron a escala planetaria por el múltiple proceso de «globalización» caracterizado por el «aburguesamiento» casi completo del mundo (fruto, entre otras cosas, de la derrota de la URSS y de la adopción por parte de China de relaciones de producción capitalistas y su integración en la economía mundial), la financiarización integral del sistema, la unipolaridad con el Imperio estadounidense como supremo poder mundial, y la «norteamericanización» de la cultura de las clases dominantes del

---

<sup>1</sup> En 1973 Estados Unidos registra su *peak oil*, momento en que se inicia el retroceso en la explotación del petróleo propio. Cabe advertir que actualmente el cuarenta por ciento de las exportaciones venezolanas de crudo abastecen el mercado norteamericano. El *peak oil* mundial se registró a partir del año 2005, es justamente este evento el que motiva la búsqueda y explotación de energías alternativas.

CUADRO 1. INDICADORES SELECCIONADOS-OCDE (TASA ANUAL PROMEDIO)

PAÍS	PRODUCCIÓN		INFLACIÓN		DESEMPLEO	
	60-69	74-80	60-69	74-80	60-69	74-80
Canadá	5.5	2.6	2.6	7.5	5.1	7.2
Francia	5.8	2.8	3.8	8.8	2.4	4.8
Italia	5.8	2.6	3.8	12.2	5.7	6.7
Japón	11.1	4.9	5.4	8.7	1.2	1.9
Suecia	4.4	2.3	3.6	8.4	2.2	1.9
Gran Bretaña	2.9	1.3	3.6	12.4	3.5	5.6
EEUU	4.4	2.8	2.4	7.0	4.5	6.7
Alemania F.	4.6	2.7	2.5	4.9	1.0	3.2

FUENTE: Elaboración de Ernesto Isuani en base a Maier C. «Inflation and Stagnation as Politics and History» en Lindberg L. y Maier C. «The Politics of Inflation and Economic Stagnation».

mundo (Beinstein, J. 2009:39). Cabe destacar en todo este proceso el dominio en el plano académico del neoliberalismo (emanado inicialmente de la Universidad de Chicago y convertido rápidamente en *doctrina* en la práctica totalidad de las universidades del mundo) que ha afectado a la Economía y a la Sociología en las tres últimas décadas.

En respuesta a la crisis del setenta, emergieron con vigor las indicaciones de una serie de intelectuales vinculados a la Sociedad de Mont Pèlerin que habían sido proscritos durante el esplendor del Estado de Bienestar, y sobre los que se ahondará más adelante. Las medidas que promovieron implicaron potentes embestidas contra las instituciones constituidas y las políticas desarrolladas a partir de la década del treinta. El Programa Neoliberal se aplicó de distinta manera y con diversa intensidad ya fuera si se trataba de países capitalistas centrales o de la periferia. En consecuencia, se comienza a desmoronar aquel prototipo de regulación que sostenía a la sociedad salarial consolidada con la emergencia del Estado Social o Estado de Bienestar. En América Latina, las dictaduras que proliferaron como pandemia no sólo se alzaron contra el «enemigo interno», sino que fueron, también, la «punta de lanza» para los ensayos neoliberales. El refuerzo de esas medidas vendría de la mano de la recuperación de la institucionalidad democrática, previa constitución y acatamiento del llamado Consenso de Washington (Williamson, J., 1990) a comienzos de la década del noventa. Éste es señalado corrientemente como el jalón a partir del cual se materializaron los Programas de Ajuste Estructural: recorte del gasto social del Estado, privatización de las empresas públicas, de los servicios públicos y de los recursos naturales, la desindustrialización, el aumento de las exportaciones, la reducción de la demanda interna, la alteración de formas procesales y contenidos normativo-constitucionales y el desvío de recursos económicos para el pago de la deuda externa. Ese paquete de medidas implicó un mecanismo extorsivo basado en

el otorgamiento de préstamos del FMI y del Banco Mundial a cambio del disciplinamiento de las cuentas fiscales y de la «apertura» de las economías nacionales.

La constricción del gasto del Estado se sostuvo en la supresión del control de precios y la reducción de aranceles, la liberalización para lograr el estímulo de las exportaciones, una revisión de la política fiscal, desregulación del sector privado, reducción del déficit público, la revocación de derechos sociales, el pago de los servicios públicos por los usuarios y la extensión de la miseria (Carnoy, M., 1999). En respaldo de estas medidas ha estado el marco teórico-conceptual que proporciona el monetarismo. Esta corriente macroeconómica aboga por el control de la inflación a través de la restricción de la emisión monetaria y la consecuente «racionalización» del gasto público, fundamentalmente del gasto social. En consecuencia, las instituciones financieras internacionales promueven la reducción del coste de la enseñanza pública. El cuadro 2 expone cómo la variable de ajuste en la mayoría de los países de América Latina ha sido el gasto social, mientras que se han incrementado las erogaciones para el pago de la deuda externa, presentada en el rubro «otros gastos» (Calcagno, A., 1997):

CUADRO 2. PAÍSES SELECCIONADOS DE AMÉRICA LATINA: GASTOS DEL GOBIERNO CENTRAL 1980-1992 (EN PORCENTAJES DEL TOTAL DE GASTOS)

	DEFENSA		EDUCACIÓN		SALUD		VIVIENDA Y BIENESTAR SOCIAL		SERVICIOS ECONÓMICOS		OTROS GASTOS	
	1980	1992	1980	1992	1980	1992	1980	1992	1980	1992	1980	1992
Argentina	...	9,9	...		...	3	...	39,4	...	16	...	21,7
Brasil	4	3	...	3,7	...	6,9	32	35,1	24	9,3	32	42
Chile	12,4	9,6	14,5	13,3	7,4	11,1	37,1	39	13,8	15	14,8	12
Ecuador	12,5	12,9	34,7	18,2	7,8	11	1,3	2,5	21,1	11,8	22,6	43,6
México	2,3	2,4	18	13,9	2,4	1,9	18,5	13	31,2	13,4	27,6	55,5
Perú	21	...	15,6	...	5,6	...	...	...	22,1	...	35,7	...
Venezuela	5,8	...	19,9	...	8,8	...	9,5	...	20,2	...	35,7	...

FUENTE: Banco Mundial, *Informe sobre el desarrollo mundial 1994*, Washington, 1994. (a) El rubro «otros gastos» comprende servicios públicos en general, pago de intereses y gastos no incluidos en otras categorías.

El poder extorsivo de los organismos internacionales de crédito, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, sobre los países dependientes se ha incrementado durante la década del noventa de la mano del advenimiento de administraciones neoliberales. Junto con el abultamiento de la deuda externa, se introducen reformas en el ámbito social que abren las puertas a la privatización y el desmantelamiento de los servicios públicos. Tal ha sido el caso de los créditos contraídos para la reforma educativa en América Latina que se presentan en el cuadro 3 (Calcagno, A., 1997).

CUADRO 3. PRÉSTAMOS DEL BANCO MUNDIAL EN EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

	PROMEDIO ANUAL 1986-90	1991	1992	1993	1994	1995
Educación	64,6	786,1	595,3	588,7	1083,3	747,1
Total general	5398,8	5236,7	5661,5	6168,5	4746,7	6060,5

FUENTE: Elaboración de Alfredo Eric Calcagno (1997) «El financiamiento de la educación en América Latina», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 14, Financiación de la educación, mayo-agosto de 1997, Organización de los Estados Americanos, sitio web <http://www.rieoci.org/oeivirt/rie14a01.htm>.

En el marco de esos préstamos, la Argentina recibió 190 millones de dólares (fue el país de la región al que más se le prestó) con la condición de que aplicara el proyecto de descentralización educativa y de mejora de la enseñanza secundaria. Uno de los primeros mecanismos que se introdujo precisamente para ajustar los gastos en educación fue la política de descentralización que, bajo la retórica de mayor autonomía, implicó la transferencia de costos a jurisdicciones menores, junto con una mayor responsabilización a nivel local por los resultados escolares obtenidos. Este proceso de descentralización administrativo-financiera, unido a la centralización de la evaluación, generó la instalación de la competencia no sólo por el logro de una mejor posición en los rankings públicos y mayor popularidad, sino también por la obtención de recursos. En la mayoría de los procesos de reforma que se iniciaron para elevar la calidad del servicio, la transferencia educativa fue completada con la progresiva privatización de la enseñanza. El modelo privilegiado ha sido el del financiamiento integral por la demanda para escuelas públicas y privadas por medio de los cheques o bonos educativos. De esta manera, como el alumno tiene adosado un valor monetario, los centros escolares intentarán reclutar la mayor cantidad de clientela posible, publicitando intensamente los atractivos del servicio que ofrecen a expensas del financiamiento de la enseñanza pública.

### LECCIONES (NADA CIENTÍFICAS) PARA ABORRECER LA EDUCACIÓN PÚBLICA

La crisis del setenta no sólo fue la oportunidad para socavar las instituciones del Estado de Bienestar, sino también para implantar un nuevo sentido común inspirado en el liberalismo clásico sustentado en la tradición de los *Old Whigs* (Hayek, F., 1966). De esta manera, la Nueva Derecha procuró actualizar los principios que se creían perimidos basados en el individualismo y la economía de mercado. Entre los referentes del neoliberalismo se encuentran como pioneros Friedrich Hayek y Milton Friedman, ayudados por el fundamento epistemológico de Karl Popper. En su oposición al Estado que impulsó políticas destinadas a equilibrar la balanza capital-trabajo, favoreciendo cierta movilidad horizontal de la mano de medidas tendientes al igualitarismo, los neoliberales entronizan al *homo economicus*, movido por impulsos egoístas para maximizar ganancias individuales. Sin reparo alguno, no dudan en alzar la voz para oponerse a las políticas tendentes a la igualdad y a la



universalización de derechos, defendiendo y naturalizando la desigualdad entre los hombres. Como pregona Hayek (1991: 111),

En la actualidad está de moda minimizar la importancia de las diferencias congénitas entre los hombres y adscribir todas las importantes a la influencia del medio que nos rodea. Por muy trascendental que esto último pueda ser, no debemos olvidar que los individuos son muy diferentes desde el principio (...) Como declaración de hecho, no es cierto que ‘todos los hombres han nacido iguales’. Podemos seguir utilizando tan consagrada frase para expresar el ideal de que legal y moralmente todos los hombres deben ser tratados igualmente. Pero si queremos entender lo que este ideal de igualdad puede o debe significar, lo primero que precisamos es liberarnos de la creencia en la igualdad de hecho.

Aun cuando Hayek, que obtuvo su premio Nobel de Economía en 1974, es reputado por sus formulaciones teóricas y cuyos aportes sirvieron de excusa para que Popper sostuviera que el método científico no sería otro que el de la teoría marginalista de la economía (Hayek mediante) a efectos de su adopción por el conjunto de las ciencias sociales, no todas sus aserciones gozan de este privilegio. Tal es el caso de las argucias que invoca para demoler la reivindicación de la igualdad social, al argumentar que

Cuando inquirimos la justificación de dichas pretensiones, encontramos que se apoyan en el descontento que el éxito de algunos hombres produce en los menos afortunados, o, para expresarlo lisa y llanamente, en la envidia. La moderna tendencia a complacer tal pasión disfrazándola bajo el respetable ropaje de la justicia social evoluciona hacia una seria amenaza de la libertad (...). Si en verdad todos los deseos no satisfechos implican el derecho a acudir en queja a la colectividad, la responsabilidad individual ha terminado. Una de las fuentes de descontento que la sociedad libre no puede eliminar es la envidia, por muy humana que sea. Probablemente, una de las condiciones esenciales para el mantenimiento de tal género de sociedad es que no patrocinemos la envidia, que no sancionemos sus pretensiones enmascarándolas como justicia social, sino que la tratemos de acuerdo con las palabras de John Stuart Mill: «como la más antisocial y perniciosa de todas las pasiones» (Hayek, F., 1991: 117).

La férrea oposición de Hayek hacia la noción de justicia social se sostiene sobre los supuestos ontológicos que apoyan sus elucubraciones. Para él, al igual que otros exponentes del neoliberalismo, la sociedad no existe, en tanto escenario de relaciones entre colectivos. En su lugar, acuña la categoría de «catalaxia» u orden espontáneo del mercado en que se suceden transacciones o el tráfico de bienes y servicios entre individuos libres (Hayek, F., 1966).

Si Hayek fue célebre por la producción de modelos teóricos con un alto nivel de formalización, Milton Friedman, Nobel en 1976, desempeñó un rol más ligado a la labor de propaganda. Esta tarea la encaró no sólo desde centros académicos, sino también desde los medios masivos de comunicación, al trasladar sus escritos de *Libertad de elegir*, al ciclo televisivo homónimo, emitido por el *Public Broadcasting Service* en 1980, y que sirvió de campaña proselitista para el ascenso a

la presidencia de Ronald Reagan. En ese impreso, al igual que Hayek, denostó la igualdad social al comparar la vida en sociedad con un juego en que interviene el azar. Friedman sentenciaba que

Aún puede considerarse otra faceta de este complejo de la equidad si tenemos en cuenta otro tipo de azar; por ejemplo, una velada de bacarrá. Las personas que decidan jugar pueden empezar la velada con montones de fichas iguales, pero según avance el juego los montones serán diferentes. Al final de la velada unos habrán ganado mucho y otro habrán perdido mucho. ¿Se puede obligar a los ganadores a devolver el dinero a los perdedores en nombre del ideal de igualdad? Esto supondría privar al juego de toda diversión. No les gustaría siquiera a los perdedores. Podría gustarles una vez, pero ¿volverían a jugar de nuevo si supieran que, pasara lo que pasara, acabarían exactamente como habían empezado? (Friedman, M. y Friedman, R., 1993: 196).

En este sentido, la sociedad abierta o la sociedad libre que estos autores preconizan es una sociedad de riesgos, donde naturalmente hay ganadores y perdedores, o incluso como Friedman (1993) sentencia [*sic*] «probablemente más perdedores que ganadores». El precio de la libertad de elegir es la asunción por parte del individuo de las responsabilidades sobre los resultados obtenidos, y que cuando éstos conduzcan a perjuicios puede deberse a un mal cálculo de la utilidad marginal o incluso al azar. De todas maneras, aun cuando en la sociedad sean mayoritarios los «perdedores», los beneficios que obtuvieron aquellos que arriesgaron provechosamente alcanzarán, tarde o temprano, por el «efecto derrame» a todos. En palabras de Friedman, el acento debe ponerse en la libertad y no en la igualdad que conduce a la tiranía, porque

Libertad significa diversidad, pero también movilidad. Conserva la posibilidad de que los desgraciados de hoy sean los privilegiados de mañana y, en el curso del proceso, capacita a casi todos, de arriba abajo, para llevar una vida más plena y más rica (1993: 210).

Friedrich Hayek ha abordado la cuestión educativa de manera tangencial para criticar el papel del Estado como «principal dispensador de la educación», porque los sistemas educativos centralizados homogeneizan y uniforman «las mentes de los hombres», imponiendo un sistema político totalitario. Para el austríaco, la organización y la gestión de la enseñanza debe ser cedida al sector privado cuando ésta no sea rentable (Sante di Pol, R., 1987). Sin embargo, es Milton Friedman quien, además de ser considerado uno de los adalides de la teoría económica monetarista que ha justificado las políticas de ajuste estructural, el que ha formulado las propuestas de reforma educativa de signo neoliberal. Esta labor la ha desempeñado desde ámbitos académicos y también desde su fundación «*The Foundation for Educational Choice*», agencia desde la que operó durante cuatro décadas en defensa de los *vouchers*, y sosteniendo un virulento ataque contra la educación pública. Demás está en decir que la difusión de estas ideas no ha formado parte sólo de una labor de apostolado, sino que hay detrás un negocio rentable que reúne a diversas fundaciones y ONGs como la de John Walton del Wal-Mart, la del financista Ted



Fortsmann, la del inversor Tim Draper de Silicon Valley, la del presidente de Alticor Inc. Dick DeVos, la del ejecutivo de la compañía aseguradora Patrick Rooney, entre otras (Rethinking Schools Report, 2001). Desde 1955, en pleno desarrollo del Estado de Bienestar y con la constitución de la educación como derecho social a partir de 1948, Milton Friedman venía impugnando la existencia de la escuela pública. Aquélla, heredera del legado de Horace Mann, era acusada de burocrática, ineficiente, de generar una enorme pérdida de dinero de los contribuyentes y de estar para el exclusivo beneficio personal de profesores y funcionarios. Este diagnóstico es expuesto por Friedman de la siguiente manera,

Las escuelas públicas tienen una clientela cautiva que carece, en general, de otras fuentes alternativas de enseñanza, salvo a precios muy elevados. Existen, en consecuencia, pocos motivos (...) para que administradores y profesores presten una atención directa y detenida a las necesidades o a las críticas de los estudiantes o de los padres. Tienen un incentivo inmediato mucho más amplio para concentrarse en conseguir salarios más altos, clases más reducidas y menos horas de trabajo, objetivos que pueden lograrse a través de las técnicas políticas habituales de los grupos de presión y de las aportaciones para las campañas electorales mejor que haciendo un trabajo más eficiente en la enseñanza. No se puede hacer maullar a un perro ni ladrar a un gato. Y tampoco podrá usted lograr que un proveedor monopolista de un servicio, que además ni siquiera recibe los fondos directamente de sus clientes, preste mucha atención a los deseos y necesidades de éstos. El único medio de lograrlo es romper el monopolio, introducir la competencia y dar alternativas a los clientes (1984: 184).

En consecuencia, la escuela pública debía dar paso a un sistema que favoreciera otras alternativas, como la de bonos o *vouchers* escolares. En ese clima en que se amplía la concepción tradicional de mercado, definido ahora como el espacio de intercambio de bienes públicos, entre ellos los servicios educativos, las instituciones entrarían en el juego de la competencia. Este estado de situación generaría diversidad en la oferta e incrementaría las oportunidades de elección de los individuos y la posibilidad del ejercicio de la soberanía del consumidor. Frente a este escenario, la escuela pública quedaría cercada aunque como advierte Friedman

seguirían predominando, quizás algo mejoradas por la amenaza de una competencia potencial. Pero en otros lugares, especialmente en los barrios míseros urbanos, donde aquéllas juegan un papel tan lamentable, la mayoría de los padres sin lugar a dudas intentarían enviar a sus hijos a centros no públicos (...). Los más preocupados por el bienestar de sus hijos probablemente serían los primeros que cambiarían a éstos de escuela. Incluso si sus hijos no fueran tan listos como los que se quedarán, dispondrían de mayores estímulos para el aprendizaje y tendrían un ambiente familiar más favorable. Existe la posibilidad de que algunas *escuelas públicas se quedarán con «la hez»*<sup>2</sup>, llegando a ser de peor calidad que actualmente. Cuando

---

<sup>2</sup> El resaltado corresponde a la autora de este ensayo.

dominara el mercado privado, la calidad de toda la enseñanza mejoraría tanto que incluso la peor, si bien estaría *relativamente* más baja en la escala, sería mejor en calidad *absoluta* (1993: 236-237).

En *Libertad de elegir* Friedman guardaba cierta cautela sobre el pronóstico de la educación pública, que seguiría existiendo para albergar a la escoria social; en *La tiranía del statu quo*, que escribió con Reagan como presidente de Estados Unidos, no tiene reparos en proclamar que las escuelas privadas son decididamente mejores que las públicas, con un coste inclusive menor. De manera que, según él, las administraciones debían tener la suficiente fortaleza para destruir el «triángulo de hierro» conformado por los beneficiarios directos del sistema jurídico, los burócratas que viven de ese sistema y los políticos que buscan votos; todos ellos anquilosados en la quimera del Estado de Bienestar.

### LIBERTAD DE ELECCIÓN... ¿DE QUIÉN?

La libertad de elección de los individuos es el principio que subyace en la propuesta de los *vouchers* escolares. Esta propuesta se basa en el suministro a las familias-consumidores de un cupón con un determinado poder de compra, que sólo se utilizaría para el pago del servicio educativo por el que se haya optado para la escolarización del hijo. Este mecanismo de financiamiento se basa en la demanda, de manera tal que cada alumno representa dinero; por ello el voucher es considerado un incentivo para que los establecimientos escolares mejoren su *performance* en la prestación del servicio para obtener mayores recursos (Cosse, G., s/f). Entre los defensores de los bonos-escuela se encuentran algunos neoliberales como Christopher Jencks que propone que el bono cubra el costo promedio de la enseñanza, siendo el único pago efectuado por los padres, sin que las escuelas puedan percibir desembolsos adicionales o desarrollar algún sistema de selección de la clientela (Sante di Pol, R., 1987). Jencks admite la instrumentación de numerosos y minuciosos controles burocráticos sobre las instituciones educativas y sobre las opciones de los padres. En el extremo del abanico de posiciones neoliberales sobre los *vouchers* está Milton Friedman con su «modelo desregulado de mercado» (Cosse, G. s/f). Esta propuesta, como ya se señaló, fue formulada en 1955 y reelaborada en 1962; se basa en la entrega del vale que equivale al gasto promedio por alumno, diferenciado por grupo etario. Estos cupones podrían ser entregados tanto a escuelas públicas como privadas, y se acepta la posibilidad de que las familias realicen aportes adicionales según el poder adquisitivo y los servicios que deseen comprar. De esta manera, Friedman aboga por una liberalización y privatización total del «mercado escolar», manteniendo una red de contención para las familias pobres, que no recibirían directamente el servicio, sino una asignación económica para procurárselo según sus propias preferencias. Entre las ventajas que se ponderan de este sistema de financiamiento figuran la tan mentada libertad de elección, el estímulo de la participación e involucramiento de los padres, la competencia como un factor de mejora de la calidad de la educación, la igualdad de oportunidades y la libertad definida como soberanía



del consumidor. Aun cuando suene a dislate, se argumenta que los *vouchers* o «sistema de recibos» devendrían en un medio más «igualitario», porque aquellos padres que pretendieran enviar a sus hijos a instituciones particulares no se verían obligados a pagar dos veces (para financiar la escuela pública y la privada), sino que estarían en condiciones de efectuar aportes suplementarios para abonar la diferencia de los derechos de matrícula entre ambos tipos de escuela (O'Donoghue, M., 1982). Asimismo, los costos de la escolarización no estatal no resultarían tan prohibitivos, incentivando de esta forma una efectiva libertad de elección.

Los bonos-escuelas están inspirados en las «reformas basadas en la competitividad» (Carnoy, M., 1999) debido a que, como advertía el propio Friedman, éstos conducen a un uso eficiente de los recursos porque se obtienen mejores resultados con los mismos medios o incluso con menos. Se encuadran asimismo dentro del «modelo de mercado» (Moreno, J., 1998). Este modelo se basa en la obtención del financiamiento a partir de la «venta» de los servicios educativos, por lo que un aspecto crucial es la atracción de clientela y el cálculo de rentabilidad. Para ello adopta el patrón organizacional empresarial, según el cual la educación adquiere una connotación fuerte como bien privado, objeto de transacción comercial en la que actúan consumidores y oferentes de la catalaxia en que ha quedado subsumida la sociedad. Este modelo pretende la generación de *quasi* mercados en la educación, donde se admite el financiamiento estatal pero no necesariamente la provisión pública (Whitty, G., 2000) a través de la aparición de proveedores de un servicio para captar usuarios o clientes y sobrevivir en la selva de la libre competencia. En este sentido, la hegemonía de este enfoque «de mercado» transmuta a la educación en un servicio «de públicos» que presupone una gran estratificación de la relación oferta-consumo (Calcagno, A., 1997). En este enfoque priman las reglas de juego de la empresa capitalista, en tanto se asume al mercado como el mejor asignador de recursos.

La propuesta de reforma educativa a través de los bonos escolares se sustenta en la teoría de la elección pública o *public choice*, desarrollada hacia fines de la década de 1950. Uno de sus exponentes, proveniente de la Escuela de Virginia, es James Buchanan. Este autor reconoce en Knut Wicksell al precursor primario de la teoría moderna de la elección pública en 1896. Esta teoría es una perspectiva acerca de la política y los bienes públicos que surgió de la extensión de las herramientas conceptuales y analíticas de los economistas para interpretar el proceso de toma de decisiones colectivas (Buchanan, J, s/f). Se apoya en una serie de supuestos o postulados como la adopción de la categoría de catalaxia que no sólo se aplica a la sociedad en tanto orden o coordinación espontánea, sino a la economía entendida como la ciencia de los intercambios; la concepción de *homo oeconomicus* como medida de la interpretación del comportamiento individual; la existencia de un escenario idealizado de competencia perfecta donde no existe ninguna relación de dominación entre los individuos; la búsqueda individual de la maximización de utilidades subjetivas a través del cálculo racional y el mercado como el marco de asignación de recursos con mínima interferencia estatal.

Sin embargo, a pesar de los argumentos que se exponen a favor de los bonos escolares, la evidencia empírica demuestra algunos puntos de objeción a esta propuesta (Cosse, G., 1999). En primer lugar, se destaca el efecto «competencias» ca-

racterizado por la realización de maniobras fraudulentas para captar clientela, como pueden ser el ocultamiento o la distorsión de datos y la propaganda desfavorable sobre instituciones educativas competidoras. En segundo lugar, aparece el daño educativo sobre los estudiantes que asistieron a escuelas catalogadas de ofrecer un servicio mediocre e incluso llegar al cierre por sus pobres resultados, lo que acarrea un grave perjuicio para aquéllos, que continúa en la estigmatización de la que son objeto luego cuando pretenden su reinserción dentro del sistema educativo. La tercera objeción a los *vouchers* ataca uno de sus fundamentos centrales que es el de la libertad de elección que propician y está relacionada con la balcanización y segmentación del sistema educativo a la que en realidad conducen. En este sentido, este mecanismo no favorece la libre opción de los individuos sobre su escolarización sino que genera que sean las escuelas las que eligen a sus alumnos, de modo que conduce a la exacerbación de la segregación socio-económica en la que opera un mecanismo de auto-selección clasista. El resultado de esta propuesta es la generación de escuelas para ricos y escuelas para pobres, puestas a competir descarnadamente entre sí. Contra lo que subrayaba James Buchanan, la educación no puede funcionar como un mercado de competencia perfecta, sobre todo porque competir para atraer más clientes puede implicar el incremento del alumnado, aspecto que perjudica el desarrollo de la enseñanza y aumenta los costos. Finalmente, el argumento más contundente entre las impugnaciones a los *vouchers* es el de que este mecanismo conlleva una alta regresividad en la distribución de los ingresos. Contra los que lo describían como un medio más igualitario, éstos perjudican a las clases subalternas porque sirven de asistencia a aquellos que ya pagaban por educación y que ahora cuentan con el auxilio del erario público, sectores provenientes de las clases dominantes. Este mecanismo, unido a la fuerte presencia que tienen en los países dependientes los instrumentos de recaudación impositiva de carácter socialmente regresivos, que gravan el consumo y de los cuales se financia la educación, no hace sino despojar a los sectores más necesitados de la sociedad, propagando la miseria y la aparición de nuevas desigualdades. Finalmente, con los bonos educativos se cancela el reconocimiento de la educación como derecho social inalienable y se la convierte en una mercancía más.

## BITÁCORA DE LA AVIESA REFORMA

Como se señalara en la primera parte de este trabajo, los organismos financieros internacionales ejercieron una sostenida política de «sobornización»<sup>3</sup> sobre los países ávidos de sus préstamos que engrosaban la espuria deuda externa y sin solucionar la deuda interna. Una de las instituciones centrales ha sido el Banco

---

<sup>3</sup> Joseph Stiglitz, ex economista del Banco Mundial, denomina «sobornización» a la etapa de privatización de industrias y empresas locales a cambio de créditos provenientes de organismos externos, en Gómez, R. (2003).





Mundial que, a cambio de sus créditos, impuso radicales reformas en los países beneficiarios. Estas reformas integran un paquete de medidas inspiradas la mayoría de las veces en diagnósticos puntuales, como los del África Subsahariana, pero han servido de comodín para aplicarse en cualquier contexto; esto es, se convirtieron en recetas universales aplicables igualmente en cualquier tiempo y lugar. En la perspectiva de los Friedman, los padres y los hijos son los consumidores, y el profesor y administrador de la escuela, los productores; esta concepción se replica en el discurso del Banco Mundial de los años noventa, una década después de que se publicaran en inglés algunos de los principales libros del matrimonio. En una operación deformadora e ideológica, el Banco pretende la reducción de la pobreza de los países de ingreso bajo y mediano imponiendo ciertos procesos de reforma educativa, entre ellos el financiamiento educacional «al portador», definido como aquel principio según el cual «el Estado facilita al estudiante un certificado o un préstamo, que éste puede luego utilizar para pagar por su educación en cualquier institución, pública o privada» (Banco Mundial 1996:148). De esta manera se conseguiría fomentar un mercado en el que (*sic*) los proveedores deben satisfacer la demanda. Más enfático sobre este aspecto resulte quizás el *Informe sobre el desarrollo mundial. Servicios para los pobres*, recetario para batallar contra las enfermedades (entre ellas el HIV), el analfabetismo y la pobreza. Según este Informe, hay que fortalecer la «ruta corta» de la responsabilidad dirigiendo el poder del cliente sobre los proveedores, aun cuando reconocen que los programas de bonos escolares universales tienden a incrementar la segregación clasista. El servicio educativo para pobres se mejoraría

haciendo que el ingreso de los proveedores dependa más de la demanda de los clientes pobres, incrementando el poder adquisitivo de los pobres y proporcionando mejor información y un ambiente más competitivo para mejorar el funcionamiento de los servicios (Banco Mundial, 2004: 64).

Este «empoderamiento» se lograría lógicamente con el suministro de bonos educativos. La imposición del recetario del Banco Mundial se ha efectuado sobre todo en los países dependientes que obedientemente acataron los mandatos del Consenso de Washington durante la década de los noventa.

Sin embargo, a fines de la década del setenta, la introducción de los bonos se produjo en uno de los países centrales, Reino Unido, otrora el imperio del mundo. Con el ascenso del Partido Conservador en Gran Bretaña, corporizado en la «dama de hierro», Margaret Thatcher, se aplicó el Programa de Plazas Asistidas (Whitty, G., 1986). De acuerdo con aquel Programa se pretendía fomentar la libertad individual y el derecho a ejercitar la libre elección consecuente con el compromiso filosófico asumido con el sector privado. Las «plazas asistidas» constituían una especie de beca destinada al alumno que deseara concurrir a un establecimiento privado. Al respecto, uno de los ministros responsables de su introducción durante el gobierno de Thatcher alegaba que este Programa

fue claramente promovido... como una oportunidad a través de un programa de becas. Concretamente en lo que a mí respecta, pretendía que en los barrios del

interior de las ciudades, los niños pudieran beneficiarse de la enseñanza que se otorgaba en lugares como King's Edward, Bradford Grammar School y Manchester Grammar School. Nunca lo consideré como una privatización del sistema estatal... ni tan siquiera como una privatización de ningún tipo... Lo promoví en base a dos puntos. El primero, en que subyacía la idea de la beca... y, el segundo, como una ampliación de la libertad de elección por parte de los padres (Entrevista de campo realizada por Geoff Whitty el 16 de noviembre de 1982, citado en Whitty, G., 1986: 294).

Como bien señala el estudio de Whitty sobre las reformas impulsadas por el Partido Conservador, éstas estuvieron basadas en el subsidio estatal a los individuos y no a las instituciones, a través de las cuales se buscó dar impulso a un programa extendido de financiamiento por medio de bonos o *vouchers*.

Si Gran Bretaña fue la pionera en impulsar los *vouchers* bajo un régimen democrático, la dictadura chilena instaurada a partir de 1973 con Augusto Pinochet, previo el asesinato del presidente Salvador Allende, tiene el desafortunado título de haber sido la pionera en la aplicación de las recetas de los «*Chicago Boys*». Entre las medidas que impuso, sin escatimar para ello el uso del terror sobre la población civil, se encuentra un drástico proceso de privatización, flexibilización laboral, desindustrialización y desregulación del mercado. Entre las disposiciones adoptadas figura la introducción de los *vouchers* en el ámbito educativo. El caso chileno ha sido quizás uno de los más analizados porque se dispone de información de larga data. Los investigadores que más se han abocado a ese estudio han sido Martin Carnoy y Patrick McEwan (2003). Su análisis está basado en el relevo de estadísticas educativas chilenas que comparan la educación pública y privada durante el régimen dictatorial en torno a las características de alumnos, docentes y escuelas, distribución de la matrícula, rendimiento escolar, costos por estudiante, etc. Algunas de las conclusiones que arroja esta investigación muestran, por un lado, la escasa evidencia empírica sobre resultados favorables a los bonos. Por otro lado, los bonos entrañan una racionalidad economicista al poner a competir a las escuelas por alumnos que en sí representan recursos financieros, aspecto que ha repercutido en una salvaje competencia entre las instituciones. Asimismo, se favorece el crecimiento de la educación privada porque se da en contextos de desregulación o liberalización. Esta expansión se efectúa en detrimento de las escuelas públicas, que pasan a conformar un circuito residual de educación. Como los bonos se presentan como una alternativa altamente eficiente (por la reducción de costos), la variable de ajuste en su implementación son generalmente los docentes que afrontan la pérdida de garantías de seguridad laboral a través de la flexibilidad en el empleo, salarios deprimidos, abolición de los convenios colectivos, entre otros. En lugar de la libre elección de los consumidores-padres, se asiste a un fenómeno de selección por parte de las escuelas de sus estudiantes, sobre todo en el caso de las privadas, a través de diversos mecanismos o manipulaciones, como la lista de espera, exámenes de ingreso y la localización en una determinada área residencial. Fruto de la competencia, la pretendida equidad se ve opacada por una suerte de segmentación educativa, basada fundamentalmente en la segregación socioeconómica, de lo que resulta que los más

perjudicados sean justamente los sectores de ingresos bajos que permanecen en las instituciones públicas y padecen el estigma de concurrir a escuelas de status inferior. La contracara es la mayor concentración de escuelas privadas que captan alumnos con padres más escolarizados y con ingresos más altos, y sobre los que recaen mayores expectativas de éxito educacional. La elección de las escuelas no es tan «libre» si se tienen en cuenta factores que la condicionan, como la disponibilidad de recursos, las posibilidades de acceso e interpretación de la información, la creencia en determinados valores y concepciones asociados a la posición social y la auto-percepción de pertenencia o no pertenencia a un grupo social. Con respecto a la eficiencia académica, existen limitaciones de índole metodológica que impiden arribar a conclusiones definitivas, sin embargo se sospecha que el bono no produce resultados académicos significativamente altos. Las escuelas privadas, a partir de la implementación de los bonos escolares, ejercen una mayor atracción en los consumidores que son seducidos por el mayor status de éstas (promedio de escolaridad de los padres y promedio de los puntajes en los exámenes). De esta manera se incrementaría la satisfacción de los padres, no así la calidad de la educación en nombre de la que supuestamente surgieron.

Experiencias con *vouchers* ha habido en distintos contextos, aunque en todos ellos de la mano de gobiernos conservadores como en Chile, Inglaterra y en Estados Unidos. Las investigaciones empíricas y sondeos, difundidos en una vasta bibliografía, arrojan dudosos resultados sobre el impacto en la mejora de la educación, el aumento de la equidad y el ejercicio de la libre opción de los padres. Un elemento a tener en cuenta es que también han sido resistidos, como en el caso norteamericano que incluso ha llegado a instancias judiciales porque se sostuvo que son lesivos a la separación entre la Iglesia y el Estado consagrada en la Primera Enmienda, debido a que fondos públicos, a través de estos vales, han estado financiando escuelas privadas parroquiales. Numerosas asociaciones de educadores norteamericanos han expresado su rechazo a este tipo de propuestas basadas en la creación de *quasi* mercados educativos. En ese sentido, se han puesto de relieve algunos de los problemas con el movimiento a favor de los bonos educativos y las lecciones que se desprenden de la experiencia de Milwaukee, la más antigua en Estados Unidos. Esta última comenzó a funcionar desde 1990. Cleveland inició un programa de similares características en 1995 y Florida empezó con un programa pequeño en todo el Estado en 1999. El programa de Cleveland es el único que fue objeto de judicialización en la Suprema Corte de Estados Unidos, porque ha servido para que los recursos del erario público sostuvieran instituciones privadas confesionales. Los *vouchers* tuvieron un gran impulso de los sectores más conservadores norteamericanos y formaron parte de la estratagema electoralista vinculada a la campaña de George W. Bush. En todos los casos, los efectos más perniciosos han estado vinculados al incremento de la segregación social y al uso de maniobras corruptas en torno al ocultamiento de la información contable y académica sobre los resultados de los programas de *vouchers* (Rethinking Schools Report, 2001).

## CONCLUSIONES

Los bonos-escuelas han constituido un mecanismo de privatización de la educación en los tres sentidos que expone Geoff Whitty (1986): la privatización del sector público, los subsidios directos al sector privado y el fomento indirecto al sector privado. La primera forma de privatización se ha dado de la mano de los procesos de descentralización que condujo incluso a la tercerización de las instituciones. En este sentido, el financiamiento al portador lleva a que las escuelas que eran públicas adopten el comportamiento de las empresas para captar clientes. La segunda forma de privatización, puede ejemplificarse con el «Programa de Plazas Asistidas» del thatcherismo o «aporte estatal subsidiario de equidad o bono educativo» de la provincia argentina de San Luis citada al inicio de este trabajo, medidas todas que han supuesto mayores incentivos financieros del Estado hacia el sector privado. La última forma de privatización es consecuencia de las anteriores ya que el estímulo del Estado a las instituciones privadas se hace a expensas de los recortes a los que se somete a la educación pública. El caso de la provincia de San Luis resulta paradigmático en la medida en que el crecimiento de la matrícula de educación común no estuvo acompañado de un crecimiento similar de los establecimientos del sector estatal. Para el caso 1984-1994 la matrícula de escuelas públicas se duplicó y sin embargo para este último año no hubo el doble de establecimientos para el mismo sector, que posibilitara la atención de esas necesidades. Esto da cuenta de un fenómeno palpable para cualesquiera que transite por las escuelas públicas: la superpoblación y hacinamiento en los salones de clase, el uso de espacios no habilitados para la enseñanza y la reducción de las áreas de esparcimiento y recreación de las escuelas para adosar nuevas aulas y crear nuevas secciones o grados (Quiroga, V., 2009). En este sentido resulta acertada la apreciación de Geoff Whitty cuando afirma que

al hacer del mercado la principal vía de asistencia, prima la idea de que la educación es fundamentalmente un asunto de carácter privado tendente a mejorar las oportunidades vitales individuales mediante la lucha competitiva (...) El sistema de subsidios estatales selectivos al sector privado, especialmente cuando se producen simultáneamente recortes en el sector estatal, constituye un ejemplo equivalente a otros muchos en la política social de utilización del presupuesto estatal para provocar el re-estímulo de la lógica del mercado (1986: 295).

De esta manera se demuestra que en oposición a lo sostenido por los sectores subsidiaristas, el principio de «repartición proporcional» no tiene posibilidad de efectiva existencia en una sociedad signada por las desigualdades debido a que se transfieren recursos de la educación pública hacia la enseñanza particular. En este escenario, el estímulo del sector privado conduce al incremento de la pauperización social, en tanto representa una política decididamente regresiva, que sólo beneficia a las clases dominantes.



## BIBLIOGRAFÍA

- BANCO MUNDIAL (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial*. Versión en español, Washington, Estados Unidos.
- (2004). *Informe sobre el desarrollo mundial. Servicios para los pobres*. Versión en español, Washington, Estados Unidos.
- BEINSTEIN, J. (2009). *El largo crepúsculo del capitalismo*. Cuaderno 1, Buenos Aires, Argentina: Cartago Ediciones.
- BUCHANAN, J. (s/f). «La perspectiva de elección pública», en *Ensayos sobre economía política*. Extraído el 9 de abril de 2008, de <http://www.eumed.net/coursecon/textos/buchanan-elecc-publica.htm>.
- CALCAGNO, A. (1997). «El financiamiento de la educación en América Latina». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 14, Financiación de la educación, mayo-agosto de 1997, Organización de los Estados Americanos. Extraído el 20 de setiembre de 2007, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie14a01.htm>.
- CARNOY, M. (1999). «El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa», traducción de Silvia Mantero del libro *Globalization and educational reform: what planners need to know*, capítulo III, París, Francia: UNESCO.
- (1999). «La articulación de las reformas educativas en la economía mundial», traducción de Silvia Mantero del libro *Globalization and educational reform: what planners need to know*, capítulo IV, París, Francia: UNESCO.
- CARNOY, M. y MCEWAN, P. (2003). *Does privatization improve education? The case of Chile's National Voucher Plan*, (borrador), traducción de Verónica Quiroga, Estados Unidos.
- COSSE, G. (s/f). *La propuesta del voucher: resurgimiento, fundamentos, crítica y análisis de la experiencia en Estados Unidos*, (mimeo). Estudio desarrollado en el ámbito del Programa Estudio de Costos del Sistema Educativo, Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.
- (1999). «El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina». *Propuesta Educativa*, Año 10, núm. 20, Buenos Aires, Argentina: FLACSO, 51-65.
- FRIEDMAN, M. y FRIEDMAN, R. (1993). *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- (1984). *La tiranía del statu quo*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- GÓMEZ, R. (2003). *Neoliberalismo Globalizado. Refutación y Debacle*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Macchi.
- HAYEK, F. (1966). «Los principios de un orden social liberal», trabajo presentado en el encuentro de Tokio de la Sociedad de Mont Pèlerin, setiembre de 1966.
- (1991). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid, España: Unión Editorial.
- ISUANI, E. (1991). «Bismarck o Keynes: ¿Quién es el culpable? Notas sobre la crisis de acumulación». En E. ISUANI; R. LO VUOLO y E. TENTI FANFANI. *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*. Buenos Aires, Argentina: CIEPP/Miño y Dávila.
- MORENO, J. (1998). «Organización y financiación de la educación postobligatoria: modelos, instrumentos y mecanismos». En J. MORENO. *Economía de la Educación*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

- O'CONNOR, J.(1987). *Crisis de acumulación*. Barcelona, España: Península.
- O'DONOGHUE, M. (1982). «Financiación de la educación». En M. O'DONOGHUE. *Dimensión económica de la educación*. Madrid. España: Nancea.
- QUIROGA, M. (2009). «El emporio educativo. El aporte estatal subsidiario de equidad o bono educativo como dispositivo de fomento de la educación privada en San Luis». En *Kairos, Revista de Temas Sociales*, núm. 23. Extraído de <http://revistakairos.org/k23-indice.htm>, Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico Sociales, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- RETHINKING SCHOOLS REPORT (2001). «False choices. Vouchers, public schools, and our children's future. Lessons from Milwaukee». Extraído el 16 de marzo de 2005, de <http://rethinking schools.org>, otoño, Milwaukee, Estados Unidos.
- SANTE DI POL, R. (1987). «Educación, libertad y eficiencia en el pensamiento y en los programas del neoliberalismo». En *Revista Educación*, núm. 283, Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, 37-61.
- WHITTY, G. (1986). «Aproximaciones cambiantes a la política educativa: el legado de la social-democracia y la respuesta del Thatcherismo». En M. FERNÁNDEZ ENGUITA (ed.). *Marxismo y Sociología de la educación*. Madrid, España: Akal.
- (2000). «Quasi mercados en la educación: la retórica y la realidad». En G. WHITTY. *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Valencia, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- WILLIAMSON, J. (1990). *The Progress of Policy Reform in Latin America*. Washington, Estados Unidos: Institute for International Economics.

