

Diálogos Constitucionales: Contenidos para un nuevo Pacto Social en Chile

Editores:

Javier Cifuentes Ovalle y Claudio Pérez Lillo



Diálogos Constitucionales: Contenidos para un nuevo Pacto Social en Chile


Editores:

Javier Cifuentes Ovalle y Claudio Pérez Lillo

Diálogos Constitucionales: Contenidos para un nuevo Pacto Social en Chile

© Centro de Estudios del Desarrollo

<http://www.ced.cl/>

 @ced_cl

 @c.estudios.desarrollo

 @CentrodEstudiosdelDesarrollo

Editores:

Javier Cifuentes Ovalle y Claudio Pérez Lillo

Autores y autoras:

Alejandra Benítez Ureta

Alejandra Precht Rorris

Anamaria Silva Mena

Andrés Peñaloza Muñoz

Angélica Bonilla Castro

Augusto Wiegand Cruz

Camila Carvallo Perlo

Carolina Velasco Ortúzar

Catalina Fernández Carter

Daniela Henríquez Encamilla

Esteban Szmulewicz Ramírez

Fernando González Escalona

Flavio Quezada Rodríguez

José Maritano González

Juan José Richter Espinosa

Laura Mancilla Rubio

Leonardo Castillo Cárdenas

Marco Vásquez Bermejo

María Cristina Escudero Illanes

Mariana Ardiles Thonet

Mariana Canales Subercaseaux

Martín Canessa Zamora

Paula Donoso Vergara

Ricardo Montero Allende

Tomás de Rementería Venegas

Tomás Ilabaca Turri

Diseño y diagramación:

Ediciones Revista Mensaje / Mercedes Lincoñir H.

Registro de Propiedad Intelectual: 2021-A-571

ISBN: 978-956-7815-17-3

Publicado en Marzo, 2021.

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Índice

7 Introducción

10 Primera Parte: Dignidad, Derechos y Deberes

- 11 De la Proclamación a la Constitucionalización de la Dignidad: Constitución y Dignidad Humana en Chile. *Augusto Wiegand Cruz.*
- 18 Subsidiariedad y Solidaridad: ¿Qué aporte pueden hacer estos principios del Pensamiento Social de la Iglesia a un Nuevo Pacto Social?. *Juan José Richter Espinosa.*
- 24 Hacia la configuración de una educación inclusiva y participativa en la nueva Constitución. *Camila Carvalho Perlo y Tomás Ilabaca Turri.*
- 31 La educación como derecho social: un cambio constitucional para una educación de calidad. *Angélica Bonilla Castro y Catalina Fernández Carter.*
- 40 Consagración Constitucional y Arreglos Sociales para el Derecho a la Salud. *Fernando González Escalona y Laura Mancilla Rubio.*
- 47 Salud y Constitución: antecedentes para la discusión. *Alejandra Benítez Ureta y Carolina Velasco Ortúzar.*
- 55 Libertad sindical y derecho de huelga en el sector público. Ideas para una nueva definición constitucional. *Paula Donoso Vergara.*
- 61 Constitución, Seguridad Social y Rol del Estado. *Marco Vásquez Bermejo.*
- 67 El derecho de propiedad y las cargas públicas: desde la Constitución vigente hacia una nueva Constitución. *Andrés Peñaloza Muñoz.*
- 74 La protección constitucional de la propiedad industrial en Chile: análisis y desafíos para una nueva Constitución. *Leonardo Castillo Cárdenas.*

- 80 De la ausencia al reconocimiento y del reconocimiento a la eficacia: La incorporación del derecho a la vivienda en la Nueva Constitución como una necesidad democrática. *Martín Canessa Zamora.*

89 Segunda Parte: Estado, Instituciones y Participación

- 90 Un nuevo Estado para una nueva Constitución. *Flavio Quezada Rodríguez.*
- 95 Desarrollo territorial equitativo y descentralización. Propuestas para la nueva Constitución de Chile. *Esteban Szmulewicz Ramírez y Alejandra Precht Rorris.*
- 106 La descentralización como oportunidad democrática en una nueva Constitución. *Daniela Henríquez Encamilla.*
- 114 Debate sobre Régimen de Gobierno: La Alternativa Semipresidencial. *María Cristina Escudero Illanes.*
- 121 Sistema de gobierno y crisis de representación. *Mariana Canales Subercaseaux.*
- 128 ¿Es necesario un Tribunal Constitucional en Chile?. *Tomás de Rementería Venegas y Flavio Quezada Rodríguez.*
- 134 Seguridad y Nueva Constitución: una oportunidad para cambiar la mirada. *Anamaría Silva Mena y Ricardo Montero Allende*
- 142 Sorteo en la sala de máquinas: una provocación para repensar la participación ciudadana en la Constitución. *Mariana Ardiles Thonet y José Maritano González.*

150 Antecedentes de editores, autores y autoras

La educación como derecho social: un cambio constitucional para una educación de calidad

Angélica Bonilla Castro y Catalina Fernández Carter

“Es dudoso que se pueda esperar razonablemente que un niño tenga éxito en la vida si se le niega la oportunidad de una educación”

Corte Suprema de Estados Unidos (Brown v. Board of Education of Topeka, 1954)

RESUMEN: Este capítulo examina el derecho a la educación y la libertad de enseñanza en Chile, a la luz de su regulación en el marco del derecho internacional de los derechos humanos. Tras identificar los avances y deficiencias de la regulación actual, se realiza una doble propuesta a ser considerada en el proceso constituyente. Por un lado, pasar de la lógica del mercado, cuyo método es la oferta y la demanda, a una lógica de derecho social, que opera sobre la base de la responsabilidad del Estado y sobre la exigibilidad y justiciabilidad de estos derechos. Por otro lado, pasar de políticas de *accountability*, donde la calidad y la responsabilización se establecen en base a resultados, a políticas de regulación común de procesos e insumos de la oferta educativa, a fin de resguardar la calidad y justicia del sistema. De esta manera, la nueva Constitución podrá ser una herramienta que garantice verdaderamente una educación de calidad para niños, niñas y adolescentes.

Introducción

Han pasado catorce años desde la Revolución Pingüina, y la demanda por una educación pública, gratuita y de calidad sigue estando presente. Algunos podrían argumentar que la educación pública existe (aunque esté diezmada), es gratuita (a través de subvenciones) y de calidad (en algunos liceos de excelencia). Pero aquello supondría no comprender lo que estos catorce años han significado: un constante llamado a un cambio de paradigma, que no ha sido posible al enfrentarse con el techo impuesto por la Constitución de 1980.

Sin desconocer los avances logrados en este periodo, este capítulo busca mostrar cuáles son sus limitaciones y las posibilidades que se abren en el debate constituyente, recurriendo tanto al derecho internacional de los derechos

humanos como a la evidencia empírica acumulada en el campo de la educación. Como veremos, la insuficiente regulación del derecho a la educación a nivel constitucional ha tenido consecuencias directas en la calidad y justicia del sistema. Una nueva Constitución podría enfrentar esos problemas, consolidando la Nueva Educación Pública (“NEP”), y recuperando la prerrogativa del Estado en materia educativa, de modo que se garantice la libertad de enseñanza (entendida como diversidad de proyectos educativos), pero estando supeditada a reglas comunes que resguarden el ejercicio efectivo e igualitario del derecho a la educación.

Una nueva aproximación a las demandas ciudadanas: la educación como un derecho exigible

El campo educativo postdictadura en Chile no ha estado exento de conflictos, caracterizándose por ciclos regulares de protesta. Sin embargo, a partir del año 2006 se observa un mayor protagonismo y convergencia de estudiantes secundarios y universitarios, así como un fuerte aumento de magnitud de los movimientos sociales por la educación (Villalobos, 2019). Lo anterior refleja un malestar persistente y demandas no resueltas por el sistema político, identificándose en la actual Constitución uno de los principales obstáculos a reformas más profundas¹.

Sin embargo, las primeras reformas al sistema educativo en democracia fueron formuladas aceptando que el sistema educativo se regía por un modelo de mercado (López, 2014). En palabras de Atria (2010), la discusión sobre educación se trataba de discutir “las políticas”, pero no “la política”. Si bien las movilizaciones del año 2006 buscaban cuestionar aquello, las reformas legales logradas en 2009 y 2015 no pudieron dismantlar dicha estructura, realizando arreglos bajo las reglas del juego ya existentes (Picazo y Pierre, 2016).

¹ Ello también quedó reflejado en los Encuentros Locales Autoconvocados, donde una gran mayoría de los participantes destacó la necesidad de contar con un rol protagónico del Estado en materia educativa, sumado a un fortalecimiento de la educación pública (Soto, Millaleo e Ihnen, 2020).

Aun así, en los últimos años se han aprobado una serie de reformas más ambiciosas, que han alterado algunos de los aspectos más criticados del sistema. Por una parte, el deterioro de la educación pública se enfrentó por medio de la NEP (Ley N°21.040, 2017), reconocida como la mayor transformación institucional de la educación pública en los últimos 30 años (Bellei, 2018). Por otra, la Ley de Inclusión (Ley N°20.845, 2015) se hizo cargo de las críticas asociadas al lucro, el copago y la selección escolar. Sin embargo, otros aspectos criticados del sistema, como el esquema de *vouchers* que mantiene una lógica de mercado y promueve la competencia entre escuelas (Treviño, Villalobos, Morel y Carrasco, 2020) no han sido alterados sustancialmente, más allá de incrementar los recursos disponibles.

En este contexto, la discusión constitucional se presenta en un momento especialmente propicio, con reformas significativas en curso. Ante ello, ¿cuál es la relevancia que puede tener una nueva Constitución para el desarrollo de éstas y otras reformas?

Este capítulo parte de la premisa de que la forma más apropiada de hacer dialogar el debate constitucional con la implementación de las reformas es por medio de una aproximación que enfatice la educación como un derecho humano, *exigible y justiciable*², y que subraye la obligación del Estado de desarrollar políticas que permitan a todos los niños, niñas y adolescentes (“NNA”) acceder a educación de calidad, sin perjuicio de su origen (McMillan, 2010).

Este enfoque de derechos humanos permitirá además revitalizar el carácter social del derecho a la educación (Murphy, 2018). Como explica Atria (2015), los derechos sociales constituyen la sustancia de la ciudadanía y reflejan la idea de que ciertos aspectos del bienestar de los demás son responsabilidad de todos, bajo nociones de cooperación y reciprocidad. Sin embargo, para el neoliberalismo, la educación constituye un bien de consumo individual, con la consecuencia de que los estudiantes devienen consumidores, no ciudadanos (Torres, 2013). Por ello, es fundamental que el debate constitucional examine el derecho a la educación como un derecho social exigible y justiciable, dejando atrás la noción neoliberal que pone excesivo énfasis en la idea de subsidiariedad y resulta hostil a la idea de derechos económicos, sociales y culturales (“DESC”) (Wills, 2017).

El derecho a la educación: el rol del Estado en la provisión y financiamiento

El derecho a la educación en el derecho internacional

El derecho a la educación se encuentra reconocido en una serie de documentos internacionales, incluyendo la Decla-

2 Usamos el término “*exigible*” para referirnos a la obligatoriedad del derecho a la educación, en tanto este impone verdaderos deberes al Estado (y no meras declaraciones de principios). Por su parte, que sea “*justiciable*” se refiere a la posibilidad de que un individuo reclame ante un tribunal de justicia el cumplimiento de las obligaciones por parte del Estado (ver Abramovich y Courtis, 1997).

ración Universal de Derechos Humanos (1948) (“DUDH”, artículo 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) (“PIDESC”, artículo 13) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) (“CDN”, artículos 28 y 29). Los últimos dos, que son tratados internacionales vinculantes, regulan elementos como la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, el fomento de la enseñanza secundaria y superior (adoptando progresivamente la gratuidad) y la importancia de que la educación se oriente al desarrollo de la personalidad y el sentido de la dignidad, además de favorecer la comprensión, tolerancia y amistad entre diversos grupos. Los mismos objetivos son reconocidos en la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) (“Convención UNESCO”).

Por su parte, la Convención Americana de Derechos Humanos (1969) (“CADH”) sólo contiene una referencia amplia a la educación en su artículo 26, que se refiere a los DESC en términos generales³. Sin embargo, dicha disposición ha sido interpretada de manera amplia por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (“Corte IDH”), indicando que ella establecería obligaciones concretas para los Estados⁴.

A su vez, el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales (“Comité DESC”, 1999b), interpretando el PIDESC, ha indicado que el derecho a la educación es un medio indispensable de realizar otros derechos, y que el Estado debe respetar, proteger y garantizar que la educación, en todas sus formas y niveles, cumpla con cuatro características: disponibilidad (incluyendo no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica), aceptabilidad y adaptabilidad. Estos criterios, que han sido reconocidos por la Corte IDH⁵, requieren un rol activo del Estado que desarrolle un sistema educativo al alcance de todos, sin discriminación de ningún tipo y con suficiente flexibilidad para adecuarse a diversos grupos sociales y culturales.

Si bien el PIDESC otorga flexibilidad a los Estados para implementar los derechos, considerando la disponibilidad de recursos, algunas obligaciones son de aplicación inmediata, incluyendo la obligación de “adoptar medidas” para lograr la plena efectividad de los derechos, y garantizar el ejercicio sin discriminación. En ese sentido, el Comité DESC (1999b) ha notado que las políticas de gastos que tienen como resultado que la calidad de la educación sea distinta para las personas que residen en diferentes lugares, pueden constituir una discriminación.

3 El derecho a la educación se encuentra regulado en el Protocolo Adicional a la Convención Americana (1988) (Protocolo de San Salvador), que no ha sido ratificado por Chile.

4 La Corte IDH ha interpretado el artículo 26 de manera de establecer la justiciabilidad de los DESC, señalando que los Estados se encuentran sujetos a las obligaciones generales de respetar y adoptar medidas legislativas para hacer efectivos esos derechos: *Acevedo Buendía y otros v. Perú*, paras. 99-100. Ello ha sido reiterado en otros casos: *Lagos del Campo vs. Perú*, paras. 142, 154; *Poblete Vilches y otros vs. Chile*, para. 100.

5 Corte IDH. *Gonzales Llu y otros vs. Ecuador*, para. 235.

Por su parte, el Comité de Derechos del Niño (2001) ha puesto énfasis en los contenidos de la educación y los valores que en ella deben inculcarse, respetando la dignidad de los NNA. En ese sentido, el derecho a la educación involucra no sólo la provisión de habilidades básicas, sino también el desarrollo amplio de la personalidad (Delbruck, 1992).

La regulación del derecho a la educación en la legislación chilena

La Constitución reconoce el derecho a la educación en el artículo 19 N°10, sin hacer referencia a la obligación del Estado de respetar, proteger y garantizar este derecho, sino enfatizando *el derecho preferente de los padres a educar a sus hijos*. El rol del Estado es evidentemente secundario. Asimismo, si bien la Constitución reconoce la gratuidad de la educación básica y media, no menciona la progresiva gratuidad de la educación superior —que forma parte de las obligaciones internacionales—, ni hace referencia a los objetivos sociales de la educación, como la cohesión o el fomento de la tolerancia e inclusión.

A nivel legal, la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) establece el marco general de la institucionalidad, mientras que la Ley 21.040 (2017) establece las bases para el nuevo Sistema de Educación Pública. Esta reforma establece una institucionalidad que busca revitalizar la educación pública, desmunicipalizando la educación y articulando redes de cooperación (los Servicios Locales de Educación), destinando fondos y capacidades profesionales al apoyo pedagógico, y creando mecanismos para lograr involucrar en la toma de decisiones a la comunidad educativa y local (Villalobos, Carrasco, Treviño y Wyman, 2019).

Si bien el cambio de escala de la administración es necesario, el éxito de la política se juega, en último término, en la mejora pedagógica. Las evaluaciones de su implementación temprana coinciden en señalar que el foco ha estado puesto en el traspaso administrativo, mientras que los pilares de participación local y apoyo pedagógico han quedado rezagados (Concha y García-Huidobro, 2020). Para avanzar en esa línea, sigue pendiente avanzar en la definición de un *gran proyecto educativo* para la educación pública. Entre otras cosas, esta podría recoger un enfoque de derechos humanos en materia educativa, poniendo énfasis en la promoción de la cohesión social e integración donde diversas visiones se encuentran (UNESCO-UNICEF, 2008), que resulta especialmente necesaria en el contexto chileno actual.

La nueva estructura administrativa tiene el potencial de adaptarse a los cambios establecidos por una nueva Constitución. Por eso, y bajo el entendido de que la NEP requiere tiempo de maduración, este capítulo no aventura modificaciones en la administración de la educación pública. Ahora bien, una definición del derecho a la educación que incorpore el interés superior de NNA o que enfatice el

rol social de la educación puede ayudar a orientar el proyecto de la NEP y consolidar su potencial transformador.

Financiamiento basal y proporcional

Uno de los pilares del sistema educativo impuesto en 1980 es el esquema de financiamiento a la demanda vía *voucher*, condicionado a la matrícula y asistencia mensual del estudiante. Sin embargo, el modelo de financiamiento no es solamente un aspecto económico, sino fundamentalmente un *“instrumento de organización política, social y cultural del sistema educativo”* (Treviño, Carrasco, Villalobos y Morel, 2019, p.510), que promueve ciertos comportamientos y también genera efectos no deseados.

En ese sentido, el modelo ha demostrado tener bastantes falencias y los autores lo describen como un verdadero *“Frankenstein”*: ante el sucesivo reconocimiento de fallas en su funcionamiento, que difieren de lo supuesto por la teoría clásica de *vouchers*, las políticas públicas han ido *“parchando”* el modelo, sin cuestionarlo en su fondo. Así, han proliferado subvenciones adicionales⁶ que intentan alternativamente incluir o apoyar a estudiantes vulnerables y/o con necesidades educativas especiales, o evitar la exclusión y segregación. La diversificación de *vouchers* complejizó y burocratizó el proceso de rendición (Carrasco, Treviño, Villalobos y Wyman, 2019), al punto de que muchos sostenedores deben destinar la mayor parte de su tiempo y recursos humanos sólo a esta tarea (Raczynski, Rivero y Yáñez, 2019).

Paralelamente, no hay evidencia contundente de que el modelo fomente la retención escolar y la asistencia, considerando que los factores más determinantes del ausentismo y la deserción escapan al rango de acción de las escuelas (CEPPE, 2017; Reiningger, Villalobos y Wyman, 2018). Esto se traduce en que los colegios deben cubrir gastos fijos con ingresos variables, lo que resulta especialmente problemático para las escuelas más vulnerables. A pesar de que cerca del 80% de los gastos fijos de los colegios se mantienen estables entre escuelas de distintas comunas, dependencias y tamaños (MINEDUC, 2013), la contingencia de los ingresos genera grandes dificultades para hacer planificaciones financieras a largo plazo.

Sin embargo, existen otros modelos que pueden corregir estos defectos, sin sacrificar eficiencia económica. En Chile existen los liceos de Administración Delegada (creados en 1980 mediante el Decreto Ley N°3.166), que cuentan con financiamiento basal, pero cuya administración fue traspasada a otras instituciones públicas o personas jurídicas. Un convenio regula este traspaso, con una duración de entre 3 y 5 años, y cuya renovación depende de una evaluación global positiva respecto a las metas educativas acordadas. Un estudio de CEPPE UC-DESUC (2017), que

⁶ Por ejemplo, las subvenciones por ruralidad, indigencia, Subvención Escolar Preferencial (SEP) o del Programa de Integración Escolar (PIE).

los comparó con otros establecimientos subvencionados similares encontró que estos liceos tienen una mejor gestión financiera y mejores resultados educacionales.

Si bien el sistema de *vouchers* favorece a algunas escuelas de gran matrícula y de bajo nivel socioeconómico (cuestión que podría ser ajustada mediante un mecanismo de bonificación), este sistema de financiamiento basal permitiría que las demás escuelas recibieran ingresos similares. Más aún, y como veremos en la sección siguiente, la entrega de recursos podría condicionarse a aspectos que estén directamente relacionados con la calidad de la provisión.

La Libertad de Enseñanza como un derecho: exigencias para la diversidad y calidad

La libertad de enseñanza en el derecho internacional

La libertad de enseñanza puede examinarse desde dos puntos de vista en el plano internacional. Por una parte, puede referirse al derecho de los padres a que sus hijos reciban una educación acorde con sus convicciones, que encuentra reconocimiento en la DUDH (artículo 26), el PIDESC (artículo 13.3), la CADH (artículo 12.4) y la Convención UNESCO (artículo 2.b). Por otra parte, algunos textos internacionales se refieren a la libertad de los particulares de establecer instituciones de enseñanza (PIDESC —artículo 13.4—, CDN —artículo 29.2— y Convención UNESCO —artículos 2 y 5—).

En esta segunda variante, el Comité DESC (1999b) ha enfatizado que los establecimientos creados por particulares deben respetar normas mínimas y seguir los objetivos educativos ya discutidos. El Comité también señaló que los Estados deben velar por que esta libertad no provoque disparidades extremas en el acceso a la educación.

Por su parte, el Comité de Derechos del Niño (2013) ha enfatizado la importancia del interés superior del niño en el marco del derecho a la educación. Desarrollando esta idea, se ha entendido que el interés superior del niño siempre prevalece ante un conflicto con el derecho de los padres a escoger o crear establecimientos, puesto que "[l]a finalidad de que los progenitores tengan libertad de elección no es legitimizar la denegación de los derechos de sus hijos, sino evitar que el Estado monopolice la educación y proteger el pluralismo educativo" (UNESCO-UNICEF, 2008, p.21).

Tradicionalmente se entiende que la libertad de enseñanza tiene su base en el respeto a la libertad de pensamiento, conciencia y religión (Beiter, 2005), y busca garantizar que los individuos puedan seguir sus propias concepciones de cómo vivir una buena vida (Curren, 2009), no la creación de oportunidades de negocio. Sin embargo, la libertad de enseñanza debe siempre considerarse conjuntamente con la obligación del Estado de proteger el derecho a la educación. Por ello, debe estar sujeta a los estándares mínimos

de educación que establezca el Estado (Nowak, 2001), de manera que la privatización no suponga una amenaza a la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación (Ssenyonjo, 2009).

Como cuestión final, cabe destacar que la libertad de enseñanza no supone una obligación de trato igualitario a establecimientos públicos o privados. El Comité de Derechos Humanos (1990) señaló que otorgar un tratamiento preferencial al sector público era razonable y se basaba en un criterio objetivo, no pudiendo constituir una discriminación contra los padres que libremente eligen no aprovechar los beneficios que están generalmente abiertos a todos.

La libertad de enseñanza en la legislación chilena

La libertad de enseñanza se encuentra reconocida en el artículo 19 N°11 de la Constitución, que reconoce el "*derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales*", sin otras limitaciones "*que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional*". La Constitución también reconoce el derecho de los padres de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. A diferencia del derecho a la educación, la libertad de enseñanza sí se encuentra protegida por medio del recurso de protección.

La aproximación chilena a la libertad de enseñanza es muy distinta a la internacional: en nuestro país se consagra como una libertad de emprendimiento, de manera amplísima y con pocas restricciones, sin hacerse referencia a la protección de modelos educativos diversos, a los derechos de NNA o su interés superior, aspectos fundamentales a nivel internacional. Al mismo tiempo, el Estado adopta una posición neutral, tratando a colegios públicos y privados por igual, algo que no sucede en otros países latinoamericanos con altos niveles de educación privada (Bellei, 2009).

Como contrapeso a esta falta de regulación, la Ley de Aseguramiento de Calidad de la Educación (Ley 20.529, 2011) creó instituciones independientes con funciones de fiscalización, y de evaluación y orientación: la Superintendencia y la Agencia de Calidad de la Educación, respectivamente. Mientras la primera fiscaliza el cumplimiento de la normativa, la segunda evalúa los resultados educacionales. Aquellos establecimientos que obtienen resultados insuficientes de manera reiterada arriesgan su cierre. Este modelo corresponde a uno de *accountability* con altas consecuencias, es decir, la política se centra en los resultados educacionales (principalmente pruebas estandarizadas), con independencia de los contextos, insumos y procesos internos.

Regulación: hacia un marco normativo mínimo común

Históricamente, el sistema educativo chileno fue siempre mixto, con escuelas y liceos públicos, y una minoría de

colegios privados que pertenecían mayoritariamente a la Iglesia Católica o colonias extranjeras. Sin embargo, la redefinición de la libertad de enseñanza en la Constitución, junto con la posibilidad de recibir la subvención escolar y cobrar copago disparó la apertura de colegios privados. Hoy el 56% de la matrícula asiste a establecimientos particulares subvencionados, mientras que la matrícula pública ha disminuido drásticamente (Centro de Estudios MINEDUC, 2017). Adicionalmente, se observa una altísima segregación del sistema educativo: los colegios públicos concentran a la población más pobre del país, mientras que los colegios particulares pagados presentan una “hipersegregación” socioeconómica (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2014).

La regulación de los sostenedores particulares subvencionados en Chile es muy poco exigente: para recibir el reconocimiento oficial del MINEDUC sólo se exige al sostenedor (persona natural o jurídica) contar con un título profesional o licenciatura, y no haber sido condenado por crimen o simple delito, entre otros requisitos menores que no tienen relación con su experiencia educativa (Ley 20.370, 2009, Art. 46, letra a). Por otro lado, cuestiones como el lucro, el copago o la selección de estudiantes solo fueron prohibidas muy recientemente mediante la Ley de Inclusión⁷.

Como resultado de años de desregulación, el sector particular subvencionado presenta una alta heterogeneidad en términos de sus recursos, capacidades profesionales, composición socioeconómica y resultados educativos. Muchos de ellos se encuentran en situaciones precarias, concentrados en comunas de clase media y baja (Carrasco, Bonilla y Rasse, 2019), cuestión preocupante si consideramos que además entre un 18% y un 26% de los sostenedores chilenos declara tener un bajo nivel de preparación en prácticas, conocimientos y habilidades de gestión pedagógica (Raczynski, Rivero y Yáñez, 2019). Aun así, hay casos positivos y que exhiben un patrón común: pertenecen a fundaciones y corporaciones sin fines de lucro, cuentan con una amplia experiencia institucional, trabajan en red, ponen énfasis en la formación y retroalimentación docente, y cuentan con equipos multidisciplinarios de inclusión escolar (Carrasco, Bonilla y Rasse, 2019). Todo ello es, sin embargo, absolutamente contingente, sujeto a la iniciativa del sostenedor.

¿Por qué la regulación del sector privado importa, y por qué la actual no es suficiente? La literatura y la legislación comparada muestran la importancia de que existan reglas del juego impuestas por el Estado, que resguardan la calidad y justicia de la oferta en un sistema educativo mixto. La idea es asegurar que los privados actúen como “cooperadores del Estado” (Almonacid, 2008). Estas reglas de-

terminan el tipo de sostenedores privados que se atraerán al sistema, ya sea para generar proyectos educativos innovadores o con otras formas de administración —como las *Charter Schools* en Estados Unidos (Stillings, 2006)—, o para resguardar el pluralismo cultural y religioso —como en el caso de Europa (Leenknecht, 1998)—.

Sin embargo, la regulación en otros países es exigente. En Reino Unido, sólo personas jurídicas pueden ser sostenedoras, y se les exige un proyecto educativo definido y experiencia previa, entre otros requisitos. En España, existe la posibilidad de intervenir o incluso anexar al sistema público aquellas escuelas con una mala gestión financiera o resultados insuficientes reiterados (Villarroya, 2000). Estos ejemplos ilustran el supuesto base de que la educación es responsabilidad del Estado, y donde prima el interés superior de NNA. En cambio, la legislación chilena permite la apertura desregulada y el posterior cierre de escuelas por bajos resultados, perjudicando directamente a los estudiantes que asisten a ellas.

La revisión anterior muestra porqué la definición *sui generis* de la libertad de enseñanza en la Constitución es problemática, en tanto limita la acción del Estado y protege el emprendimiento privado en educación. La ausencia de normas mínimas sobre la calidad de la provisión, la extrema desigualdad en los recursos y capacidades profesionales de los colegios, así como la aguda segregación socioeconómica, genera inequidades inaceptables que no pueden justificarse en la libertad de enseñanza, tal como advertía el Comité DESC (1999b y 2009).

Discusión: ¿Qué rol puede tener la nueva Constitución en el contexto actual?

La revisión de estándares internacionales y evidencia empírica demuestran la importancia de contar con un rol activo de parte del Estado en materia educativa. Esto resulta imposible bajo el modelo constitucional actual y su excesivo énfasis en la subsidiariedad. Por eso, una nueva Constitución debiera ampliar la función del Estado, velando activamente por el aseguramiento del derecho a la educación.

Ello no se trata de eliminar la educación privada, sino de que la misma sea una colaboradora del Estado. En conformidad con la protección internacional de los derechos humanos, el Estado no puede desprenderse de sus obligaciones en materia educativa por medio de la implementación de un sistema mayoritariamente privado y desregulado, como ha ocurrido a la fecha.

Por eso, el sentido global de nuestra propuesta es doble. Por un lado, pasar de la lógica del mercado, cuyo método es la oferta y la demanda, a una lógica de derecho social, que opera sobre la base de la responsabilidad del Estado y la exigibilidad y justiciabilidad de los derechos. Por otro lado, pasar de políticas de *accountability* —donde la calidad y la responsabilización se establecen en base a

⁷ El fin del copago está programado de forma gradual, reemplazando progresivamente los aportes de los padres por un aumento de la subvención escolar.

resultados—, a políticas de regulación común de procesos e insumos de la oferta educativa, a fin de resguardar la calidad y justicia del sistema.

Ahora bien, reconocer y revitalizar el rol del Estado en materia educativa no implica *necesariamente* un aumento del gasto público, pues éste no es el único medio para asegurar el acceso a una educación de calidad (Cortés y Villalobos, 2018). El Estado puede imponer reglas del juego que hagan más probable la entrega de una educación de calidad en las escuelas. Dicho lo anterior, no hay duda de que el gasto público actual en educación es inferior al promedio de la OCDE y es deseable que aumente, pero esto es independiente del proceso constituyente.

Un aspecto crucial que ya adelantábamos es el relativo a la justiciabilidad del derecho a la educación, que actualmente no se encuentra reconocida en la Constitución. Quienes se oponen a la justiciabilidad de los DESC señalan que ello podría tener importantes consecuencias económicas. Sin embargo, ellos pasan por alto que en el caso de los derechos civiles y políticos (“DGP”), cuya justiciabilidad no es disputada, una acción judicial puede igualmente resultar en gastos de dinero⁸. Otros sostienen que la justiciabilidad de los DESC sería antidemocrática y afectaría de la separación de poderes, puesto que correspondería a las autoridades elegidas democráticamente tomar las decisiones sobre la utilización de recursos públicos (en Chile, particularmente al Presidente, dada su iniciativa exclusiva en esta materia). Sin embargo, ello depende de lo que entendamos por democracia. Como explica Gargarella (2015), los tribunales pueden realizar una importante contribución a la deliberación democrática, dada su posición institucional que les permite dar cuenta de los intereses de quienes normalmente quedan excluidos del debate político. Ello no sería antidemocrático: supondría, por el contrario, fortalecer la democracia.

En cualquier caso, al momento de discutir la justiciabilidad del derecho a la educación es útil recordar las distintas obligaciones que asume el estado en materia de derechos humanos. Como explica Eide (2001), las obligaciones de los Estados en materia de DESC deben ser examinadas bajo la obligación tripartita de *respetar, proteger y garantizar*. Dado que la obligación de *respetar* suele implicar obligaciones negativas, ellas son fácilmente justiciables (Beiter, 2005). Asimismo, la obligación de *proteger* exige que el Estado tome medidas para regular la acción de privados, siendo posible accionar frente a su inactividad en esta materia (Langford, 2008).

8 Corte Constitucional de Sudáfrica, *Certification of the Constitution of the Republic of South Africa (CCT 23/96)*, para. 78: “muchos de los derechos civiles y políticos arraigados en [la nueva Constitución] darán lugar a implicaciones presupuestarias similares, sin comprometer su justiciabilidad. El hecho de que los derechos socioeconómicos casi inevitablemente den lugar a tales implicaciones no nos parece un obstáculo para su justiciabilidad” (nuestra traducción). Ver también Comité DESC (1998).

El mayor debate se genera respecto de la obligación de *garantizar*. Sin embargo, los tribunales pueden evaluar críticamente, bajo criterios de razonabilidad, los programas y la distribución de recursos que ha planificado el Estado para la ejecución de los DESC⁹. Así lo han hecho, por ejemplo, la Corte Constitucional de Sudáfrica¹⁰, la Corte Suprema de Canadá —reconociendo que la discreción del Estado en la distribución de recursos públicos no es infinita, y puede y debe ser revisada por los tribunales¹¹—, y la Corte Constitucional de Colombia —que se ha referido a la “colaboración armónica” entre las distintas ramas del Estado, indicando que los tribunales están facultados para ordenar a las autoridades que diseñen e implementen un plan para enfrentar la afectación de los DESC cuya violación hubiera quedado acreditada¹²—. En suma, si bien los tribunales pueden tener cierta deferencia en casos que pueden tener consecuencias económicas de amplio alcance, eso no significa que las Cortes deban abdicar de su responsabilidad en la protección de DESC (Liebenberg, 2001).

En el caso específico del derecho a la educación, Coomans (2009) indica que el cumplimiento de los criterios de disponibilidad, accesibilidad y aceptabilidad de la educación debieran ser (y han sido) directamente justiciables. Ello no significa que los tribunales se encarguen de revisar decisiones eminentemente políticas, sino que ellos determinen si los órganos políticos han cumplido su obligación constitucional de proveer un derecho a la educación con esas características.

En definitiva, alternativas de diseño e implementación de la justiciabilidad del derecho a la educación hay muchas¹³ y este artículo no pretende determinar cuál es la solución precisa para el modelo chileno. Lo que es claro es que una negativa categórica a reconocer dicha justiciabilidad en la Constitución no sólo es incompatible con la necesaria revitalización del rol del Estado en materia educativa, sino que parte de premisas erradas que deben ser desenmascaradas.

Por su parte, en lo relativo a la libertad de enseñanza, la propuesta de este capítulo es que sea redefinida como un resguardo para el pluralismo educativo, a fin de que distintos grupos sociales tengan la posibilidad de establecer y elegir proyectos educativos acordes con sus convicciones. Sin embargo, y para resguardar el interés superior del

9 Ello permitiría responder a quienes sostienen que transformar derechos sociales en justiciables requeriría reconfigurarlos como derechos individuales (la protección de la propia educación, o la propia salud), perdiendo su verdadero carácter social (Atria, 2015). En esta variante, el análisis no sería individual, sino que se examinarían críticamente los programas de aplicación general.

10 Corte Constitucional de Sudáfrica, *Government of the Republic of South Africa v Grootboom (CCT 11/00)*, paras. 43-44.

11 Corte Suprema de Canadá, *Eldridge v. Attorney General of British Columbia*, 3 S.C.R. 624.

12 Corte Constitucional de Colombia, *Sentencia T-025/04*.

13 Williams (2015) recoge una serie de modelos de justiciabilidad, que no afectan la separación de poderes del Estado ni pretenden que los tribunales tomen todas las decisiones sobre distribución de recursos públicos.

niño, el límite a esta libertad de enseñanza debe ser un piso mínimo de calidad, y reglas comunes para todos los establecimientos con independencia de su sostenedor y de su financiamiento.

Lo anterior debiese ser válido incluso para el sector particular pagado. Resulta injustificable que un sector del sistema educativo continúe operando bajo una normativa independiente, cuando el derecho involucrado es el mismo. En efecto, más allá de la discusión sobre el lucro sin fondos públicos o el pago de mensualidades, difícilmente se pueden justificar prácticas como la selección extrema o la inexistencia de un porcentaje de becas, que sí se encuentra regulada para colegios particulares subvencionados. La razón, esperamos haberlo dejado en claro, es que la libertad de enseñanza es *complementaria* al derecho a la educación que tienen todos los NNA de Chile, y es este último el que tiene primacía en caso de conflicto.

En suma, el proceso constituyente otorga una oportunidad única para adoptar un modelo institucional que reconozca la educación como un verdadero derecho humano. Como hemos demostrado en este trabajo, un adecuado reconocimiento del derecho a la educación y la libertad de enseñanza en la nueva Constitución puede tener consecuencias importantes en las reformas que se encuentran en curso, y puede permitir hacer efectiva la promesa de una educación pública, gratuita y de calidad, que la ciudadanía viene demandando hace décadas.

Bibliografía

- Abramovich, V., & Courtis, C. (1997). Hacia la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales. Estándares Internacionales y Criterios de Aplicación en Tribunales Locales. En: Abregú, M., y Courtis, C. (Eds.). *La aplicación de los tratados internacionales sobre derechos humanos por los tribunales locales* (pp. 283-350). Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Almonacid, C. (2008). La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado. En: Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J.P. (Eds.). *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile/UNICEF.
- Atria, F. (2010). ¿Qué educación es "pública"? En: Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela J.P. (Eds.). *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 153-181). Santiago: Universidad de Chile, UNICEF.
- Atria, F. (2015). Social Rights, Social Contract, Socialism. *Social & Legal Studies*, 24(4), 598-613.
- Beiter, K.D. (2005). *The Protection of the Right to Education by International Law*, Leiden; Boston: Martinus Nijhoff.
- Bellei, C. (2009). The Private-Public School Controversy: The Case of Chile. En: P. Peterson y R. Chakrabarti (Eds.). *School Choice International* (pp. 165-192). MIT Press.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bellei, C. (Coord.). (2018). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago, Chile: CIAE-Universidad de Chile.
- Bellei, C., y Orellana, V. (2014). *What does "education privatisation" mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases*. ESP Working Paper Series, N°62.
- Carrasco, A., Bonilla, A. y Rasse, A. (2019). Capital profesional del sector particular subvencionado en Chile: ¿Oferta diversa o desigual? En: Carrasco, A. y Flores, L.M. (Eds.). *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (p. 449-503). Santiago: Ediciones UC.
- Carrasco, A., Treviño, E., Villalobos, C. y Wyman, I. (2019). Desafíos para el funcionamiento del financiamiento de la educación escolar a nivel local en Chile. Una mirada cualitativa. CEPPE Policy Briefs, N°23. Santiago: Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Disponible en <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n23.pdf>
- Centro de Estudios MINEDUC. (2017). "Informe Nacional: Revisión de políticas educativas en Chile desde el 2004 al 2016". Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf
- CEPPE UC (2017). *Estudio cualitativo a nivel local sobre el funcionamiento del sistema de financiamiento de la educación escolar en Chile*. Informe Final, CEPPE UC-Banco Interamericano de Desarrollo— BID. Santiago, Chile
- CEPPE UC-DESUC. (Diciembre de 2017). Colegios técnico-profesionales de Administración Delegada: Aprendizajes de un sistema de financiamiento a la oferta. CEPPE Policy Briefs, N° 17. Santiago: Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Disponible en: http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-colegios_tcnico-profesionales_de_administracion_delegada_aprendizajes_de_un_sistema_de_financiamiento_a_la_oferta.pdf
- Concha, C. y García-Huidobro, J.E. (2020). La educación pública, una construcción histórica. En: Corvera, M.T y Muñoz, G. (Eds.). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (p. 278-299). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Coomans, F. (2004). Exploring the normative content of the right to education as a human right: recent approaches. *Persona y Derecho*, 50, 61-100.
- Coomans, F. (2009). Justiciability of the right to education. *Erasmus Law Review*, 2(4), 427-444.
- Cortés, A. y Villalobos, C. (2018). El derecho a la educación

- en el Chile contemporáneo. Cuatro argumentos para su reconocimiento constitucional. En: J. Gajardo & Y. Vásquez (Eds.). *Nueva Constitución. Ideas y propuestas para el cambio Constitucional* (pp. 135-154). Santiago de Chile: Rubicón.
- Curren, R. (2009). Education as a Social Right in a Diverse Society. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 45-56.
- Delbruck, J. (1992). The Right to Education as an International Human Right. *German Yearbook of International Law*, 35, 92-104.
- Eide, A. (2001). Economic, Social and Cultural Rights as Human Rights En: Eide, A., Krause, C. y Rosas, A. (Eds.). *Economic Social and Cultural Rights*, Dordrecht, Boston, London: Martinus Nijhoff.
- Gargarella, R. (2015). Deliberative democracy, dialogic justice and the promise of social and economic rights. En: Alviar García, H., Klare, K. y Williams, L.A. (Eds.). *Social and Economic Rights in Theory and Practice: Critical Inquiries*. Abingdon: Routledge.
- Langford, M. (2008). The Justiciability of Social Rights: From Practice to Theory. En: Langford, M. (Eds.). *Social Rights Jurisprudence: Emerging Trends in International and Comparative Law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leenknecht, G. (1998). Freedom of education in five European countries. *Tilburg Foreign Law Review*, 7(2), 105-118.
- Liebenberg, S. (2001). The Protection of Economic and Social Rights in Domestic Legal Systems. En: Eide, A., Krause, C. y Rosas, A. (Eds.). *Economic Social and Cultural Rights*, Dordrecht, Boston, London: Martinus Nijhoff.
- López, N. (2014). *Mercado o garantía de derechos. Modelos en debate para la educación escolar en Chile*. Buenos Aires: UNICEF-IIPE UNESCO.
- McMillan, L. (2010) What's in a right? Two variations for interpreting the right to education. *International Review of Education*, 56(5-6), 531-535.
- MINEDUC (2013). Hacia la medición del costo de una educación de calidad: resultados preliminares. Serie Evidencias N°2. Santiago.
- Murphy, J. (2019). Neoliberalism and the privatization of social rights in education. En: MacNaughton, G. y Frey, D.F. (Eds.). *Economic and Social Rights in a Neoliberal World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nowak, M. (2001). The right to education. En: Eide, A., Krause, C. y Rosas, A. (Eds.). *Economic Social and Cultural Rights*, Dordrecht, Boston, London: Martinus Nijhoff.
- Picazo, M.I. & Pierre, C. (2016). La educación como derecho social: La construcción del referencial de acción pública del movimiento estudiantil chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 25(2), 99-120.
- Raczynski, D., Rivero, R. y Yáñez, T. (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: Normativa y visión de los sostenedores acerca de las funciones, preparación para el cargo y las prácticas. *Calidad en la Educación*, 51, 382-420.
- Reininger, T., Villalobos, C. y Wyman, I. (2018). CCTs and conditionalities: an exploratory analysis of not meeting conditional cash transfer conditionalities in Chile's Families Programme. *Journal of Poverty and Social Justice*, 27(1), 95-114.
- Soto, F., Millaleo, S. y Ihnen, C. (2020). *Educación y debate constitucional. Reflexiones sobre la deliberación pública en Chile*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Ssenyonjo, M. (2009). *Economic, Social and Cultural Rights in International Law*. Portland: Hart Publishing.
- Stillings, C. (2006) Freedom of Education and Charter Schools. *International Journal for Education Law and Policy*, 2, 59-73.
- Torres, C.A. (2013). Neoliberalism as a New Historical Bloc: A Gramscian Analysis of Neoliberalism's Common sense in Education. *International Studies in Sociology of Education*, 23(2), 80-106.
- Treviño, E., Carrasco, A., Villalobos, C. y Morel, M.J. (2019). Financiamiento de la educación escolar en Chile: La reforma estructural aún pendiente. En: Carrasco, A. y Flores, L.M. (Eds.). *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (p. 505-544). Santiago: Ediciones UC.
- Treviño, E., Villalobos, C., Morel, M.J. y Carrasco, A. (2020). Financiamiento de la educación pública: Hacia la construcción de un nuevo trato. En: Corvera, M.T y Muñoz, G. (Eds.). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (p. 300-323). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- UNESCO-UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York; París.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., and Ríos, D.D.L. (2014). Socio-economic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.
- Villalobos, C. (2019). *Los conflictos sociales en el campo educativo en el Chile postdictadura. Análisis de su evolución, principales características y factores relacionados*. (Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago de Chile). Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/173279>
- Villalobos, C., Carrasco, A., Treviño, E., y Wyman, I. (2019). La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad. En: Carrasco, A. y Flores, L. (Eds.). *De la Reforma a la Transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (pp. 387-420). Santiago: Ediciones UC.
- Villarroya, A. (2000). *La financiación de los centros concertados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, CIDE.
- Williams, L. (2015). Resource questions in social and eco-

conomic rights enforcement. En: Alviar García, H., Klare, K. y Williams, L.A. (Eds.). *Social and Economic Rights in Theory and Practice: Critical Inquiries*. Abingdon: Routledge.

Wills, J. (2017). *Contesting world order? Socioeconomic rights and global justice movements*. Cambridge: Cambridge University Press.

Documentos Naciones Unidas

Asamblea General de Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos, Resolución 217 (III). 10 de diciembre.

Comité de Derechos Humanos (1988). Carl Henrik Blom v Sweden, Communication No 191/1985, UN Doc CCPR/C/32/D/191/1985. 4 de abril.

Comité de Derechos Humanos (1990). G. and L. Lindgren and L. Holm and A. and B. Hjord, E. and I. Lundquist, L. Radko and E. Stahl v. Sweden, Communications No. 298/1988 and 299/1988, Un Doc CCPR/C/40/D/298-299/1988. 9 de noviembre.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1998). Observación General N°9: La aplicación interna del pacto. E/C.12/1998/24. 3 de diciembre.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999a). Observación General N°11: Planes de acción para la enseñanza primaria. E/C.12/1999/4. 10 de mayo.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999b). Observación General N°13: El derecho a la educación. E/C.12/1999/10. 8 de diciembre.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2009). Observación General N°20: La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales. E/C.12/GC/20. 2 de julio.

Comité de los Derechos del Niño (2001). Observación General N°1: Párrafo 1 del artículo 29: Propósitos de la educación. CRC/GC/2001/1.17 de abril.

Comité de los Derechos del Niño (2013). Observación General N°14: Sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial. CRC/C/GC/14. 29 de mayo.

Jurisprudencia

Corte Constitucional de Colombia, *Sentencia T-025/04*, 22 de enero de 2004.

Corte Constitucional de Sudáfrica, *Certification of the Constitution of the Republic of South Africa (CCT 23/96)*, 6 de septiembre de 1996.

Corte Constitucional de Sudáfrica, *Government of the Republic of South Africa v Grootboom (CCT 11/00)*, 4 de octubre de 2000.

Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Acevedo Buendía y otros v. Perú*. Sentencia de 1 de julio de 2009 (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas).

Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Gonzales Lluy y otros vs. Ecuador*. Sentencia de 1 de septiembre de 2015 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas).

Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Lagos del Campo vs. Perú*. Sentencia de 31 de agosto de 2017 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas).

Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Caso Poblete Vilches y otros vs. Chile*. Sentencia de 8 de marzo de 2018 (Fondo, Reparaciones y Costas).

Corte Suprema de Canadá, *Eldridge v. Attorney General of British Columbia*, 3 S.C.R. 624, 9 de octubre de 1997.

Leyes y tratados internacionales

Convención sobre los Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989, 1477 United Nations Treaty Series, 102.

Convención Americana de Derechos Humanos. 22 de noviembre de 1969, 1144 United Nations Treaty Series, 124.

Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, 14 de diciembre de 1960, 429 United Nations Treaty Series, 108.

Decreto Ley N° 3.166. "Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico-profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica". Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 6 de febrero de 1980.

Ley 20.370. "Establece Ley General de Educación". Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.

Ley 20.529. "Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización". Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.

Ley 20.845. "De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado". Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.

Ley 21.040. "Crea el sistema de educación pública". Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 16 de diciembre de 1966, 993 United Nations Treaty Series, 44.

Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 17 de noviembre de 1988, 28 International Law Materials, 156.