



<Artículo>

El sistema educativo chileno y el fracaso del paradigma neoliberal.

José-Miguel Zúñiga-Peña

Fecha de presentación: 17/10/2014

Fecha de aceptación: 03/12/2014

Fecha de publicación: 09/01/ 2015

//Resumen

Durante la redacción de este artículo, se está discutiendo en el Congreso Nacional de Chile la elaboración e implementación de un nuevo modelo educativo que remplace las lógicas y estructuras educativas que impuso la dictadura militar a partir de 1981. Todo esto como consecuencia de más de tres años de movilizaciones sociales y estudiantiles que trajeron a la discusión pública lo que la evidencia empírica venía señalando reiteradamente desde hacía décadas. El presente artículo, por medio de un análisis hermenéutico y crítico, pretende identificar los principales rasgos ideológicos que sustentaron el modelo educativo presente en Chile durante los últimos treinta años y la influencia que esto ha tenido en la formación de un determinado tipo de ciudadano, individualista, consumista y despolitizado. Así también, se busca mostrar y describir pormenorizadamente las causas y consecuencias del fracaso de un sistema educativo como el aquí analizado, luego de tres décadas de su imposición

//Palabras clave

Reforma Educativa, política gubernamental, sistema educativo, Chile.

// Referencia recomendada

Zúñiga-Peña, J.M. (2015). El sistema educativo chileno y el fracaso del paradigma neoliberal. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (1), 67-91. DOI:10.1344/reire2015.8.1815.

// Datos del autor

José-Miguel Zúñiga-Peña: Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona, Licenciado en Educación y Profesor de Filosofía por la Universidad de Concepción. Universidad de Concepción, Chile. jmzp79@gmail.com



1. Introducción

Chile, durante las últimas décadas, se ha presentado ante el mundo como una sociedad de mercado ejemplo de desarrollo económico¹. Con cifras macroeconómicas² que deslumbran por la capacidad del país para generar riqueza, al mismo tiempo, ruboriza a élites políticas y económicas por su incapacidad a la hora de distribuir dicha riqueza de manera equitativa entre su población. El PIB per cápita proyectado para el año 2013 ascendió a la suma de US\$ 19.000, alcanzando dicha cifra con 3 años de anticipación respecto a lo pronosticado por los organismos internacionales. La robustez y contundencia de los datos, que a simple vista serían motivo de orgullo y satisfacción nacional, esconden profundas desigualdades y desafía el sentido común de buena parte de la población nacional que se ve marginada y exenta de los beneficios económicos que este desarrollo, dicen, ha traído³. Al descomponer la estadística vemos que durante el mismo período de tiempo, a pesar del crecimiento económico, la desigualdad en la distribución de la riqueza no ha mermado⁴, muy por el contrario, se ha mantenido y, en algunos casos, incrementado.

Dicha desigualdad se manifiesta en una serie de fenómenos sociales que van desde poseer la segunda mayor tasa de suicidio del mundo⁵ —siendo la segunda causa de muerte no natural después del accidente de tránsito— hasta las significativas brechas en la esperanza de vida de la población, dependiendo del nivel socioeconómico del municipio donde se haya nacido. Así, dos personas que hayan nacido a menos de 15 kilómetros de distancia entre ellas, y pertenecientes a dos municipios distintos y diferenciados únicamente por factores socioeconómicos, pueden llegar a tener una diferencia en su esperanza de vida de hasta 10 años, dependiendo del nivel de renta

¹ “Durante las dos décadas pasadas, Chile creció más rápido que la mayoría de los demás países de la OCDE. Entre 1986 y 2007, el PIB per cápita aumentó un promedio del 4.3% anual, en comparación con el 2.2% del área de la OCDE. El ingreso per cápita [...] se incrementó del 18% en 1986 al 31% en 2007, y Chile rebasó a todos los demás países latinoamericanos, salvo México”, (OCDE, 2011a, p. 54)

² A la espera de información oficial actualizada, los datos utilizados para la elaboración de este artículo son hasta al año 2013.

³ Según datos oficiales, el 76% de los trabajadores chilenos percibe un sueldo mensual inferior a US\$ 738 o € 572, y de estos, sobre 1.200.000 trabajadores de un universo total de 7.5 millones que corresponden al 17.4%, perciben el salario mínimo, que para el año 2012 correspondió a US\$ 418 o € 316. Cabe señalar que dicho salario mínimo apenas logra cubrir el 61% de las necesidades básicas para una familia de 4 integrantes, no alcanzando a superar la línea de la pobreza, produciéndose lo que se ha dado por llamar «trabajadores pobres», esto es, trabajadores que desempeñando una jornada completa de trabajo mensual, no alcanzan a satisfacer su propia reproducción de fuerza de trabajo, (Fundación Sol, 2011).

⁴ “El sólido desempeño económico y la mejora de la calidad de vida desde finales de la década de 1980 tuvieron poca incidencia en la desigualdad. Con un índice de Gini de 0.53, el grado de desigualdad del ingreso en Chile es en la actualidad más elevado que en cualquier otro país de la OCDE, y apenas se ha reducido desde 1990, cuando se situaba en 0.56. Aunque las políticas sociales han contribuido a disminuir a la mitad los índices de pobreza desde 1990, no lograron ofrecer iguales oportunidades a todos los ciudadanos”, (OCDE, 2011a, p. 18).

⁵ La tesis doctoral *El suicidio en Chile: un signo de exclusión*, del doctor Dagoberto Duarte Quapper, publicada en 2007, concluye, entre otras cosas que “el aumento del suicidio en Chile está relacionado con factores sociales, especialmente por los niveles de inequidad que caracteriza a la sociedad chilena, lo que lleva a las personas a acumular sentimientos de rabia y hostilidad, un sentimiento de exclusión de ciertos grupos poblacionales, que no logran acceder a los beneficios que significa ser parte de la sociedad”, (Unidad de estadísticas SLM, Nahuelpan y Varas, 2013).



de cada municipio⁶. Junto con lo anterior, los insostenibles niveles de segregación social⁷, de deuda de las familias chilenas y los preocupantes datos sobre desconfianza, tanto interpersonal como institucional, dan cuenta de un profundo malestar incubado en el corazón de una sociedad inerme ante los resultados de un sistema político y económico instaurado sin el consentimiento ciudadano en una época de autoritarismo y miedo. El mejor ejemplo de este malestar ciudadano, por su actualidad y resonancia, secuela patente de la implementación de esta cosmovisión ideológica, es el sistema educativo resultante en el Chile actual.

2. Metodología

El método utilizado en este trabajo, y en una intrínseca unidad con el objeto de estudio, es un pensar rememorante que nos dispone en el ámbito de la racionalidad hermenéutica con una clara opción ética que nos sitúa y define, como son su vocación comprensiva y transformadora de la realidad, la que por medio de la intersubjetividad lingüística acaba redundando interiormente en la autocomprensión del propio sujeto, configurando una relación de pertenencia y participación entre conocedor y conocido.

Conscientes de que la tarea de expansión y desarrollo del conocimiento acaba siempre convirtiéndose en un acto de compromiso social, inter e intrasubjetivo, que involucra alteridad entre todo el ser del sujeto y su experiencia vital, a lo largo de todo el recorrido heurístico se ha pretendido dar una visión panorámica del fenómeno educativo nacional por medio de una mirada binocular, que observa el objeto de estudio de manera simultánea, pero refractando desde lugares y perspectivas distintas, en un intento de correlacionar reflexión y mundo. Uno de estos lugares es la atalaya que proporciona la academia, que con su rigor y metodicidad permite profundidad teórica y conceptual en la comprensión; otro es el *topos* existencial, que traduce la vivencia concreta en horizontes de interpretación para la mejor captación del objeto de estudio.

La hermenéutica vuelca su atención en un análisis exhaustivo de las diversas dimensiones constitutivas del conocimiento, apoyándose en un entramado en donde la razón es solo una parte más de ese constructo vital que es el conocimiento. A la hermenéutica le interesa generar las condiciones que permitan establecer un diálogo o evento dialógico en el que los diversos interlocutores, por medio de una interacción real, y en una actitud de auténtica apertura, enriquezcan y modifiquen las circunstancias y contextos de vida de los dialogantes; valoricen el elemento móvil e histórico de la realidad y generen soluciones puntuales ante interrogantes precisas. No se trata, no obstante, de alcanzar respuestas definitivas, sino de aceptar el juego

⁶ La esperanza de vida para una persona que nace en las comunas de Las Condes y Vitacura, dos de las comunas más ricas del país, ubicadas en la Región Metropolitana, son de 82.87 y 83.04 años respectivamente, mientras que para una persona nacida en las comunas de Independencia y San Miguel, también pertenecientes a la Región Metropolitana, su esperanza de vida es de 73.49 y 74.98 años, respectivamente. Los 4 municipios señalados se distancian a menos de 15 kilómetros entre ellos, (Ministerio de Salud, 2011).

⁷ Según sondeos periodísticos, más del 50% de los gerentes de las grandes empresas nacionales, provienen tan solo de 5 escuelas privadas de orientación católica. Más de la mitad de ministros y parlamentarios del país, egresó de 5 colegios, apenas dos laicos y tan solo uno público, (Waissbluth, 2010).



dialógico como una realidad constante en la búsqueda de una verdad que ya no pretenderá ser el reflejo fiel de la realidad, sino más bien un perenne tanteo del mundo y del hombre.

Verdad hermenéutica que, concebida como destellos de iluminación, va sugiriendo un camino, pero que tan pronto se muestra, se vuelve a ocultar. Un desvelamiento que invita al hombre a participar en la conformación de sentido por medio del juego dialéctico de preguntas y respuestas que termine siendo un diálogo interno consigo mismo, que de la misma manera en que hemos ido comprendiendo el mundo que nos rodea seamos capaces de comprendernos a nosotros mismos individualmente. Así, al reflexionar sobre la comprensión y comprender el mundo circundante, nos comprendemos a nosotros mismos, proveyendo de un grado de conciencia tal que se obtiene un saber reflexivo crítico de consecuencias éticas.

3. El modelo educativo chileno

3.1. Contexto histórico y fundamentos teóricos

La institucionalidad que rige actualmente el sistema educativo chileno se enmarca en dos momentos fundacionales. El primero es la proclamación de la Constitución de 1980, que, con modificaciones, es el corpus jurídico vigente en la actualidad. Y el segundo es la simbólica promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza del año 1990⁸, pocas horas antes del traspaso de poder a un nuevo régimen democrático. Ambos hechos tienen en común que fueron concebidos y materializados durante un período histórico de ausencia de libertades básicas, autoritarismo político y terror de Estado, donde se vieron gravemente conculcados los derechos fundamentales de los ciudadanos. Es por ello por lo que se puede hablar con todo rigor de un nacimiento ilegítimo de las estructuras sobre las cuales se sostuvo y expandió el sistema educativo nacional, en tanto en cuanto ambas estructuras jurídicas no contaron con las garantías necesarias para su adecuado visado y ratificación democrática.

Ambos marcos regulatorios buscaban el establecimiento expedito, dada la imposibilidad de oposición política, de un modelo educativo regido bajo ciertos principios ideológicos definidos y privilegiados por encima de cualquier otra opción de pensamiento. En este sentido podemos afirmar que el caso chileno puede ser considerado paradigmático, ya que las bases regulatorias del Estado de Derecho son establecidas siguiendo un recetario ideológico y un solipsismo metodológico absoluto y omnipotente, que anula cualquier tipo de resistencia o disidencia política que pudiera contrarrestar dicha prevalencia discrecional. Así lo sostiene el régimen en su Declaración de Principios del año 1974, donde se hace gala de su intransigencia ante ideas divergentes presentes hasta antes del golpe de Estado:

⁸ El año 2009 se promulga una nueva Ley General de Enseñanza que en lo sustantivo no modificaba las estructuras fundacionales de la anterior ley, por el contrario, profundizaba en ellas. En este sentido, y como veremos más adelante, la problemática autoritaria inicial se transforma en conformismo y aceptación de las normas ideológicas establecidas por la dictadura.



La alternativa de una sociedad de inspiración marxista debe ser rechazada por Chile, dado su carácter totalitario y anulador de la persona humana, todo lo cual contradice nuestra tradición cristiana e hispánica [...] Mientras otros recién avanzan con ingenuidad por el camino del «diálogo» y del entendimiento con el comunismo, Chile viene de vuelta. Sufrida la experiencia de admitir en su seno democrático al marxismo [y habiendo] experimentado en carne propia la falacia y el fracaso de la llamada «vía chilena al socialismo», nuestra Patria ha decidido combatir frontalmente en contra del comunismo internacional y de la ideología marxista que éste sustenta, infringiéndole su más grave derrota en los últimos treinta años [...]. (Ministerio de Educación, 1982, p. 7).

Se pretende, pues, el establecimiento de un Estado funcional a los preceptos neoliberales de racionalidad económica, en donde el mercado regule la relación entre individuos, y de estos con el Estado⁹. De esta manera, y por medio de diversas políticas, entre ellas la educativa (Friedman, 1966, 1997), se busca poner fin al modelo de *Estado Desarrollista*, industrial, autárquico y diversificado, que se venía desarrollando durante buena parte del siglo XX, el que a su vez generaba altos grados de autonomía política y económica, y una cultura de integración social. Por el contrario, bajo este nuevo paradigma, el Estado será concebido como un aparato configurador de los espacios para la acumulación expedita del capital, para lo cual realiza un proceso de privatización de los servicios sociales que dan como resultado la emergencia de nichos concentrados de acumulación rentista, que con mínima o nula inversión privada, obtienen pingües utilidades por la gestión del bien social, siendo el Estado un garante de rentabilidad, que asegura beneficios y asume la responsabilidad en caso de pérdida.

Así, dos vertientes de intereses claramente definidas —una política y otra económica— se pueden observar en el momento de elaborar la política educativa. Ambas dimensiones buscan dominar y dismantelar los procesos de toma de conciencia participativa que se venían desarrollando desde comienzos de siglo, y que, a juicio de los tenedores del poder de la época, fue la responsable del quiebre institucional producido el 11 de septiembre de 1973; por tanto, y con miras a evitar un nuevo escenario de contradicción política, la solución era impedir el surgimiento de nuevos procesos y espacios de participación colectiva o comunitaria.

Es así que junto a la *doctrina de seguridad nacional*, omnipresente en toda la legislación de la época y referida al dismantelamiento de toda oposición política interna, se modifica el estatus que tendrá tradicionalmente el Estado respecto a la provisión de educación, desde la noción de un *Estado Docente*¹⁰, responsable y garante de los procesos formativos, a la de

⁹ La principal fuente de inspiración doctrinal será la escuela de economía de la Universidad de Chicago a cargo de F. Hayek y M. Friedman, quienes ejercerán una completa influencia en las políticas económicas y sociales que se llevarán a cabo por el régimen, especialmente a partir de la década de los ochenta, escuela a la que habrán ido a formarse buena parte de la élite nacional chilena desde los años sesenta en adelante, quienes, conocidos en Chile como los *Chicago Boys*, serán el principal sustento ideológico de la dictadura.

¹⁰ El Estado Docente es una construcción conceptual llevada a cabo durante buena parte de la historia de la República de Chile, ya desde el año 1833 se habla de la responsabilidad del “gobierno” de proveer y promover la instrucción pública, para posteriormente en 1860 sustituir a “gobierno” por “Estado” en dicha



Estado Subsidiario, en el cual el rol del Estado se concibe como meramente asistencial allí donde los particulares no logren, por sus propios medios, proveerse del bien educativo. Desde ahora la responsabilidad o “deber” de educar recae en las familias¹¹, las cuales podrán acudir al Estado únicamente en el caso de no contar con los medios, ya sean intelectuales o económicos, para poder proveerse el servicio educativo o en caso de que el mercado no acuda a la provisión del servicio por no ser un espacio suficientemente rentable, apuntalando desde ya la idea de que “la educación sólo logra ser derecho cuando ha dejado de ser negocio” (Mayol, 2012a, p. 195). Respecto al principio de subsidiariedad, el régimen señala que:

Aplicado este principio al Estado, debemos concluir que a él [al Estado] le corresponde asumir directamente sólo aquellas funciones que las sociedades intermedias o particulares no están en condiciones de cumplir adecuadamente [defensa, labores policiales, relaciones exteriores]. Respecto al resto de las funciones sociales, sólo puede entrar a ejercerlas directamente cuando las sociedades intermedias [...] por negligencia o fallas no lo hacen, después de que el Estado haya adoptado las medias para colaborar a que esas deficiencias sean superadas. En este caso, el Estado actúa en subsidio, por razón del bien común (Ministerio de Educación, 1982, p. 9).

Desde ahora el Estado tan solo asiste a aquel individuo que demuestre carestía, mutando así radicalmente el concepto de derecho social universal a una comprensión del mismo en términos de caridad hacia los desamparados. En el caso de la asistencia educativa, el Estado asume el financiamiento de la demanda por medio de un sistema de *voucher*¹² o subsidios que el Estado entrega directamente a los establecimientos educativos, ya sean estos públicos o privados, de acuerdo a la cantidad de matrícula que estos sean capaces de obtener, introduciendo y fomentando, de esta manera, la idea de competitividad en la enseñanza.

La vertiente de interés político queda plasmada bajo los principios de Seguridad Nacional, Estado Subsidiario y Libertad de Enseñanza, todo lo cual estructura el derecho educativo como uno de índole individual, antes que social, basado en una noción de

responsabilidad. Posteriormente en 1920 se establece la obligatoriedad de la instrucción pública, todo ello mediante la promulgación de leyes oficiales (Soto, 2000).

¹¹ La LOCE de 1990 en su artículo 2º establece que: “Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos” y al Estado tan solo “el deber de otorgar especial protección al ejercicio de ese derecho”.

¹² “Las características fundamentales de un mecanismo de *vouchers* son las siguientes: 1. El mecanismo de *voucher* transforma la producción de educación en un mercado en el cual las escuelas, públicas y/o privadas, compiten por los alumnos; 2. Cada padre recibe un *voucher* el cual puede ser utilizado para pagar total o parcialmente la mensualidad de cualquier escuela “elegible” para recibir este subsidio; 3. Para hacer “elegible” una escuela, debe satisfacer ciertos requerimientos mínimos establecidos por la autoridad; 4. El financiamiento sigue al alumno y los colegios compiten para atraer y retener a los alumnos; 5. El valor del *voucher* es generalmente igual al costo promedio de la educación, y; 6. En su forma pura el *voucher* permite suplementos de la familia (permite que la familia lo use como parte de pago de un colegio que cuesta más que el valor del cupón)”, (Aedo y Sapelli, 2001).



derecho natural¹³, que en definitiva viene a cuestionar la existencia de la comunidad política como fundadora del derecho y beneficiaria del mismo, invirtiendo, de esta manera, la diligencia y vigor del Estado en la provisión de educación, por el estímulo e impulso de la libertad de enseñanza, entendida como la disponibilidad de privados de proveer educación, y la cesión por parte del Estado de dicha responsabilidad a terceros¹⁴. Esta concepción despolitiza el derecho y a su vez al individuo. Entendido como derecho social

[...] no sólo el individuo tiene derecho a recibir educación y, por tanto, el Estado debe procurarla, sino que además es la sociedad la que requiere que sus ciudadanos reciban educación, para una mejor construcción de su propia existencia como ente colectivo (Mayol, 2014b, p. 217).

La segunda vertiente de interés en el establecimiento de la legislación educativa, es la preponderancia de criterios de mercado en las políticas y en la administración educativas, en donde además de la penetración de lógicas competitivas, de oferta y demanda, de reducción de déficit y costos, y maximización de utilidades, entre otras, se deja abierto el camino para la creación de proyectos empresariales con evidente ánimo de lucro, que utilizan la educación tan solo como un instrumento de ganancia económica, quedando el proceso educativo relegado a un plano secundario. Entendido como cliente, se reduce la participación familiar en el proceso a un mero controlador de calidad del bien de consumo en que se ha convertido la educación. En este marco, un sistema educativo universal, gratuito, público, pero por sobre todo, competitivo según los nuevos criterios vigentes, no se ajusta al diseño estructural de mercado, ya que un sistema público de tales características hace innecesaria la emergencia de la iniciativa privada con ánimo de lucro, reduciendo el nicho de negocio y restando competitividad al nuevo modelo. En este sentido el desmantelamiento del sistema educativo ya existente es tan solo un momento de profunda negatividad dentro de un diseño general afirmativo que pretende sentar las bases para la creación de un sistema de hegemonía privada.

Para el éxito en la instalación del nuevo modelo era imprescindible debilitar aquel sistema paralelo que lo impedía, restándole calidad y competitividad. Esto se logra por diversas vías. Una de ellas será, como ya se ha dicho, el financiamiento. En cuanto a educación primaria y secundaria se crea la llamada *municipalización de la educación pública*, proceso que entrega la administración de los establecimientos educacionales públicos al gobierno

¹³ Chile tradicionalmente había obviado un reconocimiento religioso de la comunidad política y de los derechos civiles. Desde este momento cambia esta concepción por la lusnaturalista en que se establece que “[...] el Gobierno de Chile respeta la concepción cristiana sobre el hombre y la sociedad [...] entendemos al hombre como un ser dotado de espiritualidad. De ahí emana con verdadero fundamento la dignidad de la persona humana, la que se traduce en las siguientes consecuencias: El hombre tiene derechos anteriores y superiores al Estado, son derechos que arrancan de la naturaleza misma del ser humano, por lo que tienen su origen en el propio creador [...]”, (Ministerio de Educación., 1982, p.14).

¹⁴ El artículo 19 número 11 de la constitución política de 1980 señala que “la libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos [...]”, (Estado de Chile, 1980).



municipal designado por la autoridad militar competente, y que actúa como un sostenedor privado, pese a que su financiamiento lo recibe directamente del Estado en función del número de alumnos que cada municipio atiende, entregando una cantidad fija por estudiante, pero sujeta a variaciones según la asistencia diaria efectiva del estudiante al centro. Los argumentos esgrimidos para este cambio administrativo fueron la racionalización de los recursos públicos y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Como veremos más adelante, ninguno de estos objetivos se cumplió.

En la práctica el proceso de municipalización condujo a la existencia de tantas administraciones educativas como municipios hubiese, sin tener en cuenta las evidentes diferencias socioeconómicas presentes entre municipios, ni la diversa población escolar, con lo cual se dieron muchos casos en los que, con costos operacionales fijos y presupuesto variable, a municipios pobres y pequeños les era imposible sostener los establecimientos educativos, dada la escasez de recursos y la incapacidad técnico-pedagógica de los mismos. Se introdujo, de esta manera, una desigualdad intrínseca en el corazón del sistema educativo, inexistente en el anterior modelo administrativo.

Un presupuesto siempre variable, inestable e insuficiente¹⁵, se contiene mediante la pauperización en la remuneración docente y de las condiciones laborales y académicas del ejercicio profesional. Los docentes pierden su estatus de trabajadores públicos, se desmantela su organización sindical, se reduce considerablemente la planta docente, aumenta el ratio de alumnos por aula, pasando de veintiséis hasta un máximo de cuarenta y cinco alumnos, incrementándose el deterioro de la carrera docente¹⁶, la que, mal remunerada, con condiciones laborales deficitarias y con prácticamente ninguna barrera de entrada o exigencia académica, alejará la profesión como una opción laboral real para aquellos mejor preparados de cada promoción escolar, quedando tan solo como una carrera de descarte, lo cual acabará influyendo de manera negativa en la calidad general del sistema.

Otro aspecto relevante en la instalación de este nuevo sistema será la total desregulación en la creación de nuevos establecimientos educacionales privados con financiamiento público. Dichos centros reciben el reconocimiento del Estado con mínimas exigencias y ningún control vinculante posterior respecto a su proceder pedagógico, ya que dentro de la lógica de mercado, serán los propios clientes quienes realicen dicho control a través de

¹⁵ El gasto fiscal durante la dictadura se vio sensiblemente disminuido respecto a los dos gobiernos anteriores, los cuales llegaron a invertir el 18% y el 21% del total del gasto fiscal en educación respectivamente, para disminuir hasta menos del 10% durante el período 1973-1990, (Latorre, C., y Núñez I., 1987).

¹⁶ Iván Núñez, respecto al deterioro de la profesión docente sostiene que: "La remodelación privatizante de la educación superior de 1981 incluyó la decisión de desmembrar la histórica sede de la formación de profesores en la Universidad de Chile, [...] Se estrechó el reconocimiento estatal del carácter profesional de la formación docente, al entender que no requería del basamento académico que se ofrece sólo en las universidades auténticas. En el fondo, al aceptar que este basamento era superfluo y que los educadores se podían preparar en los llamados institutos profesionales, se estaba legitimando la concepción técnica, no profesional, del trabajo docente. Este giro conceptual se vio agravado por el deterioro que sufrían las universidades públicas que mantuvieron carreras de formación docente. Si en su conjunto dichas universidades experimentaron un empobrecimiento académico y material, dentro de ellas sus carreras de pedagogía lo sufrieron comparativamente más". (Núñez, 2007 p.158).



la libre elección del centro. Cabe señalar que este tipo de establecimiento mixto siempre estuvo presente en la historia educacional chilena¹⁷, con la distinción de que antaño la inspiración de dichos centros obedecía a intereses confesionales, pedagógicos o lingüísticos, que aunque elitistas, no buscaba fines económicos, por el contrario muchos de ellos tenían una clara inspiración pública¹⁸.

Este será, pues, uno de los principales factores de modificación implementados en el nuevo sistema, la promoción del ánimo de lucro como principal motor para la puesta en marcha de nuevos proyectos educativos, ya que dicha motivación fomentará la intervención de un mayor número de establecimientos educativos generando, así, competencia entre los diversos proveedores educativos y produciendo, finalmente, el incentivo necesario para aumentar la calidad de dicho servicio, ya que los clientes podrán elegir y cambiarse libremente del centro educativo en función de la calidad ofrecida. Así, los centros, interesados en retener e incrementar el número de alumnos para así obtener el subsidio estatal, procurarán elevar sus estándares de calidad. Cabe mencionar que a diferencia de otros sistemas mixtos de educación, el *voucher* chileno se entrega directamente al sostenedor privado, el cual puede disponer libremente de dichos recursos, sin rendición de cuentas a ningún organismo público y sin control en los márgenes de utilidades que cada establecimiento pueda generar.

El principio económico subyacente al modelo en su conjunto, a primera vista racional y coherente, esconde vicios que terminan por horadar todo el sistema, los cuales detallaremos más adelante y que ahora tan solo enunciaremos brevemente: la práctica común en el sistema privado subvencionado de seleccionar alumnos según diversos criterios (académicos, económicos, morales). Así, un establecimiento financiado con fondos públicos puede, si lo desea, seleccionar alumnos a partir de su desempeño académico mediante evaluaciones estandarizadas; puede hacerlo a partir de la situación marital de los progenitores o de familiares cercanos. Un segundo elemento de distorsión será la política de financiamiento compartido o copago de los establecimientos privados subvencionados, los cuales serán autorizados a cobrar a las familias una cuota mensual adicional al *voucher* estatal, cifra a determinar por el propio centro y que busca, teóricamente, mejorar el desempeño educativo por medio del aporte particular de las familias en condiciones de asumir dicho coste.

¹⁷ Hasta el año 1973 el porcentaje de matrícula pública/privada era de 80/20 respectivamente. En una tendencia hacia lo público que se venía dando desde los gobiernos anteriores. Esta tendencia será revertida con fuerza desde la década de los ochenta, siendo en la actualidad menos del 38% de la matrícula de administración pública.

¹⁸ En 1856 nace la Sociedad de Instrucción Primaria, organismo privado sin fines de lucro que busca proveer de educación a las clases desfavorecidas. En su carta fundacional señala que "el espíritu de asociación [...] se pone ahora al servicio de intereses más valiosos aun, al servicio de las clases desvalidas de nuestra sociedad [...] La República nos pide ciudadanos para defenderla en el peligro, para fortalecerla con el amor de los hijos suyos y para elaborar su bienestar [...] Hasta el presente la educación del pueblo ha estado abandonada a los esfuerzos y recursos del Estado [...] toca ahora a los ciudadanos coadyuvar con su contingente a la obra de acelerar y completar los trabajos anteriores [...] Confesemos nosotros que la ignorancia es la causa primera de que Chile y la América española no sean lo que deberían ser, ricos, felices, influyentes y respetados en la Tierra", (Waissbluth, 2010).



Ambas medidas terminan siendo discriminadoras y atentatorias al sistema público municipalizado, ya que la selección permite excluir a aquellos estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad social, dificultades de aprendizaje o requieran mayor atención y cuidados especiales, lo cual incrementa el costo y, por tanto, resultan menos *atractivos*, concentrándose todo el grupo de estudiantes *caros* en el sistema municipal, impedido de realizar dicha selección. Por su parte, el copago realiza una segunda selección que termina segregando por completo el conjunto del sistema, ya que por medio de dicho cobro, diferenciado según cada establecimiento, se logra reunir a los estudiantes en función de la capacidad de pago de sus familias, apartando pormenorizadamente a la comunidad escolar, y nuevamente relegando al sistema público a aquellos impedidos de pagar incluso la cuota mínima, siempre aquellos estudiantes más vulnerables y con mayores necesidades de aprendizaje.

3.2 La educación superior

Dentro del nuevo ordenamiento educativo que entraría en vigor durante este período fundacional, se encontraba la regulación del sistema de educación superior, el cual sería completamente reestructurado. Una vez más los criterios mercantiles definirán el nuevo trato entre las instituciones, los usuarios y el Estado. Hasta 1980 existía un sistema mixto de universidades, tanto públicas como privadas, pero todas ellas con un evidente y declarado carácter público, sin ánimo de lucro y acordes a las necesidades y al desarrollo económico y social del país.

Previo reforma de 1980 existían ocho instituciones de educación superior. Dos de ellas públicas —con presencia en gran parte del territorio nacional por medio de escuelas universitarias regionales— y seis privadas. Todas estaban financiadas con recursos públicos. Buena parte de la oferta educativa estaba orientada a la formación técnico-profesional y pedagógica. Desde mediados de la década de los sesenta, y acorde al espíritu de la época, criterios democráticos, de participación multiestamental (estudiantes, docentes y funcionarios) fueron incorporados al gobierno universitario para el mejor funcionamiento de este, tratando de profundizar aún más la vinculación de la Universidad con su entorno social¹⁹.

Esta faceta integradora y plural de la educación superior fue censurada por la dictadura durante el período 1973-1980. Bajo un nuevo concepto de *universidad vigilada*²⁰, toda la

¹⁹ Fue tal la responsabilidad social que ejercía la Universidad en su rol público, que a ellas fueron confiadas, por parte del Estado, cuestiones tales como el uso y administración de las señales televisivas; el fomento, participación y organización de campeonatos deportivos de nivel nacional; la creación y administración de espacios públicos dedicados a la cultura y las artes, tales como teatros, salas de concierto, etc. de tal manera que se habló de la existencia de una «comunidad universitaria».

²⁰ “Tres semanas después del golpe de Estado militar del 11 de septiembre de 1973, el nuevo gobierno intervino las ocho universidades a través de rectores militares [...] Profesores, alumnos y funcionarios relacionados con el depuesto gobierno fueron expulsados de las universidades, y varios de ellos, detenidos, asesinados, exiliados o torturados [...] Disciplinas completas como sociología, ciencia política, antropología y economía política, fueron prácticamente borradas de la universidad. La autonomía institucional, la libertad de expresión y de cátedra, y el pluralismo desaparecieron”. (Bernasconi y Rojas, 2003, p.16).



red universitaria será intervenida por la fuerza militar, paralizándolo y reprimiendo todos los procesos de integración y vinculación con la comunidad, lo que implicó una total

[...] pérdida de autonomía de las universidades; supresión del pluralismo y la libre discusión; depuración continua; cambios académico-pedagógicos; disminución del financiamiento universitario; encarecimiento de la educación superior y venta de servicios universitarios; reducción de las matrículas y vacantes (Brunner, 1986, p. 45).

Producto de la aplicación de dichas medidas se fueron conformando nuevos criterios y estándares universitarios. La reducción del financiamiento estatal obligó a las instituciones a traspasar poco a poco los costes educativos a las familias²¹ y a tener que diversificar sus fuentes de financiamiento. La reducción de vacantes —aparte del cierre arbitrario y abrupto de una gran cantidad de carreras y facultades sindicadas como “peligrosas”— afectó significativamente la cobertura educativa²², argumento que será utilizado posteriormente a modo de diagnóstico para la aplicación de las políticas liberales al conjunto del sistema.

La escasez de recursos obligó a las universidades a desarrollar estrategias de supervivencia acordes a las reglas de mercado: creación de instituciones paralelas y asociadas a la universidad, compuestas por sus propios académicos y orientadas a prestar servicios profesionales a terceros, como forma de autofinanciamiento institucional y dignificación de la remuneración del docente, sensiblemente afectada por la insuficiencia presupuestaria. Una segunda estrategia será la aplicación progresiva de aranceles universitarios cada vez más altos para poder así asumir los costes de mantención y funcionamiento. Por último, se llevará a cabo la creación, por parte del Estado, de un fondo crediticio para estudiantes incapaces de pagar los altos aranceles, introduciéndose paulatinamente la idea de la educación, en cualquiera de sus niveles, pero especialmente en la superior, como un bien de índole privado que ha de ser costado prioritariamente por el usuario-cliente o su familia.

Pero sin duda, de todas las medidas orientadas a transformar el sistema universitario, la de mayor influencia fue aquella que procura impedir y limitar al máximo el pensamiento crítico, la disidencia ideológica, la discusión política y la participación y movilización ciudadana, de tal manera que el rol de la institución universitaria fuera visto por la comunidad y por los propios estudiantes, desligado de su vinculación social; asumida únicamente como centro de capacitación técnico-profesional y movilidad social²³.

²¹ En 1973, el Estado financiaba el 92% del gasto universitario. En 1980 ese porcentaje había disminuido ya al 73%. En la actualidad, treinta y dos años después, el porcentaje de financiamiento de las instituciones universitarias es asumido en un 84% por las familias y apenas un 16% por el Estado, inversamente proporcional al resto de países OCDE, situación que trataremos más adelante.

²² Hasta el 1973 el número de vacantes disponibles para educación superior era de 146.451. Para el año 1980 esta cifra habrá descendido en más de un 18% (27.000 vacantes).

²³ El Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 1980 en sus artículos 6° y 7° establecen que “la autonomía y la libertad académica no autoriza a las universidades para amparar ni fomentar acciones o conductas incompatibles con el orden jurídico, ni para permitir actividades orientadas a propagar, directa o indirectamente, tendencia político-partidista alguna. Estas prerrogativas, por su esencia misma, excluyen el



Así, durante la década de los ochenta se implementará una completa reestructuración del sistema de educación superior chileno acorde a los criterios políticos y económicos imperantes, creando una nueva legislación y una nueva institucionalidad *ad hoc* a dicho paradigma. Como forma de controlar y desarticular el tradicional activismo político universitario, las universidades públicas con presencia nacional serán fraccionadas en 14 pequeñas universidades, desvinculadas entre sí y fuertemente controladas, que, junto con las 2 casas centrales y las 6 universidades privadas, constituirían las llamadas *Universidades Tradicionales*.

Junto con lo anterior, se fomenta la libre creación de instituciones de educación superior. La única medida cautelar por parte del Estado respecto a estas nuevas instituciones será la creación de la figura jurídica del *Reconocimiento Oficial*, velando por la fe pública de los mismos, y haciéndose implícitamente responsable, en última instancia, del proceder académico de dichas instituciones.

Al igual que en el sistema escolar, los criterios de mercado y subsidiaridad se introducen en el funcionamiento del sistema universitario. Nuevamente por medio de una política de “(des)financiamiento” inestable, condicionada e insuficiente, se pretende generar competitividad y mercado educativo. El nuevo modelo incorpora —aparte de las estrategias mencionadas anteriormente— tres métodos de asignación de recursos públicos: *aporte fiscal directo* (AFD), *aporte fiscal indirecto* (AFI) y *fondo solidario de crédito universitario*. El AFD es un aporte variable y descendente en el tiempo, dividido entre todas las universidades en función de su tamaño. El AFI, un aporte que estará condicionado a la captura por parte de cada Universidad de los veinte mil mejores estudiantes de cada promoción (27.500 en la actualidad). Y por último, el Fondo Solidario de Crédito, consiste en un sistema crediticio que será concedido por el erario público pero asumido posteriormente por el estudiante una vez concluidos sus estudios.

El crecimiento desproporcionado y completamente desregulado de instituciones de educación superior quedó de manifiesto en el período 1981 y 1990, cuando se autorizó la apertura de 40 nuevas universidades privadas, 18 de ellas entre enero y marzo del año 1990. Bernasconi y Rojas sostienen que “al acercarse el fin del régimen militar, y ante la incertidumbre acerca de las normas que aplicaría el nuevo régimen democrático a partir de marzo de 1990, el proceso se aceleró aún más” (Bernasconi y Rojas, 2003, p. 19). Estas aprensiones, como veremos más adelante, fueron totalmente gratuitas, ya que el sistema ha seguido funcionando hasta la actualidad, e incluso profundizándose, según el diseño original.

adoctrinamiento ideológico-político, entendiéndolo por tal la enseñanza y difusión que excedan los comunes términos de la información objetiva y de la discusión razonada, en las que se señalan las ventajas y las objeciones más conocidas a sistemas, doctrinas o puntos de vista. Los recintos y lugares que ocupen las universidades en la realización de sus funciones no podrán ser destinados ni utilizados para actos tendientes a propagar o ejecutar actividades perturbadoras para las labores universitarias. Corresponderá a las autoridades universitarias velar por el estricto cumplimiento de lo dispuesto en el inciso anterior y arbitrar las medidas necesarias para evitar la utilización de dichos recintos y lugares para actividades prohibidas en el inciso precedente”, (D.F.L N°1, 1980).



Hoy en día, el sistema de educación superior cuenta con más de 160 instituciones, divididas en 60 Universidades, 44 Institutos Profesionales y 59 Centros de Formación Técnica²⁴. Lo que podría significar un aumento de cobertura en educación terciaria y oportunidades de desarrollo, dadas las características del sistema, acaba siendo un número desproporcionado que no obedece a necesidades reales, sino a incentivos perversos que producen una proliferación artificiosa de instituciones (Consejo Nacional de Educación, 2011).

4. Vicios y errores del modelo

Hasta aquí hemos dado una visión tanto del diseño legal como de la implementación del modelo educativo chileno, el contexto histórico-político en el que nace, y las bases ideológicas en que se sustenta. Sin embargo, no pretendemos solo una revisión histórica del fenómeno, sino un análisis de la situación actual, contrastando los supuestos teóricos y dando cuenta de los resultados de dicho modelo educativo, el cual en su estructura fundamental no ha sido modificado hasta el momento, muy por el contrario, se ha profundizado en la creación de un mercado educativo, antes que en la elaboración de un proyecto de sociedad.

4.1. Segregación

Chile, según la OCDE en su Informe Anual sobre educación del año 2011²⁵, posee el sistema de educación escolar con mayor segregación socioeconómica de todos los países que componen esta organización. La segregación escolar se entiende como “la desigual distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas” (Valenzuela, 2010, p. 211), que, medido a través del índice de Duncan²⁶, señala que el sistema educativo chileno se encuentra fuertemente segmentado según el nivel socioeconómico de las familias, llegando a un nivel de 0.63 en el índice anteriormente citado. Esto trae como consecuencia una débil integración social y una muy pobre convivencia ciudadana dada la escasa socialización entre individuos con diversidad de recursos socioculturales y la conformación de guetos de exclusión. En la dimensión académica, la segregación también afecta el desempeño escolar de los marginados vulnerables, ya que al carecer de pares con un mayor capital cultural, no logran verse

²⁴<http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionEducacionSuperior/listadoinstitucionesreconocidasfunciona.aspx#Uni> [Consulta: Mayo 2013]

²⁵ “Not surprisingly, Chile has the lowest levels of social inclusion in schools among OECD countries and among all countries participating in PISA 2009. In Chile less than 50% of variance in socio-economic status lies within schools, meaning that it is unlikely that student from different socio-economic backgrounds attend the same school, which limits the short- and long-term benefits of social diversity”, (OCDE, 2011b).

²⁶ “Este índice estima el porcentaje de estudiantes vulnerables, que debe transferirse de establecimientos escolares para que exista una distribución homogénea de estos entre todos los establecimientos educativos de un determinado territorio. El Índice de Disimilaridad o Índice de Duncan tiene un rango entre 0 y 1, donde valores más cercanos a 0 dan cuenta de la inexistencia de segregación del grupo de estudiantes analizados, mientras que valores cercanos a 1 dan cuenta de una mayor segregación. La literatura especializada indica que valores de 0.6 y más corresponden a situaciones de hipersegregación”. (Valenzuela, 2010, p. 215 y 216).



beneficiados por la interacción con estos²⁷, por lo tanto, la sola igualdad material o la estandarización de recursos no asegura un proceso formativo inclusivo si no procura diversificar los contextos humanos.

En el caso chileno, la segregación escolar se encuentra estrechamente relacionada con variables estructurales que el propio sistema educativo aprovecha y fomenta. En un sistema en que cohabitan establecimientos que asumen la educación como mercancía a adquirir, y establecimientos que la entienden como asistencialidad, se manipulan los deseos, sentimientos e intereses de los padres, quienes pondrán todos sus esfuerzos en proporcionar la mejor experiencia educativa que puedan comprar para sus hijos, procurando, al mismo tiempo, limitar al máximo los ambientes conflictivos y situaciones de riesgo que una sociedad, así de estratificada, genera. Barreras de entrada y condicionamientos impuestos por los establecimientos (económicos o académicos) son percibidos por las familias como instrumentos de protección contra elementos disfuncionales, segmentándose todo el sistema en función de la mayor o menor capacidad de ingreso que cada establecimiento imponga para satisfacer las exigencias de su mercado, y así, desde el mundo educativo, pero proyectado a todo ámbito social, "la promesa de integración es sólo una promesa de exclusión, cuya erótica está en la posibilidad de quedar del lado de los beneficiados" (Mayol, 2012b, p. 48).

En el caso de la segregación universitaria (Meller, 2011), esta, a primera vista, es menor que la escolar y genera un espacio mayor de integración entre los diversos estratos sociales. Sin embargo, si se consideran aquellas universidades focalizadas en formar a las élites nacionales (no más de 4 o 5 instituciones), se puede observar el mismo nivel de segregación que ostenta el sistema escolar, ya que concentran en su matrícula entre el 60% y el 80% de estudiantes provenientes de escuelas privadas sin financiamiento público, que representa apenas el 7% del total de la matrícula escolar. Se observa, pues, que las élites nacionales realizan su proceso de formación al margen del resto de la sociedad, lo cual tendrá una directa relación a la hora de desempeñar sus funciones futuras en los ámbitos políticos, productivos y sociales del país.

4.2. El costo y la deuda

Una vez instalada la idea dominante de un bien de consumo de índole privado, el acceso a la educación se convierte en una inversión de renta individual por la que es justo que cada persona asuma los costos de su provisión. Es así que Chile, siendo un país en el que su gasto público en educación primaria y secundaria no alcanza a superar en un 37% y 28% respectivamente la inversión que realiza el promedio de países OCDE, el porcentaje de gasto privado de dichas cifras, es el más alto del grupo, llegando a representar una cuarta parte del total del gasto, mientras que ese porcentaje en el resto de países no alcanza a ser la décima parte del total.

²⁷ Fenómeno conocido como "efecto par" o "efecto de composición": "[...] la idea básica detrás de este concepto sugiere que si se concentran en determinadas escuelas o salas, alumnos de menores capacidades o recursos, estos tendrán menos oportunidades de lograr aprendizajes, pues la mayor parte de sus compañeros presentará similares atributos o dificultades" (Valenzuela, 2010, p. 214).



No obstante estas cifras, al hablar de deuda debemos dirigir la mirada principalmente al sistema de educación superior que destaca por su elevado costo y su fuente de financiamiento. El incremento de la oferta educacional superior incentivada en la década de los ochenta, obedece a la teoría económica que sostiene que a mayor cantidad de oferta, y por tanto de competencia, obligará a las instituciones a mejorar en calidad y a reducir los costos. Pues bien, a pesar de seguir concienzudamente el supuesto teórico, en la actualidad Chile cuenta con el sistema universitario más caro del mundo en términos relativos y a un ritmo de crecimiento muy por encima de la inflación²⁸. El arancel anual universitario promedio para el año 2011 superaba los USD\$ 7000, lo cual representaba cerca del 41% del PIB/cápita del país: el más alto del mundo.

El coste de estos aranceles es asumido en un 85.4% a través de financiamiento privado, esto es, a cargo de las familias de los estudiantes, siendo apenas el 14.6% restante asumido por el Estado, lo cual representa el 0.5% del PIB nacional, el nivel más bajo de gasto público en educación superior del conjunto de países OCDE, y a su vez, el porcentaje más alto de gasto privado. De este exiguo aporte estatal, menos de la mitad, o sea cerca de un 6%, es entregado de manera directa a las instituciones, siendo el 8% restante entregado en forma de becas, préstamos y ayudas estudiantiles. El incremento del gasto privado en educación superior ha aumentado en la última década un 58% versus el 12% de aumento del gasto público.

Sobre esta precaria realidad presupuestaria se construye una aún más precaria realidad financiera entre aquellos que optan por continuar estudios universitarios. Obligadas, las Universidades, a derivar en sus estudiantes su principal fuente de financiamiento, estos —imposibilitados de asumir una carga financiera de tal magnitud, y en constante aumento— deben incurrir en créditos bancarios de diversa índole²⁹ que comprometen a los estudiantes y a sus familias con la banca privada por períodos de hasta 25 años, con tasas de interés del orden del 6%. Esta deuda tendrá una incidencia en los 6 primeros deciles de hasta un 40% de su ingreso mensual futuro. En la lógica de dejar al mercado la regulación del sistema educativo, el Estado procura tan solo solventar las posibles fallas, sirviendo como aval de los estudiantes ante la banca;

[...] sin embargo, un dato funesto es el que aparecía en 2009: lo que el Estado pagó por las deudas de ese año [sirviendo como aval] sumaba más que el costo de becar completamente a los estudiantes beneficiados. El diseño había pasado de ineficiente a absurdo (Mayol, 2012, p. 48).

²⁸ "Considerando el período 1997-2009, el nivel promedio de los aranceles universitarios crece en términos reales casi un 60% (descontando la inflación) [...] es posible apreciar que este aumento del 60% ocurre en todo tipo de universidades: privadas y estatales [...]" (Meller, 2011, pp. 25 y 26).

²⁹ Hasta el año 2005 existía en Chile dos sistemas crediticios, el Fondo de Crédito Solidario que administraban las propias universidades del Consejo de Rectores (Universidades Tradicionales) que por su reducida capacidad, estaba destinado a los estudiantes de estas casas de estudio y el crédito CORFO con la banca privada, que exigía avales financieros e intereses muy elevados. "En el año 2006 se creó el Crédito con Aval del Estado, herramienta que concurriría a permitir el arribo de la banca al financiamiento educativo de un modo tal que el Estado absorbiera el riesgo [...] la ineficiencia del modelo y sus escasos logros quedan en evidencia ante cualquier análisis de los montos y resultados involucrados, tanto que el mismo Banco Mundial emitió un informe al respecto señalando los enormes defectos del sistema" (Mayol, 2012, pp. 118 y 119).



Paradójicamente, se ha obtenido un efecto completamente contrario, ya que al participar el Estado como aval crediticio, se han dado los incentivos necesarios para que las instituciones de educación superior eleven aún más, y de manera artificial, sus aranceles y la banca amplíe aún más sus créditos, creándose una suerte de “burbuja de la educación superior” (Meller, 2011, p. 68).

4.3. Fraude

Ahora bien, a la luz de los datos, surge la pregunta de por qué a instituciones universitarias sin fines de lucro, según establece la ley, les interesaría un aumento constante de los costos arancelarios, incluso después de cubiertos todos los gastos operacionales. Pues bien, simplemente porque el sistema estuvo diseñado para evadir, eludir o derechamente violar el espíritu de la ley, lo cual nos traslada ya a un sistema que ha transitado desde el autoritarismo, la mercantilización y la ineficiencia, hasta llegar a lo delictivo.

Las utilidades o excedentes —de existir— en una institución sin fines de lucro, debieran de ser reinvertidas en el mejoramiento de la propia institución. Sin embargo, la Universidad, vista por sus dueños como una alternativa más de negocio dentro del ámbito educativo, busca mecanismos financieros y resquicios legales para la capitalización privada de dichos excedentes. Por medio de sociedades espejo —propiedad de los mismos dueños o socios de la institución— se prestan servicios y se autoalquilan inmuebles, donde operan las instituciones, a precios muy por sobre del valor de mercado, privilegiando el pago de estos servicios por sobre de cualquier otra consideración presupuestaria propiamente académica. Grandes préstamos en divisas desde las arcas universitarias a las sociedades espejo, sin establecer plazos ni intereses, terminan atentando contra el patrimonio institucional y beneficiando al societario. De esta manera, la Universidad, subrepticamente, modifica su vinculación y compromiso con la educación, asumiéndola como una relación instrumental dirigida principalmente a generar lucro a partir del endeudamiento estudiantil³⁰.

El crédito avalado por el Estado, y concedido por la banca privada, está sujeto al cumplimiento por parte de las universidades de ciertos estándares mínimos de calidad, para lo cual se crea el mismo año 2006, una agencia de calidad que certifica la idoneidad académica de las instituciones. Sin esta certificación las instituciones no pueden optar a los fondos crediticios avalados por el Estado ni a ningún otro beneficio estatal. Esta Agencia de Calidad, sin embargo, es diseñada *ad hoc* para favorecer a aquellas instituciones deficitarias. Tanto es así que se comprueba³¹ la entrega de acreditaciones fraudulentas previo pagos millonarios por parte de las universidades a los directivos de la Agencia. Un nuevo círculo vicioso movido por el interés lucrativo acababa invadiendo al sistema.

4.4. Calidad

³⁰ Así lo señala Meller al referirse a uno de los holdings educacionales más grandes del mundo: “El conocido grupo internacional privado *Laureate* ha eludido la legislación vigente en Chile y México relativa a la prohibición de instituciones con fines de lucro y posee en cada país instituciones que tienen una matrícula superior a los 100.000 estudiantes de educación superior”, (Meller, 2011, p. 78).

³¹ Véase el reportaje “Las prueban que confirman la venta de acreditaciones a universidades privadas”, (González y Guzmán, 2012).



No obstante todo lo anterior —para algunos incluso lo delictivo— el sistema pudiera quedar justificado si a lo menos la calidad de la educación que entregase cumpliera con unos estándares mínimos, lo cual para perjuicio de miles de estudiantes que acuden cada año a las diversas instituciones de enseñanza, no es el caso.

Diversas mediciones, tanto nacionales como internacionales, muestran el deficiente rendimiento académico del sistema educativo nacional. “El «Reporte de Competitividad Global» del *World Economic Forum*, que se aplica en 142 países [...] califica la educación primaria [de Chile] en el lugar 123º, a la altura de Azerbaiyán, Mali y El Salvador” (Mayol, 2012b, p. 108). Por otra parte, la evaluación internacional PISA del año 2009³² ubica a Chile en el lugar 44 de 65 países participantes, obteniendo un puntaje promedio de lectura de 449 puntos, 44 puntos por debajo del promedio OCDE, correspondiente al nivel 2 de un máximo de 6, y teniendo a 1 de cada 3 alumnos que no alcanza a superar el nivel 1, lo cual quiere decir que no posee las competencias mínimas. Esta situación se vuelve más preocupante en los sectores más vulnerables, ya que en dichos sectores la relación de alumnos que no supera el nivel mínimo es de 1 de cada 2. Cabe señalar que Chile no cuenta con estudiantes que se encuentren en el nivel más alto del *ranking*, esto es el nivel 6, y apenas el 1% de estudiantes se encuentra en el nivel 5. Algo similar, pero aun peor, ocurre en la evaluación de matemáticas donde Chile se ubica en el lugar 49, y se mantiene 75 puntos por debajo del promedio OCDE con 421 puntos.

Otra medición internacional, en este caso la prueba TIMSS³³ aplicada el año 2011, que evalúa los conocimientos de los estudiantes en las áreas de Ciencias Naturales y Matemáticas, arroja resultados igual de preocupantes cuando informa que un 43% de los estudiantes chilenos de 8º grado no alcanza el nivel mínimo de conocimientos matemáticos ni siquiera para entrar dentro de los márgenes estadísticos, cifra que aumenta hasta el 59% entre los estudiantes en condición de vulnerabilidad.

De igual manera, el *Sistema de Información y Medición de la Calidad de la Educación* SIMCE, evaluación estandarizada nacional que se aplica cada año a los estudiantes de 4º de EGB, 8º de EGB y 2º año de educación media, ratifica estos malos resultados, pero revelando un fenómeno particular y característico del sistema educativo chileno y es “que las clases medias son muy perjudicadas en este modelo, pues obtienen menos de lo que incluso la regla de mercado debiera permitirles [...] es ineficiente dentro de su propia lógica” (Mayol, 2012b, p. 110). Dentro del sistema de mercado, lo lógico sería que al invertir más dinero en la educación de un estudiante, los resultados fueran a su vez mejores en función de dicha inversión. Pues bien, ello no acontece si despejamos la variable socioeconómica.

Comparando los resultados SIMCE, se observa una directa relación entre el nivel socioeconómico de las familias y los logros académicos de los estudiantes, siendo la dependencia administrativa de los establecimientos una variable marginal. Así, a igual nivel

³² Datos obtenidos del documento *Resumen de Resultados PISA 2009 Chile*, de la Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, 2011

³³ Esta evaluación se realiza cada 4 años a los estudiantes de 4º y 8º de educación básica de más de 55 sistemas educativos de diversos países, (Agencia de Calidad de la Educación, 2011).



socioeconómico, los resultados académicos de los estudiantes no varían estadísticamente, dándose el caso paradójico dentro de la lógica dominante, de que en los sectores medio y medio alto, los mejores resultados los arroja el sistema público municipal, que supera, incluso, a los del privado sin financiamiento estatal. Se observa, también, que durante los primeros cuatro años de enseñanza obligatoria, los resultados académicos son transversalmente homogéneos en todo el sistema, encontrándose una mayor eficiencia en los establecimientos públicos municipales, ya que, con un presupuesto notablemente inferior a las otras dos dependencias, obtiene similares, y en algunos casos mejores, resultados que el resto de establecimientos. No obstante lo anterior, a partir del 5º y hasta el 10º año de educación obligatoria, se rompe esta tendencia, produciéndose, poco a poco, la brecha académica antes mencionada, en función del nivel socioeconómico del estudiante: el sistema a partir del 5º año *deseduca*, generando un determinismo social a partir de lo económico.

De lo anterior se desprende que la dependencia de los establecimientos educacionales del sistema educativo chileno no aporta valor añadido al proceso educativo, el cual depende, principalmente, del nivel socioeconómico de la familia del estudiante, por tanto la inversión privada de recursos en educación no está orientada a mejorar los resultados académicos, sino a generar un mercado educativo fomentando el flujo, carente de todo fundamento, desde la educación pública a la privada concertada. El alto costo que comporta educarse en Chile no tiene relación con los resultados que el sistema entrega, ni con la inversión en que incurren los establecimientos para generarla, las familias tan solo están pagando la posibilidad de "blindar" a sus hijos del contacto con estudiantes de otra condición socioeconómica inferior a la suya, reproduciendo exclusión, segregación y marginación.

Respecto a la calidad que ofrece el sistema de educación superior chileno, los indicadores vuelven a ser nada halagüeños. Un número importante de instituciones de educación superior, aunque de manera clandestina, tienen como principal objetivo la obtención de ganancias económicas para sus dueños, socios o accionistas. Se estima que cerca del 40% de la matrícula universitaria corresponde a este tipo de instituciones. Interesadas principalmente en generar lucro, las universidades instan a sus académicos a reducir las exigencias para evitar la deserción e incrementar la tasa de aprobación. Maximizar ganancias se traduce en la contratación precaria de personal docente, bajas remuneraciones, jornadas laborales sobrecargadas y casi nula investigación. Todo ello conduce a un bajo desempeño profesional y deficiente cualificación del profesorado, lo que redundará directamente en la calidad de enseñanza impartida.

El interés económico que representa la permanencia del estudiante en la institución, conlleva un continuo relajamiento de los estándares y, en definitiva, un dudoso proceso formativo que termina afectando al propio estudiante, quien se ve, al cabo de 4 o 5 años, con una certificación profesional —por la cual ha asumido compromisos financieros y crediticios que le supondrá el desembolso, en el mejor de los casos, sobre el 20% de sus ingresos futuros— que a posteriori el mercado laboral se encargará de juzgar y a la que va a otorgar su verdadero valor. Así, el estudiante ha sido objeto de un doble fraude: primero porque se le ha ofrecido un producto académico de calidad, y como resultado de dicha



venta, la ilusión de un futuro laboral y una movilidad social que difícilmente llegará dado su cuestionada preparación académica.

Pasar por la educación superior en un sistema que no ofrece las garantías de calidad y la suficiente información para poder tomar buenas decisiones (Wörner, 2012) puede suponer incluso un perjuicio financiero antes que una mejor calidad de vida:

Para un porcentaje importante de la población, particularmente aquellos que no se titulan, el paso por el sistema de educación superior puede no significar mejores condiciones económicas que las que hubiesen tenido en caso de no haber pasado por él. Incluso para aquellos titulados de carreras universitarias se documenta la posibilidad empírica de retornos negativos, (Urzúa, 2012, p. 2).

Así, cerca del 40% de los estudiantes del sistema de educación superior tiene retornos negativos, si se analizan solo los ingresos de su actividad laboral y sin considerar la deuda incurrida por el estudiante para poder realizar dichos estudios³⁴. El sistema de educación superior chileno ha llegado a contradecir los principios básicos de la teoría económica liberal respecto a la concepción de la educación como inversión de capital humano a razón del costo/beneficio que implica dicha inversión.

4.5. El Lucro en la Educación

El modelo que buscaba la construcción de un mercado que mejorase la provisión educativa, movido por el ánimo de lucro, acabó desvirtuado en un negocio conducente a la connivencia de todo el sistema, creándose los incentivos necesarios para impedir cualquier transformación de sus estructuras fundamentales. Así, la existencia de establecimientos educacionales de diversa calidad constituyó, ex profeso, el aparato productor de clientes de un sistema universitario fomentado e inducido artificialmente como única forma de movilidad y mejoramiento de las condiciones de vida de una sociedad profundamente desigual. *Quid pro quo* los malos resultados de un sistema escolar empobrecido entrega los clientes ideales, previa garantía estatal, para un sistema universitario compuesto en buena parte por instituciones de dudosa calidad e interesadas en generar ganancias antes que en proveer verdadera formación universitaria.

Evidentes incompatibilidades se presentan al tratar de asociar praxis educativa y proyecto empresarial, ya que "participa de una actividad con ánimo de lucro, aquel para quien su participación en la actividad en cuestión es instrumental para obtener un fin distinto del propio de la actividad misma [...]" (Atria, 2012, p. 146). De acuerdo a la lógica de mercado, aquel que brinda educación como medio instrumental de rentabilizar capital, y teniendo dicho objetivo como el principal, entregará educación de calidad en tanto en cuanto dicha acción no pase a ser *lucro cesante* o implique un sacrificio patrimonial. Más

³⁴ "En dos carreras analizadas como Psicología y Periodismo, el 43% y 56% respectivamente de estudiantes está matriculado en instituciones con retornos negativos en relación al percentil 75 de aquellos que no optaron por educación superior, esto quiere decir que una vez acabados sus estudios, dicha formación no les reportará beneficios económicos mayores que el no haber realizado dicha inversión educativa" (Urzúa, 2012, p 12).



aún, “[...] la motivación dominante que tendrá en cuanto al modo de participar [en la educación] no será hacerlo de la mejor manera posible, sino de la manera más rentable, que puede o no ser la mejor posible” (Atria, 2012, p. 146). Así, bajar o subir los estándares de calidad del servicio educativo dependerá de consideraciones de índole financiera en tanto que suponga una mayor rentabilidad. En el caso del empresario educativo, en un mercado de segmentación variable como el chileno, la calidad del servicio ofrecido tendrá directa relación al precio pagado por el servicio prestado, diferenciándose los distintos establecimientos en función del pago, del mercado al que esté dirigido, y, en definitiva, de la estrategia de negocio planificada.

Mercado, precio y calidad, en un bien público como el educativo, contradice el mentado principio de libertad de enseñanza en tanto que dicha libertad aparece condicionada por la capacidad de pago que puedan satisfacer los individuos, tal que a mayor precio, en un mercado normal, mayor ha de ser la calidad proporcionada por el vendedor y esperada por el cliente. Más aún, el que exista un precio, diversificado y escalonado para poder acceder a un determinado tipo de establecimiento educacional, al modo que lo implementa el sistema de financiamiento compartido, por el contrario, limita y condiciona la elección de las familias, exclusivamente, a la capacidad de pago de estas, impidiéndola en absoluto para los grupos más vulnerables, quienes marginados del mercado educativo, deben ser asistidos con educación gratuita, la más barata, y por tanto la de menor calidad dentro de la lógica imperante. Para estos últimos no hay libertad, y no se puede hablar de libertad cuando esta no es para todos. La educación concebida como un bien de consumo susceptible de ser mercantilizada, se opone y anula su concepción como un derecho, ya que vista como una mercancía, el servicio educativo y la calidad a la que cada estudiante pueda acceder, estará siempre vinculada a la capacidad de pago de este último. Así funciona el mercado.

Adicionalmente, a diferencia de lo que ocurre en un mercado tradicional, donde el consumidor puede evaluar rápida y certeramente la calidad del producto ofrecido, de tal manera que puede decidir al momento cambiar o no de proveedor, en el caso de la experiencia educativa, su calidad no es evidente en sí misma ni para el estudiante, ni para la familia, quienes no pueden comparar de la misma manera —más allá de parámetros estandarizados— un proceso holístico e integrador. Menos evidente de evaluación llega a ser para aquellas familias de mayor vulnerabilidad y menor capital cultural. Y por último, a diferencia de lo que ocurre con cualquier tipo de enser defectuoso, en el caso del *producto educativo*, este no puede ser devuelto, reembolsado o cambiado por otro de mejor calidad al cabo de 5, 8 o 12 años de un proceso formativo. En el caso educativo, un producto defectuoso ha comprometido una formación cognitiva y cívica, imposible de restituir.

5. Conclusión

El modelo educativo chileno y el objetivo de mercantilizar su provisión educativa, dejando su diseño, regulación y ejecución a las leyes de mercado, logró negar su carácter de derecho social luego de siglos de luchas reivindicativas, lo que mutó su estatus al de mercancía transable y



redefinió la vinculació del individu con la educació por medio de su dimensión de consumidor antes que por la de ciudadano.

El que la *mercancía educativa* pase a ser concebida y tratada según las normas de mercado, implica una relación de simetría, contingencia y condicionalidad³⁵ entre las partes vinculadas en el intercambio educativo: proveedor y consumidor. Dentro de esta lógica, ambas partes son libres de celebrar un contrato, a través del cual buscan, igualmente, el beneficio propio y son vistas por el otro como una oportunidad de enriquecimiento, en tanto en cuanto ambas sean capaces de satisfacer a la otra en lo que ella necesite; en caso contrario, no existirá relación posible. Queda, por tanto, condicionada la relación mercantil a lo que las partes puedan ofrecer a cambio para poder establecer la relación. Al momento de entregar al régimen de mercado la provisión de un servicio social, este régimen invade todo ámbito de relación, conduciéndola a la esfera de lo privado.

Un derecho, en cambio, impone una obligación o un deber a algo, o a alguien, de tal manera que, si en una relación dual, alguien posee un derecho, el otro tiene un deber para con el primero. En el caso de los derechos sociales, estos no pueden estar condicionados a la contingencia de las realidades particulares de los individuos, ya que en dicho caso habrían dejado de ser derechos. Será la sociedad en su conjunto, personificada en el Estado, quien tendrá, entonces, el deber de distribuir los derechos por medio de los servicios públicos, los cuales pertenecen a una dimensión distinta a la del régimen de mercado. En este punto no hay, o al menos no debiera haber, condicionalidad y contingencia, así como tampoco simetría entre las partes.

El modelo educativo chileno ha propiciado una mezcla de ambos criterios: aquel que asume la educación como una mercancía transable, y el que lo asume como un derecho social universal e incondicional. Se entiende, pues, como un asunto de índole privada la provisión de cualquier tipo de servicio, y quien tenga la capacidad para ello ha de hacerlo por cuenta propia, siendo el Estado un asistente, tan solo, para aquellos que han fracasado en dicho autosuministro, todo lo cual estructura un sistema basado en la desigualdad, donde habrá un sistema para los triunfadores dentro del modelo, y otro para los fracasados del mismo. De esta manera la sociedad (en este caso la chilena) habría optado, supuestamente, por proteger la libertad como valor anterior y superior al de la igualdad, y cualquier modificación al modelo de mercado establecido que busque mayores grados de igualdad por medio de la acción del Estado, estaría atentando directamente contra la libertad.

Dicha polémica, en el caso educativo, es falsa, porque tal como está estructurado el sistema, el derecho a la libertad estipulado en la ley se restringe —en un modelo de mercado— a las posibilidades que tenga cada familia de satisfacer las condiciones impuestas por el establecimiento. Para poder cumplir con el derecho a la libertad de enseñanza, materializada en la libre elección de un centro educativo, es *conditio sine qua non* reducir la injerencia del mercado —que niega el derecho— y ampliar el ámbito de la incondicionalidad y la universalidad

³⁵ Atria sostiene que: “No hay mercado, en el sentido relevante, entre el señor y el siervo, precisamente porque el primero puede ordenar al segundo que entregue lo que quiere; No hay mercado en la medida en que la ley fuerza el intercambio; no hay mercado en la medida en que una de las partes está dispuesta a sacrificarse por el otro [...]”, (Atria, 2012, p. 90).

en la satisfacción del mismo, por medio de un régimen distinto al de mercado: el régimen de lo público, que garantiza el derecho tanto de la libertad como de la educación, impidiendo la discrecionalidad y el condicionamiento en la provisión educativa, de tal manera que:

[...] la educación [pueda] ser provista por entidades públicas o privadas, pero todas sujetas al régimen de lo público [...] que la función sea pública no quiere decir que sólo pueda ser provista por el Estado, pero sí que tiene que ser provista bajo el mismo régimen bajo el cual el Estado provee, es decir bajo el régimen de lo público (Atria, 2012, p. 103).

En consecuencia, habrá libertad para todos, si y solo si existen amplios grados de igualdad que, hoy por hoy, el modelo no garantiza.

En un sistema como el descrito en este trabajo, la dimensión ciudadana deviene empobrecida por la de consumidor, que persigue la satisfacción personal de sus intereses inmediatos o futuros. En el consumo del bien educativo, dicha satisfacción trae como consecuencia el extrañamiento del sujeto respecto del resto de la sociedad, identificándose, a sí mismo, por oposición al resto. Así, el principal rasgo distintivo es el nivel socioeconómico que permite la adquisición de un determinado establecimiento o servicio educativo. Estructurada a partir de la negación del otro, la propia sociedad impide el surgimiento de una comunidad de intereses, ya que estos entran en conflicto entre cada uno de los grupos sociales, siendo lo beneficioso para unos, lo perjudicial para otros. Por tanto, cada individuo o grupo de pares cuida tan solo de sí mismo, y se asume enfrentado al prójimo, de quien desconfía y teme que una eventual mejoría de las condiciones de vida de este vaya en directo detrimento del bienestar de aquel. La apelación al bien común, en estas condiciones, es inexistente.

En una sociedad como esta, donde proliferan los niveles de desconfianza e individualismo, sumado a la gran frustración y malestar generados por las brechas de desigualdad —todo ello ilustrado en un sistema educativo segregado y segregador; mercantilizado en base a deuda; injusto e deficiente— la dimensión ciudadana acaba siendo relegada y oprimida, donde el individuo se ve a sí mismo incapaz de establecer relaciones humanas que vayan más allá de cualquier interés económico, que configuren un espacio de integración y de comunidad. La polis es reemplazada por el mercado, y su erótica, basada en los objetos, triunfante por sobre las relaciones humanas. En este escenario, el sujeto, secuestrado por la vorágine mercantil, ha quedado despolitizado, enajenado de su dimensión política, incapaz de participar, influir y comprender lo público como espacio de contacto e integración social; relegado a la irrelevancia política y por tanto ajeno al devenir de la polis, claudica ante ella y acepta la imposición del mercado a que sea este quien determine su destino.

En Chile el *kratos* fue escindido del *demos*, motivo por el cual este último no requería de aquello imprescindible para la existencia de una sociedad democrática: el *ethos* formativo, que despertara en él la inquietud de participar en la resolución de los conflictos que surgen de la vida en comunidad. Por el contrario, obligado a convertirse en *idiotas*, el pueblo fue relegado del ágora e inducido al ostracismo de lo público, a la indiferencia, la apatía y el rechazo a lo público, fustigado a centrarse en sus asuntos propios y a no intervenir en la cosa pública. Así, el sistema educativo en Chile, a partir de su implementación, dejó de estar orientado a la formación íntegra

de personas provistas de una cultura común y conciencia crítica que les permitiera comprenderse a sí mismos como seres únicos, transformar el mundo en que habitan, y dar sentido a su existencia. La concepción educativa chilena se basó en el aspecto más utilitarista, funcional y pragmático del conocimiento como forma de producción y capacitación de mano de obra tecnificada, reduciendo al hombre a la dimensión instrumental y cosificante.

Un modelo educativo basado en el uso instrumental del conocimiento construye una sociedad despolitizada, obediente y sosegada, pero incapaz de integrarse y deliberar en el espacio de lo público, por tanto no forma ciudadanos para ser incorporados a la comunidad como agentes de cambio y transformación. Seres despolitizados embelesados por una retórica de progreso y bienestar futuro, genera expectativas que, al no llegar nunca a materializarse, desembocan en frustración y malestar que el Estado intenta aplacar, pero no corregir. Dichas expectativas se acrecientan entre aquellos menos favorecidos y vulnerables que han recibido una formación más deficitaria, lo cual les impide un análisis e interpretación de mayor complejidad, madurez y mesura respecto a sus verdaderas posibilidades, pues se carece de un sentido de realidad. Todo ello termina amenazando al propio sistema democrático, ya que la incapacidad de tolerar el conflicto y la frustración desemboca en violencia irreflexiva y despolitizada, sin cauce ni vocación transformadora.

<Referencias bibliográficas>

Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). *El sistema de Voucher en la Educación: una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile*. Recuperado el Mayo de 2013, de http://www.archivochile.com/edu/doc_analit/est_doc_analit00012.PDF

Agencia de Calidad de la Educación. (2011). *Resultados TIMSS 2011 Chile*. Santiago: División de Estudios.

Atria, F. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago de Chile: Catalonia.

Bernasconi, A. y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2002*. Santiago: UNESCO.

Brünner, J. (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago: Flacso.

D.F.L. N°1. (1980). Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 30 de diciembre de 1980.

Estado de Chile. (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Chile.

Estado de Chile. (2008). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Recuperado el Mayo de 2013, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>

Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Rialp.

Friedman, M. (1997). *Libertad de Elegir*. Barcelona: Folio.

Fundación Sol. (2011). *Política de Reajuste del Salario Mínimo*. Recuperado el Mayo de 2013, de <http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2011/06/Salario-M%C3%ADnimo-Versi%C3%B3n-Completa.pdf>

González, M. y Guzmán, J. (12 de Diciembre de 2012). Las pruebas que confirman la venta de acreditaciones a universidades privadas. *Centro de Investigación Periodística*. Recuperado el Mayo de 2013, de <http://ciperchile.cl/2012/12/10/las-pruebas-que-confirman-la-venta-de-acreditaciones-a-universidades-privadas/>

Latorre, L. y Nuñez, I. (1987). *El financiamiento de la educación en Chile: evolución histórica y alternativas futuras*. Santiago: PIIIE.

Mayol, A. (2012a). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Mayol, A. (2012b). *No al lucro. De la crisis del modelo a la nueva era política*. Santiago de Chile: Debate.

Meller, P. (2011). *Universitarios, ¿el problema no es el lucro, es el mercado!* Santiago de Chile: Uqbar.

Ministerio de Educación. (1982). *Declaración de Principios de Gobierno de Chile*. Santiago: Gendarmería de Chile.

Ministerio de Educación. (2010). *Educar Chile*. Obtenido de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PISA/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf

Ministerio de Educación. (2011). *Resumen de resultados PISA 2009 Chile*. Obtenido de EducarChile: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PISA/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf

Ministerio de Salud. (2011). *Diagnósticos Regionales de Salud con Enfoque de Determinantes Sociales*. Recuperado el Mayo de 2013, de http://epi.minsal.cl/epi/0notransmisibles/diag_regionales/comuna/REGION_METROPOLITANA.pdf

Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades de su historia. *Pensamiento educativo*, 41(2), 149-164.

OCDE. (2011a). *Mejores políticas para el desarrollo: Perspectivas OCDE sobre Chile*. Recuperado el Mayo de 2013, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095755-es>

OCDE. (2011b). *Education at a Glance*. OECD Publishing. Recuperado el Mayo de 2013, de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>

Soto, F. (2000). *Historia de la Educación Chilena*. Santiago: CPEIP.



Unidad de Estadística SML, Nahuelpan y Varas. (2010). *El suicidio en Chile: análisis del fenómeno desde los datos médico legales*. Recuperado de http://www.sml.cl/sml/index.php?option=com_contentyview=articleid=246yItemid=232

Urzúa, S. (2012). *La rentabilidad de la educación superior en Chile. ¿Educación superior para todos?* Documento de trabajo, Centro de Estudios Públicos, Santiago.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. y de los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En Martinic, y E. (Ed.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (págs. 209-232). Santiago: PUC.

Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*. Santiago de Chile: Debate.

Wörner, C. y Santander, P. (2012). *Marketing en la educación universitaria chilena*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <http://www.biobiochile.cl/2012/09/20/estudio-muestra-que-universidades-de-menor-calidad-son-las-que-invierten-mayores-sumas-en-publicidad.shtml>

Copyright © 2015. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

