



# Alternativas y propuestas para la **(auto)educación** en Chile

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES  
CONSTRUCCIÓN CRÍTICA

MANCOMUNAL DEL  
PENSAMIENTO CRÍTICO

OBSERVATORIO CHILENO DE  
POLÍTICAS EDUCATIVAS

Colección **A**-probar

ALTERNATIVAS Y PROPUESTAS PARA LA (AUTO)EDUCACIÓN EN CHILE

Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica  
Mancomunal del Pensamiento Crítico  
Observatorio Chileno de Políticas Educativas

Registro de Propiedad Intelectual N°  
Santiago de Chile, septiembre 2010

Producción y Diseño Gráfico: Editorial Quimantú  
[www.quimantu.cl](http://www.quimantu.cl)  
[editorial@quimantu.cl](mailto:editorial@quimantu.cl)

## Presentación

“El mundo no es. El mundo está siendo. Para mí, como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que ocurrirá. No soy sólo un objeto de la historia, sino, igualmente, su sujeto”.

Paulo Freire, en *Pedagogía de la Resistencia*, Ediciones Madres Plaza de Mayo

Cuando comenzamos a trabajar este proyecto de editorial independiente y autogestionada, marcamos algunas metas necesarias para ser herramienta efectiva de las luchas populares: ser puente entre quienes estudian los temas que nos atañen y quienes desean saber de esos temas, pero que no encontraban textos para informarse; tener un catálogo con un abanico de posibilidades para quienes andan en la búsqueda de la teoría y la práctica de izquierda; demostrar que hay un Chile que se construye a pulso, entre todos, y que ese trabajar en conjunto, con fuerzas y debilidades, sea nuestra práctica cotidiana por armar esa sociedad que queremos.

Así, el tema de la educación era absolutamente necesario tenerlo en nuestros libros. Comenzamos esta colección tratando de cumplir con las metas propuestas, abriendo el espacio para que los actores de ese escenario tan complejo y transversal, pudieran encontrarse y plantearse las ideas comunes. Sin embargo este libro es un salto triple en el esfuerzo que hacemos por madurar nuestro catálogo.

Durante años le habíamos seguido la pista a los textos del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), sintiendo la cercanía en el accionar, las temáticas propuestas y, sobre todo, en la búsqueda que han hecho por hacer documentos de estudio para todos, no sólo para los entendidos. Después del terremoto, y a causa de un documento que difundieron al respecto, se dio la oportunidad de cono-

cernos y saber que la “cercanía” no sólo era por el lado Quimantú, si no que ellos también nos habían estado siguiendo la pista.

Firmes creyentes que las crisis son oportunidades, este encuentro-alianza nos da la razón, concretando un trabajo en conjunto en “Alternativas y Propuestas para la (auto)educación en Chile”, una profunda investigación y análisis sobre las desigualdades que prevalecen en el sistema educativo, con información suficiente para entender lo que está mal y empezar a pensar como cambiarlo.

Siguiendo con la cita de Freire, el mundo está siendo y es nuestra opción ser participantes activos de la construcción de nuevas formas de hacer y practicar nuestra historia.

Editorial Quimantú  
Septiembre de 2010

# Alternativas y propuestas para la (auto)educación en Chile

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES CONSTRUCCIÓN CRÍTICA  
MANCOMUNAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO  
OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS





## PRÓLOGO

# El amanecer de las luchas

Resistir desde abajo significa ampliar en la resistencia las redes del saber y el accionar “comunes”, en contra de la privatización del mando y de la riqueza. Significa romper las líneas duras de la explotación y de la exclusión. Significa construir lenguajes comunes en los que la alternativa, de una vida libre y de la lucha contra la muerte, se muestren ganadores.

Toni Negri. *Contrapoder*

El libro que usted tiene frente a sus ojos es una construcción colectiva y de colectivos. Es un texto habitado por múltiples singularidades, pero que tienen en común la apuesta por una perspectiva de transformación al orden construido por el neoliberalismo. Esto implica cuestionar los fundamentos políticos y epistemológicos sobre los que la clase dominante construye la legitimidad de sus mecanismos de exclusión educativa. Son de esos textos que difícilmente tienen la posibilidad de circular en papel en nuestro país actual. Son parte del crudo diagnóstico que la élite política y económica no permite visualizar. Por otra parte, las propuestas que emanan de ese diagnóstico serán tildadas de ideológicas, como si la élite de nuestro país no lo fuese.

La educación fue y ha sido un área de intervención prioritaria para la oligarquía católico-conservadora y para la burguesía liberal-desarrollista, quienes han utilizado la instrucción como mecanismo de sujeción de las clases populares. Esto ha obligado a estas últimas a construir formas de subjetivación que se adecuen mejor materialmente a sus intereses. De esta forma las anónimas masas de carne y hueso que el capitalista pesa, mide, objetiviza en términos temporales, controla mediante complejos mecanismos de eficiencia raciotécnica y enajena a través de una infinidad de formas de dominación construidas para aumentar su acumulación originaria, construyen procesos de resistencia y revolucionamiento constante de su conciencia de sí. Esto es la Autoeducación, aquella que se encarna en la vida material.



Debido a esta importancia en la lucha por el control de las mentes es que el bloque histórico que hizo posible la aplicación de las políticas neoliberales durante la Dictadura y los sucesivos gobiernos civiles, se reafirmó en el acuerdo por la educación del año 2007. La complicidad y connivencia de las políticas concertacionistas con la destrucción producida por la Dictadura se entienden mejor cuando consideramos que cada grupo de interés obtuvo su tajada. Hasta ahora una gran cantidad de los ministros de Educación de la Dictadura y de la Concertación han estado vinculados a intereses corporativos o empresariales<sup>1</sup>, y el gobierno de Sebastián Piñera no podía ser la excepción. Joaquín Lavín hasta hace poco era director de la Universidad del Desarrollo y, como supernumerario del Opus Dei y militante de la UDI, mantiene vínculos con la ideología más conservadora del capitalismo chileno, la misma que es dueña de la Universidad de Los Andes o San Sebastián, entre tantas otras. No hay alianza más segura que la que se construye sobre los intereses comunes, aunque las razones sean distintas: salvar almas, ganar dinero, formar cuadros. Todo es igual, nada es mejor.

Así, este libro está constituido por tres textos que abordan problemáticas que se sitúan en el diagnóstico anterior. El primero nace de una invitación realizada por Ximena de la Barra a ser parte de la publicación *Neoliberalism's Fractured Showcase. Another Chile is Possible*<sup>2</sup>, editada en Holanda por Brill y que tenía por objetivo mirar retrospectivamente el impacto del neoliberalismo en el primer país que aplicó estas recetas económicas. El artículo sitúa las implicancias que tiene en el ámbito educativo la privatización y mercantilización de un derecho humano que la constitución chilena no considera garantizable. Para ello se detiene en lo que se conoció como la “Revolución Pingüina” y los aportes que implicó dicho proceso a los movimientos sociales que se encuentran en conflicto con el sistema actual.

El segundo es el avance de una investigación que está realizando el equipo de trabajo compuesto por el Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica y el Observatorio Chileno de Políticas Educativas, dirigido a cartografiar el modo en el que se confunden enunciados ideológicos con procesos de me-

1 Sería largo nombrarlos a todos pero algunas muestras son suficientes: la ministra Mónica Jiménez está vinculada a la corporación Belén Educa; la hija de Patricio Aylwin, Mariana, lo está con la Corporación Aprender; René Salamé con la Universidad Mayor; Sergio Molina, a corporaciones educacionales y universitarias.

2 La vitrina quebrada del neoliberalismo. Un Chile diferente es posible.

dición, lo que configura un sistema altamente excluyente de acceso a la educación superior, donde la responsabilidad por el fracaso recae en el propio sujeto. Los vínculos innegables entre selección de clase y sistema de educación superior han configurado un modo distinto de expresión de las fracturas que atraviesan nuestra sociedad: mientras los pobres sólo pueden pagar una educación con provisión 99% privada (Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica) y acceder a universidades con bajo nivel de selectividad, la alianza de clases que ocupa los puestos de poder en el estado y es dueña de la riqueza, se reconoce en sus patrones de selección universitaria. El cuadro de honor en los puntajes PSU está acaparado sobre las dos terceras partes por los colegios particulares pagados. Ni el mejor test diseñado por los ingenieros nazis habría tenido tan buenos resultados en seleccionar a los más pobres y excluirlos de las instituciones con mayor reconocimiento social.

El texto final es el trabajo conjunto entre el profesor Gabriel Salazar, como representante de la Mancomunal del Pensamiento Crítico e integrantes de OPECH. En este documento se presentan distintas propuestas que permitan el desarrollo de la autoeducación y la humanización de las condiciones de acceso y creación de conocimiento. Estas propuestas son resultado de una larga acumulación de experiencias adquiridas en la lucha por formas de vida autónomas a las exigencias del capital por parte de quienes estudian, trabajan o mandan a sus hijos a las instituciones educativas.

Los teóricos del obrerismo italiano hablaron de la composición de clase para referirse a “la estructura subjetiva de las necesidades, los comportamientos y las prácticas conflictivas, sedimentados a lo largo de las luchas. Los elementos fundamentales de la teoría de la composición de clase son básicamente tres: la idea de que existe un conflicto subterráneo y silencioso protagonizado cotidianamente por los obreros contra la organización capitalista del trabajo; la concepción de que la jerarquía empresarial en realidad no es más que una respuesta a las luchas obreras; y la intuición de que todo ciclo de luchas deja residuos políticos que se cristalizan en la estructura subjetiva de la fuerza de trabajo (como necesidades, comportamientos y prácticas conflictivas) y que manifiestan ciertas cotas de rigidez e irreversibilidad”<sup>3</sup>. Si aplicamos estos conceptos a Chile no pueden sorprendernos la eficiencia de los aparatos represivos

3 Malo, M. (Ed.) (2004): “*Nociones Comunes*”. Editorial Traficantes de Sueños, España, pp.19–20.

del estado, mientras que aquellos que antiguamente se encontraban orientados a la securitización de la vida social, se encuentran en precarias condiciones (sistema de seguridad social o Estado nacional-desarrollista). Por otra parte, la privatización de gran parte de los aparatos ideológicos ha develado la lógica gerencial-empresarial del sistema. Esto ha redundado en la incapacidad de las fórmulas ideológicas de capturar las esperanzas populares. Las y los jóvenes condenados a la precariedad, doblegados mediante el miedo, apresados en horarios y prácticas ingratas, inútiles y sin significatividad para sus vidas, resisten silenciosamente y hacen de esta invisibilidad política una acción transformadora, una praxis de vida revolucionaria.

Esta vida innecesaria, sobrante, peligrosa tiene que ser instruida en el respeto a Dios, el Estado o la Patria, en todas sus combinaciones. Si no quiere aprender los distintos credos, por lo menos su expulsión a los extramuros, los llevará donde los sicarios de siempre que educan el cuerpo a fuerza de sufrimiento.

Es por esto que ninguna redención es posible. La liberación de quienes padecemos el capitalismo no vendrá de recetas ni iluminados que guíen el camino, sino de un proceso colectivo de producción de conocimiento, transformación de las condiciones de existencia en su más amplio sentido material y subjetivo, y generación de un nuevo vínculo comunitario que se sustente en la cooperación democrática e igualitaria.

En 200 años de historia de Chile, como un estado nacional, el balance es extremadamente desigual entre los derechos de las mayorías y las prebendas de la minoría. Es por ello que creemos necesario levantar sobre las experiencias acumuladas por generaciones y generaciones de sujetos populares, que con sus luchas llegaron a soñar en más de una ocasión en el siglo XX con transformar el horror del presente. Este es el momento que nos toca, momento de recomposición que sólo puede aprenderse en antagonismo con los modos y objetivos de los dueños del capital. Este libro pretende ser un aporte en ese objetivo.

Los autores

# LAS LUCHAS DEL MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN... y la reacción neoliberal

*Equipo Observatorio Chileno de Políticas Educativas – Universidad de Chile<sup>1</sup>*

## El experimento neoliberal chileno

Hoy, a mediados del 2009, cuando el mundo aún no supera la crisis neoliberal (una de las más grandes que ha vivido el capitalismo) resulta importante develar la naturaleza del aparato represor de Chile, el país más neoliberal del mundo al decir de Emir Sader y otros intelectuales (Sader, 2006). Se trata de un aparato altamente sofisticado orientado contra el sujeto, que intenta impedir su crítica, su cuestionamiento y la visibilización de la crisis. Esto quedó ejemplificado por uno de los movimientos sociales más importantes del periodo de post dictadura: el movimiento social por la educación, que evidencia su rearticulación con la rebelión de estudiantes secundarios del año 2006.

Chile destaca por la profundidad y constancia con la que se han aplicado las políticas neoliberales, y que tienen implicancias mundiales, en cuanto a referencialidad. En este país, como en ningún otro, se privatizaron mediante la vía directa o de concesiones, los siguientes ámbitos de la sociedad: la casi totalidad de los servicios básicos (agua, luz, gas, teléfono, medicamentos, banco<sup>2</sup>); el transporte urbano, marítimo (puertos) y aéreo (Línea Aérea Nacional, LAN); el servicio de autorrutas para trasladarse no sólo

1 Rodrigo Cornejo, Juan González, Rodrigo Sánchez, Mario Sobarzo. Los autores son Investigadores de OPECH y del Centro de Alerta.

2 “En 1970 la CORFO controlaba la propiedad de 46 empresas, número que se elevó a cerca de 300 en 1973”. Ffrench-Davis, Ricardo, 1999, p.64. Mientras que María Olivia Monckeberg enfatiza: “el proceso de privatización de empresas del estado desarrollado en Chile entre 1982 y 1989, fue el primero de América Latina y mucho más radical incluso que el de Inglaterra”, véase Monckeberg, M.O., 2002: 22.

entre ciudades, sino que al interior de éstas; el sistema de pensiones (salvo para las Fuerzas Armadas,); el sistema carcelario; metros cúbicos de mar, que se entregan vía concesiones, para la explotación de recursos marinos; pedazos de tierra (también vía concesiones) para la explotación del turismo; y también de importantes ámbitos de la seguridad social como el sistema de Salud y Educación, esta última área en todos sus niveles<sup>3</sup>.

De esta forma, se ha construido un país ultra segregado, con una heterogénea y desigual forma de integración económica y con una creciente exclusión de las mayorías. Las tasas de ganancia de los grandes grupos económicos llegaron a ser de las más altas de la historia. Las empresas de mayores utilidades en Chile entre los años 2004 y 2007 reconocen haber llegado a aumentar sus ganancias en un 7200% y el sector de la banca es el que más ha aumentado<sup>4</sup>. La distribución del ingreso del país se ubica entre las 12 peores del mundo, de acuerdo al Informe de Desarrollo Humano del PNUD 2003.

La implementación de esas políticas en gran parte se asumieron y ejecutaron durante la dictadura militar y como tal contienen elementos de redefinición de carácter económico y técnico (los más visibles), pero también reconfiguran el campo de los sistemas políticos, e intervienen sobre el ámbito cultural e ideológico, transformando las condiciones de (re)producción de subjetividades e identidades<sup>5</sup>.

El sistema educativo como la principal política pública hacia la construcción de sentidos sociales en la población, no ha estado ajena a esta intervención neoliberal. En el ámbito específico de la educación,

3 En el Boletín de Agosto 2008, de SITEAL (Sistema de Tendencias Educativas de América Latina, perteneciente al Instituto de Planificación de la UNESCO), Chile aparece como el único país que tiene su Educación Superior en un 100% privada. En lo que lo constituye otra anomalía neoliberal, en Chile existen universidades públicas donde los estudiantes cancelan como mínimo \$250.000 (US\$500) mensuales.

4 Sánchez, Rodrigo y Sobarzo, Mario (Noviembre, 2008). El modelo... o ¿el desafío a ser modelo? En: Cassigoli, I. / Sobarzo, M. (editores), 2010.

5 Como lo señala Suely Rolnik el capital financiero no fabrica mercancías como lo hace el capital industrial, sino que fabrica mundos (...) mundos de signos a través de la publicidad y la cultura de masas (...) estos signos/imágenes son invariablemente portadoras del mensaje de que existirían paraísos que están en este mundo y que algunos tendrán el privilegio de habitar (Rolnik, 2006).

Chile fue un verdadero laboratorio de aplicación de recetas neoliberales. Algunos elementos de estas recetas fueron<sup>6</sup>:

- a. Una Constitución Política que establece una preeminencia a los derechos económicos y empresariales, y que no establece derechos como a la participación, o a la protección social (Constitución Política, art. 19). Más aún, dentro de los derechos consignados, se otorga la figura de “Garantía Constitucional” al derecho a la “libertad de enseñanza” y “libre empresa”, pero no al “derecho a la educación”, con lo cual éste último queda supeditado a los primeros (Constitución Política del Estado de Chile, art. 20).
- b. Un sistema de financiamiento basado en subsidios estatales portables para los alumnos del sistema escolar independientemente de si ellos asistían a establecimientos de administración pública o privada. Este tipo de financiamiento existe en otras partes del mundo, pero tiene un carácter complementario, en ningún caso único y hegemónico. Este sistema, también, es conocido como “voucher”, a partir del modelo propuesto por Milton Friedman, sólo que “se diferencia” en que el bono se entrega directamente a las escuelas y no a las familias<sup>7</sup>.
- c. El derecho de todo dueño (privado) de establecimiento a lucrar con los escasos recursos que el Estado entrega para la educación, así como la facultad para cobrar a las familias un monto adicional (financiamiento compartido), y seleccionar el tipo de estudiantes que desea educar. Esta situación configura un verdadero apartheid socioeducativo, no sólo de carácter económico, sino que puede tener sesgos ideológicos, al autorizarse (desde la promulgación de la Ley General de Educación), la selección por proyecto educativo institucional, lo que permite la segregación, rasgo altamente atentatorio contra los derechos humanos más elementales.
- d. El explosivo crecimiento del sector particular subvencionado (2.000 colegios nuevos entre 1990 y 2007), a la vez que el sector municipal fue perdiendo colegios y matrículas en el mismo período

6 Para mayores detalles ver Cornejo, 2006; Redondo et al, 2004, OPECH, 2006.

7 Sistema que entrega una subvención de unos \$40.000 (US\$80) mensuales, pero que depende de la cantidad de días que el estudiante efectivamente asiste al colegio porque sino se le descuenta.

- (casi 100 colegios cerrados en ese lapso)<sup>8</sup>. El crecimiento del sector particular contó con un férreo apoyo del estado mediante facilidades legislativas como la autorización a cobrar un financiamiento adicional a las familias (conocido como Financiamiento Compartido FICOM en adelante) y de carácter administrativo, como las graves falencias en la fiscalización de los recursos entregados.
- e. El traslado administrativo de los establecimientos educativos de enseñanza básica y media que pertenecían al Ministerio de Educación Pública<sup>9</sup> a las Municipalidades. Éstas últimas, salvo contadas excepciones, tienen escasas posibilidades de hacerse cargo técnica y financieramente de la educación de niños y jóvenes<sup>10</sup>.
  - f. El disciplinamiento constante de los actores sociales, especialmente las organizaciones de docentes y de estudiantes. Esta función la cumplen la constante criminalización y descalificación “adultocéntrica” del movimiento secundario, y la culpabilización de los profesores realizada en relación a la mala calidad de la educación<sup>11</sup>.

Este particular sistema educativo quedó amarrado por una ley con rango constitucional, promulgada por la dictadura militar un día antes de dejar el gobierno<sup>12</sup> y ha generado graves problemas de calidad educacional, inequidad y un inédito fenómeno de segmentación sociocultural entre las escuelas

8 Hoy en día, el 42% de los estudiantes de la educación obligatoria chilena asiste a escuelas particulares que reciben subvención del estado. A esta cifra hay que sumar el 9% de estudiantes que asiste a escuelas particulares sin subvención estatal. Más sobre el proceso privatizador chileno en Equidad y calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001). Jesús M. Redondo, Carlos Descouvieres, Karina Rojas. En línea: [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/calidadequidad.html](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/calidadequidad.html)

9 Hoy este Ministerio recibe el nombre de Ministerio de Educación (MINEDUC), borrando la palabra “PÚBLICA”, como una muestra de la invisibilización simbólica del rol del Estado.

10 De las 344 estructuras de administración municipal en el país, sólo el 10% cuentan con equipos técnicos de educación, además los gastos de las más pobres (la mayoría) merman significativamente la disponibilidad de recursos para este ítem.

11 Para un análisis más acabado sobre las principales reformas del gobierno militar en educación véase: Educación, Mercado y Privatización. Carlos Ruiz Schneider. En línea: <http://www.capp.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/documenta/reflexunive/08.htm>

12 La Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza – LOCE es una ley que requiere de 2/3 del Senado para modificarse, como cualquier ley de rango constitucional. En Chile debido al sistema binominal de elecciones es imposible cualquier modificación sustancial, por la conformación del poder legislativo es excluyente de las mayorías: más del 50% de los posibles ciudadanos no está representado.

## El movimiento social por la educación en Chile

chilenas: una especie de apartheid educativo. En palabras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, la educación chilena “está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” y parece estar “conscientemente estructurada por clases sociales” (OCDE, 2004: 290, 277).

En el momento de terminar estas líneas se aprobó la Ley General de Educación (LGE), que en nada modifica los pilares del sistema educativo neoliberal, es más, incluso los consolida<sup>13</sup>.

El movimiento de estudiantes secundarios constituye la manifestación más reciente del malestar social generalizado en el país, tras largos años de inseguridad social y precarización de los distintos ámbitos de la vida social, política y cultural.

Esta manifestación de participación social o acontecimiento político<sup>14</sup>, tiene sus raíces en un largo devenir político de un sujeto social que se ha expresado en Chile desde el siglo XX, como un movimiento por y para la educación de los sectores populares.

Podemos poner un hito en el año 1949, el 13 de agosto, escolares y estudiantes universitarios se rebelan en las calles ante el alza de veinte centavos del pasaje de locomoción colectiva. Fue la llamada “Huelga de las Chauchas”<sup>15</sup>, 8 años después, el año 1957, durante los primeros días de abril ocurre la denominada “Batalla de Santiago”, en la que el alza de la tarifa del transporte colectivo desemboca en

13 Más sobre esto en la intervención del Director de OPECH, Jesús Redondo Rojo, ante el Congreso Nacional, el miércoles 30 de julio 2008. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_08/2008\\_08\\_08\\_Intervencion\\_Jesus\\_Redondo.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_08/2008_08_08_Intervencion_Jesus_Redondo.pdf)

14 El concepto de acontecimiento político ha sido utilizado por el pensamiento revolucionario desde Marx respecto de la Comuna de París, en adelante. Entendemos su sentido como la inflexión en las relaciones de fuerzas debido a los continuos enfrentamientos en que las clases populares son capaces de transformar las formas de enunciación y visibilización de la realidad, el modo en que los cuerpos se manifiestan y el uso que hacen del espacio. La rebelión pingüina fue la instalación simbólica de la que se apropió el discurso de la protección social planteado por la actual presidenta Michelle Bachelet como sello de su gobierno. Todos los candidatos presidenciales chilenos tuvieron como uno de sus temas fundamentales la crisis de la educación.

15 El término chaucha hace referencia al valor del pasaje de transporte, el cual era equivalente a un centavo.



descontento popular, representado en sendas movilizaciones de secundarios y universitarios. Durante el gobierno de la Unidad Popular entre los años 1970 y 1973, liderado por el Presidente Salvador Allende, el movimiento estudiantil alcanza su mayor apogeo a través de las distintas federaciones estudiantiles de alcance nacional (FESES, FECH, etc.)<sup>16</sup>. Podemos situar en estos años la cúspide de la incidencia del movimiento social en la política del país. Éste comienza a fortalecerse, hasta incluso plantearse instalar un representante de las mayorías en el poder ejecutivo<sup>17</sup>. El golpe militar del año 1973 inaugura con una salvaje represión la desarticulación del movimiento de pobladores, de trabajadores, de intelectuales, de profesores y estudiantes de educación secundaria y superior. El movimiento por la educación se repliega, en conjunto con un movimiento popular que tardaría años en recuperarse de la salvaje y sistemática persecución. El año 1977 se logra fundar en la Universidad de Chile la Agrupación Cultural Universitaria, ACU, organización que a través de la promoción de la música y otras artes comienza retejer los lazos entre un naciente movimiento universitario y otros actores del mundo social<sup>18</sup>. Tras este proceso de reconstitución política y social, en 1984 se refunda la FECH, y posteriormente el año 1986 se rearticula la FESES, ambas organizaciones protagonizaron, junto a organizaciones poblacionales y de trabajadores, las movilizaciones que terminaron por deslegitimar el régimen militar, obligando Pinochet a negociar su salida con la coalición de partidos que posteriormente se hizo cargo del ejecutivo.

16 FESES: Federación de Estudiantes Secundarios. FECH: Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile.

17 "... para cualquier observador objetivo, capaz de descentrar su mirada, al examinar la historia nacional, debiera reconocer sin lugar a dudas, que la experiencia UP entre 1970-1973, constituye la situación democrática más desarrollada de la vida nacional. Durante esta etapa la sociedad chilena experimentó los procesos más ricos, complejos y extendidos de igualación social de que se tenga memoria, al tiempo en que se amplió de manera sustantiva la participación política. El proceso de democratización llegó a la universidad, al liceo, la escuela, saltó a la fábrica y a la empresa agrícola, se expandió por el mundo urbano y rural, tocando la puerta de la iglesia, los propios cuarteles. El imaginario se inundó de futuro y los sueños en un orden social más humano, más justo, más eficiente en la satisfacción de las necesidades de todos ...", Nelson Gutiérrez, entrevista para Revista Surda, publicada en Cuaderno de Análisis Político N°1, Chile: Balance histórico de una lucha. Entrevistas a Nelson Gutiérrez. Instituto de Estudios Estratégicos para el Desarrollo Humano. Concepción, Chile. ined.cl@gmail.com

18 Más sobre este tema véase: Víctor Muñoz Tamayo. El Movimiento Social Juvenil y Eje Cultural: Dos contextos de reconstrucción organizativa (1976-1982 / 1989-2002).

La década de los '90 representa la desarticulación del movimiento estudiantil, la FESES reúne a no más de 10 establecimientos y el movimiento secundario es cooptado a través de la Ley de Centro de Alumnos (1990) y de iniciativas como "el Parlamento Juvenil" (1997) que buscan capturar gubernamentalmente a la espontánea organización callejera y activista, en un marco representativo e institucional lejano a las lógicas de organización de la juventud popular. Nuevas tecnologías más complejas que la simple represión comienzan a convivir con los procesos de rearme del movimiento social. La década de los '90 fue ejemplificadora de este fenómeno. El temor al retorno de la violencia estatal y abierta vivida en dictadura, unida a la instalación, en toda su extensión económica, política e ideológica del proyecto social neoliberal, marcan el devenir de estos años. Los escasos estudios sobre la organización de los jóvenes durante este período, muestran una crisis total de representación de los espacios de participación formal, tales como centros de alumnos, partidos políticos o iniciativas gubernamentales como parlamentos juveniles y similares (Assael et al, 2001 – 2000; INJUV, 2000; Oyarzún et al, 2000).

El movimiento de estudiantes secundarios, que irrumpe públicamente durante el año 2006, reconoce una continuidad con las distintas formas de agrupación estudiantil juvenil que se comienzan a fraguar durante los años 1999 y 2000 (González et al, 2006). En el año 2001, el movimiento de estudiantes secundarios protagoniza una movilización que, sin alcanzar los niveles de organización, masividad y maduración del 2006, significó una activación de importantes sectores de estudiantes. Esta movilización se centró en la demanda de mejora de las condiciones del transporte público (ya privatizado por cierto) para estudiantes y fue conocida como "El Mochilazo"<sup>19</sup>. Es notable la transmisión de la experiencia acumulada en este movimiento desde el año 2000, hacia los estudiantes más jóvenes, quienes protagonizan la movilización del 2006. La mayoría de estos estudiantes, ni siquiera comenzaba a cursar la enseñanza media en aquellos años. Se trató de un proceso de transmisión oral e informal. Son muy pocos los registros escritos que circulan entre los estudiantes respecto a los procesos de movilización (Cornejo, González y Caldichoury, 2007).

19 Para una cronología del período descrito véase: OPECH "De actores secundarios a estudiantes protagonistas. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_28d\\_doc5.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_28d_doc5.pdf)

Esta movilización contó con un nivel de masividad y apoyo ciudadano no visto, desde la entrega del poder ejecutivo por parte de Pinochet. En términos generales, podemos decir que este movimiento se “organizó a partir de la articulación de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), instancia surgida desde los centros de alumnos y colectivos estudiantiles<sup>20</sup> organizados principalmente en los colegios emblemáticos<sup>21</sup> del centro de la capital y algunos colegios municipales y particulares subvencionados ubicados en el mismo sector” (González, Cornejo y Sánchez, 2006: 3). A los pocos días de iniciados los paros y la tomas en unos pocos liceos de Santiago, el movimiento genera una explosiva adhesión que, para sorpresa de muchos, sumó rápidamente a los estudiantes y profesores de los liceos y escuelas de las zonas periféricas y de regiones<sup>22</sup>, los actores más afectados por la desigualdad educativa en Chile. La ACES adquiere carácter nacional. Se desencadena un proceso generalizado de tomas y paros, testimonio del acercamiento entre los jóvenes más marginados de la sociedad chilena (de los llamados liceos periféricos o urbano-populares) y los jóvenes de las clases medias y populares con posibilidades de “integración social”.

Este fenómeno de unidad, inédito en el Chile de post dictadura, caracteriza la radicalidad, en el sentido de masividad social, de este movimiento. Durante los paros nacionales de los días 30 de mayo y 5 de junio de 2006, se calcula que hubo más de un millón de estudiantes secundarios movilizados (de un total aproximado de un millón doscientos mil estudiantes en el país). A esta cifra hay que sumar el apoyo de estudiantes de los cursos superiores de educación básica, del Colegio de Profesores, de diversas asociaciones de padres y apoderados y de la Confederación Nacional de Estudiantes Universitarios (CONFECH).

20 Los colectivos son organizaciones surgidas en torno a la expresión social, cultural y política de estudiantes de izquierda, que no se sienten representados por las estructuras políticas existentes (Salazar y Pinto, Historia Contemporánea de Chile, 2002).

21 Centros Educativos Municipales, que tienen estudiantes de elite económica y/o intelectual, debido a que seleccionan alumnos y cuentan con Proyectos Educativos fuertemente asentados en la institución y en la tradición del país. Estos colegios son gratuitos y se encuentran fundamentalmente en la comuna de Santiago, centro neurálgico del capital del país.

22 La masividad de las tomas fue tal que incluso el colegio Lorenzo Baeza de Isla de Pascua fue ocupado por sus estudiantes el 30 de mayo del 2006.

Por otra diversas encuestas de opinión pública de la época, constataron que el nivel de apoyo ciudadano a las demandas del movimiento fluctuaba entre un 83% (Centro de Políticas Públicas de la Universidad del Desarrollo) y un 87% (Centro de Encuestas de La Tercera). Ningún movimiento social, de post dictadura, había mostrado los niveles de masividad y convocatoria social con los que contó este movimiento. No es arriesgado afirmar que la movilización de los estudiantes y las tomas pacíficas de los liceos configuran un nuevo espacio público (de intereses en común) que representa el “sufrimiento colectivo” y el desamparo social que experimentan vastos sectores de la población chilena en el actual modelo de desarrollo neoliberal (González et al, 2006).

La movilización nacional de estudiantes secundarios logró cambiar las prioridades del Gobierno en políticas educativas. La Presidenta Bachelet, en el tradicional discurso de cuenta pública anual, ante el Congreso Nacional el 21 de Mayo (al comienzo de las movilizaciones), anunció sus prioridades y su visión sobre la educación en el país. Estas se centraban básicamente en la ampliación de la cobertura en la educación pre-escolar y una modificación en los montos de las subvenciones para las escuelas llamadas vulnerables. En ninguna parte de su alocución se podía leer un reconocimiento del estado de crisis del sistema educativo. El día 1 de Junio, tan sólo 10 días después, en un discurso al país transmitido por cadena de radio y televisión, la Presidenta reconoce y valora el significado de la movilización de los jóvenes y anuncia, entre otras cosas, un proyecto de reforma constitucional, admitiendo abiertamente la crisis educacional denunciada por los estudiantes<sup>23</sup>.

23 Tal proyecto de reforma constitucional le otorgaba al derecho a la educación, garantía constitucional, privilegio que los derechos sociales en Chile, no poseen. Esta reforma fue rechazada por parlamentarios incluso pertenecientes a la coalición de gobierno, liderada por el Partido Socialista.

## Nuevas formas de participación social y política: aprender haciendo

La experiencia de represión ejercida por la dictadura había estado dirigida en una parte importante a una guerra contra las organizaciones sociales y los procesos de autoeducación que ellas desarrollaban. Pinochet representó un proceso de exterminio selectivo de sujetos con liderazgo en el campo popular, generando shock en el movimiento social. Por otra parte perseguía también una estrategia de desmontaje del Estado social mínimo que se había logrado ir construyendo gracias a las luchas en las calles. Un lugar fundamental a este respecto lo representa la educación. Destruir la educación pública era necesario para terminar con la capacidad de resistencia simbólica que implica la lucha por la igualdad. Esto es fundamental en el contexto de un sistema tan fuertemente estructurado socio-económicamente como lo es el chileno. Además de lo señalado, el acontecimiento político del 2006 representa un salto en las tradicionales formas de ejercer la ciudadanía de las organizaciones sociales chilenas<sup>24</sup>. A continuación se caracterizará brevemente estos aportes:

- a. **Redefinición de lo político en el marco neoliberal: la ciudadanía activa:** Se logró subvertir la lógica liberal de la política, que soslaya los conflictos y asume el diálogo, la mediación de “especialistas” y el consenso, en los marcos y tiempos institucionales. El movimiento secundario reinstaló formas de diálogo como las asambleas y nuevos tiempos y protocolos de acuerdo, restándole iniciativa al gobierno y sumándola al movimiento. De esta forma se traspasaron los límites inherentes al modelo democrático representativo, a través del ejercicio de una ciudadanía activa, que desconfiaba de las mediaciones “expertas” que proponía la clase política. Ejemplos de esto fueron, la tentativa del movimiento por co-legislar (junto a senadores y diputados) siendo parte de la redacción directa de la nueva ley de educación que reemplazaría a la LOCE y la intención de participar directamente en la negociación legislativa que el gobierno pretendía llevar con la derecha política, entre otras acciones. Por otra parte, el movimiento de estudiantes secundarios subvierte el esquema liberal en torno a la participación de los sujetos como individuos en los formatos de la democracia electoral, instalándose como sujeto colectivo desde una identidad popular, interviniendo desde ahí en el

24 Una reflexión sobre las nuevas representaciones de la ciudadanía en estas organizaciones juveniles véase: González, J. Ciudadanía juvenil en el Chile post dictadura; El movimiento Secundario del año 2006 y las Organizaciones de Autoeducación Popular, en Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Descárguelo en [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_28d\\_doc4.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_28d_doc4.pdf)

espacio político. Sobre esto un estudiante planteó: “La ciudadanía te pone en un nivel de par con el otro... nosotros “no estamos ni ahí” con usar el término de ciudadano. Nosotros somos pobres”<sup>25</sup>.

- b. **Articulación entre prácticas micro y macropolíticas:** El movimiento secundario logró unir en una misma acción sus demandas económicas y políticas con una práctica que buscaba incidir en el movimiento mismo y su entorno, instalando valores y actitudes coherentes con el discurso crítico con el sistema social, político y cultural. El movimiento secundario se caracterizó, entonces, por la articulación de una propuesta de cambio en las relaciones sociales inmediatas, con la urgente necesidad de una transformación del sistema político y económico en el que se veían insertos. Así el movimiento logró integrar en sus demandas, reivindicaciones económicas y de infraestructura, impugnación de una transición pactada por las cúpulas y expresada en la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza y el sistema de administración educativa; pero logró además referenciar (especialmente desde los colectivos de sectores periféricos populares) una crítica al sistema cultural neoliberal y la forma de vivir que éste impone. Aquello era un verdadero anatema en el contexto del país más exitosamente neoliberal de Latinoamérica. Las y los estudiantes mostraron que detrás de la imagen montada para la televisión, la realidad del neoliberalismo es la ruina social. Hoy, tres años después, esto parece obvio, excepto en Chile.

El movimiento además agitó demandas relacionadas con la vida cotidiana y la vivencia corporal en las escuelas; se cuestionó la implementación de la llamada Jornada Escolar Completa, centrándose también en el uso que se le ha dado al mayor tiempo de permanencia en ellas. Los estudiantes se niegan a recibir más horas de “lo mismo” y se movilizan por incorporar la “cultura de la calle” y su experiencia local cotidiana a la cultura escolar. Además, extensos sectores estudiantiles movilizados lograron articular, en su discurso y en su práctica, una crítica radical al “modo de vida” hegemónico en la sociedad neoliberal chilena, que ellos asocian al individualismo, el consumismo, la competencia, el comportamiento acomodaticio y la falta de conciencia social y disposición a movilizarse. Como

25 Véase: Sánchez, R y Santis, J. “Educación, Juventud y Mundo Popular: Antecedentes, perspectiva y avances de una relación distante, fragmentaria pero esperanzadora” en *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario*. Descárguelo en [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_28d\\_doc4.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_28d_doc4.pdf)

señaló un vocero nacional en entrevista exclusiva, *“nuestra crítica no es contra la exclusión. Es contra los modos de relaciones humanas que existen y esa relación humana no permite un desarrollo del ser humano. Hay una limitante entre los parámetros para desarrollar tu vida y cuáles son los idearios para desarrollarlos: nuestros padres trabajan para vivir y viven para poder trabajar y nos crían pa’ lo mismo...”* (Cornejo, González y Caldichoury, 2007). La construcción de estos niveles de conciencia y crítica al “modo de vida neoliberal” es uno de los elementos que se convirtió en conocimiento acumulado gracias a este movimiento. Los tres años posteriores han implicado movilizaciones sistemáticas para mostrar que la crisis educativa va más allá de un mero asunto de reorganización institucional: ese es sólo el síntoma. La enfermedad se llama capitalismo y en Chile opera en la educación entregándonos más derechos a las y los estudiantes como consumidores que como ciudadanos.

- c. **Unión entre sectores sociales fragmentados:** Otro aporte del movimiento por la educación y su expresión el año 2006 es la irrupción de amplios sectores de la juventud marginal urbana. Este sector, tradicionalmente excluido de la participación política contingente logró articularse y eventualmente conducir a jóvenes de las clases “medias”, con mayores perspectivas de integración social, pertenecientes a los llamados liceos “emblemáticos” de la capital y algunos establecimientos privados. Este elemento contribuyó a la masividad del movimiento e incorporó algunas temáticas que inicialmente no estaban instaladas con suficiente potencia. A pesar de esta tradicional fragmentación, la movilización logró establecer una alianza política entre ambas facciones de clase, relación nueva en el Chile post dictadura y de alta peligrosidad para la estabilidad de la sociedad neoliberal. La tensión tradicional entre sectores de clase altamente bombardeados por la ideología del arribismo y el estatus no dejó de existir, manteniéndose dificultades y desconfianzas dentro del movimiento. *“Ellos (César Valenzuela, Karina Delfino) tienen la carrera corrida, seguro que en un tiempo más van a aparecer de candidatos a diputados... ¿se imaginan? ¡un diputado opresor más!”*<sup>26</sup>. Sin embargo la

26 Declaración extraída de una entrevista a un estudiante de un colegio de una comuna periférica y que no militaba en partido político alguno, como la mayoría de los estudiantes movilizadas. Es interesante comentar que el domingo 31 de mayo de 2009, ambos dirigentes del 2006 citados, se integraron a la campaña presidencial del candidato de la Democracia Cristiana, partido integrante de la coalición de gobierno. El año 2010 César Valenzuela fue electo Presidente de la Juventud Socialista en medio de la renuncia de varios integrantes del TRICEL nacional.

potencia que tuvo la configuración de un nosotros alrededor de las demandas de igualdad y calidad educativa fue un paso importante que logró que el movimiento, poco a poco, fuera tomando una identidad de clase, que logró una alta identificación con la ciudadanía, sobre todo de los sectores más excluidos.

- d. **Reivindicación de formas organizativas distintas de las político-formales, colectivos, asamblea y desoligarquización de la dirigencia:** El colectivo, un grupo relativamente pequeño de estudiantes de un liceo que comparten una identidad ideológica (generalmente de izquierda) y que se definen en torno a su práctica política en la base, son un fenómeno presente en la historia reciente del Chile de eterna transición. Prácticamente en todos los liceos movilizados, particularmente en los más activos, existen estos colectivos, que tienen una vinculación cotidiana y fluida con el conjunto de sus compañeros. Los también llamados “piños” son grupos de jóvenes con vínculos de amistad que comparten una visión del mundo, un conjunto de intereses y una estética en común (gustos musicales, actividades deportivas, etc.). La visión compartida por estos piños no necesariamente es ideológica; sino constituida en relación a sus propias condiciones de vida, en este caso la marginalidad y la falta de derechos sociales. No debiera llamar la atención, entonces, que los grupos estudiantiles (colectivos y piños) que ejercían liderazgo en el interior de los liceos, la mayoría de las veces no respondían a una organización formal (centros de alumnos). Los colectivos estudiantiles ejercieron poder y liderazgo de facto. No respondieron a las lógicas de jerarquización institucionales y representativas.

Esta forma organizativa era la base de la articulación en redes que tuvo el movimiento, mecanismo por el cual logró masificarse y articularse en torno a una lógica de funcionamiento rizomático, en palabras de Deleuze y Guattari. Es decir, el movimiento no tiene un tronco único, sino que se compone de una multitud de orgánicas que se auto-multiplica en diversos tiempos y territorios. Este funcionamiento permitió la constitución de un sujeto nacional que se coordinó, articuló y creció sobre la base de redes de información, tecnológicas y sociales: blogspot, correos, celulares, grupos de amigos, etc. No es casual, entonces, que una de las principales quejas de los estudiantes es la intervención constante de sus teléfonos celulares<sup>27</sup>.



Otro aspecto a destacar fue la importancia de la asamblea como instancia permanente de discusión y toma de decisiones, esto instaló una organización horizontal inherente al movimiento. Los acuerdos y decisiones eran revisados constantemente. Los voceros eran portadores de un mandato colectivo y eran revocables por la Asamblea. De esta manera, se evitó la constitución de una clase política en el seno del movimiento. Lo anterior permitió priorizar explícitamente los intereses de la organización social por sobre los personalismos e intereses políticos partidistas, evitando así la constitución de liderazgos permanentes que reprodujeran la estructura oligárquica que tradicionalmente ha tenido la izquierda chilena.

- e. **Una política de comunicación desde la exclusión y relevando la responsabilidad de los acuerdos de transición:** El movimiento del 2006 evidenció en la clase política la magnitud de la crisis o falla de materiales que está viviendo el acuerdo alcanzado y construido en una transición hecha a espaldas de las mayorías.

Las fórmulas políticas utilizadas exitosamente, para negociar simbólicamente, con gremios u otros grupos de presión social cambiaron a tal punto que el año 2009 los profesores del sistema público son capaces de construir una movilización por un bono, contra los acuerdos que sus dirigentes intentan transar con el Gobierno y las Municipalidades. Los marginados construyeron un método efectivo de propaganda política, lo que le ha permitido al movimiento social utilizar a la educación como eje articulante de su organización.

En la medida que la mala distribución de la riqueza no ha mermado, al contrario aumenta, las estrategias que apelan a los ideales simbólicos no resueltos en la vida social se han convertido en un mensaje claro y potente<sup>28</sup> a un grupo social encerrado en sí mismo, como es la oligarquía chilena, dueña de la riqueza del país, los medios de comunicación de masas, las escuelas “exitosas” y con vínculos en todas las esferas del poder <sup>29</sup>.

27 Más sobre este tema reportaje en Daniel Brzovic, OPECH: La estrategia de la represión contra los estudiantes movilizados; mucho más que un lumazo. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_08/2008\\_08\\_estrategia\\_de\\_la\\_represion.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_08/2008_08_estrategia_de_la_represion.pdf)

28 Véase Sobarzo, M. La Crisis Política de la Comunicación. En línea: [http://www.sepiensa.net/edicion/index.php?option=com\\_content&task=view&id=666&Itemid=40](http://www.sepiensa.net/edicion/index.php?option=com_content&task=view&id=666&Itemid=40)

29 Sobre los grupos de poder vinculados al sistema educativo subvencionado ver: González, J. El sistema educativo Chileno

## **2006 a 2009: La lucha del Estado Neoliberal contra el movimiento por la educación**

Este movimiento social persistió más allá de la coyuntura y logró unificar a todos los actores educativos tras el fortalecimiento de la educación pública<sup>30</sup>. Se comenzaba a rearticular lo que hoy se llama el movimiento por la educación, convocado desde distintos espacios y que hoy, tras más de tres años de movilizaciones, continúa en beligerancia con las condiciones que el sistema educativo entrega a sus distintos estamentos<sup>31</sup>.

La reacción ante la irrupción de este movimiento no se hizo esperar. Ya durante el año 2006 se registraron golpizas por parte del aparato policial, expulsiones y reubicación de estudiantes en los liceos. Esta situación se prolongó y complejizó hacia 2007 y 2008. Los violentos desalojos y las expulsiones lograron frenar una nueva oleada de tomas provocadas por el claro estancamiento del proceso de debate educativo iniciado el año 2006, con la convocatoria del Consejo Asesor Presidencial para la educación<sup>32</sup>. El oligopolio periodístico del país no tardó en sumarse a la estrategia de desarticulación, infantilizando y criminalizando la continuidad del movimiento y deslegitimando la pertinencia del mismo. Paralelo a esta situación el gobierno articuló una fórmula de negociación, la cual escondía un discurso “par-

como un sistema de gubernamentalidad neocolonial. En: De actores Secundarios a Estudiantes Protagonistas. Descárguelo en: [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_28d\\_doc5.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_28d_doc5.pdf).

30 Al año 2009 han surgido una serie de propuestas de reforma educativa desde distintos frentes sociales. Estas propuestas apuntan decididamente a fortalecer la Educación Pública responsabilizando al Estado de tal tarea. Ver propuestas en: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_09/2008\\_09\\_13\\_seminario\\_taller.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_09/2008_09_13_seminario_taller.pdf)

31 El año 2009 vio surgir tres conflictos en torno a la defensa de los derechos educativos conculcados desde la dictadura. La Facultad de Derecho de la Universidad de Chile estuvo tomada por los estudiantes durante más de un mes. Las y los profesores de más de 150 mil niños estuvieron en paro para exigir el cumplimiento de una ley aprobada el 2007 y que les aportaba una subvención, sin embargo los municipios los utilizaron con otros fines. El lunes 1 de Junio los funcionarios del Ministerio de Educación (ANDIME), decidieron hacer una huelga para exigir que se respete las condiciones laborales establecidas por el MINEDUC, las que debido a la implementación de las nuevas Regiones, han superado el máximo de funcionarios subcontratados, lo que ha implicó la solicitud de renuncia a la Ministra Jiménez, por notable abandono de deberes. Cabe recordar que esta fue la figura jurídica utilizada por la derecha educativa para destituir a la ministra Yasna Provoste. Nos referimos a la derecha educativa, siguiendo a Jane Kenway, que identifica al grupo de presión por la escuela privada en un alianza de facciones de clase que se ha articulado por instalar un discurso hegemónico en apoyo a reformas conservadoras en lo valórico y mercantilizantes en lo económico para las políticas educativas. Véase Kenway, J. La Educación y el Discurso Político de la Nueva Derecha. En: S. J. Ball. (1993).

32 En el mes de junio de 2007 aproximadamente 40 liceos de Santiago fueron tomados por los estudiantes.

ticipacionista<sup>33</sup>, que logró quitarle la iniciativa política a los jóvenes y encerrar el debate educativo, nuevamente en espacios técnicos y elitizados, que no acogían las demandas sociales, sino que más bien las resignificaban, adecuándolas a los marcos de gobernabilidad política y económica vigentes. Ejemplo de esto fueron los mismos consejos asesores presidenciales<sup>34</sup> o los fallidos proyectos de ley e iniciativas populistas que terminaron desgastando y dividiendo al movimiento, más que aportando al proceso de cambio educativo. El aparato desarticulador, esta vez alcanzó un alto nivel de complejidad que se puede describir a través distintos componentes, que comandados desde variados puntos del aparato neoliberal chileno reacciona ante la histórica resistencia del movimiento social<sup>35</sup>. Se intentará caracterizar en parte la dimensión de esta reacción desde el ámbito gubernamental y privado.

### **Represión directa y criminalización: El aparato policial y jurídico**

El año 2006 comenzó con la expulsión de 27 alumnas del Liceo 1, continuó con la amenaza a 45 estudiantes del Liceo Lastarria de tomar la misma medida. Antes de esto, en la IX región se había expulsado a 12 estudiantes en Pitrufquen y a 7 en Nueva Imperial. La nota de prensa acerca del caso señala que “tras ser desalojados por la policía ,varios días después fueron acusados de perjuicios por 30 millones de pesos 12 estudiantes, que fueron detenidos y puestos a disposición de la justicia”<sup>36</sup>.

33 Hablamos de participacionismo, siguiendo a Gary Anderson quien define que la participación en marcos neoliberales no es auténtica, en la medida que opera como legitimación del status quo, como mecanismo de control y disciplinamiento o como legitimación de la gobernabilidad, entre otros. Anderson, G. Hacia una Participación Auténtica. Deconstrucción del discurso de las Reformas Participativas en Educación. En: Mariano Narodowski; Nuevas Tendencias en Políticas Educativas. Estado, Mercado y Escuela; Editorial Granica, Buenos Aires. 2002.

34 De Educación General el año 2006 y de Educación Superior el año 2007.

35 Señala el Premio Nacional de Historia Gabriel Salazar, *“los sectores más postergados han percibido históricamente que el sistema educacional chileno (o sea el controlado por las elites), es disfuncional, a su situación concreta, a sus intereses específicos, a la realización de sus propios proyectos históricos... en respuesta a esta situación estos sectores han tendido, en mayor o menor grado, y según las coyunturas históricas a desarrollar proyectos alternativos de auto-educación”* (Salazar, 2005).

36 Ver ¿No estábamos de acuerdo en resguardar el derecho la educación? En línea: [www.opech.cl](http://www.opech.cl)

Tras la aprobación de la nueva ley penal juvenil, que responsabiliza penalmente a los jóvenes desde los 14 años y el rechazo que la corte suprema dio al más famoso recurso de protección presentado por padres y apoderados<sup>37</sup>, la represión directa de los estudiantes ha continuado y se ha complejizado. Cientos de dirigentes estudiantiles han sido privados de su derecho a la educación, mediante expulsiones, cancelación de matrículas, suspensiones y re-ubicaciones en otras escuelas.

Las sanciones represivas también se han extendido a otros actores que se han movilizado apoyando reformas que fortalezcan la educación pública. El condicionamiento de los sueldos de los docentes ha sido una de las medidas que el gobierno y las municipalidades propusieron durante el 2007 y el 2008 para disuadir a los docentes de no sumarse a las movilizaciones, la presión alcanzó incluso a los sostenedores que apoyasen paros y actividades de apoyo al movimiento, la retención de la subvención era el castigo<sup>38</sup>.

37 La Corte de Apelaciones había obligado a reintegrar al Colegio Carolina Llona a los estudiantes que había expulsado por tomar el establecimiento, señalando “que históricamente numerosos movimientos estudiantiles han sido el motor de cambios y evoluciones sociales, siendo las tomas una de las formas que tradicionalmente se han utilizado por los alumnos, lo cual puede parangonarse con los movimientos huelguísticos en materia de derecho laboral y, particularmente, del área sindical, que están legalmente reconocidos” (Tercera Sala de la Corte de Apelaciones de Santiago, Octubre 2006). La Corte Suprema, instancia máxima del poder judicial Chileno, revocó este fallo y en Enero del 2007 puso el reglamento interno y el Proyecto Educativo Institucional de los colegios, por sobre tratados de Derechos Internacionales que defienden el derecho a la educación y condenan este tipo de sanciones (como la carta de Derechos Humanos, de Derechos del Niño y contra la Discriminación). La actual Ley General de Educación da mucha importancia al reglamento interno y al Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos, a la hora de establecer los derechos de los miembros de la comunidad educativa y pone a este articulado por sobre estos derechos. Cabe señalar que la UNICEF en un estudio sobre este tipo de normativas en las escuelas descubrió que más del 50% de los reglamentos internos de los establecimientos chilenos no se ajusta a derecho. Ver “La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación. Estudio de reglamentos escolares”, UNICEF- Diciembre de 2007. En línea: [www.unicef.cl](http://www.unicef.cl)

38 La ministra de Educación, Mónica Jiménez, respaldó públicamente los dichos del alcalde de La Florida, Pablo Zalaquett (Presidente de la Comisión de Educación de la Asociación Chilena de Municipalidades), respecto de iniciar sumarios a los docentes movilizadados y de no pagar las horas extras en caso de recuperación de clases. Las amenazas se extendieron, incluso, sobre los propios sostenedores que potencialmente apoyen las movilizaciones de estudiantes y profesores. En palabras de la propia Jiménez, el Ministerio del Interior tiene “perfectamente identificado” el “comportamiento de los alcaldes y los sostenedores en general respecto al paro”, advirtiendo que como –según ella- no hay ningún motivo para tomas o paros o huelgas”, no pagarán la subvención a quienes hayan respaldado estas movilizaciones.

## Deslegitimación del movimiento y desinformación: El papel de la prensa

Las organizaciones de docentes y de estudiantes y sus propuestas fueron constante objeto de deslegitimación por parte de la prensa nacional, a esto se suma la culpabilización hacia los profesores por los malos resultados que las pruebas estandarizadas arrojan año a año. Sin embargo, esto soslaya el rol que cumple la prensa, la que está controlada por dos grupos económicos, dueños de la mayoría de los medios escritos del país: ambos grupos (COPESA y Familia Edwards) constituyen las empresas periodísticas más grandes de Chile.

Sin lugar a dudas la más grande es El Mercurio, que controla la mayor cuota del mercado y concentra algunos de los medios más influyentes de la plaza (Corrales y Sandoval, 2005). El Mercurio pertenece a la Familia Edwards, de larga tradición conservadora e integrante de la elite económica y política del país desde hace casi 100 años, controlan todos sus medios (a nivel nacional) a través de cuatro empresas diferentes: El Mercurio S.A.P., La Sociedad Periodística El Norte S.A., El Mercurio de Valparaíso S.A.P. y La Sociedad Periodística de la Araucaria. Por su lado La Tercera, pertenece al Holding COPESA (Consortio Periodístico de Chile Sociedad Anónima) en el que participan alrededor de 5 grupos económicos con porcentajes diversos, sin embargo desde el año 2005 es controlado por Alvaro Sahie, empresario miembro de la derecha económica del país. Ambos consorcios aprovecharon la coyuntura favorable que les generó el régimen militar para consolidar su control sobre los medios escritos masivos (Corrales y Sandoval, 2005).

Tal control se ha ocupado explícitamente para llevar a cabo dos grandes objetivos: la deslegitimación de las demandas del movimiento<sup>39</sup> y la criminalización, infantilización, culpabilización e invisibilización

39 El Mercurio titula su Editorial tres días antes de la Cuenta Pública de la Presidenta Bachelet que sería la chispa que inició la Rebelión Pingüina: ¿Son serias las demandas estudiantiles? En la cual se pregunta acerca de si son “suficientemente maduras” las demandas estudiantiles, poniendo en entredicho la real posibilidad de la gratuidad de la PSU y el transporte escolar (peticiones otorgadas posteriormente), a continuación señala que “... los alumnos y las familias no deben dejarse utilizar por intereses oscuros y ajenos a la educación. Su capacidad de movilización debería ser usada responsablemente y en beneficio de sus intereses...” (El Mercurio, 18 de mayo 2006).

de los actores educativos en conflicto. Veamos ejemplos de esto en los días más altos de la movilización secundaria:

“Lo más preocupante de estos acontecimientos es que se ha transformado en una especie de liturgia, actos vandálicos que se repiten año a año y que parecen tratarse más bien de una buena excusa para perder clases y divertirse a costa de la paz social...”. “En efecto, todo apunta a que habrían vínculos entre algunos grupos de estudiantes radicalizados y el Partido Comunista...” (El Mercurio, 12 de mayo 2006).

Así año tras año, los medios incorporaron temáticas ad-hoc al modelo educativo conservador.

“Es indispensable un valor más alto de la subvención y un diseño diferenciado de la misma... Parte importante de los nuevos fondos fiscales debería usarse en eso” (El Mercurio, 4 de Junio 2006). “La orientación básica de ambas iniciativas es diferente, pues mientras la del Gobierno busca aumentar la intervención del Estado en el proceso educativo, la de la Alianza otorga allí un papel clave a la familia” (La Segunda. Editorial, p.8, Julio 2007). “Frente a este último aspecto (las manifestaciones), es inquietante no observar eficiencia suficiente de la policía... En fin el Gobierno debe cumplir su más elemental función, cual es garantizar el orden público, dirigiendo coordinadamente la acción de los órganos estatales para ese efecto” (El Mercurio, 2 de junio 2006).

Desde la instalación de contenidos educativos, pasando por la promoción de un determinado modelo institucional, hasta incluso, el apoyo a un aparato policial represivo, que se utiliza directamente contra los actores educativos. Estos medios masivos actuaron directamente en la construcción del sistema ideológico, en la representación colectiva del conflicto en educación<sup>40</sup>.

Por último el monopolio informativo permitió instalar e invisibilizar temas para la opinión pública. La omisión de información y el cerco informativo ha sido fundamental para mantener el orden estos tres años. Así ocurrió el 2008 cuando se comenzó expropiando el debate educativo a la ciudadanía, mediante la complejización jurídica y económica de éste. El escándalo por subvenciones escolares y la problemática del lucro en educación, fueron los protagonistas de los titulares de los principales

40 Más sobre esto véase González, J. (2006). La Prensa en el Chile Neoliberal, discurso político de la prensa escrita en contextos de conflictos social: El caso del movimiento secundario del 2006. En línea: [www.opech.cl](http://www.opech.cl)

medios<sup>41</sup>. La discusión quedó enmarcada en un problema de corrupción, por un lado del ministerio, y, por otro, de sostenedores inescrupulosos, que a través de clonar alumnos y/o falsear listas lograban beneficios económicos. El debate sobre el financiamiento quedó preso en la necesidad de una mejor regulación de las subvenciones o de un mejor sistema contable para el ministerio. Posteriormente, en Enero del 2008, (cuando comienzan las vacaciones de verano) la Ley General de Educación se aprobó en una conveniente discreción mediática y silencio de la prensa. Sólo una indicación instalada a última hora por la derecha, logró desviar el debate en Marzo (cuando los actores educativos volvían a clases) y permitió finalizar el trámite sin modificar las bases del sistema educativo neoliberal. Tal logro hizo llorar a la Ministra del ramo, representante de los sectores conservadores y de los sostenedores educacionales del sector empresarial y católico, principales beneficiados con las modificaciones legales realizadas.

### **Manipulación legislativa del conflicto o “Doctrina del Shock”: El aparato legislativo y las iniciativas presidenciales**

La intelectual canadiense Naomi Klein afirma que bajo la aplicación de lo que ella llama “la doctrina del Shock”, algunos gobiernos logran instalar medidas antipopulares, aprovechando el impacto de una crisis. Las iniciativas legislativas promovidas por el poder ejecutivo y legislativo, como por otros aparatos privados de carácter tecnocrático<sup>42</sup>, tras la crisis denunciada por el levantamiento juvenil del año 2006, parecen responder a la misma lógica. Primero; la Ley General de Educación, que surge como la primera respuesta del gobierno al movimiento del 2006, terminó de consolidar las bases de la estructura mercantil del sistema educativo chileno<sup>43</sup>. Lo mismo ha ocurrido con la ley de subvención

41 A principios del 2008 la Contraloría General de la Republica impugno la entrega de recursos públicos a algunos sostenedores privados por medio de las subvenciones educacionales y otros fondos. Este caso situó el problema educativo en el campo de la corrupción de algunos funcionarios ministeriales y sostenedores motivados por el lucro con estos fondos.

42 Sobre los actores privados de la nueva derecha educativa ver artículo OPECH: La influencia de los Think Tanks en el sentido común educativo. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_09/2008\\_09\\_06\\_Think\\_Tanks.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_09/2008_09_06_Think_Tanks.pdf)

43 “Pues bien, esta ley no articula adecuadamente los derechos señalados. Al no priorizar explícitamente el derecho a la educación de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, da prioridad a los derechos económicos que gozan de garan-

preferencial, de superintendencia de educación y con las de agencias de calidad. Detrás de todas ellas se encuentra la mantención del status quo mercantil en educación, en el cual el interés pecuniario y la competencia estandarizada siguen teniendo un lugar fundamental (OPECH, 2008c).

Esta batería legislativa en su conjunto ha reorganizado y fortalecido el control que los principales grupos de presión privados tienen sobre el marco ideológico sobre el cual se organiza el sistema educativo, excluyendo a la ciudadanía en general de la redefinición del horizonte ético-normativo de este<sup>44</sup>. En el caso de la ley de subvención preferencial, los recursos siguen entregándose vía subvención a la demanda (por alumno y por asistencia), esta vez por alumno prioritario, es decir, niños/as que están en situación de indefensión social. Esto no resuelve el problema de inestabilidad económica de las escuelas empobrecidas que atienden a una proporción mayor de alumnos de menores recursos. Por el contrario las sigue obligando a competir por ellos. El Estado mantiene su rol subsidiario, entregando a los sostenedores la voluntariedad de incorporarse al sistema, suscribiendo con el Ministerio de Educación un “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”, lo que hará que sólo algunas escuelas se acojan a este convenio, el cual se encuentra regulado por los resultados del SIMCE, un sistema de medición parametrizado de acuerdo a la norma, que reproduce el apartheid educativo. El Estado, en la práctica, no asume la responsabilidad en la gestión pedagógica de la totalidad del sistema educativo

tías constitucionales, así como a la libertad de enseñanza; de esta forma se transforma, de una ley de educación en una ley de sostenedores (o propietarios o dueños de colegios). El derecho a la educación y los derechos preferentes de los padres quedan supeditados a los derechos de la libertad de enseñanza y de propiedad (ambos legalmente intrincados). En cualquier otro ordenamiento jurídico comparado, los últimos derechos están al servicio de los derechos señalados inicialmente, para poder dar cumplimiento cabal a los derechos humanos y constitucionales de todos; ya que el derecho a la educación y los derechos de los padres en temas educativos no pueden reducirse a meras mercancías, sujetas a los derechos de propiedad y económicos”. Jesús Redondo, director de OPECH ante la Comisión de Educación del Senado de Chile, sesión del 30 de Julio de 2008. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_08/2008\\_08\\_08\\_Intervencion\\_Jesus\\_Redondo.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_08/2008_08_08_Intervencion_Jesus_Redondo.pdf)

44 Sobre la importancia de cuestionar el horizonte ético normativo del sistema educativo chileno, ver presentación del ex presidente del consejo asesor presidencial para la Educación, Juan Eduardo García Huidobro, quien posterior al Consejo, releva este tema. En línea: [http://basica.sep.gob.mx/seb2008/web/html/archivos/2do\\_seminario\\_internacional/conferencias\\_magistrales/1\\_JUAN\\_EDUARDO\\_GARCIA\\_HUIDOBRO.pdf](http://basica.sep.gob.mx/seb2008/web/html/archivos/2do_seminario_internacional/conferencias_magistrales/1_JUAN_EDUARDO_GARCIA_HUIDOBRO.pdf)



público, dejando esto a cada sostenedor y al SIMCE. La supervisión sobre la calidad se focaliza en los establecimientos “prioritarios”, dejando sin apoyo estatal a quienes no suscriban estos convenios<sup>45</sup>.

Respecto a la superintendencia de educación es importante reconocer que este tipo de dependencias surgen en las políticas públicas contemporáneas como instituciones de regulación de sistemas de libre mercado, en sectores que tienen problemas de información. Esto reconoce implícitamente que la educación chilena seguirá configurada como un cuasi-mercado educativo<sup>46</sup>. Desmercantilizar la educación hubiese pasado, entre otras cosas, por el fin de la educación particular subvencionada o sea, por un pronunciamiento sobre el financiamiento y sobre la gestión del sistema. En el contexto actual, el rol del Estado, si bien existe, no cambia en cuanto a su naturaleza subsidiaria, manteniendo su carácter neoliberal. Su acción se consolida en cuanto a la regulación del mercado se refiere, corrigiendo las imperfecciones en cuanto a la fiscalización y no en cuanto a garantizar educación de calidad, en un sentido integral y socialmente relevante<sup>47</sup>.

Con respecto a las Agencias de Calidad, empresas privadas que prestarán servicios acreditando a las instituciones educativas, es evidente que ante el potencial negocio, ya muchos influyentes se han posicionado en este giro económico. Por nombrar un ejemplo, el ex Rector de la Universidad de Chile, Luis Riveros, quien junto a otros cuatro ex Rectores de Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) creó una agencia con ramificaciones a nivel latinoamericano. Sobre los peligros de esta experiencia y aludiendo a hechos concretos, el 1º de Junio de 2009 en Madrid se está debatiendo sobre las implicancias nocivas que han tenido en la educación pública dichas agencias<sup>48</sup>.

45 “Entregar subvenciones a la demanda permitiría que cada niño cuente con la libertad de escoger entre las diferentes opciones que le entregue el mercado de la educación” (La Tercera, 24 de Enero 2008). Más sobre esta tema en Ley de Subvención Preferencial; entre la educación pública y el mercado. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_01/2008\\_01\\_24\\_ley\\_subv\\_pref.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_01/2008_01_24_ley_subv_pref.pdf)

46 Véase Almonacid, C. Un cuasimercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. En línea: [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Financiamiento/UnCuasimercadoEducativoLaEscuelaPrivada\\_Almonacid.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/UnCuasimercadoEducativoLaEscuelaPrivada_Almonacid.pdf)

47 Véase Comunicado OPECH: Superintendencia de Educación: ¿Un cambio sin que nada cambie? En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2007\\_06/07-06-15\\_superintendencia\\_de\\_educacion.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2007_06/07-06-15_superintendencia_de_educacion.pdf)

48 Para más información sobre dicho encuentro y algunas ponencias de él, véase: <http://www.jornadauniversidadpublica.org/?p=1293>

Por otra parte, en el último tiempo se ha desplegado otro espolón de este sistema dirigido directamente a una interpelación ideológica de los “consumidores” de educación<sup>49</sup>. La constitución de pseudo movimientos sociales promovidos por los medios de comunicación e incluso el Estado, los cuales sostienen una falsa dialéctica con los sectores conservadores. La profesora Susana Murillo desarrolló, en Argentina, una investigación acerca del modo en que son capturados biopolíticamente los conflictos sociales, que los movimientos evidencian, como fundamento de su acción política. Este sistema de cooptación que en Argentina se utilizó mediante la lucha contra la delincuencia, en Chile todo indica que se ha implementado como una estrategia contra el movimiento social por la educación.

En su última cuenta pública ante la Nación el 21 de Mayo del 2009, la Presidenta Bachelet rescató como un rasgo fundamental de sus propuestas de gobierno algunos elementos planteados por una organización construida por el oligopolio mediático: 2020<sup>50</sup>. Este organismo ha relevado la necesidad de una respuesta tecnocrática para mejorar la educación. Sus propuestas han sido de completo consenso entre los empresarios quienes incluso los invitan a proponer soluciones para el sistema público en Chile. Dicho “movimiento” se apropió de los eslóganes levantados por las luchas sociales. Detrás de su modo de operación se encuentra la estrategia propuesta por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional de trilateralizar el conflicto social, que la profesora Murillo expone. Según ella, para hacer esto hay que generar una mesa tripartita que permita dirimir el “mejor” modo de resolver dicho conflicto nacido desde lo social. Esta mesa debe estar compuesta por el Estado, el Mercado (los proveedores del servicio) y los movimientos sociales. Al elegir los intereses empresariales a sus interlocutores válidos como movimiento social y como Estado, lograron capturar los otros 2 puntales en la discusión sobre

49 Utilizamos el término en el sentido de Murillo (2008). Véase especialmente el capítulo 1: “La operación de interpelación ideológica es la que transforma a la carne nuda en un sujeto humano. Pero también es el proceso que reconstituye a los sujetos en relación al orden simbólico. Con ello posibilita el reconocimiento mutuo entre los sujetos y de cada uno hacia sí mismo, y con esto el reconocimiento social que confirma a cada uno como ser humano”.

50 Su fundador, Mario Waissbluth, reconoce que todo el “movimiento” nació a propósito de una columna escrita en la Revista Qué Pasa del 23 de Agosto de 2009. En menos de 72 horas las escuelas de ingeniería de la Universidad de Chile y de la Universidad Católica respondían a su propuesta fundando 2020. Véase: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_09/2008\\_09\\_24\\_educacion\\_2020.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_09/2008_09_24_educacion_2020.pdf).

la educación: al Estado mediante la Ministra Mónica Jiménez<sup>51</sup> y al discurso social mediante 2020 que los medios de comunicación de masas reconocen como tal.

Como hemos expuesto, el neoliberalismo implica la necesidad de generar una hegemonía ideológica del mercado para mantenerse en operación. En este sentido, esta articulación entre una hegemonía construida sobre el control de los medios de comunicación de masas y el desalojo de la fuerza interrelativa que el discurso del movimiento social logró adquirir es el último refinamiento del modelo de control aplicado en Chile. Se ha llegado al reemplazo de la interpelación moral por sobre la política<sup>52</sup>, soslayando la importancia que el modelo económico y su forma política excluyente, tienen; a la apelación a la justicia y la seguridad como ideas axiales de una democracia de calidad; y a la corrupción como causa de las desigualdades<sup>53</sup>. Todos estos conceptos no representan lo exigido por la larga lucha del movimiento por la educación y más bien son sucedáneos que sólo pueden funcionar en contextos de privación de los vínculos humanos directos.

51 Véase editorial OPECH: Nuevo Ministerio de Educación Privado. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_05/2008\\_05\\_06\\_nuevo\\_ministerio.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_05/2008_05_06_nuevo_ministerio.pdf)

52 Se acabó el Recreo es el eslogan de la campaña 2009. Véase: [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_24a\\_Por%20favor%20recreo.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_24a_Por%20favor%20recreo.pdf)

53 Véase Supra: nota 37.

## Conclusiones

1. La reacción antes descrita representa la complejidad con que se restaura la gobernabilidad neoliberal, en la que la desarticulación organizativa del movimiento social, la disputa del sentido común de las masas y la instalación de un aparato jurídico, excluyente y antidemocrático (no se ajusta a derecho desde su origen en la dictadura de Pinochet) constituye el centro de la estrategia conservadora.

Sin embargo las victorias del movimiento social por la educación se aquilatan en el ámbito más complejo de controlar, el ámbito del conocimiento colectivo, la subjetividad emanada desde las mismas experiencias de vida, del sufrimiento que el sistema educativo genera y que las mayorías logran revertir mediante articulaciones sociales.

El mercado educacional se impuso en Chile sostenido también en la buena fe, ingenuidad e ignorancia de estudiantes, apoderados y profesores, muchas veces cómplices por ignorancia del crecimiento monstruoso de la educación diferenciada por clase social. Pues, la ideología aspiracional es una fuerza motriz que no puede ser desconocida. Tal situación creemos que se ha modificado tras tres años de movilizaciones y las propuestas de los actores educativos y el nuevo sentido común de la ciudadanía, que demanda educación pública, así lo muestran algunos datos de encuestas<sup>54</sup>.

2. El aparato de control neoliberal está dirigido principalmente a la base social que sufre las consecuencias más radicales del sistema, los excluidos, la fuente de mano de obra y consumo incesante, fundamental para un modelo en extremo conservador, que pone el progreso para servir mayorazgos y no mayorías, dependiente, parasitario y depredador.

Es necesario, entonces, apoyar decididamente una estrategia organizada desde distintos sectores contra la sofisticada represión del movimiento social. La labor es denunciar, contener y finalmente detener las acciones (que desde distintos frentes se despliegan) contra el movimiento social. Además

54 Véase editorial OPECH: La Ley General y las perspectivas del movimiento por la educación. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_06a\\_LGE\\_y\\_Movimiento\\_Social.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_06a_LGE_y_Movimiento_Social.pdf)

se debe apoyar toda iniciativa que apunte a la consolidación de las condiciones económicas, políticas e ideológicas que permitan superar la larga crisis de incidencia que los movimientos sociales arrastran desde el fin del gobierno militar. Hacer esto es requisito mínimo, indispensable, para poder constituir una sociedad realmente democrática, que dé la espalda, definitivamente, al control de las minorías.

3. ¿Se puede afirmar entonces, que se terminó la movilización juvenil en el Chile neoliberal? Creemos que no. La movilización secundaria convocó a una gran cantidad de jóvenes tensionados por las perspectivas del mercado neoliberal del trabajo. Jóvenes que durante estos años han encontrado múltiples formas de resistencia y autogestión, tales como preuniversitarios populares, centros culturales, redes de hip-hop, casas okupa, intervenciones callejeras, activismo cotidiano, etc.<sup>55</sup>. Este complejo cuadro de desintegración y exclusión juvenil ha permitido empoderar discursivamente a un importante sector de la juventud popular, que se ha acercado frontalmente al cuestionamiento de la institucionalidad educativa neoliberal. Todo ello augura nuevos procesos de reencantamiento social, de la mano del acercamiento de los diversos sectores del mundo popular aunados en construir futuros y destinos más amables que los actuales. Por ello, la esperanza se mantiene, pendiente pero intacta<sup>56</sup>.

55 Véase: González, J. "Reflexiones sobre Educación y Juventud Popular" en Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_28d\\_doc4.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_28d_doc4.pdf)

56 Véase: Sánchez, R y Santis, J. "Educación, Juventud y Mundo Popular: Antecedentes, perspectiva y avances de una relación distante, fragmentaria pero esperanzadora" en Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Descárguelo en [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_28d\\_doc4.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_28d_doc4.pdf)

## Bibliografía

- Almonacid, C. (1999): Un cuasimercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. En línea: [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Financiamiento/UnCuasimercadoEducativaLaEscuelaPrivada\\_Almonacid.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/UnCuasimercadoEducativaLaEscuelaPrivada_Almonacid.pdf)
- Anderson, G. (2002): Hacia una participación auténtica: reconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación". En: Narodowski, M. (Compilador) "Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela". Granica, Argentina.
- Assael, J.; Cerda, A.M. y Santa Cruz, E. (2001): El mito del subterráneo: memoria, política y participación en un liceo secundario de Santiago. Revista Última Década, N°15, septiembre del 2001.
- Assael, J.; Cerda, A.M.; Ceballos, F. y Sepúlveda, R. (2000): Joven y alumno ¿Conflicto de identidad? LOM ediciones/PIIE.
- Brzovic, D. (2008): La estrategia de la represión contra los estudiantes movilizados; mucho más que un lumazo. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_08/2008\\_08\\_estrategia\\_de\\_la\\_represion.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_08/2008_08_estrategia_de_la_represion.pdf)
- Cassigoli, I. y Sobarzo, M. (Eds.) (2010): Biopolíticas del Sur. ARCIS, Chile.
- Cornejo, R.; González, J. y Caldichoury, J.P. (2007): Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno. Ediciones Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Laboratorio de Políticas Públicas LPP, Buenos Aires.
- Cornejo, R. (2006): El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4 – 1.
- Corrales, O. y Sandoval, J. (2005): Concentración del Mercado de los Medios, pluralismo y Libertad de Expresión. Colección Ideas, Año 5, N°53, Mayo.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1978): Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia. Crítica, España.
- Diario La Nación (2006): La batalla de los don nadie. Por Katherine Pavez, 14 de agosto de 2006.
- Ffrench, Davis, R. (1999): Entre neoliberalismo y el crecimiento con equidad. Dolmen, Chile.
- García, J.E. (2008): ¿Hacia dónde va la educación? Conferencia magistral. Segundo Seminario Internacional. Reforma Integral de la educación básica. Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México. En línea: [http://basica.sep.gob.mx/seb2008/web/html/archivos/2do\\_seminario\\_internacional/conferencias\\_magistrales/1\\_JUAN\\_EDUARDO\\_GARCIA\\_HUIDOBRO.pdf](http://basica.sep.gob.mx/seb2008/web/html/archivos/2do_seminario_internacional/conferencias_magistrales/1_JUAN_EDUARDO_GARCIA_HUIDOBRO.pdf)
- Gobierno de Chile (1989): Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza – LOCE. En línea: <http://www.opech.cl/legislativo/institucionalidad/102%20LOCE.pdf>
- Gobierno de Chile (2005): Constitución Política de la República. Diario Oficial, Santiago de Chile.
- González, J. (2009a): El sistema educativo Chileno como un sistema de gubernamentalidad neocolonial. En: OPECH: De actores Secundarios a Estudiantes Protagonistas. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_28d\\_doc5.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_28d_doc5.pdf).
- González, J. (2009b): Reflexiones sobre Educación y Juventud Popular. En: OPECH: Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_28d\\_doc4.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_28d_doc4.pdf)
- González, J. (2009c): Ciudadanía juvenil en el Chile post dictadura: El movimiento Secundario del año 2006 y las Organizaciones de Autoeducación Popular. En: Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_28d\\_doc4.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_28d_doc4.pdf)
- González, J. (2006): La Prensa en el Chile Neoliberal, discurso político de la prensa escrita en contextos de conflictos social: El caso del movimiento secundario del 2006. En línea: [www.opech.cl](http://www.opech.cl)
- González, J.; Cornejo, R. y Sánchez, R. (2006): "Estamos dando clases". Significados y perspectivas del movimiento nacional de estudiantes en Chile. Boletín Referencias N°19, Año 3, Julio de 2006. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE.
- Gutiérrez, N. (2009): Entrevista a Nelson Gutiérrez. Instituto de Estudios Estratégicos para el Desarrollo Humano. Concepción, Chile.
- Herrera, J.C. (2006): Movimiento secundario, ciudadanía y participación. Entrevista a Juan Carlos Herrera, ex vocero de la Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios y miembro del "Cordón Norte", realizada por OPECH, octubre 2006.

- Instituto Nacional de la Juventud (2000): Jóvenes, cultura juvenil y subjetividad en el Chile de los 90. Estudios del Injuv, Vol.1. INJ, Santiago de Chile.
- Kenway, J. (1993): La Educación y el Discurso Político de la Nueva Derecha. En: Foucault y la Educación de S. J. Ball. (comp). Editorial Morata.
- Klein, N. (2007): La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre. Paidós, Buenos Aires.
- Muñoz, V. (2002): El Movimiento Social Juvenil y Eje Cultural: Dos contextos de reconstrucción organizativa (1976-1982 / 1989-2002). Revista Ultima Década, N°17, CIDPA Viña del Mar, Septiembre de 2002, pp. 41-64.
- Murillo, S. (2008): Colonizar el Dolor. La Interpelación Ideológica del Banco Mundial en América Latina. El Caso Argentino de Blumberg a Cromañon. CLACSO Libros. Argentina.
- OPECH (2009a): La Ley General y las perspectivas del movimiento por la educación. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_06a\\_LGE\\_y\\_Movimiento\\_Social.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_06a_LGE_y_Movimiento_Social.pdf)
- OPECH (2009b): De actores secundarios a estudiantes protagonistas. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Santiago de Chile
- OPECH (2009c): Juventud y enseñanza media en el Chile Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, Santiago de Chile
- OPECH (2008a): Propuestas de los actores educativos para la transformación del sistema. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_09/2008\\_09\\_13\\_seminario\\_taller.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_09/2008_09_13_seminario_taller.pdf)
- OPECH (2008b): La influencia de los Think Tanks en el sentido común educativo. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_09/2008\\_09\\_06\\_Think\\_Tanks.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_09/2008_09_06_Think_Tanks.pdf)
- OPECH (2008c): Ley de subvención preferencial; entre la educación pública y el mercado. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_01/2008\\_01\\_24\\_ley\\_subv\\_pref.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_01/2008_01_24_ley_subv_pref.pdf)
- OPECH (2007): Superintendencia de Educación: ¿Un cambio sin que nada cambie? En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2007\\_06/07-06-15\\_superintendencia\\_de\\_educacion.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2007_06/07-06-15_superintendencia_de_educacion.pdf)
- OPECH (2006): ¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la Municipalización? En línea: [www.opech.cl](http://www.opech.cl)
- Oyarzún, A. et al (2000): Reforma educacional: entre la cultura juvenil y la cultura Escolar. CIDPA, Estudio Injuv. Santiago de Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004): Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. OCDE, París.
- Monckeberg, M.O. (2002): El Saqueo de los Grupos Económicos al Estado chileno. Ediciones B, Chile.
- Redondo, J. (2008): Presentación del director de OPECH, Universidad de Chile ante el Congreso Nacional, 30 de julio 2008. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_08/2008\\_08\\_08\\_Intervencion\\_Jesus\\_Redondo.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_08/2008_08_08_Intervencion_Jesus_Redondo.pdf)
- Redondo, J.; Descouvières, C. y Rojas, K. (2004): Equidad y calidad de la Educación en Chile. Universidad de Chile, Vice-Rectoría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago de Chile.
- PNUD (2003): Informe de Desarrollo Humano. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago de Chile.
- Rolnick, S. (2006): Entrevista a Suely Rolnick. Colectivo Situaciones, Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz Schneider, C. (1999): Educación, mercado y privatización. Universidad de Chile. En línea: <http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/documenta/reflexunive/08.htm>
- Sader, E. (2006): Conferencia inaugural encrucijadas de la educación Latinoamericana. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Santiago de Chile.
- Sánchez, R y Santis, J. (2009): Educación, Juventud y Mundo Popular: Antecedentes, perspectiva y avances de una relación distante, fragmentaria pero esperanzadora. En: Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2009\\_04/04\\_28d\\_doc4.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2009_04/04_28d_doc4.pdf)
- Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2008): El modelo. . . o ¿el desafío de ser modelo? En línea: [http://www.opech.cl/editoriales/2008\\_11/textos\\_biopolitica/Sub-versiones\\_Biopoliticasfinal.pdf](http://www.opech.cl/editoriales/2008_11/textos_biopolitica/Sub-versiones_Biopoliticasfinal.pdf) Ponencia presentada en el Primer Encuentro Latinoamericano de Biopolítica. Universidad de Chile, Universi-

- dad Arcis, Universidad de Concepción-Chile, Universidad de Buenos Aires UBA-Argentina, Universidad Nacional de San Martín UNSAM, Universidad Nacional de la Patagonia Austral-Argentina.
- Salazar, G. (2005): Entrevista a Gabriel Salazar. OPECH, material inédito.
- Salazar, G. y Pinto, M. (2002): Historia Contemporánea de Chile. Editorial LOM, Santiago de Chile.
- SITEAL (2008): Boletín de Agosto 2008. Sistema de Tendencias Educativas de América Latina, Instituto de Planificación de la UNESCO,
- Sobarzo, M. (2000): La Crisis Política de la Comunicación. En línea: <http://www.sepiensa.net/edicion/index.php?option=content&task=view&id=666&Itemid=40>
- UNICEF (2007): La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación. Estudio de reglamentos escolares. UNICEF. En línea: [www.unicef.cl](http://www.unicef.cl)





# ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: el mérito y la (re)producción de la desigualdad

*Grupo de Investigación CESCC<sup>1</sup> / OPECH<sup>2</sup>*

## Resumen

Desde hace varios años diversas investigaciones han ido constatando distintos factores que inciden en que el acceso a la Educación Superior universitaria en Chile esté impregnado de profundas inequidades, entre las que se cuentan principalmente los problemas que acarrea la PSU y el sistema de educación en general. En el entendido de que la Universidad es vista en Chile principalmente como un instrumento de movilidad social capaz de resolver en algún sentido los problemas que podría provocar la desigualdad del país, se han ensayado diferentes políticas públicas orientadas a solucionar la desigualdad de oportunidades en el ámbito de la Educación Superior. En ese contexto se enmarca la propuesta de propedéutico en la Universidad de Santiago, que busca promover que los alumnos con mayores logros educativos de los cursos en colegios con alto riesgo social puedan entrar a la Universidad independientemente de su puntaje en la PSU. A pesar de ser un avance, se cuestionan en el artículo las premisas sociales en que se basa la iniciativa, lo que lleva a cuestionar las graves deficiencias que tiene la lógica meritocrática (y la ideología en torno a ella) en que se fundamentan diversas propuestas de “acción afirmativa”. En esa línea, se profundiza en la existencia de barreras estructurales de entrada a la educación superior que llevan a la conformación de “Universidades de alta selectividad”. Finalmente, se propone un fundamento alternativo para la generación de propuestas respecto a un acceso más democrático, y las consecuencias que esto necesariamente tendría para el funcionamiento y la orientación general de las universidades respecto a la sociedad.

1 Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica.

2 Integrado por Felipe Acuña, Camila Arévalo, Fernando Baeza, Daniel Fredes, David González, Javier Herrada, Manuela Mendoza, Sebastián Osorio, Loreto Quiroga, Rodrigo Sánchez, Mario Sobarzo, Nathalie Zamorano.

## INTRODUCCIÓN

### El problema de la desigualdad en el acceso en la educación superior

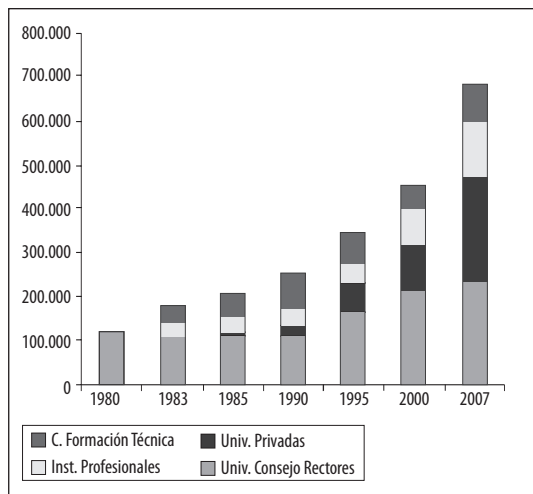
A estas alturas, resulta una obviedad el hecho de que la educación superior en Chile se ha expandido y masificado. Concretamente, en los últimos 50 años se pasó de 20.000 alumnos matriculados en instituciones de educación superior a 651.000 el año 2006. Este proceso comienza en los años sesenta a partir de la mayor demanda de mano de obra calificada por parte del Estado, intensificándose a partir de 1967, principalmente producto de la duplicación del financiamiento público en educación.

A partir de 1974, la política educacional se va transformando con las reformas privatizadoras de la Dictadura y la disminución del gasto público (que descendió en un 35% en 1981), provocando que las ocho universidades del país comenzaran a buscar fuentes alternativas de financiamiento, a la vez que el Estado asumía un rol subsidiario dejando al “libre mercado” la generación de instituciones y carreras, incentivando la creación de universidades e instituciones no universitarias de educación superior (como los institutos profesionales y los centros de formación técnica) exclusivamente privadas.

De este modo, las políticas implementadas en la década del '80 marcan el inicio de procesos de profunda privatización que constituirán al sistema de educación superior en un *mercado*, cuyas características originales son la ausencia de cualquier regulación externa, la competencia y la liberalización total de la oferta (Brunner y Uribe, 2007). La consecuencia directa de la conformación de este mercado es la masificación y expansión del sistema de educación superior desde el sector privado, lo que se consolida de manera definitiva al terminar la dictadura con los gobiernos democráticamente electos, independientemente de que el gasto público en educación durante los gobiernos de la Concertación haya aumentado en un 140% entre 1990 y 2006.

Si bien todo esto constituye un proceso de masificación sin precedentes, un estudio detallado del fenómeno arroja algunas características sumamente problemáticas que le acompañan: se trata de una expansión altamente segmentada en cuanto al tipo de instituciones, pero sobre todo respecto al nivel socioeconómico de quienes acceden a la educación superior. En efecto, hacia el año 2003, sólo el 14,5% de los jóvenes del primer quintil (el más pobre) accedían a la educación superior, versus el 73,7% que lo hacía perteneciendo al quinto quintil, correspondiente al grupo más rico del país (Kremerman, 2007).

**Gráfico 1**  
**Evolución matrícula Instituciones**  
**de Educación Superior**



Fuente: Libertad y Desarrollo, 2008: 2

La condición de inequidad es tan flagrante que el año 2003 se alcanzó una diferencia de 4,6 veces entre los estudiantes del quintil 1 y el 5, en el ingreso a la Universidad (Ibid). Esto significa que por cada estudiante de bajos recursos que logra salir del círculo de la pobreza, hay casi 5 que con pocas o ninguna dificultad accede a la educación superior manteniendo sus condiciones socioeconómicas privilegiadas. Incluso la OCDE<sup>3</sup>, en su informe acerca de la educación superior en Chile (2009) señaló que “los alumnos de escuelas municipalizadas y familias más pobres tienen mucho menos posibilidades de aprobar la PSU que los de colegios privados y familias más ricas. Si la aprueban, es menos probable que logren los puntajes más altos que les permite tener acceso a los programas de apoyo financiero y a las mejores universidades”. Según el informe de la OCDE citado, algunas de las principales razones son: la desigualdad económica que se reproduce en la educación; la incapacidad de pasar el currículum completo por parte de la educación pública (lo que se manifiesta en que la diferencia en la PSU ha crecido respecto a la PAA); y el papel que cumplen los preuniversitarios en “preparar” a los estudiantes de mayores ingresos.

Lo anterior es constatado indirectamente en otros estudios como el de Manzi, quien observa que “la composición socioeconómica de la matrícula de la enseñanza universitaria difiere notoriamente de la que existe en la enseñanza media”. Así, “mientras que en esta última existe una proporción equivalente de estudiantes correspondientes a establecimientos de dependencia municipal y particular subvencionada, muy superior a la matrícula de establecimientos particular pagados, la composición de quienes rinden las pruebas de ingreso muestra (...) una reducción de los alumnos provenientes de establecimientos que reciben

3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Organización internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de economía de mercado.

una subvención estatal, especialmente los de dependencia municipal, a favor de los estudiantes provenientes de colegios particulares” (2006: 187); se trata de una distinción de suma importancia, pues resulta evidente que los particulares son aquellos que mayoritariamente educan con muchos recursos a estudiantes seleccionados de contextos privilegiados (capaces de pagar su alto precio), mientras que los establecimientos subvencionados, y especialmente los “municipales”, educan mayoritariamente con precarios recursos a estudiantes de contextos sociales y familiares riesgosos y complejos (condenados a estudiar en lo que se les ofrezca): Chile ofrece de este modo un desolador paradigma de la injusticia en materia educativa.

El presente artículo nace del esfuerzo conjunto del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) y el Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica (CESCC), ambos de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, como un intento por abordar el tema teniendo por eje el cuestionamiento de la ideología meritocrática en que se sustenta el actual sistema de educación y, más específicamente, en la educación superior. En primer lugar, se ponen en discusión los fundamentos teóricos y políticos que sustentan la situación de desigualdad del actual sistema de acceso a la educación superior; luego, se habla de las barreras estructurales que confluyen para restringir el acceso a universidades de alta selectividad; posteriormente, se exponen las políticas igualitarias que se han generado para hacer frente a dicha situación y se relevan sus insuficiencias; por último, se delinear aspectos que una política de acceso debiera considerar para superar las mencionadas insuficiencias.

## **El mérito como principio legitimador de la desigualdad social**

Incontables páginas han sido escritas respecto a la desigualdad social en general y en sociedades específicas; la desigualdad tematizada tiene generalmente que ver con variados aspectos en que grupos de individuos se diferencian significativamente y esto tenga causas y/o consecuencias verificables, ya sea en el ámbito económico, cultural, político, etc. En América Latina, y particularmente en Chile, el asunto adquiere especial relevancia al constatar el hecho de que se trata de la región con mayor desigualdad o concentración de la riqueza en el mundo (CEPAL, 2008) y uno de los países más desiguales dentro de ella (Solimano y Torche, 2008).

En estricto rigor, esto ocurre porque el contexto de las economías capitalistas es inseparable de la existencia de desigualdad social en diferentes ámbitos, y especialmente en el económico: unos tienen más y otros menos en la distribución social de la riqueza<sup>4</sup>. A partir de ello, y en el entendido de que se trata de un fenómeno socialmente importante, es inherente a las sociedades capitalistas la posibilidad de establecer un ordenamiento y una jerarquización de los distintos grupos sociales que conviven, lo cual es observado por las ciencias sociales en términos de estratos o clases sociales. Existe al respecto una rica bibliografía; en la mayor parte de ésta se encuentra la preocupación por estudiar y entender las causas y consecuencias de dicha estratificación, así como las posibilidades que existen de transformarla.

Dentro del panorama general, se puede realizar la siguiente distinción de grandes enfoques analíticos: por un lado está la corriente funcionalista, que pone el foco en los efectos de la desigualdad y apunta a entender y captar las diferencias sociales a partir de sus hipotéticos rendimientos funcionales para la división social del trabajo y el aprovechamiento de los “diferentes y desiguales talentos” que tendrían los individuos, lo que los haría merecedores de diferentes puestos de trabajo (desigualmente recompensados) de acuerdo a la escasez de sus capacidades en el sistema social, lo que implicaría la necesidad de generar las condiciones para que todos los individuos tuvieran igualdad de oportunidades para ello (Davis y Moore, 1992); por otro lado los enfoques que buscan captar dichas diferencias poniendo el

4 No está de más mencionar que tanto en América Latina como en los países del llamado tercer mundo esto adquiere un carácter más acusado, aunque la discusión de las diferentes razones que explican esto escapa largamente a los objetivos del presente trabajo.

acento en sus causas, entre las cuales se cuentan como principales los efectos que dicha estratificación tiene en la reproducción intergeneracional de la diferenciación, ya sea por la existencia de un mecanismo estructural inherente a la economía capitalista –como la contradicción entre capital y trabajo en Karl Marx-, o por los efectos que las dimensiones de la desigualdad tienen al constituirse como barreras a la movilidad social –el poder, el prestigio y el control del mercado en Max Weber.

Respecto a este último enfoque, los chilenos León y Martínez (2001:8) afirman, citando al sociólogo inglés John Goldthorpe, que se trata de dos vertientes teóricas, la marxista y la liberal, que apuntan a dos preguntas diferentes: en la línea marxista, la pregunta sería por la formación de las clases sociales y su incidencia en la acción colectiva, y en tradición liberal, la pregunta sería el por qué y cómo el advenimiento de la sociedad industrial tendería a una movilidad social capaz de diluir en cierto modo las clases sociales.

Las sociedades modernas, entre otros rasgos definitorios, suelen ser abordadas y entendidas como aquellas que afirman el valor de la equidad social y tienden concretamente hacia ella (Atria, 2004). Esto quiere decir que las sociedades son modernas cuando se basan en la igualdad de oportunidades de todos los individuos, no sólo respetando una igualdad jurídica, sino también promoviendo la supresión de las distintas barreras económicas y sociales que tienden a dificultar la realización del potencial individual (Ibid). En buena medida esta visión de sociedad fue impulsada por la corriente filosófica liberal, cuyo paradigma interpretativo de la realidad –marcado por el anhelo de una sociedad donde el estatus social fuera plenamente adquirido y ya no transmitido familiarmente- se basaba en la defensa del mérito individual como principio de orden y selección social. En este sentido, la desigualdad social no sería injusta, ya que se estaría ante un sistema que lleva a la cúspide a los más capaces, y en el cual los perjudicados deben su desgracia a la insuficiencia de su esfuerzo personal.

A partir, entonces, del marco referido, se puede entender que el concepto de “mérito” contiene en su matriz la idea de individuo, en cuanto apunta a sujetos que no dependen de su entorno para ser quienes son. Detrás de esta idea de mérito, aparece el sustento de una sociedad que sería capaz de adoptar criterios imparciales de selección y organización de los roles que requiere por medio de sus sistemas

escolares y la división del trabajo. Es en este punto donde el mérito como motor de una sociedad dada converge con la noción de movilidad social, pues ésta última se refiere a la existencia de una estructura de clases o estratos sociales permeables entre sí, permitiendo de este modo lograr equidad en el sentido de que los individuos podrían alcanzar cualquier posición en ella con independencia de su origen social. Pero hay que tener cuidado con estos conceptos, pues aunque la movilidad social y la idea de mérito parecen ir de la mano, lo cierto es que rara vez se las encuentra juntas en la realidad; si discursivamente ambas parecen inseparables, en la realidad ninguna requiere de la otra necesariamente, y sus escasos encuentros han sido más bien históricamente casuales.

Una vez que entre la mayoría de la población parece verosímil la perspectiva de lograr movilidad social (por muy improbable que pueda ser esto realmente) a través de los méritos individuales y sin mayor relación con lo social; cuando esto significa orientaciones de la acción en buena medida influidas por la perspectiva de movilidad y la fe en el mérito, dando por resultado que quienes están arriba y abajo consideren su posición como producto de un merecimiento y una culpa respectivamente, entonces se puede decir que se está en presencia de una sociedad con un ordenamiento relativamente cohesionado y legitimado gracias a la ideología de la meritocracia. La probabilidad entonces de que la mayoría de tal sociedad considere su orden como justo, por muy desigual que sea, será bastante elevada.

A continuación se espera mencionar algunos elementos sobre el mérito que permitan cuestionar las características que comúnmente se le imputan, pero antes, se intentará acotar brevemente el concepto de *meritocracia* para evitar equívocos: en pocas palabras y considerando lo recién expuesto, se puede decir que la meritocracia alude a un modelo hipotético de sociedad que, por muy grandes que sean sus desigualdades entre las distintas clases, estas son legítimas para la mayoría debido a que son resultado de las responsabilidades individuales de los distintos sujetos que las componen. Se trata de una ideología, en tanto la meritocracia es un conjunto de ideas interconectadas (y esto es independiente de su grado de formalización en tal o cual libro), que logra permear exitosamente las prácticas socio-culturales de los individuos de modo tal que ellos se orientan en base a ella, sin necesidad de que el modelo meritocrático opere efectivamente. Lo más interesante e impactante, sin duda, no es que los ganadores y exitosos se sientan merecedores de sus éxitos y victorias, lo cual puede entenderse con



facilidad; la fuerza real que puede tener esta ideología se puede observar cuando los perdedores, al ser interrogados por las causas de sus derrotas, tienden a soslayar por completo los condicionantes sociales que hay en el hecho de que se encuentren en la posición en que están, y más aún, se culpen a sí mismos de su situación.

Enfocando el asunto en los aspectos educacionales relacionados con la movilidad y el mérito, es bastante pertinente la discusión que sintetizan Wormald y Torche respecto al tema. Estos autores señalan que la expansión de la cobertura educacional ha sido un correlato de las sociedades modernas, lo que convierte los méritos educacionales en un mecanismo clave para obtener una ocupación bien cotizada. En esa línea se entendería que varios autores adviertan que esto constituye un fenómeno que tiende a igualar las oportunidades de integración y movilidad social, y a su vez sería una tendencia que se refuerza a sí misma llevando a las sociedades a una situación en que los logros ocupacionales están condicionados con “una creciente importancia del mérito por sobre criterios vinculados con el origen social de las personas” (2004: 29). Este mismo proceso de desarrollo de las sociedades decantaría en la imposición de “criterios de selección y promoción de las personas, basado en el desempeño individual”, desempeño que se adquiriría mediante la educación, de modo que esta última se convertiría en el instrumento más importante para lograr la igualdad en la estructura de oportunidades en la actualidad.

Pero no pocas investigaciones han arrojado evidencia diametralmente opuesta a las tesis meritocráticas. Passeron y Bourdieu (2001) llevaron a cabo la más emblemática y conocida de estas investigaciones. Sintéticamente se puede decir que en ella concluyeron que en las aulas se enseña una cultura determinada que no se corresponde con la de los sectores populares, y por tanto los criterios de evaluación y el éxito de los alumnos dependen mucho más de la adscripción a un determinado *habitus* o cultura de clase que al desempeño individual. En ese sentido el éxito es heredado y se encuentra vinculado a la distribución desigual de capital cultural y la noción meritocrática se transforma por ello, en palabras de Pierre Bourdieu, en “instrumento privilegiado de la sociodicea burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados”, mientras que “logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados [quienes no vienen con ventajas socioeconómicas ni familiares previas]

de que deben su destino escolar y social a su falta de dotes o de méritos cuanto más la desposesión absoluta [los] excluya en materia de conciencia de desposesión” (Bourdieu y Passeron, 1996:269). Se puede hablar, además, de violencia simbólica en el sistema escolar en el sentido de que éste opera una imposición de la cultura dominante para imponer y convertir en legítimas las significaciones propias de la ideología aludida, encubriendo, preservando y reproduciendo las relaciones de fuerza y poder que se producen entre las clases sociales.

Otros autores críticos en la misma línea, han sostenido que las desigualdades sociales han sorteado la expansión educacional siendo el acceso diferencial a los distintos niveles de ésta un reflejo más del sistema de estratificación, convirtiéndola en un factor que puede tanto abrir la estructura de oportunidades como reproducir la existente, incluso pudiendo convertirse en un legitimador de aquella. Adicionalmente, estos enfoques han planteado que: (a) existen ventajas significativas en los hogares con mayor capital cultural (libros, conocimientos, títulos profesionales, etc.) a la hora de alcanzar más logros educativos; (b) en cuanto al origen social diferenciado de los individuos, la condición de nacimiento es un factor muy importante para determinar una futura (mejor o peor) inserción ocupacional; (c) y el origen social de los individuos también afecta en segundo grado los logros educacionales mediante la generación de disposiciones, aspiraciones o expectativas diferenciadas según el origen socioeconómico, es decir, las expectativas educacionales de los grupos sociales tienden también a perpetuar las desigualdades en la educación. Esto puede resumirse diciendo que, “en definitiva la desigualdad económica y cultural incide en la desigualdad de logro educacional y también ayuda a explicar el por qué individuos con el mismo logro educacional, pero de orígenes sociales diferentes, tienen distinta inserción en el mercado laboral” (Wormald y Torche, 2004:30).

Por su parte, según Atria, las evidencias son tajantes en tanto “la literatura indica que la expansión del sistema educacional en sí misma no necesariamente reduce las desigualdades de clase en cuanto a las oportunidades de logro educativo” (2004:39); más aun, investigaciones comparativas internacionales sostendrían que la expansión de la educación en sus diferentes niveles no reduce ni la desigualdad educativa, ni el efecto de origen social en sus respectivos logros, y que ineluctablemente el capital cultural

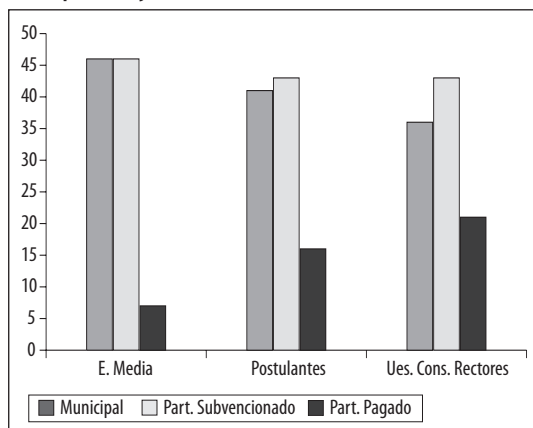
de los hogares es mucho más determinante de los logros educativos en todos sus niveles (Ibid). Estos fenómenos redundarían en una acumulación diferencial de ventajas que apuntan indefectiblemente a una perpetuación de la dimensión de clase en la estructura social y en la estratificación ocupacional.

A pesar de esta discusión y de los cuestionamientos conocidos a las ideas habituales en torno a la educación, todo indica que el sistema de acceso a la educación superior se basa íntegramente en el supuesto de que aquellos individuos que alcanzan estudios superiores son los más talentosos entre sus pares, y que recibirán mejores salarios en tanto sus futuras ocupaciones serán funcionalmente más importantes que otras. Entonces los posicionamientos en la estructura social y, por tanto, las desigualdades existentes al interior de ésta, serán comprendidos como dependientes de una meritocracia que, como realidad, tiene efectos diferentes a los esperados.

Ahora bien, lo que se sostendrá acá es que, tanto en Chile como en gran parte de los países con alta desigualdad, la ideología y el discurso meritocrático son reforzados con el objetivo de mantener la estructura social, y que una buena muestra de ello en Chile es el sistema de acceso a la educación superior, pues a pesar de la noble utopía meritocrática que aparentemente lo estructura por completo, es posible aseverar que en Chile la Universidad no funciona en base a ella, ni mucho menos como instrumento de movilidad social. Y paradójicamente, cuando se han diseñado políticas coherentes con ambos principios, éstas ponen de relieve el hecho de que la meritocracia se proyecta sólo hacia los sectores de menores ingresos.

## Barreras estructurales de acceso y universidades de alta selectividad

**Gráfico 2**  
Cambios en la composición de los estudiantes según tipo de establecimiento de enseñanza media, 2003 (porcentajes)



Fuente: Manzi. En: Díaz-Romero, 2006

La situación de desigualdad evidenciada en el sistema de educación superior tiene gran parte de su fundamento en barreras estructurales de acceso<sup>5</sup>, donde la Prueba de Selección Universitaria (PSU) se constituye como una de las más relevantes: en general, la proporción de estudiantes de establecimientos municipales que se matricula en instituciones universitarias es muy baja en comparación a los privados (ver Gráfico 2), lo que se asocia al mal rendimiento que los primeros tienen en la PSU, rendimiento que sería aún peor si se descontaran del total a los liceos “emblemáticos”.

Lo anterior se vuelve relevante cuando se constata que la PSU, como mecanismo de ingreso, contribuye a segmentar el ingreso a la universidad en relación al origen socioeconómico o tramo de ingreso de los estudiantes (ver Tabla 1). En efecto, estadísticamente, se evidencia que existe una alta probabilidad de que los alumnos egresados de colegios municipales que presentan ciertos antecedentes familiares específicos, como bajos ingresos familiares y bajo nivel educacional de los padres, no logren ingresar a la universidad; en palabras de Manzi, “...las posibilidades de obtener puntajes superiores a una unidad de desviación estándar son cuatro veces mayores en hijos de padres con educación universitaria que en hijos de padres con formación primaria. Incluso se aprecia que cuando los padres poseen educación secundaria las posibilidades de ingreso a las universidades de sus hijos no son marcadamente mayores que cuando los padres sólo tienen educación básica”<sup>6</sup>

5 Se alude a estructura en el sentido de un conjunto de relaciones, correlaciones y/o regularidades más o menos estables de algún aspecto de la realidad social, que se mantienen por un plazo mediano o largo de tiempo, y que se deben a condicionantes sociales más o menos institucionalizados o legitimados por una buena parte de la población, aunque no necesariamente formalizados o impuestos como regla.

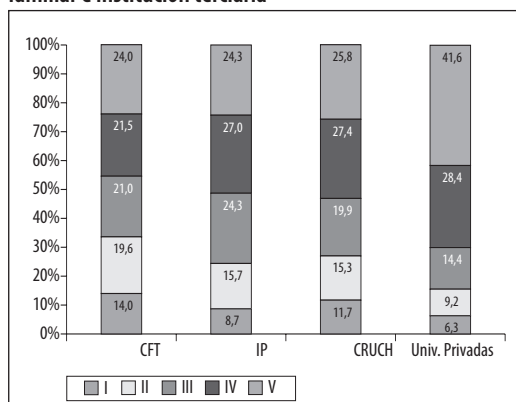
6 Es preciso reconocer, en todo caso, que los datos en que se basa el citado estudio, sólo contempla a los matriculados en instituciones del Consejo de Rectores, pues las otras universidades no publican ni facilitan estos datos.

(en Díaz-Romero, op. cit.:191). De este modo, se puede afirmar que las barreras de ingreso se relacionan directamente con las características de origen de los estudiantes, produciéndose de esta manera un ingreso segmentado –estratificado- a las universidades.

Otras barreras son las exigencias económicas que acompañan el hecho de matricularse, pagar los aranceles de las universidades e incluso el hecho de acceder a programas de preparación (preuniversitarios). El resultado final, es que la expansión de la matrícula en la educación superior se ha enfocado en el quintil con mayores ingresos. Si se observa la distribución de la matrícula universitaria diferenciando de Universidades Privadas y del Consejo de Rectores según quintiles (Gráfico 3), se puede concluir que la expansión controlada por nuevos actores privados post '80 es la que más ha beneficiado a los sectores de mayores recursos.

En relación a las barreras de entrada, como se dijo, Bourdieu ha puesto énfasis en las ventajas que poseen los estudiantes que provienen de hogares con un alto capital cultural, económico y social para lograr mayores y mejores logros educativos. Estos sujetos poseen (además del capital económico necesario para acceder al sistema) habilidades de lenguaje, actitudinales y valóricas que son altamente apreciadas por el sistema escolar, lo cual repercute en la obtención de mejores credenciales o títulos (el llamado capital cultural institucionalizado). Por otro lado, las diferencias de origen de las personas afectan también en la formación de expectativas educativas. En este sentido, los estudiantes provenientes de las clases más altas, además de las ya mencionadas ventajas, cuentan con los incentivos de sus padres y profesores en relación a extender su proceso educacional, obtener logros educativos y generar aspiraciones altas con respecto al futuro. En base a esto, se puede considerar que, “en la medida que las aspiraciones educacionales son un importante factor para explicar los logros educativos, las diferencias en las aspiraciones de los diversos grupos sociales tiende a reproducir las desigualdades en los logros educacionales y las desigualdades sociales” (Torche y Wormald, op. cit.:30). Dentro de ello, al ser la PSU un juez aceptado por las mayorías a la hora de medir el mérito, se convierte también en uno de los mecanismos generadores de expectativas y disposiciones diferenciadas socioeconómicamente (nuevamente, ver Tabla 1), y por ello, se convierte en una suerte de legitimadora de la naturaleza injusta del sistema.

**Gráfico 3**  
**Población estudiantil por quintil de ingreso familiar e institución terciaria**



Fuente: OCDE, 2009

Pero hay otro tipo de segmentación digna de ser considerada, más allá de la evidente respecto a quiénes logran ingresar mayoritariamente al sistema y quiénes son mayoritariamente excluidos de él, pues también se puede observar una segmentación en cuanto a la institución educacional que se accede. En el caso de las universidades, ello dependerá del nivel de selectividad.

**Tabla 1**  
**Distribución de alumnos según puntaje promedio de lenguaje y matemática en la PSU y tramo de ingreso del grupo familiar, 2006**

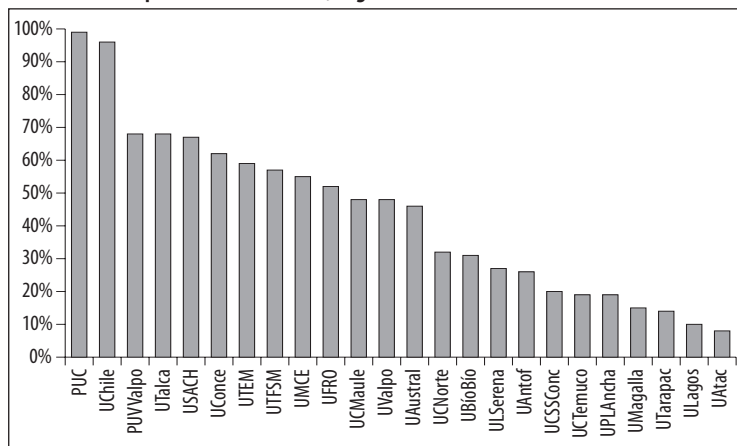
	Tramo 1	Tramo 2	Tramo 3	Tramo 4
Ingreso grupo familiar (en \$)	0 a 278.000	278.001 a 834.000	834.001 a 1.400.000	1.400.001 o más
Total alumnos	127.718	57.482	12.527	13.318
Menos de 450	43,20	20,8	10,4	5,4
450-600	49,02	56,5	46,8	34,2
600,5-700	7,18	20,0	34,6	43,7
Más de 700	0,64	2,8	8,3	16,7

Fuente: DAEM, Resultados de rendición de pruebas – Proceso de admisión 2007. En línea: [http://www.demre.cl/text/pdf/Presentacion\\_prensa08\\_enero\\_2007.pdf](http://www.demre.cl/text/pdf/Presentacion_prensa08_enero_2007.pdf)

José Joaquín Brunner (2007) propone que esta selectividad se puede entender a partir de la *diferenciación social entre instituciones*, la cual se efectúa en términos de sus diferencias de prestigio: las universidades de mayor e intermedia selectividad buscan controlar la expansión de su matrícula a través de mecanismos de cierre tales como la definición de altos puntajes de corte. Por su parte, las instituciones de baja selectividad, al no estar en pie para rechazar a postulantes, asumen estrategias de búsqueda de la demanda (abrir nuevos programas, sedes, etc.). En este mismo sentido es que se genera una *diferenciación social entre estudiantes*, la cual en primer lugar se realiza según si se accede o no a los estudios universitarios, y

Gráfico 4

Porcentaje de alumnos con puntaje de ingreso superior a 1 desviación estándar en las pruebas de admisión, según universidad



Fuente: Manzi, Bravo, Del Pino, Donoso y Martínez (2006)

en segundo lugar según el nivel de prestigio y calidad de la institución a la que se ha ingresado: la diferenciación se produce a partir de una competencia por oportunidades escasas y distribuidas jerárquicamente para acceder a los beneficios sociales asociados al prestigio de los certificados expedidos por las universidades.

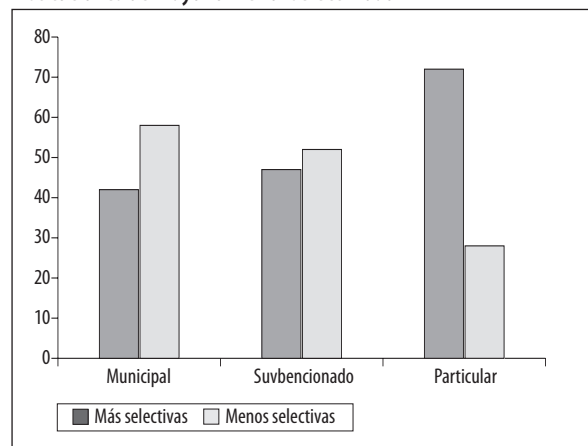
De esta manera, los tipos de diferenciaciones nombrados anteriormente se relacionan estrechamente –las instituciones compiten por los consumidores más preferidos y los consumidores por acceder a las instituciones más preferidas-, a la vez que tienen consecuencias en la *diferenciación social del valor de cambio*, contribuyendo a la clasificación y selección de los postulantes de trabajo en diferentes niveles jerárquicos según los valores de cambio asociados a sus credenciales. Así, la universidad a la cual se ingresa aparece como un tema casi de igual importancia que el si ingresa o no, en la medida que

también se puede observar una fuerte relación entre selectividad y origen social de los estudiantes.

Según lo anterior, es como la Universidad de Chile o la PUC son altamente selectivas (ver Gráfico 4) en tanto logran acaparar a los más altos puntajes PSU, que a su vez corresponden en general a estudiantes de sectores favorecidos: “entre los estudiantes provenientes de establecimientos de dependencia municipal una proporción claramente menor al 50% logra matricularse en instituciones altamente selectivas. Ese porcentaje sube, pero todavía se encuentra por debajo del 50% para los estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados. En el caso de los estudiantes universitarios que hicieron su enseñanza media en colegios particulares pagados el porcentaje sube fuertemente, llegando a más del 70%” (Ver Gráfico 5; Manzi, op. cit.:197). De este modo, el acceso a instituciones más o menos selectivas también está relacionado con antecedentes familiares de los estudiantes (Ibid). Como indica Carlos Peña, “No obstante la creciente diversidad del sistema, las universidades de mayor calidad siguen reclutando, en la carreras de mayor demanda, a los grupos con ventajas de origen” (en Díaz-Romero, op. cit.: 289).

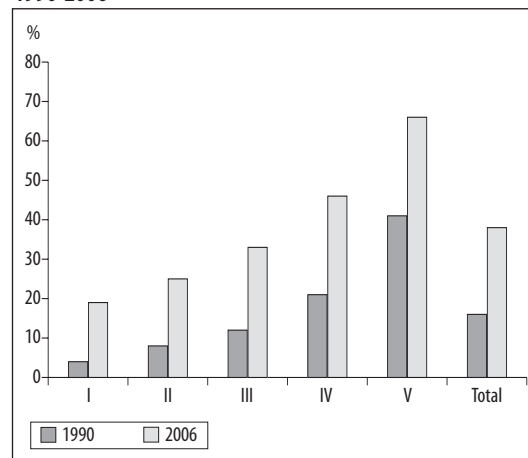
Todos estos datos permiten sugerir algunas conclusiones. En primer lugar, la Universidad en Chile no funciona como instrumento de movilidad social salvo para excepciones, pues la mayoría de sus matriculados son de sectores socioeconómicos favorecidos previamente; y en segundo lugar, si a esto se agrega que la PSU favorece con sus puntajes a estudiantes de colegios privados, la segmentación de las universidades según su calidad y/o prestigio profundiza este fenómeno, ya que los quintiles más bajos que logren superar la brecha ingresarán principalmente a instituciones que otorgan credenciales con bajo valor de cambio y menores expectativas de ingreso (OCDE, 2004: 229-233). Así las cosas, todos los estratos están inmersos en un sistema que tiende a reproducir su situación social de origen, y esto independientemente del mérito que tengan sus miembros pues las barreras de entrada condicionan ese mérito. Con estos datos, se pueden desmontar de un plumazo dos mitos sobre el sistema universitario en Chile: no está diseñado para lograr una sociedad con más movilidad, ni mucho menos está basado en la meritocracia. Más adelante profundizaremos en la segunda idea.

**Gráfico 5**  
Distribución de alumnos universitarios según dependencia en instituciones de mayor o menor selectividad



Fuente: Manzi, Bravo, Del Pino, Donoso y Martínez (2006)

**Gráfico 6**  
Cobertura terciaria en Chile por quintil de ingreso familiar, 1990-2006



Fuente: OCDE, 2009



## **El juego del palo ciego: las políticas estatales para paliar la desigualdad en la educación superior chilena**

Como se ha expuesto, Chile es un país con una grosera concentración de la riqueza; a pesar de que el índice Gini en Chile exhibe una ligera disminución de la desigualdad en los últimos años, ésta todavía se mantiene en niveles insostenibles. Si bien la excesiva desigualdad de las naciones subdesarrolladas es a todas luces un problema estructural, las soluciones que sus respectivos gobiernos han ensayado al respecto rara vez han apuntado a una reforma estructural respecto al tema. Las políticas existentes se han guiado, en cambio, por la idea de las instituciones educacionales (y en particular de la Universidad) como lugar de realización del mérito y la movilidad social. Si lo que se pretende es cuestionar ambas nociones como ideológicas y erradas como principio generador del diseño e implementación de las políticas públicas, es preciso examinar en qué consisten y las falencias que presentan en base a los objetivos que se proponen. Para ello, a continuación se expondrán brevemente los tres principales tipos de políticas “remediales” que se han aplicado respecto al diagnóstico de la “inequidad” en el acceso a la educación superior en Chile en los últimos 20 años: las políticas inclusivas, las afirmativas y las compensatorias.

Antes de ahondar en los tres tipos, es útil entender que cuando se habla de políticas orientadas hacia la equidad o igualdad de oportunidades, se debe considerar que se trata de una acción efectiva del Estado ante errores del mercado en lo que corresponde a la asignación de los recursos y oportunidades. Por ello, se puede sostener que estas son aceptadas de mejor manera en países donde “se reconoce el papel del Estado en el bienestar de la población y se estimulan mecanismos de solidaridad entre los ciudadanos, y asimismo, cuando en estos se considera inaceptable la desigualdad sobre la base del género, la etnia y la raza, así como entre grupos socioeconómicos” (Arriagada, 2006. En: Díaz-Romero: 93). Por esta razón –y no por una esquizofrénica teoría de la conspiración- es que se plantea que en un país cuyo Estado se ha replegado a un rol mínimo básicamente subsidiario, éstas políticas se topan con límites estructurales que las terminan convirtiendo en medidas más bien cosméticas y poco eficaces antes que partes constituyentes de políticas de fondo que se dirigen a la reducción de la desigualdad social (como las que se pueden observar en los regímenes de bienestar europeos donde las acciones afirmativas, compensatorias o inclusivas son complementos a la norma estatal).

Las *políticas inclusivas* buscan “garantizar la participación de los grupos discriminados en el ámbito público, a través de la revisión de marcos legales” (Ibid: 96), representando por ello la incrustación en alguna medida de políticas keynesianas en el marco de los Estados mínimos, en un intento siempre en tensión por erradicar la discriminación de ciertos grupos sociales “para que puedan desempeñarse en las actividades públicas así como en la promoción de la conciencia de sus derechos” (Ibid). Un ejemplo de política inclusiva, por ello, es la desarrollada por el MIDEPLAN y el Fondo Nacional de la Discapacidad, cuando anualmente lanzan un “Programa de Apoyo al proceso educativo de estudiantes con discapacidad”, cuyo objetivo es financiar a través de fondos concursables a diversas entidades educativas que desarrollen proyectos que vayan en beneficio de “niños/as, jóvenes y adultos que presenten discapacidad intelectual, física, visual, auditiva y de causa psíquica, con elementos que le faciliten participar de las actividades académicas de su nivel educativo”<sup>7</sup>.

Siguiendo con la conceptualización de Arriagada, *las políticas de acción afirmativa* se generan para ser utilizadas en ámbitos donde la discriminación y la desigualdad persisten, consistiendo en normas legales, decisiones judiciales o directrices orientadas a grupos discriminados, que tienen un carácter obligatorio y temporal y que son complementarias a las políticas de inclusión, en la medida en que estas últimas no logran alterar las bases de desigualdad que se reproducen por mecanismos prepolíticos y extralegales. Este tipo de acciones han sido las más utilizadas durante los gobiernos de la Concertación, reflejando intenciones de reformismo dentro de los límites que la privatización ha dejado en distintos servicios públicos. Al respecto, Augusto Varas comenta que “las políticas de acción afirmativa deben ser aplicadas en todas las áreas donde se han institucionalizado la marginación, exclusión y discriminación” (en Díaz-Romero, op. cit.: 42)<sup>8</sup>; por ello, se puede entender básicamente como una profundización de

7 Ver: FONADIS, Programa de Apoyo al proceso educativo de estudiantes con discapacidad. En línea: <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=75#centro>.

8 Un claro ejemplo se encuentra en la beca indígena y en la beca de integración territorial, que buscan incorporar a la educación superior a estudiantes con ascendencia étnica o que viven en zonas extremas (territorio insular y extremo austral) respectivamente a través de aporte monetario efectuado mensualmente.

las políticas inclusivas. Un claro ejemplo se encuentra en la beca indígena y en la beca de integración territorial, que buscan incorporar a la educación superior a estudiantes con ascendencia étnica o que viven en zonas extremas (territorio insular y extremo austral) respectivamente a través de aporte monetario efectuado mensualmente. Otra muestra de acción afirmativa es el Propedéutico USACH-UNESCO que se analizará con detalle más adelante<sup>9</sup>.

Finalmente, cuando se habla de las *políticas compensatorias* se está en presencia de algo un poco diferente, siendo “políticas públicas asentadas en principios de compensación más que en la reposición de derechos previamente concedidos por el Estado”, compensación referida principalmente a resolver las fallas que la privatización de la educación ha generado y que han afectado a ciertos sectores de la población. Se entiende entonces la necesidad de estas políticas, al considerar que si, en un sentido, “el Estado de bienestar favoreció la constitución de sujetos de derecho, en otro, las relaciones tutelares promovieron la constitución de una subjetividad dependiente de la asistencia pública” (en Díaz-Romero, op. cit.: 49), tutelaje que debe mantenerse hacia los grupos más vulnerables aún en el contexto de la privatización.

Llevado al ámbito de la educación superior, las becas y créditos forman parte importante de estas tres políticas: se puede comprender la beca Indígena como una acción de tipo inclusiva, la beca Bicentenario como afirmativa y la beca de reparación Valech como una acción de carácter compensatorio, por lo que se entiende que estas políticas no se distinguen radicalmente entre sí, sino que más bien forman parte de una misma política presentando orientaciones algo diferentes. En efecto, dicha política general, y en particular estas becas, configura la principal vía a través de la cual el gobierno intenta restaurar la equidad entre los estudiantes de nivel terciario. Para el 2007, los principales fondos destinados desde el Estado a través del MINEDUC a educación superior fueron aquellos que correspondían al financiamiento de becas y créditos, alcanzando un 44% del total del presupuesto, superando incluso al AFD (41%). A pesar de este esfuerzo por cumplir la promesa del presidente Lagos de que “ningún joven que tenga las capacidades se va a quedar sin estudiar”, en la actualidad “sólo un 13.8% de todos los alumnos

9 Que cuenta con el apoyo de la Fundación Ford.

inscritos en una institución de educación terciaria recibe una beca de algún tipo” (OCDE, 2009:312), lo que resulta insuficiente no sólo por el bajo número de beneficiados –muy inferior si se compara, por ejemplo, al 51% de Estados Unidos-, sino también por el funcionamiento de estas becas que limitan su potencial debido a su propio mecanismo de asignación.

Un ejemplo de lo anterior es la Beca de Excelencia Académica, que se dirige a los estudiantes de los cuatro primeros quintiles de ingresos, y que puede ser otorgada a estudiantes de cualquier universidad, CFT o IP acreditado o en proceso de acreditación, siempre y cuando este obtenga al menos 475 puntos en la PSU, y haya obtenido un promedio de notas en la enseñanza media dentro del 5% superior de su colegio. El problema es que esta beca se convierte en regresiva<sup>10</sup> en la medida que no resulta extraño encontrar colegios donde ni siquiera los alumnos de mejores notas alcanzan dicho puntaje mínimo debido a que en sus establecimientos, simplemente no se revisaron los contenidos mínimos que mide dicha prueba de selección, principalmente porque se enfocan más en que sus estudiantes logren pasar de curso y terminen la enseñanza media, por lo que esta beca termina perdiéndose para los más pobres que más la necesitan. Pero aún hay más: en caso de que algún estudiante logre franquear la barrera de puntaje PSU que se le exige, la beca solo financiaría parte del arancel de su carrera (hasta un límite de \$1.150.000, o \$500.000 en caso de CFTs e IPs), y el arancel restante podría ser pagado con algún tipo de crédito, por lo cual esta beca sólo serviría para amortiguar el endeudamiento de los sectores más pobres.

La segunda es la Beca Bicentenario, que financia el total del arancel de referencia pero que exige al menos 550 puntos y es enfocada a los estudiantes del primer y segundo quintil que logren matricularse en una Universidad del Consejo de Rectores. El problema en este caso es el mismo: difícilmente los estudiantes de menores ingresos, por lo precarios que suelen ser los establecimientos donde estudian, lograrán ese mínimo aún siendo los mejores de sus respectivos cursos (OCDE, 2009:77).

10 Esto se extrema en el caso de la Universidad de Chile, donde existe una barrera de 600 puntos PSU como mínimo necesario para poder solamente postular al ingreso a alguna carrera.

Otros problemas, absurdos algunos, son la falta de información respecto a los beneficios, los requisitos imposibles para ciertos casos o francamente discriminatorios en otros y la diferencia cada vez mayor que se encuentra entre el arancel de referencia que considera el sistema de becas y el arancel real que cobra la institución. Todas estas limitantes llevan a que el sistema de becas se ate de manos a sí mismo, quedando muy lejos de cumplir las promesas de gobierno. Lamentablemente, se trata de una experiencia fallida o subutilizada de políticas de igualdad para la educación superior.

Estos son algunos de los problemas presentes en las actuales políticas de igualdad para la educación superior. Ahora, en este marco pero a la vez como un caso aparte debe considerarse una nueva propuesta emergente entre algunas universidades: el sistema propedéutico impulsado por la USACH y que recientemente ha sido adoptado por otras instituciones universitarias. Su objetivo principal es crear un modelo eventualmente replicable de inclusión a la educación superior para estudiantes de alto rendimiento escolar que hayan egresado de establecimientos de sectores vulnerables, a través de un sistema especial de preparación e ingreso libre al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de dicha Universidad.

El proyecto se sustenta, según sus autores, en investigaciones nacionales e internacionales que han demostrado la eficacia de las notas de enseñanza media como buenos predictores del rendimiento académico al interior de la Universidad (Díaz-Romero, *op.cit.*). Este modelo de admisión tiene un carácter mixto. Se basa, por un lado, en el principio de la equidad en educación, y por otro, en el entendido de que los talentos se distribuirían igualmente entre ricos y pobres, por lo que, en todos los colegios hay jóvenes que tienen los talentos intelectuales que se requieren para ingresar a una universidad y estos son -salvo excepciones- los estudiantes mejor evaluados de cada colegio. Pese a esto, en Chile, probablemente si un estudiante talentoso egresa de un colegio municipal su puntaje en la PSU sea “próximo a 550 puntos, mientras que si hubiese estudiado en un colegio particular pagado su puntaje sea cercano a 720 puntos y si hubiese estudiado en un colegio subvencionado, su puntaje se aproxime a los 590 puntos”<sup>11</sup>. Por esta razón los alumnos que capta el Propedéutico son los que se encuentran

11 En línea: <http://www.bachillerato.cl/index.php?id=39> (Consultada en Agosto de 2009).

entre el 10% mejor evaluado de cada curso, considerando su promedio de las notas de 1º, 2º y 3º medio más el primer semestre de 4º medio<sup>12</sup>.

Este programa parece, ciertamente, algo muy positivo a primera vista. Y en efecto lo es bastante, si se considera las inequidades que empañan al sistema de acceso universitario (basado principalmente en la PSU), y que se han revisado en el apartado anterior. Aquí, se procederá a cuestionar los fundamentos en que se basa este modelo de acceso que parece tan noble, y las contradicciones y problemas que acarrea consigo.

Como ya se dijo, el Propedéutico se puede entender como una política compensatoria en la medida que es una solución parcial<sup>13</sup> hacia los sectores de menores ingresos por el daño que les habría provocado la mercantilización (entendida básicamente como una privatización y desvinculación estatal del sistema, arrojándola al juego de la oferta y demanda de los individuos) de la educación superior durante el Régimen Militar<sup>14</sup>. Ahora, si bien este programa es un esfuerzo por dar oportunidades a los alumnos que se encuentran en evidente desventaja frente a otros estratos sociales aun perteneciendo al 10% mejor evaluado de sus cursos, cabe preguntarse: ¿cuál es la lógica de selección que opera tras este modelo de acceso?

12 La realización del programa se ejecuta durante el segundo semestre del cuarto año medio de los estudiantes, quienes deben concurrir a la USACH todos los días sábados durante 16 semanas, en donde son reforzados en habilidades de Matemáticas, Lenguaje y Gestión Personal. La idea es que los estudiantes que cumplen el 100% de asistencia, aprueban las tres asignaturas y entregan todas las tareas que se les solicitan, aprueban el Propedéutico. Una vez logrado esto, y si además finalizan la educación media perteneciendo al 5% superior de su curso respecto a sus calificaciones, son invitados a matricularse en el programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la USACH, viéndose eximidos de los resultados de la PSU. Es interesante notar que se trata de estudiantes que en dicha prueba tendrían un puntaje que por lo general ni siquiera les alcanzaría para postular a la Universidad, lo que sucede fundamentalmente por las debilidades de sus colegios. Finalmente, es importante señalar que el Programa ofrece una beca del 100% del valor del arancel, tanto en Bachillerato como en la carrera de continuidad de estudios que escojan.

13 Y se debe agregar que es impulsada por algunas Universidades, no por el sistema en conjunto.

14 Es preciso recordar que hasta el golpe de Estado de 1973, la educación universitaria era un derecho en el sentido fuerte de la palabra, pues era gratuita por ley, pero progresivamente se fue implantando el cobro de arancel bajo el principio de que se trataba de una inversión y que, por tanto, debía ser costeadada por las familias.

La respuesta a esta primera pregunta se enmarca en comprender que detrás del Propedéutico, hay una concepción meritocrática de la sociedad, que obedece en buena medida a la noción funcionalista sobre la desigualdad socioeconómica en las sociedades modernas, que no considera a ésta como un problema sino al contrario: la desigualdad es la solución para lograr una óptima ocupación de los roles por parte de los individuos más capacitados (Davis y Moore, 1992). Esta teoría tiene como eje importante el mérito que cada individuo puede desarrollar en su proceso educativo formal, al ser el mecanismo mediante el que es posible alcanzar el “logro” o adquisición de un rol con mayor status que el que se posee, y que a su vez es mejor retribuido materialmente (la orientación hacia el “logro” estaría automáticamente motivada por la aspiración por un status mayor). Así, los roles existentes en la necesaria estratificación jerárquica instrumental de los sistemas sociales modernos serían asignados a los más capaces de “logro” independientemente de su posición; en otras palabras, la meritocracia es uno de los valores que permiten que el sistema social se mantenga en equilibrio a pesar de las desigualdades sociales, pues los individuos en las posiciones más bajas o con menos status y recompensa material tendrían siempre la posibilidad de adquirir un mejor rol si lo ameritan<sup>15</sup>. Y es precisamente en las instituciones educativas donde funcionalismo afirma que se lleva a cabo la socialización y la integración de las variables pautas, que posteriormente permiten que los individuos cumplan aquellos roles asignados siempre en relación a su desempeño en el sistema escolar (obviando la incidencia de su origen social). En ese sentido, “el funcionalismo elogia a la meritocracia por las mismas razones que esgrimieron los primeros ilustrados, esto es, porque sustituía el principio de adscripción (a un estamento) por el del logro personal” (García, 2006:383).

En esta línea la estratificación jerárquica, además de ser muy necesaria, beneficia también a los individuos que se encuentran en posiciones desprestigiadas pues el bienestar individual- según el funcionalismo- depende del correcto funcionamiento del sistema entero. Para Parsons, así como para otros autores dentro de estos marcos teóricos, la ampliación en materia educativa significó un aumento en la igualdad

15 De hecho, la desigualdad de oportunidades –en cuanto trabas al mérito como mecanismo de asignación de roles- es reconocido por Parsons como uno de los factores que puede desencadenar conflictos latentes entre las clases sociales (1971).

de oportunidades, ya que en el sistema escolar universalizado todos los alumnos serían tratados como iguales. Se desprende entonces que en una sociedad cuyo sistema escolar comparte este punto de vista o apunta a él, tiende a introyectar en los estudiantes la orientación meritocrática, preparándolos para el mundo al que se verán enfrentados ya sean triunfadores o perdedores.

Pero la idea habitualmente esgrimida de que “la gente tiene lo que se merece” descuida el hecho de que tras este merecimiento operan sustentos culturales, económicos y políticos que promueven que unos triunfen y otros pierdan. Por lo tanto, la insuficiencia del Propedéutico radica en que se mantiene en la lógica de “los mejores”, aunque en este caso, serían “los mejores de los peores”, por crudo que suene. Y por ello queda dando vueltas la pregunta sobre qué sucederá con los que no pertenecen al grupo de “los mejores de los peores”. ¿Se trata de jóvenes sin talento? ¿Serán simplemente flojos? ¿Les faltará la inteligencia requerida para estudiar en la Universidad, alcanzándoles solo para otro tipo de estudios menos glamorosos o simplemente para insertarse al mundo laboral sin más? Antes de continuar es necesario dejar algo en claro desde nuestra perspectiva: cualquier opción diferente como continuar los estudios superiores en una institución no universitaria, o incluso no continuar estudiando sino que comenzar a trabajar, es perfectamente válida, legítima, digna y absolutamente irreprochable. Ese no es el problema para nada; el asunto es si tales opciones no universitarias son retribuidas de manera válida, legítima, digna e irreprochable, o son pagadas precaria y hasta paupérrimamente, por no mencionar el escaso honor social que gran parte de la sociedad les atribuye en buena medida por la poca valoración que tienen en cuanto a su recompensa material. Ambas características, baja recompensa y bajo prestigio de la ocupación en el caso de los no universitarios, son producto de una sociedad altamente desigual y por ende, difícilmente pueden ser una opción muy apetecida para cualquier joven (salvo excepciones que confirman la regla) aunque sería ideal que lo fueran, pero no (sólo) porque el acudado deba respetar al pobre por muy miserable que sea su trabajo, sino que siempre en la medida en que las opciones no universitarias no impliquen una inserción laboral y una forma de vida llena de impedimentos y carencias. Y Chile no es el caso...

Si se trata de que los que no son los mejores de los colegios vulnerables deben simplemente conformarse con una opción que no sea universitaria y se acomoden a lo que les permitan sus capacidades



y esfuerzos –su mérito en suma-, se está simplemente obviando toda la realidad social que hay detrás del alumno que no obtiene notas entre el 10% mejor de su curso, y que de haber sido diferente habría afectado significativamente su rendimiento escolar.

Desde los argumentos anteriores la cuestión se puede llevar a otro asunto más general, en tanto cabe cuestionar la idea del *talento* tal como se concibe, pues si se observa con detención se puede apreciar que alude en su inculcamiento (y es importante subrayar que se refiere precisamente a esto: inculcamiento) a destrezas, prácticas y aptitudes que son propias principalmente de un sector social privilegiado en relación al resto, cuyo estilo de vida y prácticas socioculturales existen escasamente en otros sectores. Se promueve así un modo de hablar, una forma de comportarse, y en suma, una “forma de aprender” completamente descontextualizada de la realidad social del grueso de los estudiantes, lo que implica obviamente que los que tocan dicha realidad más de cerca sintonizan con el talento que se les pide tanto más rápido, y si estas diferencias sociales llegan a considerarse en la forma de enseñanza, se hace para adecuarlas a las expectativas y disposiciones que conviene que mantengan los estudiantes de acuerdo a su posición de clase si no quieren terminar defraudados: a las mayorías del país<sup>16</sup> no se les enseña a querer ser médicos e ingenieros, si no a conformarse y hasta desear lo que es más probable que terminen ejerciendo, esto es, trabajos de escasa calificación y retribución. Bourdieu identifica dicha situación con un *habitus* de clases diferentes inculcado en las aulas donde se educan a diferentes segmentos sociales (Bourdieu, 1997).

Pero eso no es todo, porque este *talento* enseñado de un modo altamente sesgado es operacionalizado por medio de mecanismos como las notas de enseñanza media (NEM) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU), cuyo fin es establecer entre los sectores con mas bajos recursos económicos una jerarquía entre los jóvenes más y los menos cercanos al dominio de dichos talentos, con el fin de dirimir quienes entran y quienes no a la educación superior. Pero en Chile incluso esto funciona muy poco, y menos aun en los colegios vulnerables (debido a las *barreras estructurales* como se vio en el apartado

16 Como punto de referencia y para precisar a que se refiere “las mayorías del país”, considérense los tres primeros quintiles de ingreso, cuyo porcentaje de acceso a la educación superior se puede obtener por simple aritmética del Gráfico 3.

anterior). En Chile hay límites claros entre quienes tienen posibilidades de ingresar a la educación superior en los términos planteados y quienes no tienen casi ninguna, y es en ese plano que se emplaza el PropeDéutico; es un programa que permite que la ideología del mérito, limitada en sí misma, operativa sólo (y a medias) en las clases bajas, se expanda a colegios que de otro modo no podrían ni soñar con que sus mejores estudiantes ingresen a la Universidad. Y por eso mismo el programa PropeDéutico está bien diseñado y funciona expandiendo el límite de la ideología meritocrática hacia los colegios con mayores dificultades con éxito, y sin duda con más justicia; pero se refiere a límites que busca expandir, no solucionar. La contradicción reside en que esta expansión tiende a generar una minoría elitaria en los colegios vulnerables, siendo que en los colegios de los sectores socioeconómicos más altos esta es una mayoría. Por ello, no es extraño preguntarse si esta idea del talento en el seno de la meritocracia no es más bien una forma de mantener a ciertos grupos fuera de la educación superior, y en particular de la universidad, encubriendo barreras estructurales de acceso que podrían perfectamente relacionarse con las necesidades del sistema económico.

## **La necesidad de una nueva propuesta de acceso**

Una vez demostrada la existencia de un alto nivel de desigualdad en Chile por un lado y de fuertes barreras de ingreso por otro, que en el caso de la educación superior convergen en la formación de universidades de alta selectividad o “burbujas”, salta a la vista la necesidad de elaborar o al menos pensar un nuevo mecanismo de acceso a la educación superior que considere las falencias estructurales del que existe en la sociedad chilena. Por otra parte, tomando en cuenta las críticas realizadas a la lógica meritocrática, parece necesario avanzar hacia un sistema de ingreso a las universidades que se desligue de dicha ideología, esto considerando sus efectos potenciadores de la desigualdad y el rol social al que está llamada la universidad. En este último sentido es necesario considerar la importancia capital que tiene la educación en sí misma, relacionada con “las oportunidades de autorrealización individual, la prosperidad colectiva y la calidad de la vida cívica” (CAPE SUP, 2008), y cuestionar su carácter “estratificador” que no es sino una característica que adquiere en la actualidad, pero que en ningún caso le es inherente.

La tarea consistiría entonces en lograr que las posibilidades de acceder a conocimiento sobre diferentes disciplinas a través de la universidad estén al alcance de todos y, especialmente, de aquellos sectores relegados en base al mecanismo de selección en base al “talento”, que como se ha intentado mostrar, dista mucho de ser un criterio justo. Un dato interesante respecto a la apertura y democratización en el acceso universitario se encuentra, por ejemplo, en los estudios de Kimberly Williams sobre el caso norteamericano de leyes de cuotas en el acceso a las universidades, que demuestran que al heterogeneizar la composición de los cursos, no sólo se mejora la calidad de los profesionales, sino que también estos “registran mayor propensión a luego prestar servicios en las comunidades de minorías de donde ellos provienen” (Fundación Equitas, 2007: 6), lo que sin duda contribuiría a la ‘autorrealización’ colectiva tanto de determinados sectores, como de la sociedad en general.

Desde la vereda opuesta, la Universidad de Chile ofrece un ejemplo de elitización –aunque menor ciertamente que el de sus pares privados-, por mucho que en su discurso institucional enfatice su “naturaleza estatal y pública”<sup>17</sup>, y esto es un fiel reflejo de la situación general por la que atraviesan las universidades de prestigio: “Los estudiantes de grupos de bajos ingresos, de colegios municipales o de sexo femenino, tienen menos probabilidad de obtener un lugar en una universidad del CRUCH de su elección en el proceso de admisión, que los alumnos de grupos de ingresos más altos, de colegios privados (especialmente los privados no subvencionados) o de sexo masculino” (OCDE, 2009). De aquí que las reflexiones y lineamientos planteados en este artículo, aunque bastante preliminares aún, encuentren como principal nicho de trabajo a esta institución.

Partiendo entonces de la premisa que se puede observar en la realidad de las universidades chilenas, de que la educación superior es efectivamente un mercado donde se entrega cierto producto, se entiende que a mayor calidad del servicio entregado mayor será también el costo. Pero es importante notar que no se trata de cualquier costo y cualquier servicio, y que para ser mercantilizado debe contar con algún respaldo o alguna justificación. Y esta justificación se puede encontrar, como máximo exponente, en

17 Universidad de Chile, “Misión y Visión de la Universidad de Chile”. En línea: [http://www.uchile.cl/uchile.portal?\\_nfpb=true&\\_pageLabel=conUrl&url=4681](http://www.uchile.cl/uchile.portal?_nfpb=true&_pageLabel=conUrl&url=4681) (Consultada el 5 de agosto de 2009).

la “teoría del capital humano” desarrollada y luego recogida, afinada y remozada tanto por científicos sociales como por economistas liberales, pudiendo resumirse actualmente en lo siguiente: la educación es una forma de inversión y “las ganancias del trabajo de los individuos son una función de la cantidad de este tipo de capital invertida a partir de un análisis individual costo-beneficio. Según ello, el individuo racional tomará una decisión óptima en el punto de equilibrio entre beneficio marginal (ganancias) y el costo marginal (tiempo y dinero invertido en educación). Por lo tanto, las desigualdades en las ganancias no son producto de oportunidades desiguales sino de las decisiones racionales de los individuos” (Wormald y Torche, 2004:29). Junto a esto, debe considerarse que la educación tiende a ponerse de este modo en sintonía con el sistema económico implantado en la dictadura; es ni más ni menos que este el trasfondo de la consideración de la educación como una mercancía. Y sin embargo, como se vio, esta posición optimista no encuentra asidero en los datos empíricos, por lo que se puede argüir que lo que sucede en Chile es más bien una legitimación de las desigualdades en la educación superior en base a dicha teoría (Ibid). No hay tal cosa como una inversión libre de cualquier individuo, pues no hay educación primaria y secundaria de calidad en los sectores socioeconómicos bajos, ni tampoco hay dinero para invertir luego en universidades, y si hay crédito, generalmente no alcanzan los requisitos.

Por las características y cifras expuestas se puede afirmar que, a todas luces, la educación superior está destinada a la elite económica chilena. No sólo refleja las diferencias, sino también las produce. No es sólo para la elite, sino que también crea elite (y por oposición, margina a otros sectores). Pero dentro de un eventual mecanismo para remediar estas inequidades cabe aún una interrogante de cuya respuesta depende absolutamente todo el esfuerzo que se haga en dicha dirección: ¿cuál es el objetivo de establecer un mecanismo más justo para el ingreso a la educación superior? No se puede simplemente formular una propuesta sin previamente aclarar esto con honestidad, pues la naturaleza de lo que se proponga variará dependiendo de ello. ¿Se busca simplemente generar movilidad social, o se busca más bien reducir la brecha social que separa a los distintos sectores socioeconómicos en Chile? ¿Se apunta a la igualdad de oportunidades o a la igualdad de resultados? ¿Se pretende generar una elite heterogénea o se pretende deselitizar la educación superior? Todas estas cuestiones no suponen sino una toma de partido por una opción u otra, pues apuntan al final del día a distintas dimensiones de

un solo tema: si se considerará la desigualdad social como problema o no. Dada la situación de Chile, no es de extrañar que los párrafos siguientes y finales estén cruzados por una opinión inequívoca de que la desigualdad es un problema, y que a la solución –ciertamente parcial dentro de los esquemas económicos actuales- de esta es que se debe orientar una propuesta de acceso a la Educación Superior. A continuación se entrará brevemente al terreno de las propuestas, lo que significa que se trata esencialmente de provocaciones debatibles.

Como se ha insistido, es cierto que la Universidad no puede resolver por si sola el problema de la desigualdad social, pero esto no significa que las políticas de acceso en torno a ella deban conformarse necesariamente con estar ajustadas a los estrechos marcos que le impone el sistema económico y social. En efecto, en varios de los países más desarrollados (en términos “capitalistas”) existen numerosas políticas e instituciones que no obedecen a la lógica general del ordenamiento de sus economías, y en ello la Universidad es un buen ejemplo<sup>18</sup>. En ese sentido es que cabría proponer lógicas de acceso universitario radicalmente distintas sin que ello sea iluso o descabellado.

Es sumamente importante destacar que un sistema diferente apunta –en vez de a la igualdad de oportunidades que se refiere a un piso mínimo de competencia- a la igualdad de resultados, al acortamiento de las brechas y distancias sociales y, en suma, a la democracia en términos “sociales” y si se quiere, a la cohesión social. Ahora bien, las políticas de acceso en el sentido expuesto pueden adquirir varias formas, como por ejemplo el acceso por cuotas de ingreso económico u otro criterio que permita generar heterogeneidad. Sin embargo al pensar en respuestas, cabe preguntarse por qué no apuntar a algo más que cuotas; resulta interesante notar que los sectores con mejor ingreso económico son minoría, por lo que cabría reducir directamente sus posibilidades de acceso a la Universidad, y algo así es bastante dudoso que ocurra pues implicaría apuntar directamente a perjudicar y a reducir bastante las posibilidades de reproducción de los sectores altos. Aún cuando se pudiera estar de acuerdo con

18 Aunque es menester destacar que, justamente en el caso de la Universidad, existen numerosos proyectos que pueden ser identificados como intentos de poner a dicha institución en sintonía con el resto de la economía mercantilizada, entre ellos, el más conocido es el proyecto Bolonia.

dicha idea, parece ser más radical<sup>19</sup>, más serio y al mismo tiempo menos amenazante para los sectores acomodados (y por ende, más realizable) una propuesta de acceso universal a la Universidad. ¿Qué significa esto? Es un sistema sencillo: accede a la Universidad todo aquel que lo desee<sup>20</sup> y para solventar los problemas de desigualdad en la formación de los estudiantes, se implementa un propedéutico encargado de nivelarlos dedicando mayores esfuerzos a los más débiles en términos curriculares. Sin duda se trata de una propuesta onerosa, pero está bastante lejos de ser un mero capricho. Se justifica desde el entendido de que la educación en sus distintas formas es un derecho al que se debe poder acceder realmente si se tiene el interés en determinada área (y esto implica, por supuesto, que se posea algún talento potencialmente explotable en ella, pero no en el sentido de capital cultural acumulable por la posición de clases que se ha criticado acá), y que las formas de segregación implementadas en Chile son profundamente inequitativas. Incluso en relación a la teoría del capital humano se trata de una propuesta altamente interesante, pues implica invertir intensivamente en la formación de profesionales de alto nivel académico logrando de este modo que por medio de la ciencia y el conocimiento que estos generen se alcancen mejores niveles productivos y se fortalezcan sectores de la economía impensados actualmente.

Desde luego, esto no es nada sencillo y no precisamente por motivos presupuestarios. El problema radica en que con un sistema así se entraría en directa contradicción con el funcionamiento actual de la economía. Por un lado, porque supone no mantener ni expandir una elite, sino deselitizar la universidad, lo que a su vez implica presionar a la baja las posibilidades de remuneración de las distintas carreras; pero lo más importante es que dada la configuración de la economía chilena parece ser que no tendría ningún sentido que todos quienes quieran estudien en la universidad<sup>21</sup>, cuando lo que hace falta es en buena medida mano de obra poco calificada. Y la pregunta evidente es si el derecho a la educación

19 “Radical” se refiere en estas páginas a una propuesta que apunte a resolver o paliar los problemas expuestos desde su raíz misma; no se refiere a ser extremista o algo por el estilo.

20 Sobre el modo de pago o la naturaleza gratuita que debiera acompañar una propuesta así, no se ahondará en este artículo.

21 Este aspecto sería bastante interesante como para estudiarlo y ameritar una investigación por sí misma.

consagrado incluso en la declaración de derechos universales del hombre puede restringirse por la necesidad de que la estructura productiva se mantenga desigual como lo es hasta ahora. La pregunta así formulada parece responderse por sí misma.

Pero también hay otra arista importante que merece ser considerada, y dice relación con el tipo de Universidad que se tendería a configurar con un sistema de acceso abierto. Porque siendo cierto que es realizable el sistema de acceso propuesto (hay experiencias concretas que lo demuestran), cabe imaginar que las contradicciones no serían solo con la economía del país, sino en el seno de la Universidad misma. Por ejemplo, en relación al carácter público y a la intención de reducir desigualdad social, ¿de qué sirve un acceso universal que apunte a la igualdad de resultados si la Universidad se tiende a convertir en mecanismo de movilidad social para determinados sectores que ingresan en ella? ¿y qué puede hacer la Universidad para solucionar dicha contradicción?. Y otro ejemplo igualmente importante, ¿cómo se puede compatibilizar el carácter público de la Universidad (principalmente su acceso abierto y su intención de reducir la desigualdad) y el carácter privado del conocimiento que se genera en ella actualmente?

El argumento del artículo, como se ha visto, apunta a cuestionar la meritocracia que en lo cotidiano tiende a guiar las orientaciones de los individuos, lo que hace parecer a la movilidad social como una válvula de escape para mantener el statu quo. Sólo a partir de esta crítica es posible desnaturalizar una realidad (traducida en políticas concretas) construida sobre una base tan falaz. La construcción de un problema ambicioso como el que se ha esbozado acá, requiere una solución igualmente ambiciosa, y algo de tal envergadura no se puede dar de un plumazo. Por ello un objetivo central es que la problematización misma sea socializada, bajo la certeza de que la respuesta debe ser y sin duda será construida colectivamente, no por iluminados.

Para finalizar, es bueno hacer notar que la problematización expuesta tiende a posicionar un horizonte de acceso a la educación superior que no cabe muy bien en los marcos actuales, pero si la sociedad que se quiere no parece encontrarse en un futuro cercano, esto no significa que haya que quedarse de brazos cruzados. Al menos debe servir para saber hacia dónde ir dando los pasos de las reformas futuras, y sobre todo, hacia donde no apuntar.

## Bibliografía

- Arriagada, I. (2006): Formas y Complejidades de la Acción Afirmativa en Educación Superior. En: Díaz-Romero, P. (Ed.) Caminos para la Inclusión en Educación Superior. Fundación Equitas, Santiago.
- Atria, R. (2004): Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales. CEPAL: Serie Políticas Sociales N°96, Santiago.
- Bourdieu, P. (1997): Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996): La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara, Barcelona.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001): Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Alianza, Madrid.
- Brunner, J.J. (2007): Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior. Universidad Diego Portales, Santiago.
- CAPELUP (2008): Los desafíos de la educación superior. En línea: <http://www.ubiobio.cl/web/descargas/InformeCAPfinal.pdf>
- CEPAL (2008): Panorama social de América latina 2008.
- Davis, K.; Moore, W.; Tulmin, M. y Wesolowski, W. (1972): El continuo debate sobre la desigualdad. En: Bendix y Lipset: Clase, status y poder. Vol. I, Foessa.
- Fundación Equitas (2007): Propuestas para la inclusión social: Educación Superior. En línea: [http://www.fundacionequitas.org/publicacion.aspx?cod\\_idioma=ES&id\\_publicacion=15](http://www.fundacionequitas.org/publicacion.aspx?cod_idioma=ES&id_publicacion=15).
- García, C.J. (2006): La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión, Universitat de Valencia, Servei de Publicacions.
- Kremerman, Marcos (2007): El desalojo de la Universidad Pública, borrador no editado, Santiago. En línea: [http://www.opech.cl/inv/investigaciones/Kremerman\\_Desalojo\\_Universidad\\_Publica.pdf](http://www.opech.cl/inv/investigaciones/Kremerman_Desalojo_Universidad_Publica.pdf)
- León, A. y Martínez, J. (2001): La estratificación social chilena hacia fines del siglo XX, CEPAL: Serie Políticas Sociales N°52, Santiago.
- Libertad y Desarrollo (2008): Educación Superior: Antecedentes para mejorarla, Temas Públicos N°861, Santiago.
- Manzi, J. (2006): El ingreso segmentado a la educación superior en Chile. En: Díaz-Romero, P. (Ed.) Caminos para la Inclusión en Educación Superior. Fundación Equitas, Santiago.
- OCDE (2009): Revisión de políticas nacionales de educación: la Educación Superior en Chile. Ministerio de Educación, Santiago.
- Solimano, A. y Torche, A. (2008): La distribución del ingreso en Chile 1987-2006: análisis y consideraciones de política. Documento de Trabajo del Banco Central de Chile N°480, Santiago.
- Torche, F. y Wormald, G. (2004): Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. CEPAL: Serie Políticas Sociales N°98, Santiago.





# Propuestas para la constitución de un sistema educativo para las mayorías

*Mancomunal del Pensamiento Crítico / OPECH*

## Presentación

El presente documento de PROPUESTAS de transformación del sistema educativo chileno emana del debate y las acciones que las organizaciones sociales han realizado durante estos últimos años de movilizaciones y se pone a disposición de la comunidad en general, en un momento crucial para la educación chilena.

El constante reclamo de quienes sufren la imposición de un determinado tipo de escuela alcanza su mayor visibilidad con las movilizaciones de estudiantes secundarios, el año 2006, lo que unido a múltiples procesos de organización de profesores, universitarios, padres y apoderados, asistentes de educación y grupos autogestionados de educación popular, ha construido una mirada común *acerca de la naturaleza* de la crisis del sistema educativo chileno. Esta mirada ha sido, muchas veces, ignorada e invisibilizada por los expertos y los Medios de Comunicación de Masas (MCM).

La propuesta de la nueva Ley General de Educación presentada por el Gobierno y apoyada por la elite política, empresarial y religiosa del país generó un profundo rechazo en las organizaciones sociales y educativas, al no cuestionar los pilares del sistema educativo basado en la competencia, la segregación y la privatización de las escuelas. Tras la aprobación definitiva de la LGE en el Senado, parece fundamental superar el mero rechazo a un proyecto que sabemos construido en contra de los intereses populares y discutir y proponer, en la mayor cantidad de espacios sociales, el sistema educativo que queremos.

Este documento pretende sistematizar un conjunto de propuestas y visiones que emergieron desde diversas organizaciones sociales, al calor de las luchas que cada una de ellas fue haciendo en esta coyuntura histórica. No es un documento emanado de algún evento representativo, ni de consenso.

## **Principios para la constitución de un sistema educativo para las mayorías**

Pretende ser un aporte para promover una discusión flexible y de base acerca de las contradicciones entre el actual sistema educacional y la vida cotidiana de los sectores mayoritarios.

Proponemos que aquellos colectivos y organizaciones sociales de base que se encuentren disconformes con las actuales reformas hechas al sistema educativo enriquezcan y suscriban este documento, constituyéndose así una acción concreta en posicionar las mayorías en una crítica clara y común a la escuela capitalista.

La soberanía radica, inembargablemente, en la ciudadanía entendida ella como ejercicio real de la comunidad que se expresa en una multiplicidad de organizaciones que se organizan bajo marcos cooperativos, democráticos e igualitarios. En este sentido, el carácter soberano de la comunidad es anterior a toda norma, ley, constitución o poder estatal, que son siempre resultado de ella. La soberanía trasciende todas esas entidades y se expresa de modo creativo a través de la articulación colectiva. Es inherente a este carácter soberano de la comunidad decidir y proponer cómo puede y debe educarse a sí misma. La auto-educación es, pues, un aspecto orgánico inembargable del carácter soberano de la ciudadanía.

La auto-educación, a diferencia de la hetero-educación<sup>1</sup>, emana de la realidad concreta (local) de la vida ciudadana, y retorna a ella para incrementar el grado de humanización de esa vida. La pobreza, la exclusión, la marginalidad o las adicciones escapistas forman parte de esa realidad concreta, y de existir – sobre todo en una magnitud significativa – se convierten en el principal objeto de la auto-educación. La auto-educación implica la participación de las comunidades locales en la educación, en términos de administración de recursos, diseño de mallas curriculares, diseño de metodologías, prácticas de auto-evaluación, dosificación de los contenidos propios de la hetero-educación, etc. Mientras que la

1 Entendemos hetero-educación como aquella que se encarga de transmitir sólo una visión de mundo, ajena a la realidad concreta de las comunidades y que excluye la propia experiencia de las mismas como fuente de conocimiento.

hetero-educación, en este sentido, sólo puede ser *complementaria* (por ejemplo, en tanto es cultura occidental o modelo externo de modernidad), de relevancia secundaria.

El sistema nacional de educación debe adecuarse a la realidad local y a la vida concreta de la población y, por tanto, jerarquizar la importancia relativa entre la auto y la hetero-educación. La historia social de Chile muestra que la primera ha primado en la vida real de la clase popular, en tanto la segunda ha operado como una dimensión yuxtapuesta, propia de las elites.

El proceso auto-educativo ha sido en Chile, sobre todo, un proceso de construcción de identidades en situación de adversidad, razón por la que su norte ha sido la tendencia a humanizar las condiciones de vida existentes. Como tal, es un esfuerzo *cultural* realizado por los mismos sujetos en el terreno real de su vida, esfuerzo que muy difícilmente ha sido realizado desde el interior del aula, donde prima la hetero-educación (o sea, el aprendizaje de elementos distintos a la vida real que se lleva fuera de ella). En tanto es auto-cultivo humano, es un proceso que no tiene precio. *No es una mercancía*. Y jamás debe serlo.

La cultura de las elites, normalmente, ha sido un conjunto abigarrado de objetos culturales importados. Las elites chilenas no han producido por sí mismas – en la construcción de sus propias identidades – la cultura que *consumen*. Ha predominado allí la adquisición y la emulación culturales. La absorción de la cultura occidental (foránea) ha tomado, por eso, forma de *mercancía*. Ha tenido y tiene precio. Es susceptible, por tanto, de pago.

La mayoría ciudadana –los tres primeros quintiles de la población– ha estado en Chile, siempre, afectada por la pobreza, la marginalidad, la represión y por los contratos laborales de tipo peonal (temporales y precarios). Eso la ha obligado a involucrarse en procesos personales, autónomos, de humanización *en el margen*, procesos que el sistema formal nunca ha integrado ni desarrollado. Por esta razón –que ha sido, al mismo tiempo, una tradición–, es la mayoría ciudadana la que, en ejercicio de su soberanía, debería *modelar* el sistema nacional de educación. Tiene el poder legítimo y el deber inherente a él, para hacerlo.

El Estado nacional debería expresar el carácter soberano de la voluntad de la mayoría. Por eso, el Estado debe garantizar un sistema nacional de educación centrado en la auto-educación de la comunidad, sistema que debería ser, por las razones dichas, gratuito en todas sus instancias y niveles. El Estado debe garantizar esa gratuidad. Por la misma razón, no tiene por qué financiar por sí mismo la educación elitaria que consume objetos culturales importados. La educación de elite (hetero-educación) puede y debería ser privada. El Estado, por ningún motivo, debería financiar a la educación de elite<sup>2</sup>.

El sistema nacional de educación, en tanto ajustado a las necesidades de la mayoría ciudadana, debería tener como principal objetivo desarrollar la ciudadanía (popular) en *todos* sus aspectos, de modo tal que alcance *por sí misma* los niveles de humanización y modernización que ella misma defina. Por otra parte, debiera enfocarse en consolidar el carácter soberano de la comunidad, mediante la participación directa en el poder político, la igualdad en la participación, la construcción colectiva de los acuerdos y el ejercicio deliberativo de las decisiones que la afectan.

En primera instancia, la auto-educación debería desarrollar ese carácter soberano en términos de un *poder constituyente*, que permita la construcción de un Estado más adaptado a la realidad social chilena, y, paralelamente, que permita diseñar y establecer un sistema nacional de auto-educación popular (SNAEP).

El nuevo Estado debería, de una parte, garantizar la gratuidad del SNAEP a todo nivel, desde la primaria a la universitaria. Deberá crearse un sistema nacional de control y evaluación de la educación privada, en la que la comunidad nacional (la mayoría ciudadana) tendrá una participación directa.

Los contenidos propios de la hetero-educación deberán, de todos modos, ser conocidos y enseñados, pero *dosificados* en la proporción necesaria para que primen, siempre, los contenidos y prácticas propias de la auto-educación.

2 Históricamente en Chile y en América Latina los sectores populares han impulsado proyectos educativos al margen de las escuelas del Estado y en rechazo a la oferta de las elites. Por representar estos esfuerzos un ejemplo de la autoeducación de las mayorías el Estado debe apoyar este tipo de iniciativas sin confundirlas con los proyectos de la elite en sectores populares, como es el caso de las escuelas del Opus Dei en las poblaciones de Santiago que sí reciben subvención del Estado.

El sistema nacional de auto-educación se inspira en las dificultades que ha experimentado la mayoría ciudadana para desarrollarse plenamente en términos de humanización, integración y modernización, y se orienta en el sentido de que esa misma mayoría puede y debe educarse a sí misma para ese desarrollo. Implica, por tanto, un proceso histórico de mediano plazo.

## Diagnóstico

El sistema educativo Chileno es un ejemplo emblemático de la aplicación de políticas de carácter neo-liberal. La educación, como otros derechos sociales se encuentra regulada únicamente por el mercado. Resignificando en forma acelerada las relaciones sociales de colaboración y cohesión social. La educación Chilena ha confiado “en una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para manejar los procesos de enseñanza – aprendizaje”, según lo indica la OCDE, organismo internacional de corte neo-liberal.

Esto se refleja en el acelerado proceso de privatización de la gestión educativa, en la región metropolitana. En esta región, el 70% de la matrícula esta en manos de privados (de los que no se conocen mayores datos), los estudiantes más pobres se encuentran segregados en las escuelas municipales, de escasos recursos y con serios problemas de administración. Los resultados de aprendizaje a nivel transversal son muy bajos a pesar de los recursos invertidos. Ello refleja la falta de pertinencia y sentido que la educación pública tiene para las niñas y niños chilenos; condenados a ser mano de obra barata para un modelo de desarrollo orientado exclusivamente a la venta de servicios y la explotación de los recursos naturales del país.

### ¿Cuáles son los pilares de la crisis del sistema educativo?

- **Crisis de pertinencia y sentido de la educación Chilena:** Malos resultados en todos los sectores socioeconómicos, cotidianeidad escolar ingrata, disolución del horizonte ético normativo de la educación chilena.

- **Alta Desigualdad e Inequidad:** Desigualdad en aprendizajes, grandes diferencias en recursos educativos y económicos entre escuelas particulares y municipales y de resultados de aprendizaje entre niños de sectores socioeconómicos de bajos ingresos y de altos ingresos.
- **Segmentación socioeducativa en el Sistema Escolar. “Apartheid” educativo:** Más del 80% de los niños de los quintiles más bajos de ingreso (Quintil I y II) estudia en escuelas municipales, 93% de los niños del quintil más alto de ingreso estudia en la educación particular pagada.

Es por esto, que para superar los serios problemas de nuestro sistema, es indispensable fortalecer el papel del Estado en la promoción de proyectos de autoeducación en los sectores mas desfavorecidos y construir fórmulas que permitan a las mayorías acceder a una educación acorde a sus intereses.

## Propuestas

### 1. Derechos educativos – educación pública – rol del estado – proyecto educativo de país

Tradicionalmente el Estado chileno solventaba una educación pública de calidad a la cual accedía cierto sector de las elites nacionales laicas. Ellas veían en el Estado Docente una alternativa educativa orientada al desarrollo y el progreso del país y sus ciudadanos.

Pero esto cambió a fines de la década de los setenta, durante la dictadura militar, cuando el rol del Estado en educación sufre una radical transformación; la Constitución de 1980 consagra el rol subsidiario. El Estado garante, activo y solidario queda definitivamente en el olvido tras dictarse la LOCE, en 1990 y la Ley General de Educación el 2009.

Esto implica que el Estado traspasa su función educativa a otros organismos. Ya no existen en Chile escuelas estatales, ahora son administradas por sostenedores, siendo estos municipales (en cuyas escuelas estudian un poco más del 40% de los estudiantes) o particulares subvencionados por el estado (en cuyas escuelas estudian aproximadamente el 47% de los estudiantes). Ambos tipos de sostenedores no han respondido ni a los estándares, ni a las demandas que la población hace al sistema de educación.

La diferenciación entre establecimientos municipales, privados subvencionados y privados como consecuencia de este nuevo rol subsidiario que el Estado ha asumido en los últimos 20 años, provoca una estratificación social de los centros que genera desiguales grados de calidad y de prestigio ante la sociedad, lo cual, a su vez, sigue reproduciendo las desigualdades de origen.

La estratificación social implica una dinámica coherente con el principio de libre elección: elegir un colegio forma parte de las estrategias para asignarse a sí mismo el prestigio social concedido al establecimiento elegido. Además, el modelo de elección bajo el esquema del mercado, en los hechos, debilita a los sistemas públicos de educación porque los obliga a competir en condiciones de desigualdad al contar con poblaciones escolares socialmente diferenciadas. Además del necesario cuestionamiento ético a esta realidad, es necesario hacer un cuestionamiento práctico: ¿Cuántas familias realmente pueden elegir colegio en Chile? ¿Qué pasa con quienes no pueden elegir?

Por tanto, la educación es un bien social, es decir es un proceso productivo que genera conocimiento, integración de las personas a la convivencia social, lenguaje y ciudadanía. El impacto de la educación, en la constitución de las comunidades; en las formas que esta asume, sus jerarquías y valores, sus grados de equidad o desigualdad y en definitiva en la capacidad política que entrega a los ciudadanos para participar activamente de la construcción de la misma es fundamental. Esto implica que ni la calidad ni la planificación queden en manos de lógicas que no se basen en los fines comunes que una sociedad haya establecido soberanamente.

En consideración a lo anterior se propone:

- a. Definir el Derecho a la educación como un bien social público, laico, multi e intercultural, con infraestructura de calidad, sin ningún tipo de discriminación económica, social, cultural, ideológica, de género, étnica, minorías con necesidades educativas especiales y diferentes opciones sexuales. *Favorecer y garantizar la participación de las comunidades en la provisión de este bien público es fundamental para garantizar la autonomía y el desarrollo de las mismas mediante la autoeducación.*
- b. El Estado debe asegurar y garantizar las condiciones suficientes para el acceso igualitario a la educación.



- c. El Estado debe promover un proyecto educativo con participación y protagonismo ciudadano que responda a las necesidades de la transformación social y desarrollo nacional, y no a los requerimientos del mercado o los proyectos de algunos sectores corporativos. El Estado debe asegurar las condiciones de mantención de los establecimientos públicos y así no comprometer el desarrollo de las instituciones educativas presas del autofinanciamiento y/o el lucro.
- d. Redefinir la libertad de enseñanza, actualmente entendida como libertad para “abrir y poseer establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza, debe ser entendida como la libertad de las comunidades educativas para elegir y flexibilizar el currículo nacional estandarizado.
- e. Redefinir la educación pública, en el actual contexto capitalista, como un proyecto ético que se guía por la participación, la solidaridad, la integración social y no por la segregación de grupos diferenciados por el poder adquisitivo, la raza, la religión, etc. Por eso, aunque formas privadas de proporcionar el servicio educativo garantizaran cobertura e incluso fueran más eficaces en el logro de alguno de los objetivos de la educación, siempre serán inferiores desde un punto de vista ético y social a la educación pública.
- f. Avanzar hacia la construcción de un proyecto educativo de país, que cuestione el actual modelo de desarrollo y los aprendizajes basados en contenidos estándares. Tal proyecto debe tener como línea vertebral el protagonismo de los estudiantes como ciudadanos críticos transformadores de la realidad, Por tanto los contenidos curriculares deben tener una acepción, adaptación y centralidad en la calidad integral de los estudiantes, considerando no sólo la formación para el trabajo, sino también para la ciudadanía crítica y el desarrollo personal, afectivo y social.
- g. Apoyar e incentivar la formación de estudiantes que tengan intereses y aspiraciones artísticas, culturales y/o deportivas al interior de las escuelas públicas. Revisión y evaluación, con participación de los actores, de la Jornada Escolar Completa: infraestructura adecuada, almuerzos, horas de libre disposición y uso del tiempo curricular
- h. Realizar una asamblea constituyente que dote a Chile de una nueva Constitución acorde a otro modelo de desarrollo, en donde exista prevalencia de garantías a los derechos sociales y colectivos, por sobre los individuales.

## 2. Administración y Organización del sistema educativo de la educación pública

Hoy, gracias a la movilización social permanente por la educación, sabemos que el sistema de municipalización es un fracaso, así como el sistema de sostenedores privados. La administración estatal es una condición mínima, pero no suficiente para garantizar el sentido público de la educación. En Chile observamos que se ha impuesto un modo de entender la educación escolar basado en el modelo cultural de la competitividad, el desarrollo individual, los estándares, la medición. El modelo cultural hecho a la medida de las escuelas privadas, las cuales basan su gestión educativa en los estándares instalados por los puntajes SIMCE y la competencia por recursos orientados a la ganancia, comienza a ser hegemónico al ser adoptadas por todo el sistema educativo el cual aspira a la inhumana y descontextualizada excelencia de los números y diplomas.

Es lamentable ver como destacados colegios y liceos municipales, para validarse en la competencia con los privados, tienden cada vez más a introducir sofisticados mecanismos de selección y expulsión de alumnos, a reducir el trabajo curricular principalmente a las materias evaluadas en el SIMCE, a centrar el trabajo educativo en los contenidos que serán evaluados en la PSU y no en los procesos de convivencia, participación y pertinencia cultural. Ambas instituciones son gestionadas al margen de la comunidad educativa en un marco de oferta y demanda que desdibuja el sentido público de la educación como bien social.

Nadie ha demostrado la superioridad de lo privado. De otra manera no se explica que los principales países promotores del mercado en el mundo tengan sistemas educativos de enseñanza básica y media fundamentalmente estatales (USA: 96%; Inglaterra: 93%; Australia: 91%).

El sistema nacional de auto-educación se inspira en las dificultades que ha experimentado la mayoría ciudadana para desarrollarse plenamente en términos de humanización, integración y modernización, y se orienta en el sentido de que esa misma mayoría puede y debe educarse a sí misma para ese desarrollo. Implica, por tanto, un *proceso histórico* de mediano plazo. De ser exitoso, puede darse el caso que se eduque para adquirir los contenidos de la hetero-educación (modernidad globalizada), o bien que

llegue a ese nivel en que puede mantenerse en sus logros e iniciar un proceso de *difusión y exportación* del tipo y grado de humanización alcanzada.

Diversas organizaciones sociales han planteado requisitos mínimos para una gestión de la educación pública, que implique una efectiva descentralización, la participación de las comunidades locales y su desmercantilización separándola de la hétéro-educación. Estas propuestas se pueden organizar de la siguiente forma:

- a. Creación de servicios públicos locales/territoriales que administren la educación pública, en reemplazo de los municipios. Estos organismos o servicios públicos locales deben incorporar obligatoriamente la participación de los actores de la comunidad local (familias, estudiantes, profesores, representantes municipales, organizaciones sociales locales, etc.), los cuales deben ser reconocidos como parte fundante de la institucionalidad educativa pública.
- b. Los servicios públicos locales/territoriales deben fomentar la organización y formación (no la cooptación) de los actores de la comunidad, además de contar con equipos de apoyo técnico-pedagógico (para la adecuación de las materias curriculares a la realidad local de niños y jóvenes y apoyar pedagógicamente a las escuelas) y deben contar con recursos financieros suficientes y preferenciales de parte del estado. Estos organismos públicos educativos deberán fomentar, en todo momento, el trabajo en redes de colaboración entre las escuelas, la comunidad y los servicios del Estado, en reemplazo de la actual lógica estéril de la competencia entre escuelas. Aunque parezca algo raro para el Chile Neoliberal, esta experiencia se lleva a cabo con éxito en muchos países del mundo actualmente.
- c. Se propone la idea que debe haber apoyo del estado a proyectos no estatales de establecimientos educativos, tales como organizaciones docentes, organizaciones vecinales, culturales, indígenas, religiosas, etc., que promueven y desarrollen una educación liberadora, diversa y multicultural. No se puede desconocer el aporte que históricamente han realizado en el avance de la sociedad, la presencia de proyectos educativos alternativos a los de las clases dominantes y del Estado. Adicionalmente, se establece como requisito la no selección de estudiantes, eliminar cualquier tipo de

cobro a las familias, no lucrar con fondos públicos y no usar fondos públicos para potenciar otro tipo de negocios.

- d. Se debe reorganizar el Ministerio de Educación, eliminando la cultura del “cuoteo” político y el clientelismo. El MINEDUC debe reconstruir un sistema sólido y altamente capacitado de inspección, supervisión y apoyo educativo para todos los establecimientos educativos.
- e. Los Consejos escolares deberán ser de carácter resolutivo en todos los establecimientos escolares, incorporando a los trabajadores no docentes de los centros educativos, los profesores, los estudiantes, los padres y apoderados así como representantes de la organizaciones sociales del entorno al colegio (JJVV, Centros Culturales, etc.). Los participantes de esta instancia deben contar con condiciones básicas para sustentar su participación en ella, como por ejemplo: poseer horas liberadas de sus obligaciones para acceder a formación, tener infraestructura adecuada, contar con apoyo institucional e incluso una dieta básica, como los parlamentarios o concejales, en consideración a que sus tareas no sólo comprenden la fiscalización de los recursos, sino también incluye proponer y velar por la ejecución de medidas curriculares, de convivencia, normativas, etc. Esta forma de organización participativa debe incluir paulatinamente todos los niveles.
- f. Revisar, evaluar y fortalecer la educación técnica profesional, en función de la generación de un proyecto de desarrollo nacional, que contemple entre otras cosas: articulación de la EMTP con la educación superior, aumentar la fiscalización y mejorar las condiciones de las prácticas profesionales, la pertinencia de las especialidades, etc.

### **3. Por un nuevo tipo de financiamiento para la auto-educación y la educación pública**

El estado actualmente subsidia colegios particulares esencialmente en el mismo nivel (igual monto) que a los establecimientos municipalizados. Chile es el único país del mundo que utiliza el mecanismo de subvención a la demanda y la competencia por los subsidios de manera universal (como única forma de financiamiento a las escuelas). Los efectos de esta política de financiamiento son que se favorece a quienes tienen más y no a quienes más lo necesitan; se genera una dramática situación de segmentación educativa; que fomenta la privatización de la educación escolar.

El derecho a la educación pertinente a los intereses de los sectores populares. de calidad para todos se garantiza con un financiamiento focalizado en territorios y centros educativos, como indica la evidencia internacional. Esto permite a las escuelas y unidades educativas territoriales hacer un manejo presupuestario a mediano plazo y no depender de elementos tan aleatorios y discriminadores como la asistencia de los alumnos (hoy se sabe además, que los niños pobres se resfrían tres a cuatro veces más que los niños de las clases medias). El sistema de financiamiento “voucher” en ningún país del mundo es el único y el hegemónico, es complementario a uno de carácter basal.

Es necesario que el Estado garantice una educación pertinente a los intereses de los sectores populares. Si existe un sistema educativo gratuito, pertinente y no discriminatorio, se hace inviable el negocio educativo.

Por lo tanto, diversas organizaciones sociales han planteado lo siguiente:

- a. La necesidad de que el Estado financie de manera suficiente y preferente a la auto-educación y la educación pública, pues esta es la educación de la sociedad en su conjunto. Además la educación pública enfrenta desafíos mucho más amplios y dificultosos (por ende también más costosos) que la educación privada: la no discriminación, la diversidad, la participación, etc. Por tanto, es necesario, no sólo aumentar montos, sino también, cambiar el sistema mismo de financiamiento de la educación. Se propone entonces eliminar el fracasado sistema de financiamiento (supuestamente a la demanda) por asistencia y alumno.
- b. Asignación de recursos para las escuelas públicas, vía presupuestos en base a territorios geográficos que conforman los distintos servicios de educación. Este presupuesto debe comprender: la gestión del servicio y de los establecimientos, asegurando los costos de administración, dirección, docencia, apoyos pedagógicos, materiales educativos, infraestructura y equipamiento, así como la alimentación escolar, considerando necesidades educativas de la población escolar atendida (vulnerabilidad, ruralidad, N.E.E., etc.).
- c. Fiscalización de todos los recursos públicos destinados a educación por parte de las instancias del estado, con participación de la comunidad. Además se deben prohibir el uso de otros recursos fiscales como, por ejemplo, la destinación de impuestos de empresas a proyectos educativos, que

sólo favorecen a ciertas escuelas en desmedro de otras (hoy 55 escuelas particulares se llevan el 90% de las donaciones según la Ley 19.247).

- d. El costo total de este nuevo sistema costaría aproximadamente el 10% de las ventas del cobre que actualmente se destina a las Fuerzas Armadas.

#### **4. Desarrollo Profesional docente**

Históricamente, a lo largo del siglo XX las organizaciones de docentes se han vinculado activamente con el conjunto de las organizaciones del movimiento popular, siendo parte fundamental del mismo. De hecho las organizaciones magisteriales más importantes incluían no sólo a los docentes, sino al conjunto de los trabajadores y trabajadoras de la educación y se cuestionaron profundamente acerca del sentido de la pedagogía en la sociedad capitalista. Por ello no es extraño que hayan sido blanco de una violenta represión a partir del golpe militar de 1973, con encarcelamientos, despidos masivos, asesinatos y desapariciones. Junto a ello, desde el poder se realizó una profunda transformación de sus condiciones de trabajo que incluyó inestabilidad laboral, precarización, un control sobre el currículum y una fuerte operación de desvalorización social hacia la docencia. Dejando de lado los asesinatos y encarcelamientos, el resto de las transformaciones en el trabajo docente ocurridas en dictadura operan hasta el día de hoy.

Los docentes han sido víctimas de este brutal proceso histórico represivo que los señala como los únicos culpables de los problemas de la educación chilena. Sin embargo es fundamental superar la etapa de la victimización. A pesar de la precarias condiciones de trabajo, y reconociendo la burda operación de culpabilización que hay sobre ellos. Si los docentes renuncian a reflexionar acerca del tipo de educación que se da en las aulas, acerca de su pertinencia cultural, acerca del carácter reproductor o emancipador de su pedagogía, sólo contribuyen a aumentar, aún más, el proceso de enajenación en el trabajo que están viviendo.

Chile, los niños y jóvenes populares que van a las escuelas, necesitan docentes que critiquen el currículum oficial y las falsas promesas de ascenso social que el poder inventa para los jóvenes populares.

Docentes como intelectuales, profesionales y trabajadores críticos, comprometidos con las formas de resistencia de los jóvenes. La reflexión sobre las prácticas, el fomento de la autonomía, el trabajo en equipo, la apertura a la comunidad, la participación, son procesos fundamentales para hacer de la educación una actividad realmente emancipadora.

La lucha por mejores condiciones de trabajo para los docentes es un asunto mínimo de dignidad laboral, pero es también la búsqueda de condiciones que favorezcan la construcción de sentidos colectivos sobre el trabajo educativo. Al respecto se propone lo siguiente:

- a. Reconstruir la responsabilidad estatal de la gestión docente en todos los establecimientos que reciban subvención del estado, restituyéndoles la función de trabajadores del estado. Recuperar la estabilidad laboral para todos los docentes.
- b. Cambiar la organización del trabajo docente: modificar la carga horaria, de modo que se contemple tiempo efectivo para la planificación, evaluación, investigación pedagógica y elaboración de innovaciones, trabajo en equipo, vinculación con la comunidad. Se propone una proporción similar a la de los países con mejores sistemas educativos: máximo 50% de horas lectivas.
- c. Disminuir el número de alumnos por curso a un máximo de 30.
- d. Establecer remuneraciones adecuadas a la labor profesional e importancia y responsabilidad social.
- e. Creación de una carrera profesional docente.
- f. Creación de un sistema nacional estatal de formación docente inicial y continua de docentes. Para ello es necesaria la creación de institutos pedagógicos estatales que permitan construir un sentido de la práctica y la teoría pedagógica en constante cambio, adaptada a la realidad social, democrática, pluriétnica y popular.
- g. Establecimiento de un régimen previsional especial que permita la recuperación del daño previsional y condiciones de jubilación acorde a las características de la profesión.

## Educación Superior

Actualmente la Educación Superior en Chile se ha expandido en base a la proliferación de entidades privadas<sup>3</sup>, que a pesar de constituir instituciones sin fines de lucro, movilizan uno de los negocios más activos en el ámbito de los servicios a nivel nacional<sup>4</sup>. Esta situación que ha impactado en la ampliación de la cobertura, genera a su vez una segmentación en la matrícula, concentrándose la elite en algunas universidades (ghettos) y las mayorías populares en instituciones precarizadas o que sólo constituyen un negocio con las ilusiones de los más pobres (universidades, centros de formación técnica e institutos).

- a. Acceso universal a la Universidad: que ingrese todo aquel que lo desee. Para garantizar el proceso de formación igualitaria se plantea la implementación de un propedéutico como modo de ingreso. Es necesario eliminar la PSU y todo mecanismo de selección discriminatorio hacia los sectores populares<sup>5</sup>.
- b. Es imperativo avanzar en mecanismos que permitan que los estudiantes de sectores populares, tengan posibilidades reales de acceso y mantención en la educación superior (hogares, becas de alimentación, fotocopias, textos, materiales, etc.).
- c. Movilización gratuita y sin restricciones para los estudiantes, como condición necesaria para una educación integral.
- d. Es imprescindible un nuevo trato del Estado con sus Universidades, que las oriente en una dirección estratégica en función de proyectos regionales y de país, otorgándoles una institucionalidad que les permita fortalecer su rol público. Es preciso diseñar un sistema estatal donde la cooperación interuniversitaria en función de objetivos estratégicos sustituyan a la lógica perversa de competencia por financiamiento y "mercado" entre universidades públicas. Así como la creación de una universidad nacional que esté orientada fundamentalmente a los sectores populares.

3 Véase Supra: nota 3, artículo "*Las luchas del movimiento por la educación... y la reacción neoliberal*". En este libro.

4 Horas antes del cambio de gobierno de la dictadura militar se promulga la Ley LOCE, que articula y da reconocimiento oficial a los establecimientos de educación superior. Vale la pena señalar que 24 universidades privadas surgieron desde mediados de 1988 y el 10 de marzo de 1990.

5 Para la importancia de los factores socioeconómicos asociados a la PSU, véase el artículo "*Acceso a la Educación Superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad*". En este libro.



- e. Se requiere eliminar el AFI (Aporte Fiscal Indirecto) actual, supuestamente orientado a la excelencia de los alumnos, por ser una forma regresiva de política pública en educación superior que desfocaliza el gasto público, haciendo que la mayor parte sea invertida en jóvenes de sectores aventajados. Urge diseñar un nuevo AFI que incentive la incorporación los alumnos de los 7 deciles de más bajos ingresos en las universidades.
- f. Se debe otorgar un financiamiento suficiente a las universidades estatales (la totalidad de los recursos necesarios para su funcionamiento en aquellas actividades de interés público), que les permita ser independientes del mercado en sus objetivos y funcionamiento. Además es fundamental un cobro diferenciado de la educación superior, eximiéndose del pago a los 3 quintiles con menores ingresos.
- g. Es necesario ordenar la educación superior en Chile. Entre otros criterios son relevantes: El lucro en la educación superior, aunque posible como actividad económica, no es compatible con ningún tipo de financiamiento público (fondos de concurso, becas, crédito solidario, crédito con aval del estado, donaciones con descuento fiscal, etc.). Para poder acceder a cualquier tipo de financiamiento público es necesario exigir al menos: no lucro, patrimonio propio y estabilidad laboral de profesores en planta, cuenta pública, criterios de no discriminación en el acceso y en la selección de profesores, organización interna que garantice los procedimientos democráticos en la elección de las autoridades, participación de todos los miembros de la comunidad universitaria, etc.
- h. Es urgente la creación por ley de Institutos Tecnológicos Superiores públicos estatales por cada territorio educativo, de forma de garantizar una oferta pública pertinente y significativa en la formación técnica ya que es una irregularidad del sistema neoliberal que en este nivel no se asegure una provisión estatal paralela a la que da el mercado y se permita el lucro, sin ninguna alternativa pública.
- i. Para todo lo señalado es necesario aumentar significativamente el gasto en educación superior con fondos públicos hasta superar el 1% del PIB como mínimo; pero especialmente focalizado en las Universidades públicas o “colaboradoras del estado” y en los alumnos de los sectores sociales más desaventajados (70% de más bajos ingresos).

## Índice

Presentación a la edición	3
Prólogo. El amanecer de las luchas	7
LAS LUCHAS DEL MOVIMIENTO POR LA EDUCACIÓN... Y LA REACCIÓN NEOLIBERAL	11
<i>El experimento neoliberal chileno</i>	11
<i>El movimiento social por la educación en Chile</i>	15
<i>Nuevas formas de participación social y política: aprender haciendo</i>	20
<i>2006 a 2009: La lucha del Estado Neoliberal contra el movimiento por la educación</i>	25
<i>Conclusiones</i>	35
ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL MÉRITO Y LA (RE)PRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD	41
<i>El problema de la desigualdad en el acceso en la educación superior</i>	42
<i>El mérito como principio legitimador de la desigualdad social</i>	45
<i>Barreras estructurales de acceso y universidades de alta selectividad</i>	51
<i>El juego del palo ciego: las políticas estatales para paliar la desigualdad en la educación superior chilena</i>	56
<i>La necesidad de una nueva propuesta de acceso</i>	65
PROPUESTAS PARA LA CONSTITUCIÓN DE UN SISTEMA EDUCATIVO PARA LAS MAYORÍAS	73
<i>Presentación</i>	73
<i>Principios para la constitución de un sistema educativo para las mayorías</i>	74
<i>Diagnóstico</i>	77
<i>Propuestas</i>	78
<i>Educación Superior</i>	87

Este libro es parte de un proceso más largo, pues tendrán que venir otros documentos y otros textos más adelante. Es una propuesta que quiere insertarse en la base social, profesional, que de alguna manera está referida a la educación, para que, desde allí, sea considerada, desarrollada y pueda ir elaborándose por los mismos actores sociales involucrados en educación. De suerte que tenga esa fuerza que es propia del poder constituyente, del poder legislativo de la ciudadanía y que en este caso se refiere a un problema específico, cual es, el de la educación.

Y lo segundo importante es la dirección general de lo que aquí se está proponiendo. Que parte de la idea de ajustar la educación a las grandes tareas nacionales que hay que realizar, o a la gran tarea histórica que no se ha realizado, pero que hay que completar. Entonces, educar para que Chile mismo se autodesarrolle y en función de las necesidades reales que tiene, en función de los déficit históricos que se mantienen y no solamente como un intento de equipararse a otros países en base a un mismo aparato educativo, a un mismo sistema de población, como de hecho está ocurriendo ahora, que todo el sistema educativo tiende a constituirse en función de las evaluaciones internacionales a que se trata de ajustar. Entonces, es una propuesta distinta. En lugar de una propuesta internacionalizadora, la idea es que sea una propuesta al contrario, nacionalizadora, desde el punto de vista que educamos para acometer los problemas que no se han resuelto hasta el día de hoy, en estos 200 años.

*Gabriel Salazar*

