



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Facultad de Ciencias Sociales  
Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad



# **EL DEBATE REFORMISTA EN EL ESTABLISHMENT PEDAGÓGICO: UNA OBSERVACIÓN SOBRE EL TRATAMIENTO DEL TEMA DEL LUCRO**

Tesis para obtener el grado de Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad

JULIO LABRAÑA VARGAS

Profesor Guía:

HUGO CADENAS

Investigación desarrollada dentro del marco de la beca de Capital Humano Avanzado del  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - CONICYT

Santiago, Enero de 2014

*A Julia Lara*

*Theory is destructive, disruptive and violent. It offers a language for challenge, and modes of thought, other than those articulated for us by dominant others. It provides a language of rigour and irony rather than contingency. The purpose of such theory is to de-familiarize present practices and categories, to make them seem less self-evident and necessary, and to open up spaces for the invention of new forms of experience*

S. Ball, Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies

*Si se supone que la teoría del sistema es parte integral del sistema mismo, se llega a la conclusión de que un cambio en la teoría debe conducir a un profundo cambio estructural en el sistema*

N. Luhmann & K. E. Schorr, El sistema educativo (Problemas de reflexión)

## AGRADECIMIENTOS

Es imposible no expresar mi gratitud a todas aquellas personas que, directa o indirectamente, hicieron posible el desarrollo de esta investigación. Quisiera comenzar por destacar a los integrantes (¡amigos!) del Equipo Editorial de Sistemas Sociales: Esteban Cofré, Esteban Gómez y Dušan Cotorás por todos los buenos momentos compartidos. Especialmente a Felipe Pérez-Solari, compañero y amigo de discusiones que confirman que la comunicación no se dirige al consenso. A todos aquellos que convirtieron en gratos estudios más áridos: compañeros de la generación del año 2013 y el Equipo del Magíster en Análisis Sistemico, especialmente Mirza Yáñez, Karen Rosenfeld y César Mariñez.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología –CONICYT– y su beca de Capital Humano Avanzado por hacer posible que continuase mis estudios de posgrado.

No puedo dejar de mencionar las atentas observaciones de los profesores Dimas Santibáñez, Anahí Urquiza y Fernando Robles. Especial mención al Profesor Hugo Cadenas, quien dirigió esta tesis, por sus agudas observaciones teóricas que siempre fueron una oportuna irritación al autoaprendizaje. Todos ellos docentes en todo su sentido.

A la señora Ana Solari, por su apoyo durante este periodo.

A la felicidad dada por amigos y amigas. No puedo dejar de agradecer las reuniones con Sergio Alcayaga, Diego Alarcón y Christine Vera, necesarios paréntesis en este proceso.

Mi constante cariño a quien estuvo conmigo durante la mayor parte de esta investigación, Rayen Yáñez, por enseñarme el manejo de la distinción sociología/no sociología.

Finalmente a mi familia en Talcahuano y Chiguayante. Especialmente a mi padre, a mi madre, mi hermano y mi primo Sebastián. A todos ellos por su apoyo, presencia y afecto.

## RESUMEN

El sistema educativo formal ha sido asignado en la sociedad contemporánea con expectativas de superación de la desigualdad, integración social, promoción de un consenso valórico, entre otras. No es de extrañar entonces que parte importante de discursos políticos, medidas administrativas y formulaciones de movimientos de protesta busquen mejorar la educación. Estos cambios planifica/dos toman el nombre de reformas educativas. En estos procedimientos no son los actores menos importantes especialistas, organizaciones gremiales, movimientos sociales y actores administrativamente implicados en la enseñanza.

A pesar de su relevancia no se ha conseguido definir conceptualmente el estatus de estos actores y organizacionales que asumen la función de intereses pedagógicos. Por una parte, la literatura preponderante sobre la reforma educacional asume una orientación evaluativa acerca de la consecución de sus objetivos; por otra, se diferencia analíticamente según el actor interesado en propiciar la reforma educacional –gremios, especialistas y movimientos. Entenderemos estos agentes interesados en la reforma como *establishment* pedagógico.

Durante los últimos años en nuestro país se han planteado severas críticas al estado actual del sistema educativo. Las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011, concentradas en destacar la presencia de una educación de mercado, han tematizado la posibilidades de transformaciones en elementos fundamentales del actual modelo.

En el contexto de las movilizaciones estudiantiles del año 2011 se planteó con fuerza el tema de los efectos de la persecución de actividades de lucro en la educación tanto escolar como superior. Esta demanda fue operacionalizada en el proyecto de ley que prohíbe la entrega de aportes estatales a entidades educacionales que persigan fines de lucro. El citado proyecto se constituyó en la Comisión de Educación del Senado como uno de los proyectos con la mayor cantidad de organizaciones interesadas en participar en su definición.

La investigación busca identificar bajo qué presupuestos y diferencias estas organizaciones educativas participan en la promoción de la reforma. Ello se realiza mediante un examen de sus intervenciones en la Comisión de Educación sobre el tema del lucro en la educación. Se espera así caracterizar la reflexión y función del *establishment* pedagógico chileno.

## PALABRAS CLAVE

Educación – reforma educacional – establishment pedagógico - lucro

## INDICE

<b>INDICE DE CUADROS .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
Presentación .....	9
Descripción de la investigación .....	10
Objetivos específicos .....	12
Universo de investigación.....	12
Muestra .....	12
Abordaje metodológico.....	13
Cronograma de la investigación. ....	15
Plan de exposición .....	15
<b>CAPÍTULO I. DINÁMICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO.....</b>	<b>17</b>
I.1. Introducción.....	17
I.2. Diferenciación del sistema educativo .....	17
I.3. Diferenciación del sistema educativo nacional .....	20
I.4. Problemas de reflexión en el sistema educativo.....	23
I.5. Síntesis.....	24
<b>CAPÍTULO II. LA CONSTRUCCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA .....</b>	<b>26</b>
II.1. Introducción .....	26
II.2. La Construcción de la Reforma Educativa.....	26
II.3. Las Definiciones sobre la Reforma Educativa .....	28
II.4. Reflexión y reformas educativas sobre el lucro .....	31
II.5. Síntesis .....	38
<b>CAPÍTULO III. LA REFLEXIÓN EDUCATIVA EN EL ESTABLISHMENT .....</b>	<b>39</b>
III.1. Introducción .....	39
III.2. El Establishment Pedagógico: Teoría y Práctica. ....	39
III.3. La organización del <i>establishment</i> pedagógico .....	44
III.4. El <i>establishment</i> pedagógico y su presencia legislativa .....	45
III.5. Síntesis .....	49
<b>CAPÍTULO IV. LA DESCRIPCIÓN DEL ESTABLISHMENT PEDAGÓGICO .....</b>	<b>51</b>
IV.1. Introducción.....	51

IV.2. Las definiciones sobre la reforma educativa. ....	51
IV.3. Los presupuestos en las relevancias sobre la reforma educativa. ....	66
IV. La diferenciación del <i>establishment</i> pedagógico sobre el tema del lucro. ....	75
IV.5. Síntesis.....	78
<b>CAPÍTULO V. LA REFLEXIÓN EN EL ESTABLISHMENT .....</b>	<b>79</b>
V.1. Introducción. ....	79
V.2. Establishment Pedagógico: régimen de verdad y teoría .....	79
V.3. Convertibilidad Secundaria y Reflexión del <i>Establishment</i> .....	80
V.4. El <i>Establishment</i> Pedagógico Nacional como una <i>Elite</i> de Reflexión .....	83
V.5. Síntesis .....	84
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>86</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>107</b>
Anexo I: Segmentos del <i>establishment</i> pedagógico .....	107
Anexo II: Leyes educacionales enviadas y discutidas en la Comisión de Educación del Senado en los años 2011, 2012 y 2013 .....	128

## INDICE DE CUADROS

Cuadro I: Formas de diferenciación .....	18
Cuadro II: Clasificación del <i>establishment</i> sobre posición ante normatividad del debate ...	69
Cuadro III: Clasificación del <i>establishment</i> sobre distinción público/privado .....	73
Cuadro IV: Diferenciación del <i>establishment</i> pedagógico .....	78



# INTRODUCCIÓN

## Presentación

En la sociedad contemporánea las desigualdades basadas en diferencias hereditarias son rechazadas, debido a lo cual su superación aparece como un objetivo socialmente deseable (Cadenas 2012). A su vez, la constitución de un sistema educativo formal genera expectativas que lo definen como espacio privilegiado para atenuar estas desigualdades (Mascareño 2000 & 2005; Labraña 2012a). No es de extrañar entonces que parte importante de discursos políticos, medidas administrativas y formulaciones de movimientos de protesta se concentren en una mejora de la educación. Ello provoca críticas que buscan transformar los programas de la educación: reformas. Hipotéticamente, su adecuada planificación permitiría disminuir estos espacios de desigualdad. La mayor parte del tiempo, sin embargo, las reformas no son capaces de conseguir sus objetivos (Bonal 1998; Woodbury & Gess-Newsome 2002). Esta realidad genera un nuevo impulso reformista, en la forma de un “síndrome” que se sucede de las esperanzas a la decepción (Corsi 2002).

Los lineamientos de la reforma se basan en premisas de construcción de la política pública. En estos procedimientos, no son los actores menos importantes los profesionales de las ciencias sociales en calidad de expertos (UNESCO & ISSC 2010) o formando parte de *think tanks* (Pinilla 2011). Si se observa estructuralmente el proceso reformista en el sistema educativo, se nota la importancia que adquiere en su definición grupos que asumen funciones de portavoces de intereses pedagógicos (Luhmann & Schorr 2000). Derivado de su complejidad, tales grupos no pueden ser reducidos simplemente a asociaciones con distintos intereses políticos. Estos referentes apuntan, más bien, a entidades como gremios docentes, centros de estudios o apartados gubernamentales especializados en la definición de la política educacional. En adelante se les comprenderá como *establishment* pedagógico

La importancia de este *establishment* en la construcción de la reforma se ha incrementado de manera paralela al diagnóstico de un estado de crisis en el sistema educativo mundial. Cebres son en los resultados de la investigación “*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*”, publicada durante la década de los ochenta en Estados Unidos, resultando en una fuerte movilización de sectores interesados en participar de la reforma en un nivel tanto estatal como federal (Mehta 2013). Lo anterior se replica en Europa, como indican las críticas a la continuidad de políticas conservadoras y laboristas en Inglaterra (Whitty 2008) o las disputas entre expertos educacionales acerca de si la urgencia educativa en Alemania debe asignarse al desarrollo de competencias económicas o cívicas (Buck & Geissel 2009). Para el continente asiático la situación es similar, del modo que muestran el debate entre los pedagogos japoneses acerca de la conveniencia de retomar el currículo tradicional (Tsuneyoshi 2004) o la resistencia gremial al nuevo sistema de información educacional en Corea del sur (Ha et al 2009). En todos estos casos el *establishment* pedagógico se constituye como un ámbito claramente observable en el sistema educativo.

De la misma tendencia son los diagnósticos sobre América Latina en las respuestas a las propuestas de CEPAL/UNESCO sobre transformación productiva con equidad, la reorientación de los sistemas escolares hacia el desarrollo económico y social sugerido en los Acuerdos de Jomtiem o las recomendaciones del Banco Mundial de una mayor calificación educacional (Puryear 2003). Las mencionadas políticas educativas generaron

fuerte resistencia en gremios docentes, actividad descrita en términos de obstáculos a la modernización (Puryear & Ortega 2011). Sin embargo, desde fines de la década de los noventa, movilizaciones críticas hacia las tendencias de descentralización y privatización del sistema actual han cambiado esta situación, valorándose actualmente las observaciones del *establishment* pedagógico en la mejora de las políticas educativas (Almeida 2007).

Para el caso chileno no deja de llamar la atención este proceso de consolidación, visible en las trayectorias históricas de los agentes involucrados en el proceso reformista. Durante la década de los ochenta fueron impuestas fuertes variaciones en las orientaciones del sistema educativo nacional, pasando desde políticas centradas en el aseguramiento de derechos por el Estado a la regulación por la vía de la oferta y la demanda (Núñez 1991; Taylor 2003). Entre las medidas más importantes: se descentraliza la administración, son promovidos mecanismos de financiamiento basados en subsidios a la demanda, se desafilia al cuerpo docente del rol de funcionarios públicos y se implementan incentivos para estimular el desarrollo de escuelas privadas con financiamiento estatal (Cox 2004). Durante el periodo de retorno a la democracia se toma la decisión de mantener la mayor parte de estos lineamientos (OCDE 2004; Burton 2012). En los últimos años esta forma de estructuración ha sido puesta en cuestión, especialmente por los movimientos estudiantiles de los años 2006 y 2011, enfocados en plantear la necesidad de una educación de calidad asegurada por el Estado (Falabella 2008). Este impulso reformista ha hecho cobrar una nueva importancia al *establishment* pedagógico. Se les considera de una forma inédita en los medios de comunicación, sea en su rol de expertos u obstáculos para la reforma. Al ofrecer una visión especializada para el aparato político, son recurrentemente invitados a participar, al menos nominalmente, de la definición de los ejes centrales de las transformaciones educativas.

Pese a lo señalado, los estudios realizados sobre la relación entre *establishment* y reforma son todavía marginales. Se privilegia diferenciar analíticamente en función de si se trata de gremios docentes (Poole 2001; Reyes 2005), investigadores científicos (Ball 1995; Popkewitz 2002), agrupaciones laborales (Rogers & Terriquez 2009) o religiosas (Baez & Opfer 2000), fundaciones filantrópicas (Symss & Bailey 2000), entre otras alternativas.

### **Descripción de la investigación**

Los enfoques sobre la reforma se orientan generalmente a evaluar sus grados de pertinencia sobre la reducción de la desigualdad. Ello no sorprende cuando se considera la correlación entre estatus socioeconómico y resultados educativos, especialmente en un país como Chile (Redondo, Descouvieres & Rojas 2004; Torche 2005; Bellei 2010). Desde esta línea de investigación, la reforma educativa se conceptualiza como un mecanismo de reproducción de las desigualdades, siguiendo las formulaciones de estudios clásicos en esta materia (Althusser 1988; Bowles & Gintis 1976; Bourdieu & Passeron 1996). Otras líneas de investigación comparan las premisas reformistas con sus resultados en términos de descentralización administrativa, financiera y pedagógica (Gysling 2003; Cox 2004; Raczynski & Muñoz 2007; Beyer 2009). En breve entonces, desde la reflexión científica sobre la educación se evalúa el rol del *establishment* en términos de su rol como agentes privilegiados (Núñez 1986; Reyes 2005) u obstaculizadores de la reforma (Puryear 2003).

En las últimas décadas ha surgido una alternativa a esta postura, centrada en destacar las relaciones de poder que se dan entre distintos actores sociales en el proceso reformista. La

postura es crítica, acusativa de la falta de reflexividad generalizada en los estudios sociológicos sobre la construcción de reformas educacionales (Ball 1995; Popkewitz 2009).

Pese a sus innegables aportes, ambos esfuerzos no precisan claramente el estatuto teórico del *establishment* pedagógico. El primer grupo de estudios adoptan generalmente un matiz crítico, condición sustentada en un acceso directo al fenómeno investigado, con lo que no se considera que propuestas y críticas sean resultado de la dinámica del *establishment* antes que parámetros mediante los cuales realizar una evaluación. Los segundos, en cambio, resuelven esta cuestión a través de un hincapié sobre las relaciones de poder entre distintos grupos. Esta decisión los lleva a establecer una continuidad entre perspectivas económicas, políticas y educacionales, reduciendo las definiciones del *establishment* sobre la reforma educativa a un “epifenómeno” de su posición en la estructura social (Archer 1997).

Lo anterior no deja de llamar la atención cuando se considera la importancia del *establishment* pedagógico nacional durante las recientes movilizaciones estudiantiles del año 2011: presencia constante en medios de comunicación, participación en movilizaciones sociales, asesoramiento de partidos políticos y moralización del debate en torno a la urgencia de transformaciones sobre el sistema educativo. Estos argumentos plantean la necesidad de considerar detenidamente su modo de participación en el proceso reformista.

En función de lo anterior, la presente investigación describe la reflexión del *establishment* pedagógico sobre el proceso reformista en Chile durante el año 2011 y explica, además, la relación entre esta reflexión y el impulso hacia cambios educativos. Esto se realiza conceptualmente mediante la teoría de sistemas sociales autopoieticos, en tanto esta teoría permite subsanar los inconvenientes de la subordinación de la educación a las dinámicas económicas o políticas, a la vez que permite dar cuenta del carácter emergente de la dinámica reformista del *establishment*, sin reducirlo ni a las decisiones de actores –como en las teorías de redes o de la *rational choice*- ni al cumplimiento de ciertos presupuestos estructurales –como en las teorías críticas, de la reproducción, de la correspondencia o del funcionalismo clásico (Labraña 2012b). En este sentido, la teoría de sistemas sociales autopoieticos permite considerar los diagnósticos del *establishment* como una producción del sistema y no como un acercamiento más o menos preciso a la realidad del sistema educativo (Luhmann & Schorr 2000). Lo anterior se empalma con nuestro objetivo central: dar cuenta del modo en que la reflexión en el *establishment* ha tematizado el proceso reformista de los últimos años, esto es, cómo se ha construido el lucro como esquema causal sobre la desigualdad en el sistema educativo y no reducir el problema, por una parte, a epifenómenos de actores o estructuras o, por otra, a una calificación en términos de su veracidad científica, utilidad económica o capacidad de movilización política. En breve: no se trata de verificar sus efectos en la desigualdad sino ilustrar cómo el *establishment* pedagógico construye el lucro como elemento relevante para planificar la reforma.

### **Objetivo general**

1. Caracterizar desde la teoría de sistemas sociales autopoieticos la reflexión del *establishment* pedagógico en Chile a través del análisis de los planteamientos de las “organizaciones civiles” recibidas por la Comisión Permanente de Educación del Senado de Chile en el año 2011, cuyo foco fue promover una reforma sobre

la entrega de recursos estatales a entidades que persigan fines de lucro en todos los niveles.

### **Objetivos específicos**

1. Caracterizar los proyectos de ley discutidos en la Comisión Permanente de Educación del Senado desde 2011 hasta 2013 sobre la reforma educativa y que incorporan una amplia participación del *establishment* pedagógico.
2. Caracterizar la diversidad de actores y organizaciones del *establishment* pedagógico nacional.
3. Describir los presupuestos de la reflexión del *establishment* en el sistema educativo a partir de los planteamientos de las “organizaciones civiles” recibidas por la Comisión Permanente de Educación del Senado en el año 2011.
4. Describir la diferenciación de los segmentos del *establishment* durante el año 2011 de acuerdo con su referencia a distintos sistemas de la sociedad.
5. Explicar la relación entre la reflexión reformista promovida por el *establishment* pedagógico y la forma de diferenciación del sistema educativo nacional.

### **Universo de investigación**

El universo de investigación está compuesto por todos los segmentos del *establishment* pedagógico con incidencia en la discusión de reformas sobre el lucro en los niveles básico, medio y universitario considerados en la Comisión Permanente de Educación del Senado en el año 2011.

### **Muestra**

Para la investigación se seleccionó el proyecto de ley discutido por “organizaciones expertas” en la Comisión Permanente de Educación del Senado en el año 2011, relativo a la prohibición de aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro. El criterio de selección obedece a la importancia de esta regulación para el debate público actual, además de su relevancia para el objetivo general de destacar la dinámica del *establishment* pedagógico en torno al lucro en el sistema educativo nacional.<sup>1</sup>

El proyecto de ley -y sus informes subordinados- seleccionado es el siguiente:

1. Proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación (En trámite). Proyecto que modifica la ley número 20.370 (Ley general de educación) del año 2009.

El criterio para la selección de los segmentos más relevantes del *establishment* pedagógico nacional obedeció a la capacidad de irritación de dichos segmentos en el debate reformista. Dicha ‘irritación’ fue operacionalizada considerando la participación en el debate en el trámite legislativo del proyecto de ley antes mencionado.

Las organizaciones seleccionadas para su caracterización fueron las siguientes:

1. Fundación Educación 2020

---

<sup>1</sup> Una ampliación de esta argumentación puede leerse en el Capítulo III.

2. Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH)
3. Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES)
4. Instituto de Políticas Públicas de la Universidad Diego Portales
5. Asociación de Colegios Particulares de Chile Asociación Gremial (CONACEP)
6. Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE)
7. Universidad Andrés Bello (UNAB)
8. Asociación Gremial del Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior (CONIFOS)
9. Instituto Libertad y Desarrollo
10. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile
11. Colegio de Profesores de Chile A.G.
12. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)
13. Corporación Educacional Aprender (Aprender)
14. Corporación Santo Tomás
15. Corporación Educacional Emprender (Emprender)
16. Centro de Estudios Públicos (CEP)
17. Centro de Estudios para el Desarrollo (CED)
18. Ex Ministro de Educación, señor Sergio Bitar
19. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)
20. Instituto ResPública
21. Instituto Libertad
22. Unión Nacional de Padres y Apoderados de Colegios Católicos (UNAPAC-Chile)
23. Facultad de Educación de la Universidad de las Américas (UDLA)
24. Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA)
25. Federación de Estudiantes de la Universidad Central (UCentral)
26. APTUS-Chile (APTUS)
27. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)

### **Abordaje metodológico**

Analizar el *establishment* sin elevar sus autodescripciones a criterios de evaluación implica la utilización de una epistemología constructivista. Esta sostiene que todo lo que se produce y reproduce como conocimiento de la realidad remite a distinciones en las distinciones de la sociedad y no a un fundamento óntico o razón trascendental (Arnold 1997, 1998, 2003). En este sentido, el conocimiento del “objeto” no se basa en una correspondencia más o menos exacta con este, sino en las distinciones utilizadas en su observación. Toda observación es una operación que utiliza una distinción para indicar un lado (y no otro) (Robles 2012a). En consecuencia, la validez de las explicaciones científicas no se encuentra en su capacidad de reflejar la realidad externa, sino en la generación de proposiciones que destaquen las estructuras latentes de lo observado, esto es, sus premisas comunicativas (Luhmann 1998a).

La metodología cualitativa permite cumplir con estos requisitos en tanto parta de premisas constructivistas y no atinentes a describir estados internos a los seres humanos. La utilización del concepto *establishment* es consonante en esta dirección: se asocia con sistemas de roles y no con seres humanos (Luhmann & Schorr 2000). La asociación de la teoría de sistemas sociales con la metodología cualitativa ha sido desarrollada sistemáticamente por autores latinoamericanos como Arnold (2003), Mascareño (2006), o

Robles (2006a). Si bien existen una serie de alternativas, en la presente investigación nos inclinaremos por aquellas que nos permitan satisfacer los objetivos del estudio. Desde un punto de vista sistémico, la presente investigación se articula en torno a dos ejes explicativos: descripción de la reflexión del *establishment* sobre el proceso reformista durante al año 2011, por un lado, y la explicación de las relaciones entre diferenciación (estructura) y reflexión (semántica), por el otro. Sobre esta diferencia ahondaremos más adelante, por ahora baste con señalar que, teóricamente, esto desemboca en dos estrategias metodológicas complementarias, a saber: la descripción asociada a una observación de segundo orden sobre las definiciones del *establishment*, por una parte, y la explicación referida a un análisis semántico-estructural, por la otra.

Huelga señalar que no entendemos explicación en términos de una correlación de variables o en el sentido de una *verstehen* weberiana respecto de los elementos con los que los sujetos crearían un mundo propio. Dicha descripción ha sido ampliamente cuestionada por las ciencias sociales por confundir, tanto los puntos de referencia sistémicos de las causalidades observadas (Luhmann 2009) como las categorías sociológicas con las explicaciones de los actores (Wolff & Robles 2006). En su lugar, entenderemos explicación en el sentido desarrollado por el método funcional, es decir, como un examen mediante el cual ciertos problemas remiten a posibilidades de solución funcionalmente equivalentes (Knudsen 2010). Con ello se evitan los problemas señalados y, en cambio, se busca descubrir cómo lo contingente se convierte en una libertad necesaria (Luhmann 1973).

Las técnicas de producción de datos operan, en nuestro caso, sobre los mecanismos de selección de documentos relevantes para el estudio y los procedimientos de registro corresponden a estas unidades de análisis. La operacionalización de esta observación de segundo orden se lleva a cabo siguiendo los lineamientos del constructivismo sociopoietico (Arnold 2003). Para describir la reflexión en el *establishment* se destaca, en consecuencia, qué distinciones son estabilizadas respecto de la reforma educacional a través de un análisis discursivo de las participaciones de sus segmentos en la discusión de la Comisión Permanente de Educación del Senado acerca del proyecto de ley antes mentado.

La premisa que sustenta las posibilidades de explicación asociadas a esta técnica es que, si bien todo puede observarse del modo en que se quiera (Spencer-Brown 1972), existen constricciones que dependen de las selecciones del sistema (Luhmann 2007). Teóricamente, entonces, se trata de observar “cadenas de comunicaciones” (Andersen 2003a; Besio & Pronzini 2008) que muestran cómo los temas del *establishment* se enmarcan en constricciones derivadas de la forma de diferenciación del sistema educativo (Luhmann & Schorr 2000). Esto se realiza mediante un análisis funcional que interpreta las premisas compartidas y diferenciadas en la reflexión del *establishment* a la luz de un diagnóstico sobre las características de las dinámicas educativas en el Chile contemporáneo.

La técnica cualitativa de ‘recolección’ de información fue el análisis documental y para su análisis se utilizó como fuente las grabaciones de las sesiones de la Comisión Permanente de Educación del Senado, de los días 16, 18, 22, 23 y 30 de agosto del año 2011, específicamente acerca del proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación. Proyecto que modifica la ley número 20.370 (Ley general de educación) del año 2009.

## **Cronograma de la investigación.**

La metodología de trabajo se ha organizado en tres etapas:

### Primera etapa:

- Recolección de información secundaria (bibliografía conceptual).
- Construcción marco teórico conceptual.

### Segunda etapa:

- Levantamiento de información primaria: transcripción audios Comisión Permanente de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Senado.
- Análisis de la información primaria.

### Tercera etapa:

- Análisis general.
- Redacción del informe final.

## **Plan de exposición**

El documento se inicia con una exposición sobre las condiciones del sistema educativo en nuestro país, tomando como punto de referencia el proceso mundial de diferenciación funcional. Se sostiene la tesis de que, a pesar que la educación se encuentra diferenciada de la economía, la convertibilidad secundaria del medio dinero sobre los programas establece una diferenciación organizacional de acuerdo con la posibilidad de pago (Cap. 1). A partir de esta definición, se señalan las condicionantes sobre la reflexión reformista.

El segundo capítulo desarrolla la tesis relativa a que la reforma se construye a partir de relaciones de poder entre agentes gubernamentales y no gubernamentales (Cap. 2). Para ello se siguen los desarrollos de investigaciones posestructuralistas y de la teoría de sistemas sociales autopoiéticos. Más específicamente, se busca señalar la centralidad que asume la discusión sobre el lucro para estas organizaciones de interés, a pesar de que sus condiciones jurídicas y científicas estaban dadas desde la década de los noventa.

En el capítulo tercero se explica que estas organizaciones de interés pueden también entenderse como *establishment* pedagógico, dada su función de portavoces de intereses reformistas. En este capítulo se discute su entendimiento en ámbitos diferenciados para destacar que su dinámica se deriva de la estructuración de roles del sistema educativo. Se propone una conceptualización organizacional sobre el *establishment*, además de definir un proyecto legislativo en el cual su reflexión reformista se haya hecho presente.

En el cuarto capítulo son abordadas las definiciones del *establishment* sobre la reforma educativa en torno al lucro durante el año 2011. Con ello se busca dar cuenta de las premisas compartidas y los elementos de diferenciación que presenta el *establishment*.

El quinto capítulo profundiza en esta caracterización para plantear la interrogante acerca de las condiciones estructurales de posibilidad que delimitaron que este planteamiento fuese seleccionado por el *establishment* pedagógico para construir la reflexión del sistema en

medio de la reforma educativa. Para esto, se asocia la tematización del lucro en el *establishment* con el diagnóstico sobre la diferenciación enunciado en el capítulo inicial.

El documento finaliza con conclusiones generales en torno a la función del *establishment* así como respecto a líneas de investigación plausibles de desarrollar desde estos resultados.



## **CAPÍTULO I. DINÁMICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO.**

### **I.1. Introducción**

En el debate latinoamericano existe consenso en diagnosticar las deficiencias en el funcionamiento del sistema educativo. Esta consideración no es históricamente nueva. Desde la transición a la sociedad contemporánea la reflexión sobre la reforma se asoció a una modernización de estructuras asociadas a prácticas económicas anticuadas (Mascareño 2000; Vanderstraeten 2006). Para el caso de América Latina, tanto las ciencias sociales como los movimientos pedagógicos contribuyeron a sustentar esta descripción, al definir la centralidad de la educación como factor de modernización de las fuerzas productivas, implantación de poderes centralizados, difusión de derechos de participación política y secularización de valores y normas. En consecuencia, la reforma educacional se convirtió, al menos en sus expectativas, en reforma no conseguida de la sociedad en su totalidad.

El presente capítulo comprende la educación y su reflexión en un sentido opuesto, como un sistema que presenta tendencias de diferenciación estructural. Con ello se busca, por una parte, dar cuenta de su orientación al cumplimiento de una función específica y, por otra, distanciarse de observaciones centradas exclusivamente en la constatación de la desigualdad social derivada de sus operaciones. Se reemplaza una confrontación crítica por el concepto de sistema social autorreferencial, entendiéndose así que los temas mediante los cuales la educación se critica son productos de los sistemas sociales mismos (Luhmann & Schorr 2000). A continuación se adecúa esta descripción a las condicionantes de la diferenciación en América Latina (Robles 2006b; Mascareño 2010; Mascareño 2011; Cadenas 2012; Nafarrate 2012). En tercer lugar, se señala cómo la reflexión educativa se define bajo estas condiciones estructurales. El capítulo concluye con un breve resumen.

### **I.2. Diferenciación del sistema educativo**

La sociedad contemporánea se observa recurrentemente como resultado de problemas de integración frente a una creciente división del trabajo. En este sentido, la modernidad se caracterizaría por una tensión entre integración y diferenciación (Lechner 1997). En este contexto no es extraño que se espere de la educación refrenar estas tendencias hacia la heterogeneidad, mediante la imposición obligatoria de una serie de estados físicos, morales e intelectuales en el conjunto de la población. Ya desde los inicios de la sociología con Durkheim (1976) se argumenta en esta dirección, indicando que la educación creaba los preceptos físicos, mentales y morales necesarios para asegurar la integración de la sociedad.

La mencionada tradición se ha mantenido en el avance de la sociología de la educación. La tesis subyacente es que los procesos de diferenciación en la sociedad moderna se encuentran acoplados a un sistema educativo que, si bien promueve la división de saberes, asegura una mínima integración normativa mediante una socialización intencionada entre generaciones (Corsi 2002). Así, en virtud de la formación de pautas mínimas de consenso (Parsons 1959), la ideología de la clase dominante (Althusser 1988) o la arbitrariedad en la selección de materias (Bourdieu & Passeron 2003), entre otras características (Bonal 1998), la educación era capaz de reproducir premisas necesarias para la integración de la sociedad.

La teoría de la diferenciación sistémica pone en cuestión este supuesto al separar los conceptos de ‘diferenciación’ e ‘integración’. Apoyándose en la “cibernética de segundo

orden” (Von Foerster 1974), Luhmann describe que todo sistema es producto de una observación que mediante una distinción marca una diferencia entre sistema y entorno. Estos sistemas son autopoieticos, es decir, conforman sus límites y procesos de producción a través de sus mismos procesos de producción (Luhmann 1986). En consecuencia, la diferenciación no se conceptualiza como descomposición del “todo” en “partes”, sino como diferenciación ‘en’ la sociedad, reconstruida como distinción sistema/entorno en cada perspectiva sistémica (Luhmann 2007; Nassehi 2011). Diversas formas de diferenciación se derivan de este principio, según su manejo de la igualdad y la desigualdad:

Cuadro I: Formas de diferenciación

Forma de diferenciación	Igualdad	Desigualdad
Diferenciación segmentaria	Igualdad hacia el interior del sistema	Desigualdad hacia el entorno (otras sociedades)
Diferenciación estratificada	Igualdad en el estrato alto del sistema	Desigualdad hacia el estrato bajo del sistema
Diferenciación en centro y periferia	Igualdad en el centro del sistema	Desigualdad hacia la periferia del sistema
Diferenciación funcional	Igualdad de acceso a todos los sistemas	Desigualdad entre cada sistema (funcional)

Fuente: Cadenas (2012:55).

La sociedad funcionalmente diferenciada es la forma de diferenciación de la sociedad moderna, donde los sistemas orientados al tratamiento de una función se tratan como desiguales, pero tematizan sus entornos asociados como iguales, pues nada, excepto la función de cada sistema, justifica la discriminación (Luhmann 1998b). Cada sistema se estructura de acuerdo a problemas de codificación propios, desde los cuales establece su orientación al tratamiento de ciertas comunicaciones. La dualidad de la codificación (con un valor positivo y negativo) y de la programación (criterios para adscribir los valores del código) implica la clausura operativa de cada sistema funcional, de modo que la integración asegurada por una idea de bien inmutable se vuelve obsoleta (Luhmann & Schorr 1990).

En este sentido se comprende que en la diferenciación funcional los sistemas son autosustitutivos pues, por una parte, presuponen la operatividad del resto de sistemas y, por otra, no pueden ser reemplazados en su función por otros sistemas (Luhmann 2007). En definitiva, en lo que respecta a nuestro fenómeno, la observación sistémica sustituye la visión de una integración asociada a la educación propia de la sociología y pedagogía clásicas, por una teoría que entiende la educación como un sistema parcial de la sociedad (Luhmann & Schorr 1990). El “sistema educativo” resulta de la aplicación en la sociedad de una distinción sistema/entorno, siendo sus operaciones entorno para otros sistemas. Consecuentemente, las expectativas sobre el sistema educativo en términos de promoción de equidad, conformación de masa laboral, desarrollo científico o aseguramiento de un consenso valorativo en la población pierden sentido y abren paso a nociones como “autoestimulación” y “autoatribución” sobre las operaciones sistémicas (Luhmann 1996a).

La diferenciación del sistema social plantea dos improbabilidades para el sistema educativo. Por una parte, una multiplicación de las referencias a nivel *factual* bajo la forma de una desigualdad de funciones que da lugar a una sociedad policéntrica (Nassehi 2011);

por otra, una diferenciación de las referencias del propio sistema (Luhmann 1998b). De *función* se habla en el caso de referencia al sistema total de la sociedad, de *prestación* para otros sistemas y de *reflexión* cuando el sistema se pone como referencia a sí mismo (Luhmann 1998b). La no-identidad de estas referencias plantea problemas para el sistema, tematizados en la reflexión. Bajo este concepto se entienden, específicamente, procesos de comunicación en que se comunica que hay comunicación (Luhmann 2007). En este sentido, no se trata de una representación íntegra de todas las estructuras y procesos del sistema. Se trata más bien de que lo que aparezca para el sistema como presente factualmente, puede representarse de manera selectiva y denominarse conceptualmente como unidad en el interior del sistema (Luhmann & Schorr 2000). Volveremos sobre esto más adelante.

La educación es, entonces, uno entre otros sistemas parciales de la sociedad. Una primera particularidad del sistema educativo corresponde a que este no tiene la función de obtener éxito comunicativo, sino de promover la obtención de cambios en los sistemas psíquicos particulares que participan de la comunicación. En este sentido, es un sistema orientado a la transformación de las personas con miras a su transferibilidad a sistemas distintos del educativo (Luhmann 1998c). Es justamente este direccionamiento de la comunicación hacia la transformación del entorno de la sociedad –sistemas psíquicos– lo que impide que la educación posea, en sentido estricto, un código determinado, pues no es posible codificar aquello que se encuentra externo a la sociedad (Corsi, Esposito & Baraldi 1996).

Consecuentemente, la educación tampoco presenta un medio simbólicamente generalizado que asegure el éxito de la comunicación educativa. Esta necesidad estructural de la comunicación es reemplazada operativamente por un énfasis en la interacción. Se fuerza la socialización hasta lo improbable para aprovechar las posibilidades de transformación a través de interacciones cara-a-cara reguladas organizacionalmente (Vanderstraeten 2001). Comunicacionalmente se estipula que el aprendizaje se llevó a cabo a través de la selección social, la “adscripción de posiciones dentro y fuera del sistema” (Luhmann & Schorr 1990:57). En breve: la selección es un producto del sistema educativo y no de la sociedad.

Estos puntos plantean diferencias importantes respecto de las teorizaciones tradicionales sobre el sistema educativo. Tanto en descripciones críticas como en perspectivas derivadas del funcionalismo clásico, la selección educativa es establecida como una continuación validada de la selección social. Desde la teoría de sistemas sociales autopoieticos, en cambio, si bien existen referencias al entorno exterior, ello sucede bajo el punto de vista de la estructuración de la carrera inmanente al sistema. En la sala de clases la diferencia entre seno y coseno no se distingue de acuerdo a su verdad o falsedad, sino entre alumnos que pueden y no manejar esa distinción, de modo de estipular posteriores operaciones. Del mismo modo, la definición de materias relevantes es estructurada según criterios referidos a la historia del sistema y su aplicabilidad laboral es algo sujeto a las dinámicas del mercado.

En este sentido la coordinación de este fenómeno exige una estructuración binaria que para la educación toma la forma de la diferencia entre “mejor” y “peor” como codificación de la selección (Luhmann & Schorr 1990). El valor positivo expresa la capacidad de incorporación con vistas a hacer “carrera”, mientras el valor negativo actúa como valor de reflexión. El sistema no puede renunciar a la construcción de desigualdades, pues aún al formular políticas de igualdad se generan paradojas propias. Sin esta codificación solo puede llevarse a cabo una socialización casual a la comunicación, pero no una educación

que permita diferenciar si acaso lo enseñado fue o no aprendido. En consecuencia, el educado puede estructurar su participación en la comunicación a través del código mejor/peor, incluso si el educador no posee esta intención (Vanderstraeten 2002).

Estas operaciones se hacen observables a través de la programación. La codificación no puede darse sin programas a través de los cuáles se señalen criterios para la adscripción correcta en ambos valores. Mediante estos se hace posible incluir valores excluidos en la indiferencia operacional de la selección educativa –por ejemplo, mecanismos compensatorios basados en un principio de equidad (Mascareño 2005). Pese a lo anterior sería una simplificación señalar que los programas contribuyen al éxito de la carrera, pues ello supondría elevar a criterio el valor positivo del código. Precisamente, codificación y programación se comportan la una respecto a la otra, como operación generadora de diferencias y observación diferenciadora de la operación, conservando de este modo al sistema educativo como uno clausurado operativamente (Luhmann & Schorr 1990:65).

Esta diferenciación entre codificación y programación no es observada en el sistema que, en consecuencia, se estructura únicamente de cara a “lo mejor”. De este modo la educación es tratada como un bien contingente del cual sería preciso tener más (Luhmann & Schorr 1990). En virtud de su estructuración, sin embargo, el sistema produce también “lo peor” entrando en una dinámica reformista de reflexión-reforma-reflexión-reforma, caracterizada por pretensiones universalistas de transformaciones (Corsi 2002). Si bien con esta orientación el sistema no se hace necesariamente mejor, sí adquiere un dinamismo que le permite evolucionar (Luhmann & Schorr 2000), como señala la literatura sobre los efectos no buscados de la planificación educativo reformista (cf. Raczynski & Muñoz 2007).

### **I.3. Diferenciación del sistema educativo nacional**

El sistema de la educación es un sistema mundial. Sociedad mundial se entiende teóricamente como la alcanzabilidad plena del mundo por medio de la comunicación e históricamente como la imposibilidad de encontrar “islas” apartadas de las consecuencias de la diferenciación funcional (Mascareño 2009). Es justamente esta evolución de la educación como un sistema mundial la que permite la comparación entre distintos arreglos organizacionales de un país a otro (Corsi 2002). En el mismo sentido, parece difícil considerar que las expectativas de inclusión universal y distinción de rendimientos basada en una mejor o peor evaluación sean excluidas en un sistema educativo determinado. Pese a ser este un proceso global, se pueden apreciar diferencias entre sistemas educativos regionales. En esta sección nos basamos en diagnósticos sobre la diferenciación funcional en América Latina (Robles 2006b; Mascareño 2010; Mascareño 2011; Cadenas 2012; Nafarrate 2012) para esbozar un tratamiento sistémico de la educación en la región.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Ciertamente la asociación entre sociedad mundial y educación por medio del concepto de “diferenciación funcional” no es la única posible. Es posible encontrar alternativas basadas en concepciones como “sociedad de la información” (Castells 1999), “sociedad del riesgo” (Beck 1996) o las “teorías de la sociedad periférica” (Bonal, Tarabini-Castellani & Verger 2007) o del subdesarrollo (UNESCO/OREALC 2001), entre otras, que también tematizan las consecuencias de la mundialización de los procesos educativos. Si bien estas teorías aciertan en destacar los efectos curriculares y de construcción de carrera de los procesos de globalización, consideramos que se orientan de manera excesivamente apresurada a destacar las insuficiencias de la educación respecto a cierta norma. Consecuencia de esta decisión se omite incluir la génesis de la norma en la

La diferenciación funcional asimila condiciones históricas según regiones de desarrollo. Como señala Nafarrate (2012) esta forma de diferenciación no es condición de posibilidad de las operaciones-de-los-sistemas en un sentido teleológico, sino más bien la premisa de que ellos mismos se condicionen. En este sentido el establecimiento de la modernidad lleva acopladas estructuras de expectativas de inclusión universal y trato igualitario en el acceso a los sistemas funcionales de la sociedad (Luhmann 2007). Al menos en América Latina difícilmente puede señalarse que la educación se encuentra fuera de estas expectativas: en un orden estratificado las discriminaciones organizacionales serían menos problemáticas.

El traslape de una diferenciación según estratos y una diferenciación funcional parece marcar el desarrollo de América Latina mediante la transformación de jerarquías coloniales en jerarquías políticas y la rearticulación de la estratificación colonial a través de redes informales organizadas en términos estratificatorios y de reciprocidad (Mascareño 2009). Históricamente la educación se configuró en la región de acuerdo a una determinación política. Desde los albores de los procesos independistas hasta inicios del siglo XX la educación fue instrumentalizada para superar los caracteres barbaros de América Latina en la persecución de una identidad civilizada, como queda de manifiesto en las reflexiones de Amunátegui (1856), Sarmiento (2004) o Letelier (1927). En la búsqueda de una homogeneidad cultural y étnica se intentó promover mediante programas educativos una emulación del comportamiento urbano europeo para los hijos de los estratos superiores y, en el caso de pertenecer a los estratos bajos, la instauración de un nacionalismo que omitiese raíces indígenas (Labarca 1939; Aedo-Richmond 2000). Expresado de una manera paradójica, la educación se ocupó de transformar la identidad de lo latinoamericanamente propio en la unidad de lo que no se es (Mascareño 2000; Chernilo & Mascareño 2005).

Durante el siglo XX este ordenamiento fue reemplazado por un énfasis en la modernización de estructuras tradicionales. Mediante la educación sería posible convertir las orientaciones particularistas de los habitantes de América Latina por una orientación propia de las sociedades desarrolladas, en un sentido marcadamente económico (Cousiño & Valenzuela 2012). El Estado se convirtió en Estado Docente, centralizando la educación, con críticas por falta de autonomía de la enseñanza en relación a la política (Núñez 1986; Reyes 2005).

Las dictaduras de las décadas de los setenta y ochenta impusieron importantes transformaciones educativas en América Latina, especialmente en países como Chile (Taylor 2004; Dello 2010). Los principios guía de estas reformas fueron incentivos a la privatización, descentralización de decisiones administrativas y medios de financiamiento basados en subsidios a la demanda (Cox 2004). Este fenómeno ha sido tradicionalmente analizado en virtud de una determinación de variables económicas sobre la educación, con los inconvenientes señalados en el apartado anterior. En efecto, si bien es innegable que la educación se encuentra marcada por la economía, es también difícil negar que se estructure en operaciones organizadas autopoieticamente.<sup>3</sup> Alternativas provenientes desde la teoría

---

elaboración del diagnóstico (Luhmann & Schorr 2000). Esta autorreferencialidad es central para desarrollar una investigación sobre el *establishment* pedagógico, en tanto sus críticas son esencialmente evaluativas.

<sup>3</sup> Sólo como ejemplo piénsese en la situación de las instituciones de educación superior sin acreditación. En un orden donde la educación estuviese *completamente* intervenida por la economía, bastaría pagar para tener un título inmediatamente. Lo que sucede es más complejo, pues mediante pagos se accede a la posibilidad de ser evaluado para obtener una certificación tras un periodo de tiempo. En los casos en que la entrega de títulos

de sistemas sociales autopoiéticos complejizan esta definición a partir de conceptos como “episodios de diferenciación” (Mascareño 2000; 2003; 2010) o “ruptura de la clausura operativa” (Neves 2001). En sus propuestas, sin embargo, no queda clara la separación entre aspectos diferenciados y no diferenciados del sistema educativo (Massé 2007).

En lo que sigue se presenta una alternativa a esta comprensión. Dado que el sistema educativo no posee un código propio (Luhmann 1996b), muchos códigos como los del sistema científico (verdad/falsedad) y económico (pago/no pago) compiten por monopolizar su operar (Robles 2012b). Estas intromisiones no se materializan en todo el sistema educativo, pues solo las organizaciones pueden ser reformadas en sus estructuras de producción de decisiones (Corsi 2002). En este contexto, al menos desde 1981 en nuestro país, con la regulación del acceso a instituciones educativas por la vía de la oferta y la demanda, se validó la “convertibilidad secundaria” (Cadenas 2012) del medio dinero en el acceso a programas de profesionalización. Este concepto de “convertibilidad secundaria” parte de la distinción entre ‘desigualdades basales’ y ‘desigualdades secundarias’. Las primeras son aquellas diferencias necesarias para el funcionamiento de los sistemas sociales como, por ejemplo, las asimetrías profesorado/alumnos o *establishment*/profesorado. Las desigualdades secundarias, en cambio, se presentan como operaciones opcionales de los sistemas sociales que generan crítica. De acuerdo con Cadenas (2012:70), la convertibilidad secundaria “se produce cuando se acepta que determinadas comunicaciones externas tienen valor de conexión al interior de organizaciones, interacciones o sistemas funcionales, las cuales sin embargo alteran a las demás conexiones comunicacionales al interior de los sistemas y dichas conexiones son, o invisibles a las operaciones de los sistemas, o se mantienen mediante la aceptación generalizada de la desviación”. Se sostiene, entonces, que la convertibilidad secundaria del dinero posee valor de conexión para la inclusión en organizaciones educativas. De este modo se conserva cierta autonomía para los niveles funcionales y de interacción: en breve, el sistema continúa operando en una diferencia mejor/peor seguida por profesores y alumnos. Ello no provoca una diferenciación económica del sistema educativo, sino más bien el desarrollo de premisas a las decisiones de ingreso en las organizaciones educativas. Este fenómeno se puede observar en la primacía de programas condicionales acoplados a una construcción de carrera en la forma de “si-esto/entonces-eso” (Luhmann 2003). Así el sistema educativo se construye con una significativa correspondencia con el estatus económico de las familias, con estudiantes de menores recursos concentrados en escuelas con menores resultados académicos y estudiantes de clase alta en los mejores colegios privados, situación replicada en el acceso a instituciones de educación superior (Redondo 2000; Torche 2005; Ossandón 2006).

En la misma dirección apunta la caracterización de los modos de regulación de las políticas educativas en las últimas décadas. Si bien la utilización de un lenguaje economicista en la formulación de las reformas es una característica mundial (DG Research European Commission 2005; Barroso 2005), las premisas de acceso organizacional activan en Chile mecanismos de convertibilidad del dinero menos disponibles en otras regiones (Mascareño 2011). Ello permite comprender la crítica en base a la diferencia público/privado remarcada por la investigación educativa (Puryear 2003; Raczynski & Muñoz 2007; Beyer 2009).

---

es inmediata la reacción jurídica, de movimientos sociales y medios de protesta no se deja esperar. En este sentido la educación es un sistema autopoiético que construye su entorno a partir de sus operaciones.

Pese a ello, y esto es especialmente relevante, parece difícil considerar que el sistema educativo se encuentra completamente intervenido por la economía. En una dirección opuesta, pero mucho menos estudiada, apuntan señales de su diferenciación como la inclusión organizacional universal operacionalizada en la ley de instrucción primaria (1920), la estandarización de un currículo único fiscalizada por un Ministerio de Educación Pública (1927) especializado en esa función, la creciente reflexividad de las prácticas pedagógicas (Figuroa et al 2012) y la distancia entre formación y docencia en estudiantes universitarios (Latorre 2009), entre otras. En este sentido, más que dar cuenta de los resabios de estratificación en la educación de la sociedad moderna (fenómeno analizado en general en nuestro país bajo el esquema causal dictadura-mercado-desigualdad), parece también relevante destacar bajo qué premisas se encuadra en el *establishment* la reflexión reformista cuando se discuten variaciones en el sistema educativo y cuáles son sus consecuencias estructurales sobre el estado de la diferenciación del sistema educacional.

#### **I.4. Problemas de reflexión en el sistema educativo**

Esta estructuración no solo condiciona la capacidad de organización de las estructuras educativas, sino también la semántica de reflexión en el sistema. Por estructura nos referimos a la forma de diferenciación sistémica; por semántica al resultado de procesos evolutivos de variación, selección y reestabilización (Luhmann 2007). Estructura y semántica se condicionan recíprocamente: las variaciones semánticas son producidas por múltiples interpretaciones realizadas sobre textos (autodescripciones), variaciones que son, a su vez, seleccionadas por las posibilidades estructurales de los sistemas para orientar sus operaciones (Luhmann 1996a). En esta sección describimos la función de la semántica de reflexión para explicar en próximos capítulos su selección en el sistema educativo nacional.

La semántica evoluciona organizando recursivamente sus propios recursos. Su evolución es condicionada a nivel de sistema funcional por su capacidad de autodescripción (Luhmann & Fuchs 1988). Las ideas basadas en una desigualdad natural de talentos como la señalada por Andrés Bello o de una educación al servicio del socialismo como la propuesta en la Escuela Nacional Unificada (ENU) ya no pueden representar el sistema educacional. Al contrario, conceptos como “educación de mercado”, “segregación escolar” o “apartheid” sí son útiles para movilizar comunicaciones sobre el sistema educativo. Como señala Blanco (2010a y 2011), un concepto semántico se mantiene en tanto sea útil para describir no solo lo que pasó, sino también lo que está pasando y lo que podría llegar a pasar en el futuro.

La definición de esta semántica se asocia con la teoría de la evolución. Como mencionamos previamente, la teoría de la evolución se basa en tres distinciones diferenciadas en posibilidades de aceptación o rechazo: variación, selección y reestabilización (Luhmann 2007:360-393). La variación es una comunicación que rechaza contenidos de comunicación, en tanto reproducción divergente de elementos del sistema respecto a una semántica establecida. La selección escoge variaciones que tengan capacidad de construir estructuras idóneas para su uso repetido en un sistema. Finalmente en la reestabilización se seleccionan variaciones en el sistema como premisas de futuras variaciones, a la vez que el sistema se mantiene abierto al cambio bajo una equivalencia funcional de formas nuevas.

Este concepto de semántica debe por tanto distinguirse de una representación superior, dado que las relaciones de las descripciones del sistema educativo están en una relación

autorreferencial con el sistema educativo mismo. En breve: el sistema educativo evalúa las posibilidades de una autodescripción en base a su estructura y no a un ideal trascendental. Ello permite comprender que las declaraciones de Bello y las propuestas de la ENU no eran inadecuadas, sino sociológicamente resultado de la forma de diferenciación educacional. Con esta afirmación ya se deja entrever que toda forma de diferenciación privilegia un tipo de semántica. Una sociedad diferenciada por segmentos privilegia una semántica de la igualdad, pues su estructura corresponde a estratos basados en una semántica de diferencias naturales como el nacimiento o el honor de unidades familiares (Blanco 2010b). Luhmann y Schorr (2000:66) abordan este problema de la educación en la transformación de las fórmulas de contingencia, concepto por el cual refieren a estructuras simbólicas que hacen accesible la unidad del sistema a la reflexión. De acuerdo con estos autores, en las sociedades premodernas bastaba una descripción sustentada en textos religiosos. Es solo a través de la diferenciación del sistema educativo alemán alrededor del siglo XVIII que emergen sucesivamente las fórmulas de contingencia de “perfección humana”, “formación” [*Bildung*] y “capacidad de aprender”. Cada una de ellas conllevaría semánticas centradas en la razón, orientadas a un bienestar general y de valorización del aprendizaje por sí mismo, respectivamente (Luhmann & Schorr 2000:66-71). La posibilidad de extender esta caracterización a sistemas educativos no alemanes ha sido cuestionada (Vanderstraeten 2003), además de exceder los límites planteados para este trabajo en tanto ello requeriría una revisión histórica para dar cuenta de condiciones de posibilidad antes que de causalidades basadas en un único evento. Cabe destacar, sin embargo, la idea central del planteamiento teórico sistémico en este respecto: la semántica de la reflexión en la educación se encuentra en una relación autorreferencial con su estructura de diferenciación.

Esta definición permite notar el marco de la reflexión. Dado que solo se seleccionan aquellas semánticas que dan sentido a relaciones complejas en el sistema (Blanco 2011), cabe preguntarse en qué comunicaciones se puede observar la semántica de la reflexión. En las secciones anteriores definimos la sociedad moderna como diferenciada funcionalmente y la reflexión como la observación del sistema por sí mismo (Luhmann 1998b). Ello tiene consecuencias en su observación. En primer lugar, en función de la policontextualidad de la sociedad contemporánea, el sistema educativo carece de una *elite* de reflexión: ante toda representación del sistema educativo se puede señalar que ello no corresponde a la realidad docente (Luhmann & Schorr 2000:388). Por otra parte, las presiones de adaptación del sistema educativo a los veloces cambios en otros sistemas de la sociedad constituyen en sí una presión hacia la reflexión. Si bien esta asociación es descartada en el contexto alemán por Luhmann y Schorr (2000:388-389) por generar solo una confrontación de posiciones, esta afirmación parece no hacer justicia a la construcción de la reforma nacional, debates en que se ponen en cuestión principios fundamentales del sistema educativo pos dictadura. En los siguientes capítulos desarrollaremos esta idea (Cap. 2 y 3) para después describir y explicar la probabilización de su selección en el *establishment* pedagógico (Cap. 4 y 5).

## **I.5. Síntesis**

En el presente apartado se expusieron las tendencias estructurales de la diferenciación del sistema educativo en la sociedad contemporánea a partir de la teoría de sistemas sociales autopoieticos. En este sentido se plantea, en primer lugar, que la selección corresponde a un producto interno del sistema educativo antes que una réplica de una sociedad de clases.



Siguiendo la distinción sistema/entorno, la educación se caracteriza por la producción de diferencias basadas en el esquema mejor/peor operacionalizado en programas específicos.

Las principales consecuencias que se extraen de lo anterior son, por una parte, la imposibilidad de una reforma social por medio de la educación y, por otra, las limitaciones que enfrentan actualmente todos los intentos de regulación por medios políticos o económicos. El sistema enfrenta en consecuencia la complejidad del entorno a través de su autoestructuración. De esta sola definición se extraen importantes efectos para las posibilidades del *establishment* pedagógico: su dinámica no es una manipulación política o económica sino una definición educacional construida en referencia a su historia propia.

Una conceptualización en estos términos aparecería como analíticamente forzada para los eventos de América Latina, en tanto omitiese la importancia de factores económicos en el acceso a instituciones educativas. En este sentido independencia de la educación no es idéntica a la autarquía. Con este objeto, y partiendo de la premisa de que la diferenciación funcional asume un contenido histórico, se propone una interpretación del sistema educativo. La tesis sostenida es que, especialmente en Chile, la convertibilidad del medio dinero encuentra resonancia en las premisas de inclusión en las organizaciones educativas.

Dado que la semántica se encuentra condicionada por la estructura de diferenciación del sistema educativo, la anterior descripción tiene efectos en la reflexión. Como veremos en próximos capítulos, en este contexto cobran importancia actores especializados en su tematización, roles que asumen la representación de intereses específicamente educativos. Esto lo entenderemos, de manera más precisa en el tercer capítulo, como *establishment* pedagógico. Pero antes debemos establecer los modos en que se constituye la construcción de la reforma educacional, esta vez en referencia a las dinámicas del sistema político.

## **CAPÍTULO II. LA CONSTRUCCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA**

### **II.1. Introducción**

Que la reforma sea consecuencia de un impulso estructural del sistema de la educación no implica que la forma de su reflexión sea indiferente. De hecho la semántica utilizada en la reflexión mantiene una relación autorreferencial y no causal con su origen estructural, en el sentido de la distinción entre resultados, autodescripción e impulso estructural (Luhmann & Schorr 1990). En esta dirección, la investigación sociológica de las últimas décadas sobre planificación ha dado cuenta de los errores de un enfoque que presuponga las políticas públicas como un mero evento jerárquico (Habermas 1999). Esta definición se ha extendido en la sociedad: las políticas educacionales que no incorporan componentes de participación son rápidamente puestas en cuestión (Donoso 2005). El presente capítulo busca señalar estos modos de construcción de las políticas educativas nacionales, utilizando como soporte aportes de la teoría social autopoietica y la teoría posestructuralista, para señalar las limitaciones discursivas en que se ven implicados diversos agentes educativo-reformistas.

### **II.2. La Construcción de la Reforma Educativa**

La acusación de Habermas (1999:214-230) a Luhmann acerca de que este último propicia una teoría de la administración con consecuencias conservadoras parece solo parcialmente cierta. Si bien el teórico de sistemas señala y promueve la agudización de la diferenciación de la administración respecto a los ámbitos políticos (King & Thornhill 2003), ello no implica inmediatamente una concepción jerárquica del proceso de decisión política. En esta dirección, la teoría de sistemas sociales autopoieticos permite otorgar mayor relevancia a los actores sociales sin incorporar implícita una evaluación normativa acerca de su adecuación o mantener una visión jerárquica de la política (Japp 2008). Según esta definición, el sistema político se encuentra internamente diferenciado en política, administración y público sin una correlación con el entorno (Thornhill 2007). Por política se entienden partidos políticos y Estado, capaces de constituir las premisas de decisión de la administración. Subsecuentemente, administración refiere a las instituciones que formalizan legislativamente programas decisionales definidos gubernamentalmente, incluyéndose parlamentos, comisiones, grupos de discusión, redes administrativas locales, entre otras instancias. Finalmente el público engloba distintas organizaciones de intereses. En todas estas instancias su mera pertenencia al sistema político impide que se entreguen al fantaseo, en tanto se encuentran sometidas a la presión de tener que lograr algo (Nafarrate 2004).

La introducción de los conceptos de poder y contrapoder impide que esta concepción sea jerárquica. Mientras el primero refiere a instancias formales de decisión, el contrapoder surge ante sobrecargas de complejidad. El sistema político se sostiene entonces en un ciclo continuo de poder/contrapoder, con la posibilidad de que ante un conflicto se le dé preferencia al poder formal. Para el caso de la reforma, este aspecto se juega de manera particularmente importante en la relación entre administración y público. La administración intercepta las comunicaciones de organizaciones de interés o grupos de presión y las reformula para que asuman una forma generalizada (King & Thornhill 2003). Al mismo tiempo, sin embargo, cuando la administración no puede lograr los fines autoimpuestos a

través de medios jurídicos, la misma complejidad induce un contrapoder al margen de la legalidad (Nafarrate 2004). Esto puede verse claramente en el *lobby* en la educación.<sup>4</sup>

La mayoría de estudios desde esta perspectiva teórica no enfatizan el proceso de construcción de la reforma, sino más bien los presupuestos estructurales que supone una planificación adecuada. En esta dirección se encuentran valiosos aportes hacia una teoría sistémico constructivista de la intervención (Willke 1993; Van Assche & Verschraegen 2008; Mascareño 2010b y 2011; Dupuis 2011). Una minoría, sin embargo, se interroga acerca del proceso específico de construcción de las políticas públicas. En esta dirección, entre otros, Japp (2008) propone conceptualizar a los actores políticos como aquellos subordinados a la diferencia entre valores e intereses. Nassehi (2004), por su parte, destaca el rol de traducción del conocimiento experto en la sociedad contemporánea. Corsi (2002), específicamente orientado al análisis de la reforma alemana de la década de los sesenta, destaca los presupuestos de las experimentaciones propuestas por distintos agentes y Cadenas (2004) propone una comprensión de las políticas públicas como operaciones del sistema político con dimensiones de autorreferencia, orientación, estructura y racionalidad.

Es interesante que, pese a existir una acabada conceptualización teórica universalista y evitar un individualismo metodológico de los actores políticos (Buchholz 1996), el análisis empírico de la construcción de la reforma educacional presenta cierto déficit visto desde la formulación de la teoría de sistemas sociales autopoieticos. Este inconveniente de reflexión empírica puede ser subsanado mediante la consideración de los aportes de la teoría posestructuralista. Siguiendo la etapa genealogista de Foucault (1980) enfocada en considerar el saber en relación circular con el poder, los teóricos de la reforma destacan las relaciones de poder que supone la aceptación de cierto discurso de verdad. En este sentido Ball (1993) describe las reformas educativas impuestas desde la década de los ochenta como fundamentadas en una teoría de la gestión (centralización de decisiones, evaluación de calidad y asociación de resultados con salarios), como un régimen de verdad que estabiliza ciertas relaciones de poder. La teoría sociológica de las escuelas eficaces aparece como un soporte en esta dirección (Ball 1995). Esta línea es seguida por otros investigadores con ciertas variaciones. Según Popkewitz y Brennan (2000), el cambio que es promovido en la reforma educativa está lejos de ser un fenómeno unificado. En ella se encuentran implícitas distintas visiones que ingresan en un proceso decisional en que se aceptan ciertos contenidos dejándose fuera otros, en la forma de una regulación curricular (Marshall 1993; Hoskin 1993; Popkewitz 1994). Estas premisas son desarrolladas por Knight, Smith y Sachs (1993) sobre las políticas educativas multiculturales en Australia. De acuerdo con dicha investigación, las perspectivas liberales y conservadoras comparten premisas comunes en su presión reformista, como la comprensión del multiculturalismo como amenaza a la identidad nacional, la preeminencia del inglés como idioma común de todos los australianos, entre otros supuestos. En este sentido, la premisa de los análisis posestructuralistas es que tanto las intervenciones de los distintos actores como lo decidible sobre la reforma educacional solo puede ser dicho en un encadenado de decisiones previas que, a la vez, abre y limita posibilidades de decisión mediante un régimen de verdad.

---

<sup>4</sup> Piénsese en las declaraciones del Rector de la Universidad de Chile desde 2006 a la fecha (2013), Víctor Pérez, sobre el *lobby* en la educación superior: “la mayoría de los cambios educacionales que se han producido desde el regreso de la democracia han debido enfrentar y derrotar el lobby oscuro y no regulado de grupos minoritarios interesados en mantener un statu quo que les favorece a costa del país” (Pérez 2013).

Esta conclusión es cercana a la conceptualización de la decisión como un proceso autopoiético en la teoría de sistemas sociales (Luhmann 2010). De esta forma, si bien gran parte de estos estudios posestructuralistas evalúan implícitamente las definiciones del sistema político de acuerdo a la amplitud de su *input* (Crozier 2010), es posible mediar su incorporación en una comprensión más acabada de la construcción de la reforma. Desde esta perspectiva la reforma se comprende como el proceso de definición acerca de lo decidible educativamente en la deliberación entre administración y público. En breve entonces, entendemos construcción de la reforma educativa como la definición política, acoplada al sistema jurídico, de lo educativamente posible a partir de la reflexión reformista del *establishment* pedagógico. Volveremos sobre las características que implica este concepto de *establishment* en relación con la reforma educativa en el siguiente capítulo. Baste señalar por ahora que la institucionalización de roles para tareas no directamente relacionadas con la instrucción convierte su continuidad en independiente de las biografías e intereses de las personas individuales (Luhmann & Schorr 2000:370). De este modo, la reflexión parte de premisas dadas por un régimen de verdad, esto es, sobre aquello que resulta decidible educativamente. En este sentido, esta estructura opera como un esquema de causalidad capaz de iluminar ciertas relaciones y oscurecer otras (Luhmann 2009).

### **II.3. Las Definiciones sobre la Reforma Educativa**

Es posible observar las ventajas de este análisis cuando se distinguen las últimas décadas de la reforma educacional chilena. La premisa con la que comenzamos es que esta no se explica por una fuerte desigualdad, sino por la consideración de este problema en términos públicos (Grindle 2000). Más abstractamente: no se trata entonces de acciones sino de la recursividad de comunicaciones que otorgan sentido a estas acciones (Luhmann 2007).

De acuerdo con Robles (2006b), la diferenciación del sistema político tiene lugar en nuestro país a finales del siglo XIX a partir de la consolidación del código gobierno/oposición en la función de la administración del poder. La programación de las reformas aprovecha esta diferenciación interna (Luhmann & Schorr 2000). Ello se puede observar en los continuos esfuerzos reformistas estatales agudizados desde inicios del siglo XX, especialmente con el dictado de la primera ley de instrucción primaria obligatoria (1920) y la puesta en debate de la duplicación de funciones en la estructura educacional. Esta situación se mantiene hasta 1927, cuando una reforma concentra en manos de un organismo, el Ministerio de Educación Pública, los servicios de enseñanza pertenecientes antes a distintas dependencias (PIIE 1991). A pesar de estas transformaciones, la burocratización de funciones se mantendría por décadas, siendo una de las principales características del Estado Docente (Salazar 2009). Propuestas alternativas de administración, como las de la Asociación de Profesores en torno al decreto 7.500 (1927), tendrían solo un éxito parcial ante esta estructura educativa propiciada por la diferenciación del sistema político (Reyes 2004).

Desde la perspectiva de la administración, sin embargo, el elemento definido como central sería la asociación entre incremento de cobertura y modernización, esto es, las expectativas de que mediante inclusión universal se podría transformar estructuras tradicionales en modernas (Mascareño 2000) mediante, en el caso chileno, el modelo de industrialización por sustitución de importaciones. Este proceso alcanzaría su punto culmine en la década de los sesenta con la “Comisión de Planeamiento Integral de la Educación Chilena” de 1962. Tal y como señala el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE

1991), la anterior estrategia de reformas parciales de la educación se abrió a la necesidad de transformaciones profundas vinculadas con el modelo de desarrollo. Con este objeto a fines de la década de los sesenta se reemplaza la estructura de seis años de primaria y seis de secundaria o profesional por la fórmula de ocho años de primaria y cuatro de educación media, diferenciada en un canal científico-humanista y otro técnico-profesional, ambos con posibilidades de continuar estudios de educación superior. Al mismo tiempo los planes de enseñanza son regulados por las nuevas necesidades productivas del país. En la misma década, las universidades empiezan una reforma por una mayor participación, además de transformaciones curriculares y una descentralización de las organizaciones (Casali 2011).

A pesar de protestas y reformas, la preocupación por la burocratización continuaba presente en la administración a inicios de la década de los setenta. A ello se sumaba que crecientes sectores del público criticaban una elitización en el acceso a instituciones escolares y universitarias (Aedo-Richmond 2000). El gobierno de la Unidad Popular, que asumió el poder en 1970 con Salvador Allende a la cabeza, planteó una reforma a esta estructura en línea con la politización del periodo (Cousiño & Valenzuela 2012). En consecuencia, la diferenciación entre administración y público se difumina: los temas pedagógicos se convierten en posiciones, la posibilidad de educar se observa en su concreción del “hombre nuevo” y la selección según su grado de cercanía respecto al proyecto del socialismo.

Tras el golpe de estado de 1973, el régimen militar coopta las estructuras educacionales mediante la ocupación administrativa de numerosas escuelas y universidades. Durante los primeros años se preserva la consideración sobre un sistema nacional de educación que debe ser regulado y planificado a partir de lineamientos estatales, centrados esta vez en la tradición cristiana y valores nacionales (PIIE 1991). En esta dirección se publica el informe “Diagnóstico de la Educación Chilena” (1974), extraído de subcomisiones, grupos de trabajo y procesos de consulta con el profesorado. Es solo desde fines de la década de los setenta e inicios de los ochenta cuando se generaliza la crítica relativa a que la respuesta a los problemas de calidad y cobertura no se encuentra en nuevas formas de planificación, sino en su desligamiento de la dirección estatal en pro de dinámicas del sistema económico.

Es difícil hablar entonces de una reconfiguración de la diferenciación funcional durante este periodo (Mascareño 2003), especialmente cuando se considera la persecución a los gremios docentes (Núñez 2007) o la pérdida de participación pública en el proceso de reforma (PIIE 1991). De lo que se trataría más bien es de un ‘autobloqueo’ del sistema político frente a la convertibilidad de la economía en la educación (Robles 2006c). En este sentido fueron redefinidas las responsabilidades del Estado: se transfiere la administración e infraestructura de las escuelas del Ministerio de Educación a las municipalidades, se modifica además la forma de financiamiento hacia una subvención por alumno [*voucher*] para promover la competencia entre las escuelas. Estas decisiones fueron complementadas con la creación de un “Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación” (SIMCE), destinado a informar de los resultados obtenidos por cada establecimiento. Con el objeto de promover la entrada de sostenedores privados al sistema educativo, se igualan los subsidios estatales con aquellos que reciben las escuelas municipales (Donoso 2006).

La intervención en el sistema de educación superior sigue esta dirección con la imposición inicial de rectores delegados y recorte presupuestario sobre las universidades como parte de los programas de ajustes estructurales del Fondo Monetario Internacional y el Banco

Mundial (Espinoza 2002). Mientras entre 1967 y 1973 el crecimiento anual de la matrícula universitaria fue de 16,6%, entre 1973 y 1979 la cifra se redujo a solo un 1,7% (Riveros 2013). Hacia inicios de la década de los ochenta, mediante la Directiva Presidencial de 1979 y el texto constitucional de 1980, se afirman importantes transformaciones en la administración del sistema de educación superior, de modo de privilegiar la iniciativa privada siguiendo el principio de libertad de enseñanza. En esta dirección se agregan dos instituciones inéditas al sistema: institutos profesionales y centros de formación técnica. En relación con el modo de financiamiento se siguen tres mecanismos: Aporte Fiscal Directo (AFD) a las universidades del Consejo de Rectores, Aporte Fiscal Indirecto (AFI) a instituciones que reciban a los 27.500 mejores puntajes en la Prueba de Selección Universitaria y Crédito con Garantía del Estado para alumnos de instituciones acreditadas. Su supuesto era el mismo que en educación básica y media: la competencia entre instituciones por aporte estatal y privado conllevaría una mejora en su calidad y el cierre natural de aquellas que no alcanzasen estándares mínimos (Guzmán & Larraín 1981). En los últimos días del régimen militar se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) con los requisitos mínimos para educación básica y media, las responsabilidades del Estado y sus normas para reconocer a las instituciones educativas.

La programación de las reformas educativas tras el retorno a la democracia parte de este estado de diferenciación interno. Como definimos en el primer capítulo, se trata estructuralmente de la convertibilidad secundaria del medio dinero sobre la educación: en educación básica, media y universitaria ello da como resultado una diferenciación organizacional del sistema de acuerdo con las posibilidades de pago. Semánticamente se impone, a su vez, especialmente en la administración de instituciones de educación superior, una discusión basada en criterios de racionalidad económica (Riveros 2013). De este modo, la unidad de la diferenciación entre administración y público –su régimen de verdad- se constituye en función de los efectos, favorable o desfavorablemente observados, de la relación existente entre los sistemas de la economía y de la educación.

Así, con el retorno a la democracia estos efectos se dejan relativamente intactos con el objeto de mantener el frágil equilibrio político sin cambios sustantivos (OCDE 2004). La reforma curricular se convierte durante la primera mitad de la década de los noventa en tema relevante. Su discusión, sin embargo, rápidamente es vista como una repolitización de la educación, dando lugar a acusaciones partidistas de un retorno a las dinámicas del gobierno de la Unidad Popular (Cox 2006). Solo la constitución de una instancia técnica, la “Comisión para la Modernización de la Educación” y la publicación de su informe “Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI” (1994) promueve su aceptación.

Este hecho da cuenta de la emergente diferenciación entre administración y público. Mientras en la administración el sistema educativo se complejiza mediante la creación de nuevas reparticiones, cada una dedicada a la promoción de determinados programas; por el lado del público las organizaciones de intereses entran en una dinámica de rearticulación. Ante la resolución de la urgencia de la cobertura de los niveles básico y medio y la creciente expansión del sistema de la educación superior por la vía de instituciones privadas, el problema de la reforma se traslada a lograr los principios de calidad y equidad.

Desde las primeras décadas de retorno a la democracia se intentó resolver la manifiesta desigualdad organizacional del sistema educativo a través de programas focalizados como

el Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900) ocupado de atender a las necesidades de niños vulnerables en sectores urbanos, el Programa de Educación Básica Rural (P-Rural) o el Programa de Asistencia para Escuelas Críticas, entre otros. Al finalizar la década de los noventa se había alcanzado una focalización en más del 60% de escuelas, lo que cubría el 46% de la matrícula de la educación básica total a la fecha (Román 2008). Además de estas decisiones, se implementaron también medidas destinadas a reducir la importancia de la familia en los resultados académicos obtenidos, como la Ley de Jornada Escolar Completa (1997) o una Reforma Constitucional que extendía la educación obligatoria a doce años (2003).

Estas políticas de recuperación parcial del rol del estado fueron asociadas, sin embargo, a una profundización de las direcciones definidas en el régimen militar. En esta apropiación no jugó un rol menor la justificación científica apropiada en la administración que, mediante una consideración altamente selectiva del público relevante, se asoció casi exclusivamente con organizaciones de interés que mantenían intactos sus presupuestos de racionalidad económica (Silva 1991). De esta forma, a la par de medidas como las señaladas anteriormente, se impulsaron otras como la ley del financiamiento compartido en la educación básica y media (1993), la asociación entre libertad de elección y resultados del SIMCE mediante información agregada por comunas (1995) o el segundo Estatuto Docente con la posibilidad de reducir plantas por resultados en la educación municipal (1995). Las consecuencias de estas definiciones en la agudización de la segmentación organizacional han sido reseñadas por la investigación educativa de Redondo, Descouvieres y Rojas (2004). En la educación superior esta situación ha sido similar: casi la totalidad del gasto en educación superior proviene de aportes privados (Mendes, Campbell & Porto 2005).

#### **II.4. Reflexión y reformas educativas sobre el lucro**

Uno de los elementos que resume el régimen de verdad en que se mueve actualmente la reflexión educativa es, al menos desde las protestas estudiantiles del año 2006, el ‘lucro’. Ello no puede sino llamar la atención cuando se considera que su carácter ilegal en las universidades dista de comenzar durante este periodo. La legislación sobre este tema se basa en el artículo 15, inciso primero del decreto con fuerza de ley (DFL) n° 1 de 1980, que solo autorizaba la creación de universidades como personas jurídicas sin fines de lucro.<sup>5</sup> Esta disposición permaneció intacta hasta la elaboración de la Ley 18.962 (LOCE). Iniciado por Mensaje Presidencial el 8 de junio de 1987, tras pasar por el Informe Técnico, el Oficio de la Segunda Comisión Legislativa y las Observaciones de Instituciones Interesadas, entre otras instancias, no incorporaba aún definiciones sobre el tema. La primera mención del lucro aparece recién en el Informe de la Secretaría de Legislación del 16 de julio de 1987, destacando la indiferencia del carácter lucrativo de las universidades.<sup>6</sup> Esta sugerencia es

---

<sup>5</sup> El DFL-1 de 1980 del Ministerio de Educación Pública señala en su artículo 15 inciso primero:

“Artículo 15°- Podrán crearse universidades, que deberán constituirse como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro.” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile 1980:4). En adelante se abrevia BCN.

<sup>6</sup> En relación al artículo 34 inciso c) que señala

“c) [Son universidades reconocidas oficialmente por el Estado] Las que se constituyan como personas jurídicas de derecho privado, conforme a esta ley orgánica. Estas universidades se registrarán por la presente ley y, supletoriamente, por las normas del Título XXXIII del Libro I del Código Civil.” (BCN 1990:24).

El Informe de la Secretaría de Legislación indica:

posteriormente repetida por el Rector de la Universidad de Santiago de Chile, Patricio Gualda, en una observación enviada el 24 de julio de 1987 al Presidente de la Segunda Comisión Legislativa, Fernando Matthei.<sup>7</sup> Finalmente, el 10 de marzo de 1990, la LOCE se publica en el Diario Oficial con esta definición incorporada en su artículo 30, exclusivamente para las universidades.<sup>8</sup> Sobre los niveles de educación básica y media la regulación del lucro es inexistente, cuestión con amplias consecuencias en el debate actual.

Las movilizaciones estudiantiles del 2006 marcaron la centralización del debate sobre la educación en las políticas públicas, definición que no estaba originalmente en los planes del gobierno de la entonces presidenta Bachelet (Farías 2008). Entre las demandas estudiantiles estaba la derogación de la LOCE, el fin de la municipalización, la evaluación de la Jornada Escolar Completa y el fin al lucro. En el sistema político ello dio lugar a la discusión de una nueva regulación para el sistema educativo chileno en un Consejo Asesor Presidencial para la Reforma Educacional. Este Consejo contó con la participación de varios representantes de intereses educativos (gremios, académicos, rectores, escolares, universitarios, etc.) y fue dirigido por el investigador educacional Juan García-Huidobro. El 29 de septiembre de 2006 este Consejo emitió su “Informe de Avance” inicial. Según consigna dicho documento, el debate sobre el lucro separaba posiciones entre aquellos sectores que destacaban su contradicción con la educación pública frente a quienes postulaban la ineficiencia de distinguir en el financiamiento estatal entre instituciones públicas y privadas (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 29 de sep. de 2006:30-33). En el “Informe Final” del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación del 11 de diciembre de 2006, el lucro se considera una materia de disenso al igual que el trato igualitario del Estado a instituciones públicas y privadas. De acuerdo con el Informe existen tres posturas en disputa: a) rechazo ético a una educación con fines de lucro, b) rechazo de la educación con fines de lucro cuando reciba aportes estatales pues implica una desviación de los fines educativos y c) admisión de educación con fines de lucro con aportes estatales

---

“c) Cabe observar por último, en relación con la letra c) de este artículo, que las universidades que se constituyan en el futuro como personas jurídicas de derecho privado podrán proponerse fines de lucro u organizarse como corporaciones o fundaciones sin fines de lucro, puesto que el texto no distingue al respecto, como lo hacía en cambio el artículo 15, inciso primero, del decreto con fuerza de ley N° 1, de 1980, del Ministerio de Educación Pública, que sólo autorizaba la creación de universidades “como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro.” (BCN 1990:181).

<sup>7</sup> En las Observaciones de la Universidad de Santiago de Chile se señala:

“En los artículos 34° y 35° debería agregarse que las personas jurídicas de derecho privado que se aludan, son aquellas que no persiguen fines de lucro” (BCN 1990:206).

Además propone extender esta regulación a centros de formación técnica e institutos profesionales:

“En lo concerniente a las personas jurídicas que puedan crear Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, de conformidad con los artículos 49° y 60°, deberá esclarecerse que ellas sean sin fines de lucro” (BCN 1990:207).

<sup>8</sup> La Ley 18.962 (LOCE) señala en su artículo 30 incisos primero y segundo:

“Artículo 30°- Las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica estatales sólo podrán crearse por ley. Las universidades que no tengan tal carácter, deberán crearse conforme a los procedimientos establecidos en esta ley, y serán siempre corporaciones de derecho privado, sin fines de lucro para el efecto de tener reconocimiento oficial. Los institutos profesionales y centros de formación técnica de carácter privado podrán ser creados por cualquier persona natural o jurídica en conformidad a esta ley, debiendo organizarse siempre como personas jurídicas de derecho privado para el efecto de tener reconocimiento oficial. Estas entidades no podrán tener otro objeto que la creación, organización y mantención de un instituto profesional o un centro de formación técnica, según el caso; todo ello sin perjuicio de la realización de otras actividades que contribuyan a la consecución de su objeto.” (BCN 1990:281).



pues asegura diversidad y libertad de elección, sin que sea posible llegar a una visión común entre ellas (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 11 de dic. de 2006:69-79). Posteriormente se abordarían estos temas en la educación superior. En su “Informe Avance” el Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior conformado el 25 de abril de 2007 reconoce la existencia de instituciones privadas con fines de lucro. La discusión se centró en la posibilidad de crear una nueva categoría de instituciones para referir a establecimientos que hacen negocios con empresas privadas asociadas a la universidad. Esta iniciativa se consideró que podía llevar a confusión, en tanto existirían universidades que lucran y reparten sus excedentes en sus dueños y universidades que realizan actividades lucrativas alineadas con los objetivos de la institución. En este sentido la mayoría del Consejo, según consigna el Informe, apoya esta caracterización, con la excepción de una minoría de sectores del Consejo junto con los estudiantes.<sup>9</sup> En el Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior, “Los desafíos de la educación superior chilena” de marzo de 2008 la distinción referida en el “Informe Avance” no es incorporada de manera definitiva. En sus recomendaciones sobre el marco regulatorio del sistema, en cambio, se reconoce que en este ámbito no se alcanzó una opinión general, si bien se demanda una decisión política clara, tanto de sectores a favor como en contra.<sup>10</sup>

Durante el año 2007 se inician los trámites legislativos para cambiar la LOCE por la Ley General de Educación (LGE). El 9 de abril de 2007 el proyecto se inicia por un Mensaje Presidencial de la presidenta Bachelet.<sup>11</sup> El rechazo a esta propuesta por parte de los partidos de derecha organizados en la coalición “Alianza por Chile” y sectores de los

---

<sup>9</sup> En el “Informe Avance” del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior se señala: “Para la mayoría del Consejo, no se observan razones para no aceptar o admitir la existencia de universidades con fines de lucro como sucede con los IP y CFT, siempre que se cumplan las siguientes condiciones:

- Transparencia: Debe explicitarse qué instituciones tienen fines de lucro para evitar que éste se persiga simultáneamente a través de resquicios.
- Mecanismo de “control de gestión” institucional: Es necesario contar con mecanismos de licenciamiento progresivo, que permitan regular la actividad de las instituciones.
- Calidad: La acreditación no puede ser voluntaria. El licenciamiento debe estar atado a un control de calidad.
- Rendición de cuentas públicas, especialmente frente a la existencia de recursos públicos.

Se debe señalar que en este punto se hizo especial énfasis en que, lo central para admitir la finalidad de lucro de las instituciones de educación superior, es la transparencia total y el aseguramiento de la calidad” (Consejo Asesor Presidencia para la Calidad de la Educación, 25 de abr. de 2007:14).

<sup>10</sup> En “Los desafíos de la educación pública: Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior” se señala:

“El país está hoy ante la oportunidad de robustecer la matriz histórica de su sistema de educación superior. Para hacerlo debe contar con un marco regulatorio que, además de cuidar la calidad del sistema, asegure la más estricta transparencia en la índole de cada una de esas instituciones y por eso el Consejo sugiere definir con claridad si han de admitirse o no Universidades con fines de lucro y provee argumentos para adoptar una decisión en uno u otro sentido. Si bien los integrantes del Consejo no alcanzaron un acuerdo en torno a ese punto, todos ellos convinieron en que la opacidad del sistema acerca de la verdadera índole de sus instituciones educativas deteriora la confianza del público y la legitimidad del sistema educativo (Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior, mar. de 2008:411).

<sup>11</sup> En el Mensaje del Ejecutivo que inicia la discusión de la Ley General de Educación se señala:

“Asimismo, se propicia la mantención del sistema mixto actual, permitiéndose la incorporación de sostenedores tanto públicos como privados, estableciéndose, sin embargo, la necesidad de que éstos últimos se organicen como personas jurídicas sin fines de lucro, con giro educacional exclusivo” (BCN 2009:13). Otras referencias al lucro en el Mensaje Presidencial destacan la oposición del lucro respecto a la naturaleza social de la educación (BCN 2009:19).

partidos del gobierno alineados en la “Concertación de partidos por la democracia” conllevó la formulación del “Acuerdo por la Calidad de la Educación” el día 13 de noviembre de 2007 (Mönckeberg 2013). Dicho acuerdo se concentraba en una mayor fiscalización, elevación de los requisitos de transparencia y cambios en la estructura curricular. La palabra ‘lucro’ desaparece y se reemplaza por una defensa del igual financiamiento estatal a instituciones públicas y privadas.<sup>12</sup> Este acuerdo se tradujo en una indicación sustitutiva enviada el 29 de enero de 2008 al Congreso, rechazado por varias organizaciones implicadas, quienes elaboraron paralelamente en el llamado “Bloque Social” el informe “La crisis educativa en Chile. Diagnóstico y propuestas” (2006), documento en que se acusaba el olvido en el debate del tema del lucro en el sistema escolar.

Si bien el proyecto fue objeto de debate en las discusiones en sala, finalmente fue aprobado en la dirección señalada en el “Acuerdo por la Calidad de la Educación”. La revisión del Tribunal destacó la conformidad de esta legislación sobre el texto constitucional. Las materias de discusión en esta organización apuntaron más bien a la compatibilidad entre el “derecho a la educación” y la “libertad de enseñanza” que suponía el artículo 46 inciso primero.<sup>13</sup> A partir de lo anterior el Tribunal Constitucional señalaba en su Oficio, la indiferencia de la LGE sobre el estatus jurídico del sostenedor.<sup>14</sup> De este modo, el día 12 de septiembre de 2009 la Ley 20.370 es publicada en el Diario Oficial. En su forma final la LGE establece los principios y fines de la enseñanza (artículos 1 a 16); la estructuración de niveles y modalidades educativas (artículos 17 a 24); sus objetivos y normas de fiscalización y certificación (artículos 25 a 44); criterios de reconocimiento oficial a establecimientos educacionales en niveles de educación parvularia, básica y media (artículos 45 a 51) y atribuciones del Consejo Nacional de Educación (artículos 52 a 69). En sus disposiciones transitorias se definen plazos y condiciones de adaptación de los establecimientos a la nueva legislación (artículos transitorios 1 a 6); mecanismos de

---

<sup>12</sup> El “Acuerdo por la Calidad de la Educación” señala en su punto 9:

“Mantener y desarrollar un sistema educacional de provisión mixta: Históricamente la educación en Chile ha sido provista de manera mixta. Es responsabilidad del Estado mantener y desarrollar un sistema de educación gratuita y de excelencia. *Junto con ello debe velar por la eficaz realización de la libertad de enseñanza y del derecho a una educación de calidad a través del apoyo a todas las escuelas, sean públicas o privadas, aumentando así, la diversidad de los proyectos educativos en nuestro sistema escolar. Ello es una condición indispensable en una sociedad democrática y plural, que valora todas las expresiones culturales y religiosas que conviven en su seno*” (cursivas propias) (BCN 2009:70).

<sup>13</sup> El artículo 46 inciso primero de la LGE señala:

“Artículo 46.- El Ministerio de Educación reconocerá oficialmente a los establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles de educación parvularia, básica y media, cuando así lo soliciten y cumplan con los siguientes requisitos:

a) Tener un sostenedor. Serán sostenedores las personas jurídicas de derecho público, tales como Municipalidades y otras entidades creadas por ley, y las personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto social único sea la educación. El sostenedor será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional” (BCN 2009:1816).

<sup>14</sup> El Oficio del Tribunal señala en referencia al artículo 46 de la LGE:

“Que, también, la norma no exige ninguna personalidad jurídica concreta. Establece sólo que se trate de “*personas jurídicas de derecho privado*”. Por tanto, el establecimiento puede adoptar la forma de persona jurídica con fines de lucro, incluyendo todas las formas reguladas de sociedades, o sin fines de lucro, o sea, Corporaciones y Fundaciones. Las formas específicas de organización, serán definidas por el que quiera tener un establecimiento con reconocimiento oficial dentro de esta amplia gama. La única limitación, es que dicha persona jurídica tenga “*objeto social único*”, es decir, exclusivo. Ese objeto debe ser “*la educación*”. Con ello se excluyen, agrupaciones multipropósitos” (BCN 2009:1663).

transición del Consejo Superior de Educación al Consejo Nacional de Educación (artículo transitorio 7); plazos para las transformaciones curriculares (artículo transitorio 8) y de fiscalización parvularia (artículo transitorio 9), escolar (artículo transitorio 10) y parvularia (artículo transitorio 9). Sobre el lucro, contrario a la importancia de las discusiones iniciales, no se realiza mención. Lo que se establece, sin embargo, es la prohibición de selección hasta sexto básico<sup>15</sup> y una elevación de los requisitos para los sostenedores.

Si bien Luhmann y Schorr (2000) rechazan asociar el debate sobre los contenidos de la reforma con procesos de reflexión, por prestarse a una pura resistencia, el caso nacional de la reforma por el lucro parece ser diferente. En primer lugar, la presencia del lucro en la educación se encuentra en cualquier definición acerca de qué es la educación. Por otra parte, su carácter ilegal en la educación universitaria plantea que su observación no es en términos meramente morales que impedirían un proceso de reflexión. Hemos visto antes cómo en las instancias técnicas no se daba un consenso sobre sus efectos, cuestión también extensible a su operacionalización jurídica. En tercer lugar, el concepto alcanza una centralidad tal, que no son solo posiciones políticas las que impiden su aceptación. En efecto, su observación como símbolo de la estructura de la educación actual alcanza tanto al periodismo de investigación (Mönckeberg 2006, 2011 & 2013), como a la valoración académica en términos conceptuales (Atria 2010; Donoso & Alarcón 2012; Fontaine 2012), además de un debate sobre los resultados educacionales (McEwan 2001; Redondo, Descouvieres & Rojas 2004; Bellei 2013) o sobre el acceso a la posibilidad de elegir libremente proyectos educativos (Elacqua & Fabrega 2004; Elacqua 2009), entre otras. En este sentido, señalamos que el lucro actúa como un régimen de verdad de la reflexión educativa. Ciertamente ello no implica exclusividad. En asociación con sus consecuencias, se presentaron otras temáticas relevantes para la descripción del sistema como el estado de la educación pública, las distinciones en el financiamiento estatal, las consecuencias de la municipalización, la formación docente, entre otras. Sin embargo, a diferencia de otros esquemas causales, en el lucro se aspira a representar el estado del conjunto del sistema.

Si se desea observar la reflexión educativa posterior al movimiento estudiantil del 2011 en torno a la reforma del lucro, deben definirse las instancias legislativas en que ello se realiza formalmente. Todo proyecto de ley debe obligatoriamente presentarse a una de las dos Cámaras que conforman el Congreso de Chile: la Cámara Alta (Senadores) o Baja (Diputados). La Cámara de acogida del proyecto recibe el nombre de Cámara de Origen, en tanto la otra pasa a constituirse como Cámara Revisora. Posteriormente el proyecto es enviado a la comisión permanente pertinente para ser analizado en sus aspectos generales, salvo acuerdo unánime de la sala de omitir ese trámite. Una vez estudiado el proyecto, se informa de las conclusiones a la Cámara, la que decide si aprueba o rechaza legislar sobre él. De aprobarse con indicaciones, el proyecto es enviado de nuevo a la comisión para incluir en el análisis las indicaciones formuladas por la Cámara. Ello da lugar a tres alternativas: que el proyecto sea aprobado, caso en el que pasa a la Cámara Revisora; que el

---

<sup>15</sup> En el artículo 12 de la LGE se señala:

“Artículo 12.- En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, que posean oferta educativa entre el primer nivel de transición y sexto año de la educación general básica, en ningún caso se podrá considerar en cada uno de estos cursos el rendimiento escolar pasado o potencial del estudiante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del estudiantes” (BCN 2009:1798).

proyecto sea aprobado con cambios, caso en el que pasa con modificaciones a la Cámara Revisora y que el proyecto sea desechado, caso en que no puede presentarse en un año.

Una vez aprobado en la Cámara de Origen, la Cámara Revisora procede de idéntico modo que la primera, pudiendo aprobar, modificar o rechazar el proyecto de ley proveniente de la Cámara de Origen. Las posibilidades de deliberación son: que el proyecto sea aprobado en su totalidad por ambas Cámaras, caso en el que se remite para la aprobación del Presidente de la República; que el proyecto sea modificado por la Cámara Revisora, caso en el que es devuelto a la Cámara de Origen para la consideración de estas modificaciones y que el proyecto sea rechazado por la Cámara Revisora, caso en que debe conformarse una comisión mixta de ambas Cámaras, con el objeto de resolver el desacuerdo existente.

Una vez aprobado el proyecto por ambas Cámaras, es enviado al Presidente de la República, para que lo apruebe o lo rechace. De no haber respuesta en 30 días una vez recibido el proyecto, es entendida su aprobación, de tal modo que se procede a promulgarlo como Ley de la República. Si el Presidente modifica o desaprueba el proyecto aprobado por el Congreso, este es devuelto, dentro de un plazo de 30 días, a la Cámara de Origen. Si ambas Cámaras aprueban las observaciones, el proyecto es devuelto al Ejecutivo para su promulgación. Si las dos Cámaras rechazan algunas modificaciones del Presidente e insistieren, por dos tercios de sus miembros presentes, en el proyecto originalmente aprobado, se devolverá al Ejecutivo, el que debe promulgarlo como ley. En caso de ser rechazadas por las dos Cámaras algunas modificaciones del Presidente, pero no se consiguiese el quorum de dos tercios, no habrá legislación en los puntos de discrepancia.

Una vez aprobado el proyecto por el Presidente de la República, este debe dictar un decreto promulgatorio, dentro de un plazo de 10 días, en el cual se declara la existencia de la ley. Dentro de un plazo de cinco días hábiles desde que se tramita el decreto promulgatorio, el texto de la ley se publica en el Diario Oficial para presuponerse conocido por todos.

La importancia de las comisiones se entiende en esta descripción. Es en las Comisiones Permanentes de la Cámara Alta y Baja donde, además de realizarse una deliberación política sobre los proyectos de ley, se invita a participar a ciertas organizaciones de interés.

En el Senado existen 21 Comisiones Permanentes, cada una formada por cinco Senadores, de las cuales una es la Comisión Permanente de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. De acuerdo al Reglamento del Senado, título IV, artículo 36 inciso primero, pasan por la Comisión los proyectos de ley en primer o segundo trámite constitucional y las observaciones del Presidente de la República a un proyecto aprobado por el Congreso.<sup>16</sup> En su artículo 38 inciso primero, además, se señala que en las comisiones se reunirán los

---

<sup>16</sup> El artículo 36 inciso primero del Reglamento del Senado señala:

“Artículo 36.- Deberán pasar a la Comisión respectiva los proyectos de ley y los asuntos que se tramiten como tales, que se hallen en primer o segundo trámites constitucionales; las observaciones del Presidente de la República a un proyecto aprobado por el Congreso, y los demás negocios que este Reglamento dispone que deben pasar a Comisión.”

Al comienzo de cada sesión de Comisión, el Presidente deberá dar cuenta a esta de los asuntos que se hayan recibido, en conformidad al inciso precedente.

antecedentes para informar al Senado. Para ello, y esto es de interés para analizar la reflexión reformista, se pueden asesorar por personas que estimen convenientes.<sup>17</sup>

En la Comisión Permanente de Educación, Deportes y Recreación de la Cámara de Diputados la situación es similar. Ella se encuentra integrada por 13 Diputados, encargados de generar un informe sobre los proyectos de ley. De acuerdo al Reglamento de la Cámara de Diputados, libro segundo, título dos, artículo 218 inciso primero, en su búsqueda de antecedentes la comisión podrá solicitar la presencia de funcionarios en condiciones de ilustrar sus debates y hacerse asesorar por especialistas de la materia educativa respectiva.<sup>18</sup>

Si se analizan estas instancias deliberativas entre administración y público, es posible observar la citada transformación. En sus proyectos, el tema del lucro asume una posición fundamental de una manera diferenciada respecto del anterior proceso reformista.<sup>19</sup> De este modo se confirma la presencia de un régimen de verdad entre administración y público en la forma de un encadenado de causalidades que, a la vez, abre y limita posibilidades de decisión. En breve: en la reforma –entendida como deliberación entre administración y público– se estructura una reflexión sobre las consecuencias del lucro en la educación. Ello pese a que, como vimos antes, el lucro en la educación con financiamiento estatal existe a lo menos desde la década de los noventa y su investigación científica, tratamiento en los medios de comunicación o legislación tampoco son nuevas. Es posible explicar esta diferencia entre evento y sus condiciones de posibilidad a partir de lo que hemos definido como diferenciación funcional. Esta forma de estructuración implica que los eventos de un sistema no tienen inmediata repercusión en otro, dadas las diferencias entre perspectivas. De esta forma es que decisiones jurídicas y discursos científicamente fundados no tienen inmediata correlación en los sistemas político o educativo, salvo que su selección implique posibilidades de enlace definidos por la propia historia del sistema. En este sentido, podemos afirmar que toda reforma (y reflexión sobre la reforma) debe presuponer, a la vez, condiciones en otros sistemas y un impulso en el propio sistema que se orienta al cambio.

En consecuencia, un planteamiento de este tipo abre la plausibilidad de realizar dos tipos de preguntas claramente diferenciadas: por una parte, destacar qué condiciones se dieron en el sistema político para estructurar sus planificaciones educativas en base a la fórmula del lucro; por otra, en qué medida la selección de este tema es comprensible como resultado de la reflexión de un *establishment* pedagógico. Mientras la primera conduce al examen de la diferenciación del sistema político y a un análisis de sus presupuestos en la formulación de las políticas educacionales –parte de lo cual hemos realizado mediante el concepto de

---

<sup>17</sup> El artículo 38 inciso primero del Reglamento del Senado señala:

“Artículo 38.- Las Comisiones reunirán los antecedentes y estudiarán los hechos que estimen necesarios para informar al Senado. Podrán solicitar de las autoridades correspondientes la comparecencia de aquellos funcionarios que estén en situación de ilustrar sus debates; hacerse asesorar por cualquier especialista en la materia de estudio, y oír a las instituciones y personas que estimen conveniente.”

<sup>18</sup> El artículo 218 inciso primero del Reglamento de la Cámara de Diputados señala:

“Artículo 218.- Las Comisiones reunirán los antecedentes que estimen necesarios para informar a la Corporación. Podrán solicitar la comparecencia de funcionarios que estén en condiciones de ilustrar sus debates y hacerse asesorar por cualquier especialista en la materia respectiva y solicitar informes u oír a las instituciones y personas que estimen pertinente.”

<sup>19</sup> Véase “Anexo II: Leyes educacionales enviadas y discutidas en la Comisión de Educación del Senado en los años 2011, 2012 y 2013”

régimen de verdad-, la segunda lleva a una descripción del impulso reformista utilizando como referencia la estructuración de roles en el sistema educativo. Como veremos en el siguiente capítulo, si bien este régimen de verdad observado en el sistema político no se reproduce íntegramente en el sistema educativo, sí produce, en tanto el *establishment* posee una ambición de reforma, una limitación acerca de lo que resulta y no resulta posible.

## **II.5. Síntesis**

En el presente capítulo se señalaron los modos de construcción de las reformas educacionales en Chile, teniendo como plataforma de observación, por una parte, la diferenciación interna del sistema político de la teoría de sistemas sociales autopoiéticos y, por otra, la constitución de regímenes de verdad que engloban las discusiones reformistas de las investigaciones de la teoría posestructuralista. Entendimos reforma como la definición de lo decidible educativamente en la deliberación entre administración y público.

En base a esta definición se realizó después una caracterización de las últimas décadas de la reforma educacional chilena, específicamente, su paso desde debates sobre cobertura hasta los actuales contextos temáticos sobre calidad y equidad. La sección finaliza destacando la actitud ambivalente de las políticas educacionales propuestas en las últimas décadas.

En tercer lugar, destacamos la centralidad del lucro en el debate reformista actual, al menos desde las movilizaciones estudiantiles del año 2006. A partir de ello destacamos que las condiciones jurídicas y científicas para su discusión estaban dadas al menos desde la década de los noventa. Para sostener esta tesis revisamos los orígenes de la legislación sobre el lucro en la educación y sus debates actuales en términos de política educacional. Luego definimos el espacio legislativo en que se promueve la reflexión reformista.

Una conceptualización de este tipo parecería hacer referencia exclusiva a las selecciones del sistema político en su relación entre administración y público, esto es, aquello que se definió como régimen de verdad. Si se parte de un principio de diferenciación, sin embargo, la reforma educativa no se agota en su planificación política sino que requiere como condición un impulso en el sistema educativo. En el siguiente capítulo queremos desarrollar esta tesis respecto a los presupuestos y diferenciaciones de un *establishment* pedagógico.

## CAPÍTULO III. LA REFLEXIÓN EDUCATIVA EN EL ESTABLISHMENT

### III.1. Introducción

A pesar de que la construcción de la reforma no puede sino llevarse a cabo mediante decisiones formuladas en términos de políticas públicas –lo que hemos definido como administración y público-, en la presente sección deseamos afirmar la existencia de un *establishment* pedagógico en el sistema educativo que se define en el sistema político como “organizaciones de interés”. Esta duplicación fáctica solo se hace comprensible si se sigue el *dictatum* de la teoría de sistemas sociales autopoieticos de que suceda lo que suceda, sucede varias veces dependiendo del sistema de referencia (Luhmann 2007:474). En este sentido, nuestro actual sistema de referencia analítico es el educativo. El presente capítulo busca destacar un *establishment* que toma las reformas del lucro como tema de reflexión. Para ello justificamos teórica, histórica y empíricamente la presencia de este *establishment* pedagógico en nuestro país. A continuación, partiendo desde una perspectiva organizacional, destacamos que su dinámica reflexiva se da en torno a ciertos presupuestos compartidos que posibilitan su diferenciación. En base a esta definición de *establishment*, planteamos la cuestión acerca de en qué espacio es posible apreciar más claramente su reflexión reformista. El capítulo concluye con un resumen sobre lo antes expuesto.

### III.2. El Establishment Pedagógico: Teoría y Práctica.

La utilización del término *establishment* no ha sido del todo fecunda en las ciencias sociales, mucho menos para designar un sistema de roles asociados a la reflexión. Además de su traducción directa –*creation, business, organization*-, los orígenes de su sentido político actual pueden ser rastreados en el discurso “*The Conservative*” (1841) del escritor estadounidense Emerson sobre la posición de los conservadores frente a la reforma. En las últimas décadas el término ha sido popularizado por los medios de comunicación para señalar una clase, grupo profesional o estrato superior capaz de diferenciarse mediante un conocimiento tácito. Esta definición fue apropiada por las ciencias sociales bajo un matiz crítico sobre la sociedad contemporánea. Con *establishment* se hizo referencia a los aspectos burocráticos de las organizaciones médicas (Muraskin 1995; Getahun 2006), militares (Janowitz 1959) y económicas (Diseny, Haskel & Heden 2003; Shiferaw 2009). En la sociología de las religiones, el término fue utilizado para caracterizar estructuras de creencias capaces de alcanzar formas complejas de organización y representación (Taub & Lawrence 1993), mientras que en su utilización política se transformó en sinónimo de procesos globales de homogeneización y exclusión (Arces 2010). Las escasas utilizaciones en la sociología de la educación siguen esta línea, para describir las resistencias de grupos docentes gremiales frente a tendencias políticas de privatización (Boyd 2007). En breve: con el término de *establishment* se comprendieron los efectos negativos de la organización.

Puede parecer que en el paso de acusaciones de conservadurismo a una descripción de estructuras burocratizadas, las ciencias sociales han abandonado su normatividad original. Si analizamos más detenidamente su utilización contemporánea, sin embargo, todavía persiste una conceptualización deficiente. Para destacar los aspectos positivos se habla de organización, para marcar los negativos el concepto es burocracia (Luhmann 2007:666). *Establishment*, en este sentido, marcaría la incapacidad de una organización de procesar reflexivamente la burocratización de sus estructuras. En esta operación permanece implícita

una valoración negativa del *establishment*, que no se resuelve en su valoración como “*establishment* oculto” (Marty 1970). Descartamos seguir en esta tradición de análisis en tanto operan, todavía, bajo la premisa de un acceso privilegiado a la realidad educacional.

Con miras a destacar los sistemas de roles asociados en el sistema educativo a la promoción de la reforma y sus efectos en la reflexión, entonces, es preciso utilizar un concepto más abstracto del *establishment*. La teoría de sistemas sociales autopoieticos nos brinda aportes en esta dirección. En esta sección profundizamos la conceptualización enunciada en el primer capítulo sobre la reforma educacional en un contexto de diferenciación funcional para, sobre bases teóricas, históricas y empíricas, argumentar sobre su existencia en el país.

Si el sistema educativo se encuentra funcionalmente diferenciado –como hemos definido en el primer capítulo–, entonces la reforma no puede comprenderse solamente como una planificación política sino antes ha de buscarse su impulso en la estructuración misma del sistema educativo. De esta forma, si bien pueden existir tanto condiciones jurídicas como científicas, el sistema educativo debe desarrollar sus propias dependencias internas para promover la reforma. Esta variación la señalamos en el capítulo anterior en el concepto de régimen de verdad, limitación que permite direccionar la reforma en una forma política. De acuerdo a nuestros análisis, en estos años ello se ha establecido sobre el tema del lucro.

En función de la complejidad en la promoción de la reforma, también cabe esperar en el sistema educativo una forma de diferenciación interna. Dado que el sistema educativo posee una relación de dependencia con el sistema de interacción (Vanderstraeten 2001), no es plausible esperar que en el ámbito técnico, preocupado de la enseñanza, se disponga del tiempo necesario para desarrollar una preocupación por la reflexión. La solución a este problema determina la emergencia del *establishment*. Con *establishment* pedagógico se indican roles y sistemas de roles que, si bien son atribuidos al sistema de la educación, lidian indirecta, no directamente, con la instrucción (Luhmann & Schorr 2000:370). Ello determina, por tanto, que los roles del *establishment* participen en distintos sistemas. Pedagogos, investigadores y líderes gremiales, además de asumir funciones de vocería de intereses pedagógicos, participan de las premisas de cada uno de sus sistemas respectivos.

La pregunta inmediata es si acaso puede conceptualizarse, de manera independiente a las dinámicas de cada sistema, un *establishment* pedagógico. Nuestra respuesta es afirmativa y se basa, además de la señalada diferenciación interna del sistema educativo, en el carácter independiente de este sistema de roles respecto a la instrucción. Como señalan Luhmann y Schorr (2000:371-373), la misma institucionalización de roles para tareas no directamente relacionadas con la instrucción convierte su continuidad en independiente de las biografías e intereses de personas individuales. Ello permite comprender cómo el *establishment* pedagógico se mueve en torno a ciertas premisas de un régimen de verdad diferenciado tanto respecto a otros sistemas parciales como a la instrucción (sistema de interacción).

Según Luhmann y Schorr (2000:380), en el *establishment* se formula una reflexión basada en una simplificación de la estructura del sistema educativo. Esta autosimplificación es definida como una teoría que no satisface demandas científicas. En este sentido subyace a esta comprensión una definición en términos selectivos: la teoría es siempre referencia a unos componentes del sistema educativo (como el lucro) y no otros (como la pedagogía). En consecuencia este diagnóstico no es una réplica del funcionamiento estructural del



sistema. Su relación con el sistema descrito es, como todo proceso reflexivo, autorreferencial: simplifica el sistema del cual es uno de sus momentos.<sup>20</sup> Por ello es que se puede asegurar que un cambio en la teoría conduce necesariamente a un cambio estructural en el sistema. Baste pensar en la transformación que implicaron Smith y Keynes para la economía y Kant y Popper para el sistema científico (Luhmann & Schorr 2000:366).

A estas alturas de la exposición se puede adivinar la conexión íntima que existe entre los conceptos de teoría y régimen de verdad. La teoría formulada en el sistema parte de premisas que son dadas por un régimen de verdad, esto es, sobre aquello que resulta decidible educativamente. El régimen de verdad, por su parte, hace la definición en una teoría por sobre otras.<sup>21</sup> En este sentido, ambas estructuras operan como esquemas de causalidades: iluminan ciertas relaciones a la vez que oscurecen otras (Luhmann 2009).

La existencia de este *establishment* pedagógico no es inmediatamente evidente para el caso nacional. En la investigación científica su análisis se encuentra diferenciado por disciplinas. Los estudios de las asociaciones docentes así como sus proyectos de relación con el Estado son una línea en desarrollo en la historiografía nacional (Núñez 1986; Reyes 2003; Assael & Inzunza 2007; Núñez 2007). En el mismo sentido, las definiciones de especialistas científicos (UNESCO & ISSC 2010), profesionales técnicos (Santibáñez 2008), *think thanks* (Pinilla 2011), entre otros, ha sido inscrita en los mecanismos de formulación de políticas públicas. Considerados aisladamente estos abordajes no son opuestos a nuestra teorización. Sin embargo, en tanto sujetos a categorías –lo gremial, lo técnico, lo pedagógico-, carecen de suficiente capacidad de enlace para observar la formulación de una teoría reflexiva en el sistema educativo. En esta dirección el concepto de *establishment* es provechoso pues, por una parte, permite su comparación con otros espacios de reflexión mediante su asociación con una teoría abstracta de la sociedad y, por otra, destaca explícitamente la relación entre semántica (evolución) y estructura (diferenciación).

Sin embargo con ello todavía no hemos declarado la existencia del *establishment* pedagógico nacional más allá de su fecundidad analítica. De hecho, si se siguen los análisis mencionados las asociaciones entre estas organizaciones han sido más bien esporádicas, sujetas a variaciones en el sistema político. Desarrollaremos argumentos sobre la existencia de este *establishment* en términos (a) teórico-históricos y (b) de relevancia actual.

(a) La diferenciación funcional del sistema educativo nacional parece teóricamente indesmentible. En primer lugar, con dinero no se compran títulos sino se accede a ser evaluado en la estructuración propia del sistema educativo, un código que distingue entre mejor y peor. Por otra parte, la convertibilidad secundaria del dinero sobre el sistema educativo –en tanto presupone la operatoria autopoietica de cada sistema-, es observada

---

<sup>20</sup> Ver nota 20.

<sup>21</sup> Siguiendo los conceptos basales de la teoría de sistemas sociales autopoieticos se podría señalar que la diferencia ‘régimen de verdad/teoría’ es equivalente a la distinción ‘médium/forma’. Con estos conceptos Luhmann (2005:170-179) refiere a la distinción realizada desde un sistema entre elementos acoplados laxamente (posibilidad) y elementos acoplados rígidamente (actualidad). Por supuesto esto es una cuestión de perspectiva: las letras son el médium de la ‘forma palabra’, pero las palabras son el médium de la ‘forma frase’ y así sucesivamente. Lo mismo aplica para la distinción que guía esta investigación. El régimen de verdad ofrece las posibilidades para actualizar una ‘forma teoría’ pero, a su vez, un régimen de verdad sólo es observable en tanto ‘forma régimen de verdad’ que presupone otro médium que permanezca inobservado.

como un resabio de la sociedad estratificada, tanto en los medios de comunicación como en los movimientos de protesta en la forma de crítica a la desigualdad. Por último, se presupone de manera normativa que el acceso a los niveles básico, medio y universitario es universal y no debería estar condicionado por variables económicas, geográficas, étnicas, etc. Si se asume esta diferenciación funcional –con lo cual no hemos dicho nada acerca de su descripción en términos de una teoría de la justicia–, es plausible también considerar una diferenciación interna basada en la distinción entre *establishment* e instrucción. Así, es presumible teóricamente la existencia de un *establishment* en el sistema educativo nacional.

Partiendo de una reflexión histórica es difícil encontrar un punto de despegue de la diferenciación del sistema educativo. Esfuerzos en este sentido parecen poco plausibles, en tanto el encadenamiento de comunicaciones que caracteriza una diferenciación sistémica no parte de un hito sino de condiciones que plantean su probabilización; teóricamente, además, la búsqueda de un único punto omite que cada sistema genera, en términos de autodescripción, un inicio que actúa como su ficción operativa –como el “estado de naturaleza” para el sistema político (Luhmann 2006a). Con ello no se niega, sin embargo, la posibilidad de encontrar eventos relevantes que sean sintomáticos de una diferenciación. Las anteriores premisas de diferenciación funcional –inclusión universal, crítica y evaluación– se encuentran presentes en el sistema educativo nacional desde, al menos, inicios del siglo del siglo XX con el dictado de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920) y el establecimiento, separado de Justicia, del Ministerio de Educación Pública (1927). Más allá de estos antecedentes jurídicos, sin embargo, pueden rastrearse señales sobre la inclusión universal en los debates pedagógicos de la época. Las críticas de pensadores como Letelier (1912), Molina (1914), Salas (1917), entre otros, aparecen como especialmente relevantes, pues asumen la primacía de un horizonte normativo propio de la diferenciación funcional, en virtud del cual el estado educativo observado aparece como insuficiente. Considérese, en esta dirección, que en una sociedad estratificada una cobertura educativa universal no sería un evento siquiera deseable de alcanzar (Luhmann 1996a).

En un sentido complementario, diferenciación es, a su vez, tendencia al enlace de comunicaciones educativas con comunicaciones educativas (Luhmann & Schorr 2000). Ello puede verse con especial claridad en los crecientes debates pedagógicos de rechazo a la interferencia de la política en la planificación curricular que propiciaron la fusión de distintas “uniones docentes” en la Asociación General de Profesores de Chile (1923) así como su asociación con la Federación Obrera de Chile y la Federación Estudiantes de Chile para conformar experiencias educativas autónomas (Salazar 2009). En la misma dirección apuntan las actuales críticas ante las consecuencias de una selección educativa determinada por el origen socioeconómico del estudiante (Redondo, Descouvieres & Rojas 2004).

En lo que respecta a la evaluación, se pueden encontrar signos de su afirmación en la exclusión de la utilización de la violencia en la sala de clases.<sup>22</sup> Desde la segunda mitad del

---

<sup>22</sup> Lamentablemente no podemos extendernos sobre este punto. Baste señalar que los medios simbólicamente generalizados son estructuras que probabilizan la aceptación de la comunicación, de modo que promueven la diferenciación de sistemas funcionales clausurados operativamente (Luhmann 1998d). En este proceso de diferenciación los medios excluyen una satisfacción corporal no referida a condicionamientos sociales: debe antes pasar por la codificación respectiva a cada sistema (Luhmann 2007). Para el caso de la ciencia, ello implica la necesidad de procedimientos de falsabilidad de hipótesis (Severino 1984) mientras en la política la

siglo XIX surgen oposiciones a las prácticas correctivas mediante la violencia física en dos sentidos. Por una parte, se incrementan las denuncias ante los excesos (Toro 2008); por otra, se comienza a discutir sobre la eficacia de estos mismos castigos (Rojas 2010). Si bien los profesores rechazan en un comienzo abandonar estas prácticas, la tendencia es hacia una juridificación de la violencia contra los estudiantes, especialmente desde aquellos padres pertenecientes a los sectores de mayores ingresos. En esta época la reflexión pedagógica, ayudada por el desarrollo de especialidades como la psicología y la pediatría, se decidió en contra de la violencia en las escuelas. Entre 1910 y 1930 fueron cuatro los textos que expresaron una consolidación de estos derechos del niño: el acuerdo del congreso científico español (1912), la declaración de Ginebra suscrita por la Sociedad de Naciones (1924), el texto de Montevideo (1927) y la Declaración de Washington (1930) (Rojas 2007). La ley de menores de 1928 definió judicialmente estos cambios, al establecer un sistema que prohibía la violencia contra menores de edad y, además, excluía del sistema penal a menores de 16 años, estableciendo una orientación comprensiva antes que castigadora.

Es posible comprender este fenómeno de manera más adecuada si lo asociamos con la construcción del niño. Teóricamente, como hemos dicho, en la medida en que se diferencia un sistema funcional ocupa un medio que le resulta específico. Para la educación este medio es el niño (Luhmann 1996c). El niño no es un adulto en miniatura en tanto presenta características particulares, así, no puede ser irritado por la violencia como los adultos sino que requiere una especialización sobre su intervención (Muñoz 1918). En nuestro país, esta consideración toma forma educativamente en la fórmula del “niño chileno” destacada, paradójicamente, tras viajes de una serie de pedagogos a Europa y Estados Unidos. Claudio Matte critica la memorización mediante una valorización de la comprensión observada en el sistema educativo alemán, Abelardo Núñez destaca la importancia de organizar las escuelas contratando profesores extranjeros que incorporasen las corrientes más avanzadas de la época, Salas acusa que la pedagogía tradicionalista utilizada en el país no alcanza a responder a las necesidades productivas del país, entre otros autores (Egaña 2000). En breve entonces: los fundamentos educativos se encuentran en la ciencia devenida evaluación por sobre la corrección entendida como aplicación de castigos corporales.

Estos tres signos –inclusión universal, crítica y eliminación del castigo físico- dan cuenta de la diferenciación del sistema educativo nacional a comienzos del siglo XX. Si seguimos la hipótesis teórica reseñada en anteriores capítulos, de manera paralela a la diferenciación de un sistema educativo debiese darse la emergencia de un *establishment* pedagógico.

(b) Finalmente, la actualidad de este *establishment* pedagógico parece estar fuera de discusión. Para ello podemos apoyarnos en el examen de las organizaciones participantes en el debate sobre el tema del lucro en la Comisión de Educación del Senado.<sup>23</sup> Nuestra tesis es que más allá de las premisas compartidas en su modo de fundamentación (cuestión que describiremos en el capítulo siguiente), el *establishment* poseen características organizacionales que ameritan su entendimiento como una entidad diferenciada. El examen de los segmentos del *establishment* pedagógico involucrado en el tema del lucro demuestra un reconocimiento de la validez argumentativa del resto de los interlocutores sobre temas

---

monopolización en el uso legítimo de la violencia (Weber 1975). Nuestra tesis es que un proceso equivalente puede observarse en el sistema educativo con la restricción de la violencia como mecanismo de enseñanza.

<sup>23</sup> Para una pormenorización de este análisis véase “Anexo I: Segmentos del *establishment* pedagógico”.

educativos, validez entregada a través de la representación de definiciones organizacionales en términos científicos, políticos, económicos o de otro tipo. En este sentido se presentan puntos que conectan segmentos del *establishment* entre sí, referidos a instancias de asesoramiento a partidos políticos, estancias de trabajo en el Ministerio de Educación o involucramiento directo con organizaciones educativas. Con ello se posibilita que, más allá de acuerdos o desacuerdos sobre estas temáticas, se presuponga un reconocimiento sobre ciertas cuestiones fundamentales como desigualdad educativa y ausencia de calidad.

### **III.3. La organización del *establishment* pedagógico**

Que la sociedad contemporánea se hace cada vez más dependiente de las organizaciones no es una sorpresa (Rodríguez 2004). El *establishment* no es una excepción a esta situación. Su predominio organizacional, sin embargo, implica también un incremento de la dificultad de una mutua comprensión. En la teoría de sistemas sociales autopoieticos, las organizaciones son uno de los tres tipos de sistemas sociales junto a sistemas de interacción y sistemas funcionales. La distinción que caracteriza a las organizaciones son las decisiones, operación mediante la cual una organización surge como sistema al delimitar reflexivamente sus procesos, materias y tiempos (Luhmann 2010). Ello no quiere decir de ningún modo seguridad en sus objetivos –no todos los segmentos del *establishment* definen la dirección de la reforma-, sino más bien “incertidumbre autoproducida” (Arnold 2008). Por decisión no se entiende una elección individual sino decisiones comunicadas. Luhmann (2005) destaca que este concepto de decisión está fundado en una paradoja, en tanto para manejar la complejidad del mundo la organización debe seleccionar: esto y no lo otro. Dado que esta decisión se comunica no puede evitar señalar a aquellos que la observan que las alternativas no seleccionadas (potencialmente mejores) pudieron serlo con otra decisión.

Esta paradoja conduciría a un bloqueo de las operaciones en el caso de no ocultarse. Las organizaciones del *establishment* deben presuponer una fundamentación que asegura la necesidad de sus comunicaciones sobre la reforma. Knudsen (2006) señala que si bien la desparadojización es un proceso empírico, su realización es una premisa teórica. En efecto: dado que los sistemas autopoieticos se encuentran adaptados o no existen (Luhmann 2007), en las organizaciones se presupone su adecuado ocultamiento. Ello posee una elevada complejidad, especialmente cuando se consideran las múltiples referencias de las organizaciones modernas (Andersen 2003b). Si bien las organizaciones más importantes asumen en sus operaciones códigos y programas de un único sistema funcional, la mayoría de ellas se relaciona con varios a la vez. Lo anterior no es extraño para el *establishment*. Los centros de estudiantes señalan representar al conjunto de la sociedad (protesta), además de destacar mediante estudios científicos la veracidad de su demanda (ciencia) y que quienes no compartan sus planteamientos son éticamente reprobables (moral). En el caso de organizaciones como las agrupaciones de apoderados de escuelas su argumentación recurrentemente se sostiene en un principio abstracto (valores) en base al cual señalan la inconstitucionalidad de una reforma (derecho) y sus efectos económicos negativos (dinero).

Casos como los anteriores pueden repetirse decenas de veces al observar el *establishment*, especialmente en países que asumen una crisis educativa. Una solución en esta dirección es dar cuenta del modo de invisibilización de la paradoja en cada organización (Knudsen 2007). Dado que su ocultamiento implica el traslado de la paradoja a un espacio menos problemático (léase ‘menos cuestionado’), ello implica un incremento de la sensibilidad de

la organización respecto a ese sistema en particular. Así, mientras la organización presupone la existencia de problemas económicos, jurídicos, educativos, económicos o de otra naturaleza, su fundamentación en referencia a estos ámbitos no resulta problemática. Dado que esta es una cuestión definida organizacionalmente en referencia a distintos sistemas de la sociedad contemporánea, el *establishment* educativo no puede sino diferenciarse en segmentos en lo que refiere a su modo de fundamentación. En esta dirección entendemos segmentos como actores expertos y organizaciones que realizan la desparadojización de sus decisiones en torno a un mismo sistema. Consecuentemente ello implica un manejo diferente de la distinción posible/imposible en relación a la reforma educativa: lo que un segmento define como científicamente cierto puede no alcanzar las demandas de los movimientos sociales o las expectativas valóricas de grupos de interés.

Esta afirmación de una diferenciación organizacional del *establishment* no va en contra de la tesis de la presencia de un régimen de verdad sino que más bien la presupone. En efecto, el *establishment* se diferencia en distintas fundamentaciones únicamente en tanto presupone esquemas de causalidad acoplados laxamente sobre los cuales mantener una reflexión sobre la reforma que favorezca su comunicación con otros segmentos del *establishment*. Además de ello se puede entender la unidad (régimen de verdad) y diferencia (fundamentaciones) del *establishment* como una distinción en las formas de observación utilizadas. Mientras la observación del *establishment* conlleva una definición de sus presupuestos compartidos, en la observación de sus *organizaciones* se acentúan sus modos de fundamentación.<sup>24</sup>

#### **III.4. El *establishment* pedagógico y su presencia legislativa**

En las anteriores páginas definimos la existencia de un *establishment* pedagógico en el sistema nacional en términos teórico-históricos y contextuales. Posteriormente señalamos las consecuencias de su predominio organizacional. Es necesario ahora responder qué instancia es necesario observar si se desea dar cuenta de su reflexión sobre la reforma.

En los últimos años el tratamiento legislativo se ha enfocado en una serie de proyectos que buscan fortalecer la educación pública, reformar constitucionalmente las obligaciones del Estado o investigar las irregularidades de las finanzas institucionales en la educación superior. Sin negar esta importante heterogeneidad, el proyecto de ley al cual nos referiremos es el que busca prohibir aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación en los niveles de educación preescolar, escolar y universitaria en su discusión en primer trámite legislativo durante el año 2011. Son varias las razones para seleccionar la discusión de este proyecto en ese año. Para mayor claridad las dividiremos en referidas a (a) participación del *establishment*, (b) repercusión en la reforma educacional del debate y (c) importancia de la discusión inicial sobre la tramitación del año 2012.

(a) Si se analizan los proyectos de ley enviados en respuesta a las demandas del movimiento estudiantil, la participación del *establishment* en instancias deliberativas como la Comisión de Educación del Senado se concentra en el proyecto de prohibición de aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro. Como puede verse en el “Anexo II: Proyectos de ley educativos en la Comisión de Educación del Senado en los años 2011, 2012 y 2013”, no existe otro trámite que involucre la invitación de más de 50 entidades

---

<sup>24</sup> En esta dirección apunta también la distinción régimen de verdad/teoría, como señala la nota 21.

involucradas. Incluso proyectos emblemáticos para las movilizaciones –como propuestas de reformar constitucionalmente la educación pública, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza- reúnen una cantidad mucho menor de participantes en comparación.<sup>25</sup>

(b) La centralización de este proyecto de ley alcanzó una relevancia notable en el debate reformista. Esta afirmación puede corroborarse observando el procesamiento en los medios de comunicación de este proyecto en comparación con los restantes. Durante varias semanas el tema del lucro acaparó la agenda pública, de modo tal que la comunicación de su asociación con diversas instituciones era inmediatamente leída como una simbolización de estar a favor o en contra de transformaciones en el modelo educacional chileno. Frente a ello se organizaron múltiples plataformas de discusión y posicionamiento, discusiones en informativos y congresos institucionales de modo de adherir o rechazar a esta relación, fuese en términos políticos, económicos o educacionales.<sup>26</sup> Además de esta repercusión del proyecto de ley, su relevancia queda de manifiesto cuando se consideran sus efectos en los planteamientos de las candidatas que pasaron a segunda vuelta presidencial a finales del año 2013. En el Programa de la ex candidata Michelle Bachelet se hace referencia de manera íntegra al contenido original del proyecto de eliminación de aportes estatales a entidades que persiguen fines de lucro en la educación.<sup>27</sup> Por su parte, si bien el Programa de la ex candidata Evelyn Matthei no se posiciona explícitamente sobre el tema del lucro, sí critica que la discusión se concentre en el financiamiento estatal dirigido a privados.<sup>28</sup>

(c) Una vez definida la importancia de este debate para dar cuenta de la reflexión reformista del *establishment* es necesario seleccionar los tiempos de su observación. El debate del proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro se realizó en dos periodos de tiempo. Ingresado el 10 de agosto de 2011 por moción de los senadores Letelier, Bianchi, Cantero, Escalona y Quintana, la iniciativa se presentó como

---

<sup>25</sup> Sobre las reglas de constitución del *establishment* relevante para la Comisión de Educación del Senado existen versiones contrapuestas. En las primeras sesiones de discusión del proyecto de prohibición de aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro se menciona que los invitados eran producto de una discusión entre los Senadores sobre los agentes importantes de considerar en el debate. Ello es confirmado por uno de los participantes en la discusión del proyecto, el académico de la Universidad de Chile Cristian Bellei que recibió también su invitación por parte del Senado. En la sesión de discusión del día 31 de julio de 2012, sin embargo, el Senador Quintana señala que “todos los que piden audiencia pública en esta Comisión han sido escuchados”. La explicación más probable es que el *establishment* sea una mezcla del interés de ciertas organizaciones y la selección de la Comisión. Soporta esta tesis la autoexclusión de ciertos representantes como el Vicerrector de Postgrado e Investigación de la Universidad del Desarrollo, Sergio Hernández; la Decano de la Facultad de Educación y Ciencias de la Familia de la Universidad Finis Terrae, Luz María Budge y el Investigador de la Universidad Diego Portales, José Joaquín Brunner, entre otros invitados.

<sup>26</sup> Parte de las repercusiones de este tema puede verse en el procesamiento del *establishment* pedagógico fuera de la Comisión de Educación del Senado. Véase el “Anexo II: Proyectos de ley educativos en la Comisión de Educación del Senado en los años 2011, 2012 y 2013”.

<sup>27</sup> En el Programa de Gobierno de Michelle Bachelet 2014-2018 se señala:

“Se eliminará la existencia de lucro con recursos públicos, por tanto, se dirigirá el financiamiento público a instituciones sin fines de lucro, que tengan como único fin la entrega de calidad de educación en el marco de un derecho social” (Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018:17).

<sup>28</sup> En el Programa de Gobierno de Evelyn Matthei 2014-2018 se señala:

“Ahora bien, paradójicamente, parte de la discusión educacional y de las propuestas recientes se centran precisamente en desmantelar la educación que está siendo ampliamente preferido por las familias y no en recuperar con urgencia el sistema que está siendo abandonado” (Programa Presidencial Evelyn Matthei 2014-2018:38).

una respuesta directa a las demandas del movimiento estudiantil. La fundamentación utilizada por los autores destaca la necesidad de recuperar a la educación como derecho y no un bien de mercado. Este carácter revisionista se articulaba en el proyecto a través de una comparación con la situación anterior a la reforma de 1981, año en que se observa la introducción de cambios radicales en la forma de financiamiento de las universidades. Después de destacar las transformaciones del financiamiento universitario –especialmente en la reducción del AFI, la mayor valoración del AFD y el crédito fiscal universitario-, el proyecto finaliza planteando su idea matriz: prohibir aportes estatales a establecimientos educacionales que persigan fines de lucro y regular las relaciones posibles entre instituciones de educación superior (universidades) y personas jurídicas con fines de lucro.

Como puede verse en el Boletín n° 7.856-04 del Congreso Nacional (2011), la operacionalización jurídica inicial de este debate altera la Ley General de Educación. Las principales modificaciones son cuatro. En primer lugar, en referencia al artículo 10, letra f) de la Ley General de Educación (en adelante Ley 20.370), que señala los derechos y deberes de los sostenedores de establecimientos educacionales, el proyecto busca limitar el financiamiento a la existencia de fines de lucro.<sup>29</sup> Del mismo modo, en el inciso segundo de la letra a) del artículo 46 de la Ley 20.370, en relación a la fiscalización de los recursos estatales recibidos por los sostenedores, se incorpora nuevamente la imposibilidad de reconocerse como un sostenedor con fines de lucro.<sup>30</sup> En tercer lugar se propone agregar un artículo 53 a la Ley 20.370, destinado a regular las relaciones entre instituciones de educación superior y personas jurídicas con fines de lucro.<sup>31</sup> Finalmente se incorpora al artículo 64, referido a las condiciones de reconocimiento a entidades de educación superior, un inciso que prohíbe lucrar en aquellas instituciones que reciban recursos estatales.<sup>32</sup>

El proyecto comienza su debate el día 11 de agosto de 2011, fecha en que la unanimidad de los integrantes define una lista de aproximadamente 50 invitados para conocer su opinión en relación con el proyecto, antes de proceder a la votación. Las sesiones de debate con representantes del *establishment* pedagógico tuvieron lugar los días 16, 18, 22, 23 y 30 de agosto. El día 31 de agosto de 2011, tras presiones de los parlamentarios y estudiantes

---

<sup>29</sup> En cursiva la variación propuesta en el proyecto sobre el artículo 10 letra f) de la Ley 20.370:

“Los sostenedores de establecimientos educacionales tendrán derecho a satisfacer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a la autonomía que le garantice esta ley. También tendrán derecho a establecer planes y programas propios en conformidad a la ley, y a solicitar, cuando corresponda, financiamiento del Estado de conformidad a la legislación vigente. *En ningún caso podrán acceder a ese financiamiento establecimientos que persigan fines de lucro*”

<sup>30</sup> En cursiva la variación propuesta en el proyecto sobre el artículo 46 letra a) inciso 2° de la Ley 20.370:

“Todos los sostenedores que reciban recursos estatales, *los que en ningún caso podrán perseguir fines de lucro*, deberán rendir cuenta pública respecto del uso de los recursos y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría de los mismos que realizará la Superintendencia de Educación”

<sup>31</sup> El artículo 53 sugerido de agregar a la Ley 20.370 señala:

“Las corporaciones sin fines de lucro establecidas conforme a la presente ley no podrán sostener vínculos contractuales, societarios, financieros o comerciales con sociedades que involucren a quienes integren los órganos de dirección, administración, ejecución y control de la corporación, y/o terceros relacionados societariamente o por vínculo de parentesco, hasta el tercer grado por consanguinidad y segundo grado por afinidad. Esta incompatibilidad será absoluta y su violación será causa suficiente para poner término al reconocimiento oficial otorgado por el Estado”.

<sup>32</sup> El inciso tercero sugerido al artículo 64 de la Ley 20.370 señala:

“Las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, que reciban aportes del Estado, en forma directa o indirecta, no podrán, de forma alguna, tener o perseguir fines de lucro”.

movilizados, se recibió al Ministro de Educación, Felipe Bulnes, quien presentó sus observaciones al proyecto formulado frente a los representantes de la CONFECH, invitados especiales a la sesión. En ese mismo día la Comisión de Educación del Senado decidió, con votación a favor de los Senadores Quintana, Walker, Cantero y Navarro y en contra de la Senadora Von Baer, enviar a discutir el proyecto de ley a la Sala de la Cámara Alta.

El 5 de septiembre se formula el Primer Informe de la Comisión de Educación del Senado. El informe incluye un resumen de los planteamientos expuestos por los participantes de estas sesiones, sean estos sectores del gobierno, representantes del *establishment*, diputados o senadores. Durante los días 21 de diciembre de 2011 y 3 y 4 de enero de 2012 se discute el proyecto en general, resultando aprobado por 22 votos a favor y 12 en contra. El día 4 de enero se define el lunes 5 de marzo como la fecha tope para formular indicaciones al proyecto, si bien sería cambiada posteriormente por el 2 de abril de 2012. En esa fecha es difundido el boletín con las indicaciones de la discusión en general, documento que la Comisión de Educación, en su segundo informe, acepta con variaciones menores de estilo.

Como muestra el Boletín de indicaciones n° 7.856-04 (2012), las modificaciones planteadas en el proyecto respecto al sistema educacional son suavizadas en el trámite legislativo en un sentido regulatorio antes que prohibitivo. Entre las más importantes aparecen las siguientes. En primer lugar, la prohibición tajante de lucrar es operacionalizada en la obligatoriedad de orientar los recursos estatales a actividades financieras educativas como adquisición de inmuebles, costos asociados a la administración y pago de remuneraciones, entre otras.<sup>33</sup> Con este fin se modifica también la ley que establece el Sistema nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media (en adelante Ley 20.529). En el artículo 49 de la Ley 20.529, referido a las atribuciones de la Superintendencia de Educación, se incorpora una frase para asegurar la adecuada fiscalización del cumplimiento de estos procedimientos.<sup>34</sup> En segundo lugar, se estipula que los sostenedores poseerán las siguientes posibilidades para constituirse jurídicamente como corporaciones educacionales sujetas a la Ley General de Educación, fundaciones de derecho privado sin fines de lucro sujetas al Código Civil o sociedades comerciales sujetas al Código del Comercio.<sup>35</sup> En

---

<sup>33</sup> El inciso primero sugerido por el Boletín de Indicaciones al artículo 10 letra f) señala:

“Igualmente será deber del sostenedor destinar, de manera íntegra y exclusiva, el financiamiento que obtenga del Estado al cumplimiento de fines educativos, debiendo rendir cuenta de ello en los términos establecidos en la ley N° 20.529”.

<sup>34</sup> En cursiva la variación del Boletín de Indicaciones sobre el artículo 49 letra b) de la Ley 20.529:

“Artículo 49.- Fiscalizar *que el sostenedor destine, de manera íntegra y exclusiva, el financiamiento que obtenga del Estado al cumplimiento de fines educativos*, así como la rendición de la cuenta pública del uso de todos los recursos, públicos y privados, de acuerdo al Párrafo 3° de este Título, a través de procedimientos contables simples generalmente aceptados. Dichas rendiciones consistirán en un estado anual de resultados que contemple, de manera desagregada, todos los ingresos y gastos de cada establecimiento. Dichos antecedentes estarán, también, a disposición de la comunidad educativa a través del Consejo Escolar”.

<sup>35</sup> El artículo 46 A sugerido en el Boletín de Indicaciones de agregar a la Ley 20.370 señala:

“Artículo 46 A.- Los sostenedores que de acuerdo a lo dispuesto en el artículo anterior se constituyan como personas jurídicas de derecho privado podrán hacerlo en alguna de las modalidades que a continuación se indican:

1. Como corporaciones educacionales, sujetas a las reglas de los artículos siguientes.
2. Como corporaciones o fundaciones de derecho privado sin fines de lucro de conformidad a las reglas establecidas en el Título XXXIII, del Libro I del Código Civil y sus normas complementarias.
3. Como sociedades comerciales en los términos de las reglas establecidas en el Título VII del Libro II del Código de Comercio.



tercer lugar, se prohíbe a cualquier de estos tipos de sostenedores celebrar contratos a un precio superior al del mercado, instancia fiscalizada tanto por la Superintendencia de Educación como por el Servicio de Impuestos Internos en suposiciones de transparencia.<sup>36</sup>

Recapitulando, se tienen dos periodos de discusión sobre el proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro. En el primer periodo del mes de agosto de 2011 la iniciativa se presenta en términos prohibitivos, en medio del conflicto estudiantil y con una importante expectación de la sociedad en general. En el segundo periodo de julio de 2012, en cambio, el proyecto es discutido, tras las modificaciones, en un sentido de regulación y fiscalización, con una menor atención de la sociedad y una movilización estudiantil recién articulándose nuevamente. A lo anterior se le suma la cantidad de organizaciones involucradas en cada una de las etapas: mientras en el año 2011 alcanzaron casi 50 representantes, en el 2012 no se sumaron más de cinco nuevos invitados. Estas consideraciones nos hacen seleccionar el primer periodo de discusión para observar la dinámica de la reflexión del *establishment* pedagógico en torno a la reforma del lucro.

### III.5. Síntesis

En el presente capítulo caracterizamos la existencia de un *establishment* pedagógico, además de definir la instancia legislativa específica en que se desarrolló su reflexión reformista. En este sentido definimos *establishment* como aquellos roles y sistemas de roles atribuidos al sistema educativo que asumen funciones de representación de intereses pedagógicos. Justificamos su relevancia en términos teórico-históricos y contextuales.

A continuación señalamos que este *establishment* debe ser entendido también en términos organizacionales. Ello no representa una contradicción con su caracterización como unidad. Dependiendo de la plataforma de observación utilizada, el *establishment* puede ser comprendido en términos de unidad (régimen de verdad) o diferencia (teoría). Así, mientras la observación del *establishment* lleva a una definición de sus presupuestos compartidos, la observación en las organizaciones se orienta hacia una afirmación de sus diferencias.

En la tercera sección abordamos la pregunta: ¿en qué proyecto legislativo en particular la reflexión reformista del *establishment* se hizo presente? Decidimos que la discusión inicial del proyecto que prohíbe aportes estatales a entidades educativas que persigan fines de

---

Los sostenedores que opten por la modalidad establecida en el numeral 3 de este artículo no gozarán de la exención tributaria a que se refiere el inciso primero del artículo 5° del DFL N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del DFL N° 2, de 1996, sobre subvención del Estado a Establecimientos Educativos. Igualmente, no podrán acogerse a las exenciones contempladas tanto en el numeral 4) del artículo 13 del decreto ley N°825, sobre impuestos a las ventas, como en numeral 1) de la letra B de la Sección I del Cuadro Anexo N°1 de la ley N°17.235, sobre impuesto territorial. Adicionalmente, las donaciones que en calidad de donatarios reciban los sostenedores que opten por la modalidad establecida en el numeral 3 de este artículo no habilitarán en caso alguno al donante a beneficiarse del crédito o exención tributaria que en su caso fije la ley”.

<sup>36</sup> El artículo 46 inciso primero sugerido en el Boletín de Indicaciones de agregar a la Ley 20.370 señala: “Artículo 46 E.- Los sostenedores creados en algunas de las modalidades contempladas en los numerales del artículo 46 A de la presente ley no podrán celebrar contratos a título oneroso cuyo precio o renta de transferencia sea superior al precio de mercado”.

lucro cumple con este objetivo. Argumentamos esta decisión en función de la participación del *establishment*, sus efectos en el debate reformista y los alcances del proyecto planteado.

Con este capítulo finalizamos las definiciones teóricas en torno al *establishment* pedagógico. En el siguiente capítulo ya describimos sus presupuestos y diferenciaciones.

## CAPÍTULO IV. LA DESCRIPCIÓN DEL ESTABLISHMENT PEDAGÓGICO

### IV.1. Introducción.

En el anterior capítulo, además de consignar la existencia de un *establishment* pedagógico, definimos su comprensión como unidad (*establishment*) y diferencia (organizaciones). Con el objeto de destacar ambos eventos, el presente capítulo descriptivo se estructura en las siguientes secciones. En primer lugar, damos cuenta de un resumen de los planteamientos de las organizaciones implicadas en la reflexión reformista en la discusión del proyecto que prohíbe aportes estatales a entidades educativas con fines de lucro. A continuación señalamos los presupuestos en que se debate el *establishment* pedagógico para, en tercer lugar, clasificar sus distintos segmentos en función de su modo de fundamentación. El capítulo finaliza con un resumen acerca de los planteamientos anteriormente expuestos.

### IV.2. Las definiciones sobre la reforma educativa.

Para mayor claridad, estructuramos la exposición de las descripciones de los representantes de las organizaciones invitadas a discutir el proyecto de ley que prohíbe los aportes estatales a entidades educativas que persigan fines de lucro en destacar en cada presentación las causas observadas sobre la crisis educativa, la definición de lucro, los sectores afectados, las soluciones definidas y el modo en que argumentan de su posición.<sup>37</sup>

**Educación 2020**, representado por Mario Waissbluth, considera que la educación se encuentra en crisis por la preponderancia de criterios de un mercado desregulado en temas de financiamiento y fiscalización, aspectos que darían lugar al sistema escolar más segregado socialmente del planeta. Ello tendría consecuencias de resentimiento y clasismo. Esta crisis es observada por Educación 2020 como una crisis ideológica entre posiciones contrarias pro mercado y Estado que impiden resolver adecuadamente el conflicto. En la educación superior la crisis tiene su explicación en las expectativas defraudadas de los estudiantes universitarios que se endeudan, desertan y no acceden a remuneraciones justas.

En relación al lucro, este es entendido como el reparto de utilidades entre los dueños. Si bien Waissbluth reconoce que el lucro afecta la calidad de la enseñanza, su posición es autodefinida como pragmática: transparentar y regular a partir de un límite su utilización en los ámbitos en que se encuentra legalmente admitido en función de los costos que implicaría su eliminación en los niveles básico, medio y superior. A este respecto, en las universidades plantea la necesidad de una fiscalización más efectiva con la legislación. Si bien la gratuidad es deseable, actualmente es financieramente improbable de alcanzar por lo que se recomienda la toma de medidas realistas como propedéuticos licitados estatalmente. Además de ello recomienda disminuir la duración de las carreras de educación superior. Los principales afectados por este modelo serían los estudiantes que con sus pagos financian la expansión inmobiliaria y los recursos de investigación de las universidades. La propuesta de Educación 2020 se deriva del diagnóstico previo y propone reformas en transparencia, cambios en el sistema de financiamiento a través de la subvención, desmunicipalización a través de Corporaciones Locales de Derecho Público, regulación en la apertura de nuevas escuelas y rediseño del sistema de acreditación en función de carreras

---

<sup>37</sup> Todos los cargos son presentados a la fecha de agosto de 2011. Para una actualización de las funciones de cada uno de estos representantes puede verse “Anexo I: Segmentos del *establishment* pedagógico”.

y no universidades. Si aspira a realizarse esta reforma educativa es condición elevar el presupuesto en base al cual ha estado discutiendo el Ejecutivo. La argumentación de Educación 2020 se basa en estudios comparativos realizados por el mismo instituto.

La **Confederación de Estudiantes en Chile (CONFECH)** presentó su posición a través de Camila Vallejo, Presidenta Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile; Giorgio Jackson, Presidente Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Francisco Figueroa, Vicepresidente de la Federación de Estudiantes Universidad de Chile; Patricio Amaulo, Vicepresidente Federación de Estudiantes de la Universidad Arturo Prat; José Ancalao, Presidente de la Federación Mapuche de Estudiantes; Simón Iribarren, Vocero Federación de Estudiantes de la Universidad de la Serena; Sebastián Farfán, Presidente Federación de Estudiantes de la Universidad de Valparaíso y Gastón Urrutia, Vicepresidente Federación de Estudiantes de la Universidad del Biobío. Para la CONFECH esta crisis obedece a una demanda de la sociedad en su conjunto sobre la importancia de la educación en la construcción de un país que no reproduzca la desigualdad. En este sentido la crisis es también política pues cuestiona las posibilidades de la democracia chilena.

La presencia del lucro –con o sin aportes estatales- tiene efectos negativos en la educación. Por lucro se entienden las utilidades que exceden los costos de mantener una institución educativa, que acumulan los sostenedores o se invierte en otras empresas. Su presencia en la educación afecta la calidad al desdibujar el objetivo de las instituciones educativas, aumenta la deserción, prepara inadecuadamente para el trabajo, incrementa los costos de los aranceles y el endeudamiento de los estudiantes, afecta la integración social y promueve la segregación; además de tener un carácter inmoral en general e ilegal en la educación universitaria. Los principales afectados por esta situación son las familias de los estudiantes que se endeudan en carreras universitarias que no entregan una formación adecuada. La solución planteada por la CONFECH se define en torno a la gratuidad y prohibición del lucro en todos los niveles educacionales. Se le suma a ello una demanda para que el Estado responsabilice que todas las instituciones entreguen el mejor proyecto educativo posible a través de una mayor fiscalización tanto en sus instituciones como en las privadas. Esta posición se fundamenta por la CONFECH a partir de su representación de demandas presentes en el conjunto de la sociedad (CEP, CENDA, Foro Aequalis, Educación 2020). En relación a su factibilidad refieren a estudios internacionales (OCDE, UNESCO) y comparaciones con las situaciones de países desarrollados (Bélgica, Holanda, Finlandia, Estados Unidos) y la vigencia de tratados internacionales suscritos por Chile.

La **Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES)** es representada por Freddy Fuentes, Representante CONES y Rodrigo Rivera, Vocero CONES. Desde la CONES su visión de la crisis sigue las premisas del diagnóstico desarrollado por la CONFECH, en el sentido de acusar una concepción mercantilista de la educación heredada del régimen militar. Su mantención sería producto de una visión ideologizada de la realidad que impide que la educación desarrolle integralmente a los estudiantes y favorezca su movilidad social. De este modo, la crisis educativa es también una crisis de legitimación democrática que, en consecuencia, puede radicalizarse de no alcanzar sus demandas.

En lo que respecta al lucro, este es incompatible con una concepción de la educación como un derecho, además de ser inmoral y promover la segregación entre estudiantes de distinto nivel socioeconómico. Por lo tanto no es de extrañar que los estudiantes de los peores

sectores socioeconómicos sean los principales afectados, especialmente aquellos de liceos técnicos que laboran en puestos distintos a los de su formación. Las soluciones propuestas por CONES apuntan a una transformación del sistema de administración municipal y una mayor fiscalización de los recursos entregados. Es preciso, además, eliminar las subvenciones o sustituir el modo de financiamiento actual en base a la asistencia de los alumnos, en tanto ello favorece que se desvirtúen los fines de la educación. Además de lo anterior se debe fortalecer la educación pública de manera pertinente para las necesidades de cada territorio. Los argumentos de CONES, en tanto parte del movimiento estudiantil, se basan en no representar solo intereses de los estudiantes sino del conjunto de la sociedad.

**El Instituto de Políticas Públicas de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad Diego Portales** es representado por su Director, Gregory Elacqua. Según Elacqua si bien existe una crisis educativa ella se ha enfrentado en términos ideológicos, omitiendo una orientación técnica hacia resultados que permitiría su mejora. Elacqua destaca la importancia cuantitativa de los estudiantes que asisten a instituciones con fines de lucro, tanto en educación escolar como superior. En este sentido, pese a que Chile presenta una situación excepcional en su estructuración, el actual estado de su sistema educativo es comparable con otras experiencias (Holanda, Estados Unidos). Producto de no considerar esta similitud se ha omitido considerar el peligro de retroceder a una situación histórica solo con escuelas estatales y religiosas así como el gasto que implicarían las indemnizaciones de los sostenedores en el caso de eliminar los aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro. El lucro es observado como un mecanismo mediante el cual las escuelas particular subvencionadas han sido capaces de incorporar alumnos vulnerables, en oposición a las instituciones religiosas o fundaciones que se concentran en estudiantes en una situación más favorable. Del mismo modo, al ser independientes y no dueños de varios colegios, los sostenedores de escuelas con fines de lucro aportan diversidad al sistema con distintos proyectos educativos. El problema es que estas escuelas no serían superiores en calidad a las escuelas municipales, fenómeno que se repite en la educación superior al observar que las instituciones sin fines de lucro tienen un mayor éxito en obtener su acreditación en comparación con las instituciones que persiguen fines de lucro.

Los principales sectores afectados por la prohibición efectiva del lucro serían los estudiantes vulnerables que perderían la posibilidad de acceder a instituciones con proyectos educativos diversos. Esta opción no resulta accesible en escuelas religiosas ni tampoco costeable en colegios particulares. En base a este diagnóstico, Elacqua matiza la necesidad de decidir precipitadamente sobre los cambios educacionales en curso. Es necesario esperar, argumenta, sobre los resultados de la institucionalidad fiscalizadora derivada de la Ley General de Educación: Superintendencia de Educación, Agencia de Calidad y fortalecimiento del Ministerio de Educación. Entre las medidas propuestas por Elacqua destacan incrementar el financiamiento a sectores vulnerables y elevar el estándar de reconocimiento de los sostenedores que aspiren a entrar al sistema de educación escolar, lo anterior para ejecutar una transición que no afecte a las comunas de menores recursos. Los argumentos de Elacqua se presentan en función de su investigación académica.

La **Corporación Nacional de Colegios Particulares (CONACEP)** es representada por Rodrigo Bosch, Presidente de la Corporación y Sostenedor de colegios. El diagnóstico generalizado de crisis es reformulado por CONACEP en términos de desigualdades que

están en camino de resolverse pero que son amenazadas por el proyecto en cuestión. Para ello la institución se apoya en los resultados de la prueba PISA y los estudios de José Joaquín Brunner, de los cuales extrae la conclusión de que el diagnóstico de crisis del movimiento de protesta es producto de expectativas excesivamente elevadas sobre la educación. Al mismo tiempo CONACEP relativiza tanto los instrumentos de medición – porque no consideran la importancia para las familias de una formación valórica- como otras investigaciones –por responder a la ideología de cada autor. En este sentido la crisis se considera resultante de prohibir aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro, decisión que eliminaría la diversidad e iniciativa privada e incrementaría los gastos en educación producto de la obligatoriedad de indemnizar a cada uno de los sostenedores.

Los sostenedores agrupados en CONACEP son, según Bosch, profesores que intentan resolver por sus medios la situación de vulnerabilidad de sus estudiantes. De este modo distingue entre lucro como ganancia legítima y lucro como abuso, siendo solo este último rechazable. Se suma a la anterior defensa que la existencia de lucro en escuelas particular subvencionadas promueve el empleo docente, una utilización efectiva de los recursos y mejoras en la calidad en comparación con escuelas municipales y privadas. Los sectores afectados por la prohibición del lucro serían las familias de estudiantes de escasos recursos que no podrían elegir entre distintos proyectos educacionales. Producto de este diagnóstico, CONACEP sugiere igualar los mecanismos de financiamiento estatal entre educación privada y pública. Idealmente ello debe ir aparejado con otras medidas que aseguren un tratamiento similar a los sostenedores como el fin de la selección escolar hasta cuarto medio, la racionalización de la creación de nuevos colegios en zonas saturadas y una mayor fiscalización. La fundamentación de CONACEP se basa del carácter histórico de los establecimientos particulares subvencionados con fines de lucro en la educación nacional.

La **Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE)** es representada por Guido Crino, primer Vicepresidente Nacional FIDE. Si bien Crino reconoce la existencia de problemas en la educación pública, establece que todo mejoramiento debe respetar las bases de un sistema mixto. En este sentido la prohibición de aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro amenaza derechos constitucionales de los sostenedores y elimina la libertad de enseñanza en contextos de alta pobreza. En relación al lucro, FIDE no plantea una consideración explícita. A pesar de ello, al enunciar sus propuestas propone un “sistema de inversión regulado” sobre la ganancia similar a otros servicios públicos. Los principales sectores afectados por esta iniciativa serían los sostenedores y, en consecuencia, los alumnos vulnerables que se verían enfrentados a un sistema que no asegura diversidad. En relación al diagnóstico enunciado, las propuestas de FIDE apuntan a una fiscalización de los privados que permita distinguir entre establecimientos de mala y buena calidad así como a cambios en el sistema de financiamiento –con la sugerencia de seguir la experiencia de Estados Unidos de establecer incentivos para las donaciones educacionales. La fundamentación de FIDE se sostiene en la propia experiencia educativa de la federación.

La **Universidad Andrés Bello** es representada por su Rector, Pedro Uribe. En relación a la crisis educativa, sus observaciones definen que el tema verdaderamente importante es la calidad de las instituciones y no si estas persiguen fines de lucro. Este concepto adolecería de una falta de definición donde no queda claro si un incentivo en retribución de un esfuerzo cuenta o no como lucro. Pese a ello Uribe afirma seguir la legalidad en la

prohibición de lucrar en universidades, siendo imposible desviar recursos dados los proyectos en laboratorios, equipamientos e investigadores que desarrolla la universidad. Acusa, además, una excesiva fiscalización sobre las universidades privadas en comparación con las universidades del Consejo de Rectores. Ello impediría la inversión en mejor infraestructura, contratar más profesionales o hacer más laboratorios mediante el arriendo a inmobiliarias –siempre a precio de mercado- que realizan estas universidades, al espantar y posiblemente atemorizar a los inversores involucrados. Las soluciones propuestas por Uribe apuntan a cambios en los sistemas de acreditación, acusando su excesiva relatividad. Además propone una mayor transparencia y extensión del financiamiento estatal a universidades privadas así como la entrega de aportes estatales en función de criterios de calidad y eficiencia en la profesionalización, aspectos donde las universidades privadas superan a las estatales. La argumentación de la Universidad Andrés Bello destaca el aporte de las universidades privadas a la educación de estudiantes provenientes de escuelas municipales y subvencionadas, refiriendo estudios del SIES, Encuesta Opina y Scimago.

**La Asociación Gremial del Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior (CONIFOS)** es representada por Ricardo Correa, Presidente CONIFOS; Marcelo Sanhueza, Asesor Legal CONIFOS y Juan Matulic, Tesorero CONIFOS. CONIFOS asume la existencia de un grave problema de calidad en la educación. El problema es que este se ha abordado sesgadamente, valorando de manera negativa el lucro y no fiscalizando a las universidades estatales. En función de ello, destaca que es necesario valorar más justamente los aportes que han hecho CFT e IP en cobertura y entrega de oportunidades de trabajo. En relación al lucro, define que es una retribución al emprendimiento, distinta a un abuso que distrae de la función educativa. De acuerdo a la ley, señalan los representantes de CONIFOS, estas instituciones pueden lucrar, de lo que no se sigue necesariamente un déficit en calidad dado que existen cuatro sistemas de aseguramiento de la calidad en el sistema educativo nacional: examinación, supervisión, licenciamiento y acreditación institucional. A diferencia de las instituciones del CRUCH, donde postulan estudiantes de colegios privados, en CFT e IP, destaca CONIFOS, asisten estudiantes del sector municipalizado; por lo tanto ellos serían los más afectados por una prohibición de lucrar con aportes estatales. La forma de evaluación sería, al mismo tiempo, deficiente en tanto prioriza la formación de un profesional académico y no una persona que se educa para trabajar inmediatamente. Sus representantes proponen reducir los costos de la acreditación para CFT e IP, además de presentar una argumentación clara sobre los resultados de los mecanismos de acreditación y financiar estatalmente toda organización, privada o estatal, que eduque estudiantes de escasos recursos. En este sentido es fundamental transparentar la utilización de los recursos, de modo de promover la libertad de decisión de los estudiantes. La argumentación de CONIFOS destaca el crecimiento de sus instituciones en las últimas décadas, la composición de su matrícula y las opciones que dan a este tipo de estudiante.

**El Centro de Investigación Avanzada Educativa (CIAE)** es representado por su Investigador, Cristian Bellei. En referencia a la crisis, Bellei destaca que ello no corresponde a un mal actuar de los sostenedores sino a la promoción de una racionalidad económica a través de la selección de políticas pro mercado en el sistema educativo. La política chilena, a diferencia del resto de sistemas capitalistas, no considera abstraer al mercado de este ámbito por cuestiones de equidad, cohesión y competitividad nacional. Las causales de esta crisis no obedecen únicamente a las movilizaciones de los años 2006 y

2011, sino que también las recomendaciones de organismos internacionales (UNICEF, UNESCO, Banco Mundial, OCDE) apuntan en la misma dirección. La forma de financiamiento promueve el desfinanciamiento crónico en tanto la facilidad de abrir escuelas disminuye el número de alumnos en cada una de ellas y, en consecuencia, del monto de subvención recibido. El riesgo es que de continuar con una provisión mínima de educación pública se retrocedería a los tiempos de los presidentes Montt y Bulnes. En este sentido, el proyecto de prohibir aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro acerca a Chile a las prácticas internacionales de relaciones Estado y sostenedores privados.

De acuerdo a Bellei, la evidencia sobre el lucro en universidades es bastante inequívoca en señalar que las universidades de calidad son sin fines de lucro. En lo que respecta a la educación escolar, el investigador de la Universidad de Chile evalúa la educación escolar en base a los ejes de calidad, equidad y aporte a la diversidad. La literatura no permitiría sostener que el lucro promueve la calidad y la equidad. Sobre la diversidad, en cambio, a pesar de que sí es promovida por los establecimientos subvencionados con fines de lucro, ella no es una variable considerada como relevante internacionalmente pues atenta contra las expectativas de formación de identidad nacional que se esperan de la educación. En este sentido el lucro desfavorece la competitividad, además de promover la segregación. Bellei sostiene que el lucro se obtiene a través de dos vías: bajando la calidad del servicio educacional reduciendo costos asociados o mejorando la composición de los estudiantes. Dado que Chile es el país donde los factores socioeconómicos tienen mayor peso, entre los países de la OCDE, los alumnos más afectados son los alumnos de familias vulnerables.

La mantención de la actual institucionalidad sobre el lucro requeriría la adhesión a una cantidad excesiva de regulaciones. Bellei propone, en cambio, políticas públicas que impliquen una elevación de los estándares de calidad en las escuelas particulares para acceder al financiamiento estatal. Suma a ello una mayor regulación del Estado en espacios que se encuentren saturados así como el fortalecimiento de la educación pública en la transición a un nuevo modelo. En cuanto a la integración, propone la eliminación de la selección en establecimientos que reciban recursos del Estado. Finalmente, en torno a la diversidad sugiere revisar las formas de selección de las escuelas financiadas estatalmente. La argumentación de Bellei se sostiene en literatura científica comparada sobre educación.

El **Colegio de Profesores** es representado por su Jaime Gajardo, Presidente Colegio de Profesores, y Bárbara Figueroa, Dirigente Nacional Colegio de Profesores. De acuerdo a su planteamiento, esta crisis resulta de la imposición de criterios de mercado en la educación. Se caracteriza por no afectar únicamente a la educación, sino también a la integración y la igualdad de oportunidades: en este sentido es a la vez una crisis política. Para el Colegio de Profesores el lucro con recursos públicos tiene variadas consecuencias negativas. Entre ellas se cuenta favorecer la selección, disminuir las posibilidades de integración mediante la educación pública, afectar la calidad, promover la subcontratación de profesores, estrechar las evaluaciones sobre aspectos estandarizados omitiendo el desarrollo integral del ser humano, favorecer la investigación empresarial antes que aquella pertinente para el desarrollo del país, entre otras. El lucro se conseguiría en el sistema escolar por la apropiación indebida de los privados de parte del reajuste del sector público cada año, cuestión a la que los sostenedores no están obligados a dar cuenta por ley. A su vez los sostenedores no se encuentran obligados a cancelar las distintas asignaciones que les



corresponden a los docentes. También se realiza mediante arriendos inmobiliarios. Los principales afectados por esta situación son los alumnos de nivel socioeconómico menor que ven reducidas sus posibilidades de movilidad social. En este sentido el fin de aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro afecta directamente a los empresarios y no a las familias, en tanto el Estado debe asegurar una provisión alternativa. Las propuestas de solución destacan que es necesario modificar el origen y la forma de financiamiento escolar hacia uno más sensible a las diferencias socioeconómicas. Para ello es preciso fortalecer el sistema público porque es el único que garantiza un proyecto de desarrollo nacional. Los fundamentos de representación del Colegio de Profesores se basan en argumentar la anomalía de la situación actual en referencia a constituciones anterior, la cercanía de los profesores a sus estudiantes que les permite ver el pesar y ahogo en que viven esas familias así como la importancia del derecho a la educación pública para el desarrollo nacional.

El grupo de **expertos del Ministerio de Educación** está conformado por Bárbara Eyzaguirre, Coordinadora de Estándares Educativos en la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, Loreto Fontaine, Jefa Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC y Raúl Figueroa, Jefe de la División Jurídica MINEDUC. La evaluación de la crisis como resultado de la preponderancia de criterios de mercado sería equivocada en tanto el sistema nacional posee aspectos estatales y privados. Producto de este diagnóstico, la prohibición de recibir aportes estatales a instituciones educativas con fines de lucro acarrea necesariamente la clausura de establecimientos. Para los expertos del Ministerio de Educación el lucro no tiene relación con la segregación en tanto la elección de un establecimiento por parte de las familias obedece a criterios de calidad y no de utilización de recursos por parte del sostenedor. En el mismo sentido no existe evidencia conclusiva que asocie lucro con descenso en calidad, siendo entonces válido que, al igual que en otros servicios, los privados colaboren con el Estado y se beneficien de su emprendimiento.

La prohibición de lucrar con recursos públicos afecta directamente a los alumnos y sus familias que verían afectada su libertad de elección. Se le suma a lo anterior que al copago será necesario agregar un monto que el Estado, producto de este proyecto de prohibir aportes estatales a entidades con fines de lucro, dejaría de aportar al financiamiento de estas escuelas. Además, la prohibición de cualquier tipo de contratación entre universidades y personas relacionadas afectaría a las universidades privadas. Las soluciones otorgadas por los expertos del MINEDUC destacan la necesidad de esperar la implementación de los organismos reguladores de la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. Entre los fundamentos de su presentación está la representación de las familias vulnerables que libremente escogen instituciones de educación con fines de lucro, así como la predilección de la población por la educación particular subvencionada señalada en la CEP.

El **Instituto Libertad y Desarrollo** es representado por Rodrigo Delaveau, Director del Programa Legislativo y Constitucional. La crisis amenaza justamente como resultado de prohibir aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro. Con ello se provocaría inmediatamente un cambio de comportamiento en los sostenedores con consecuencias tanto en términos de cobertura como en la calidad de la educación entregada. Sumado a ello se eliminaría la competencia precisamente en los sectores de menores recursos. El Instituto Libertad y Desarrollo define lucro como la ganancia o provecho de algo, sin ningún significado de asociación o ganancia indebida. De hecho tiene una valoración positiva en

términos de calidad, expansión de la cobertura y atención a población vulnerable. El lucro para los sostenedores se justifica, además, pues incentiva un mayor compromiso de la familia, permite que los estudiantes en el futuro puedan lucrar y asegura la diversidad de proyectos educativos. Es por ello que en caso de su eliminación los sectores más afectados serían aquellos con menores recursos pues se los estaría obligando a asistir a un sistema educacional de menor calidad. En lo que respecta a propuestas de solución, si bien el Instituto Libertad y Desarrollo no plantea reformas en esta dirección, sí refiere en repetidas ocasiones como ejemplo a la experiencia de las “*charter schools*” en Estados Unidos como una forma de avanzar a los principios de un libre mercado, insuficientemente aplicados. Los fundamentos de su posición se basan en la creciente aceptación del lucro en distintos espacios de la vida social, a pesar de ser inicialmente rechazado. Eso hace posible esperar que la discusión sobre el lucro en la educación sea finalmente aceptada como las otras. Destacan en su argumentación, sin embargo, apelaciones al derecho y a la naturaleza humana. En efecto, la prohibición de lucrar con recursos públicos sería una regulación claramente expropiatoria, además de vulnerar derechos constitucionales de los sostenedores que se involucraron en la inversión bajo un reglamento que resulta ahora cambiado. Se suma a ello que estas expropiaciones de establecimientos implicaría necesariamente fondos de indemnización, asunto que es iniciativa exclusiva presidencial. Por último, dado que una de las cosas que movería al ser humano es su afán de lucro, es por tanto completamente compatible la persecución de ganancias con las virtudes asociadas a la labor educativa.

**El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)** es representado por Juan Manuel Zolezzi, Rector de la Universidad de Santiago. El diagnóstico de crisis del CRUCH destaca los problemas de financiamiento del Estado sobre las instituciones de educación superior tradicionales. Ello permite comprender que el incremento en los aranceles de las universidades del CRUCH se explica por la necesidad de financiar la investigación ante la ausencia de aportes del Estado que por la persecución de fines de lucro. Pese a ello Zolezzi destaca que la mayoría de los rectores rechaza la gratuidad pues puede terminar atendiendo exclusivamente a los sectores de clases más elevadas, ante lo cual es más adecuado potenciar un sistema de créditos y becas en línea con aranceles. En lo que respecta al lucro, según Zolezzi, las universidades del CRUCH no lucran directamente ni a través de los CFT e IP de su propiedad. Ello resultaría imposible por la fiscalización de la Contraloría General de la República. En lo que respecta a CFT e IP propiedad de universidades del CRUCH, estas tienen fines de lucro pues esta era la única forma de creación admisible, si bien todos los recursos quedan en la institución. Los sectores más afectados por el financiamiento actual son los estudiantes y sus familias que se endeudan en altos montos con el Estado para terminar una carrera que no asegura estabilidad laboral. Frente a ello el CRUCH propone como solución que toda institución que reciba fondos públicos sea transparente respecto a su seguimiento de la legislación vigente. Lo anterior implica otorgar mayores atribuciones a la Superintendencia, garantizar que los estados financieros de las instituciones de educación superior sean accesibles así como la divulgación de variables relativas a la calidad de la organización como tasa de deserción, puntajes mínimos y máximos, tasa de titulación, empleabilidad futura, entre otras. Además de lo anterior la acreditación debe ser obligatoria para toda la educación superior por agencias autónomas y transparentes a fines de garantizar un mínimo común de calidad. Este cambio en la fiscalización debe ser anterior a cualquier entrega de recursos al sector privado. Esta argumentación es relevante pues las universidades pertenecientes al CRUCH

no son únicamente universidades docentes, sino tienen un valor especial para el país en tanto fundamental para el desarrollo cultural, económico, educacional, humano y científico.

La **Corporación Educacional Aprender** es representada por Mariana Aylwin, Directora Ejecutiva Corporación Educacional Aprender. Existe una crisis pero no la diagnosticada por los estudiantes, como demuestran los aumentos en los resultados del Informe McKinsey y PISA. La crisis educativa es una crisis de crecimiento con los temas de cobertura ya resueltos y una primacía de materias de calidad; además de responder a una ciudadanía con más expectativas sobre la igualdad de oportunidades como muestra la Encuesta Giro País Subjetiva. Aylwin sostiene esto al destacar que Chile es uno de los países con mayor cobertura en educación básica, media y superior en toda América Latina gracias a la iniciativa privada, como indican los informes de la OCDE. La verdadera crisis sería consecuencia de prohibir aportes estatales a entidades con fines de lucro, en tanto se desconoce la reacción de los establecimientos, las indemnizaciones que el Estado debería pagar y la concentración de grupos ideológicos en la educación escolar. Se suma a ello que no se está reflexionando sobre las variaciones demográficas en curso que, con el actual sistema de financiamiento, promueven repartir pobreza con recursos públicos.

El debate sobre el lucro corresponde antes a una emocionalidad que problemas reales de la educación. En consecuencia no es central, pues los principales temas pendientes son de calidad y financiamiento, además de la configuración del currículo y los métodos de enseñanza anticuados. Contrario a lo dicho, el lucro disminuye la segregación al posibilitar que los estudiantes más vulnerables accedan a una educación de calidad y aporta diversidad de opciones a las familias de los estudiantes. Los sectores más afectados por esta situación son justamente aquellos estudiantes vulnerables que acceden privilegiadamente a este tipo de educación, tanto en los niveles escolar y universitario. Para resolver esta situación es preciso, primero, considerar los resultados de las disposiciones regulatorias de la Ley General de Educación. Además de ello se debe promover regulaciones que garanticen una educación de calidad e impidan los abusos. Los recursos financieros deben ser utilizados a través de medidas como regular el costo de los aranceles, mejorar los sistemas de evaluación de una educación de calidad, fiscalizar la utilización de los recursos, entre otras medidas. La argumentación de Aylwin es realizada en referencia a distintos estudios (Informe McKinsey, PISA, Encuesta Giro País Subjetiva) y a su experiencia de Ministra.

La **Corporación Educacional Santo Tomás** es representada por Jaime Vatter, Rector Nacional de la Corporación Educacional Santo Tomás. Vatter considera que lo importante es la calidad, no el debate sobre el lucro. La prohibición de aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro implicaría un cese de las inversiones de privados, con la consecuente reducción en la capacidad de construir infraestructura para educar; además de la posibilidad de impedir la colaboración privada en otros ámbitos de la administración pública. Si bien Vatter destaca que no se busca el lucro entre los trabajadores de la universidad, sí reconoce que los inversionistas pueden tener una motivación diferente por lo que ello puede amenazar el presupuesto de las instituciones de la Corporación. El lucro es definido por Vatter como “rentabilidad razonable para la inversión realizada”. Si bien la Universidad Santo Tomás opera de acuerdo a la legislación, si se diese la oportunidad de declararse con fines de lucro tomaría esa opción. Los sectores más afectados por una legislación que prohíba aportes estatales a entidades lucrativas son los pertenecientes a los

primeros quintiles de ingreso que asisten mayoritariamente a universidades, CFT e IP como los de la Corporación Santo Tomás. Su propuesta de solución avanza en dos direcciones. Por una parte es necesario revalorizar la función de las universidades que son docentes y no de investigación, tal y como sucede en Estados Unidos. Además de ello es preciso extender un sistema de financiamiento al estudiante, con independencia del afán de ganancia que persigan los dueños de la institución. En el momento actual la competencia entre instituciones públicas y privadas es injusta en tanto las primeras tienen mayores posibilidades de financiamiento. Las condiciones del Crédito con Aval del Estado son injustas en comparación con el Fondo Solidario de las universidades tradicionales. Tal y como señalan los estudiantes, Vatter destaca que deben equipararse ambas formas de financiamiento al estudiante, con la mejor información disponible. La Corporación Santo Tomás presenta su argumentación en función de las características de vulnerabilidad de sus alumnos, así como en el manejo eficiente de sus recursos en comparación con las universidades del CRUCH que han aumentado sus aranceles en las últimas décadas.

La **Corporación Educacional Emprender** es representada por Eduardo Gras, Fundador y Presidente de la Corporación Educacional Emprender. La lectura que realiza Gras sobre la crisis comienza por destacar su radicalidad respecto a demandas educativas previas, producto de una importante frustración que hace que pueda escalar a niveles insospechados. En esta crisis lo central no es el lucro sino la calidad entregada por los establecimientos, afectados por la falta de formación pre-escolar y los montos de financiamiento escolar. Dada su condición de empresario, Gras rechaza estigmatizar inmediatamente el lucro. La educación, sin embargo, es cualitativamente diferente de otros bienes por su impacto en las proyecciones de las personas y del país. En este sentido Gras sostiene que una persona que lucra en una escuela que recibe recursos del Estado probablemente está sacando montos que pueden ser invertidos en mejorar la calidad. Los sectores más afectados por estos inconvenientes son los sectores de menores recursos que acceden a una educación escolar de baja calidad dada la orientación lucrativa de sus sostenedores. De lo anterior se deriva que Gras proponga que la educación que reciba recursos del Estado en el sistema escolar debería necesariamente ser gratuita y no tener fines de lucro y acuse una insuficiencia en el monto del financiamiento actual, puntos en los cuales la reforma tributaria es una opción. El valor de su representación se articula a partir de su experiencia como sostenedor y la atención privilegiada que se da en sus establecimientos a los alumnos vulnerables.

El **Centro de Estudios Públicos (CEP)** es representado por Harald Beyer, Subdirector CEP. Las acusaciones de que la educación chilena es la más segregada del mundo carecerían de rigurosidad técnica. La posibilidad de una crisis se encuentra en la prohibición de aportes estatales a escuelas con fines de lucro, en tanto ello generaría mayores índices de segregación y gastos del Estado en indemnizar a los sostenedores de establecimientos particulares subvencionados. En este sentido el diagnóstico realizado por las movilizaciones es equivocado pues no se puede evaluar según estándares europeos la educación nacional. Mientras en Europa la universidad cumple un rol de avance intelectual, en Chile busca a través de mayor cobertura una eliminación de las desigualdades de ingresos. La decisión por esta forma de organización fue tomada con razones en el pasado, de modo que su transformación implicaría volver al sistema elitista de ingreso a las universidades con un importante costo político asociado. En relación al lucro, este tiene una presencia en el país al menos desde el siglo XIX. Los resultados de la encuesta CEP,

además, demuestran que la población tiene matices respecto a su presencia en el sistema escolar. De hecho el sector con fines de lucro ha contribuido a aumentar la cobertura y a atender a alumnos vulnerables, razón por la cual no acostumbran a cobrar copago. Lo mismo sucede en la educación superior, donde ha propiciado un incremento de estudiantes. Dado que su eliminación no está asociada a una mejora en la educación, este es solo un tema simbólico que no marca el futuro en términos de calidad, equidad y movilidad social. En función de la composición de su matrícula, los sectores más afectados por la prohibición del lucro serían los estudiantes que no tienen los recursos para asistir a la educación privada o no obtienen los resultados necesarios para acceder a universidades tradicionales. Para resolver este problema, por tanto, el énfasis debe estar en el aseguramiento de la calidad, el fortalecimiento de la educación pública y la retención de buenos docentes y directores. Además de ello Beyer considera dos elementos urgentemente necesarios en las políticas educacionales: un sistema de aseguramiento de la calidad concentrado en variables de profesionalización efectiva (egreso oportuno, retención, futuro laboral, etc.) y control de los aranceles de referencia a partir de una fiscalización sobre los logros de calidad. Su argumentación se sostiene en investigaciones del CEP y resultados de estudios propios.

**El Centro de Estudios para el Desarrollo (CED)** es representado por Pedro Montt, Asesor CED. Montt define el conflicto como una crisis de gobernabilidad del sistema que amenaza continuar progresivamente si no se resuelve de manera inmediata. Ello responde al alto nivel de segregación de los estudiantes (PISA) y la determinación del resultado académico por las características socioeconómicas de la familia; además de la insuficiente relación entre el Estado y sus escuelas diagnosticado por la OCDE y el Banco Mundial. Estas transformaciones no pudieron hacerse antes por la falta de un consenso político. Montt define el acto de lucrar como rentar sin trabajar. En este sentido su aceptación en instituciones educativas no produce calidad, reduce la segregación o aumenta la diversidad en el sistema. Tampoco poseería una presencia histórica en el país, dado que fue la reforma de los ochenta la que equiparó el financiamiento entre escuelas públicas y privadas. Pese a lo anterior, tampoco existe evidencia conclusiva sobre los efectos negativos del lucro dada la excepcionalidad del sistema educativo nacional, lo que hace a su discusión una de naturaleza normativa y no técnica. Los principales afectados por esta situación son los actores educacionales que deben enfrentarse recurrentemente a explosiones sociales. Frente a este problema Montt sugiere la necesidad de políticas estables y de largo plazo que apunten a elevar la calidad de la educación escolar y definir qué tipo de sostenedor va a privilegiar el Estado. Además de ello se requeriría elevar la exigencia para la entrada de privados al sistema escolar por la baja tasa de natalidad, asegurar aprendizajes de calidad para todos a través del desarrollo de las capacidades de los docentes y el fomento del liderazgo en el sistema escolar y nuevas formas de financiamiento que apunten a la gratuidad y a la prohibición efectiva de la selección de escuelas con recursos estatales. Su argumentación se sostiene en su experiencia académica de estudio del sistema nacional.

Sergio Bitar asiste como **ex Ministro de Educación**. De acuerdo a su planteamiento esta no es una crisis solamente educativa sino que se extiende en otros ámbitos producto de una fase de expansión democrática donde se solicita mayor igualdad y participación. En base a ello es que de no realizarse las medidas pertinentes, la educación pública y universitaria estatal va a continuar retrocediendo amenazando los logros de inclusión social. Estas demandas son de naturaleza distinta a las enfrentadas en anteriores gobiernos, de lo que se

deriva la necesidad de cambiar la lógica que orienta al sistema de educación. En lo que respecta al lucro, Bitar está de acuerdo en la necesidad de reemplazarlo como motor de la expansión educativa en tanto afectaría la gobernabilidad del sistema de educación escolar y superior. Los principales afectados por esta situación son los estudiantes que carecen de un mecanismo efectivo de movilidad social. Ante ello sugiere cambiar el sentido del sistema educativo nacional. Para ello debe reformarse la organización pública, de modo que el Estado asegure provisión de cobertura y calidad. De manera específica refiere a cuatro fórmulas de mejoramiento del actual sistema: reforma constitucional, nuevo proyecto de educación pública, recuperación de las universidades estatales y sustitución del lucro como principal motivador. En la educación escolar el lucro puede regularse mediante un porcentaje de ganancia máxima de los sostenedores. Colaboraría en la misma dirección incrementar los requisitos de instalación de los nuevos sostenedores dada la disminución demográfica de la población escolar. En el sistema superior se requiere mayor fiscalización de la relación entre inmobiliarias y universidades. Además sugiere extender la prohibición de lucrar a CFT e IP de modo que reciban aportes estatales bajo ciertas condiciones. Los fundamentos de Bitar se derivan de su experiencia como Ministro de Educación.

**El Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)** es representado por Cristian Cox, Director CEPPE. Cox comienza su exposición señalando que la crisis no obedece únicamente a consideraciones ideológicas. La revisión de estudios internacionales como PISA sugiere que el grado de segregación en la educación chilena es inaceptable. En lo que respecta al lucro, Cox propone cinco categorías para evaluar el aporte del lucro en la educación: calidad, equidad y cohesión social, libertad-diversidad y libertad de emprendimiento. Cobertura no es considerado pues es una necesidad ya satisfecha. En lo que se refiere a la calidad no existe evidencia de impactos positivos del lucro. Sobre equidad y cohesión social la literatura sugiere un aumento de la segregación socioeconómica. Respecto a la libertad-diversidad la investigación da cuenta de escasos proyectos educativos alternativos generados en instituciones con fines de lucro. En libertad de emprendimiento, finalmente, la evidencia es que el lucro sí habría aumentado esta variable. Además, contrario a quienes sostienen la presencia de una tradición histórica de escuelas particulares subvencionadas con fines de lucro, Cox sostiene que en su forma actual estas son consecuencia de la reforma de 1981 que iguala los recursos estatales a entidades públicas y privadas, medida proseguida en 1993 por Patricio Aylwin. En las autoridades del Ministerio de Educación de ese tiempo –del cual Cox reconoce haber formado parte– no se tuvieron en cuenta las consecuencias que ello tendría en segregación educativa. Los principales afectados de esta forma de estructuración son los estudiantes del sector particular subvencionado que no reciben una educación de calidad y el país por carecer de una mínima cohesión social. En consecuencia, urge cambiar las condiciones de financiamiento en el sistema escolar. El desafío es diseñar una institucionalidad para una transición entre dos sistemas, en aspectos de prohibición del lucro, regulación, fortalecimiento de la educación pública y fiscalización. Dada la importancia de la crisis estudiantil, Cox sugiere para ello establecer una comisión en el Senado, formada por los mejores especialistas en educación de modo tal que se desideologice el debate reformista y se den cuenta de los requerimientos políticos para su realización. La argumentación de Cox se sostiene en referencia a su revisión de diversos estudios científicos sobre el tema.

El **Instituto ResPública** es representado por Julio Isamit, Presidente Instituto ResPública. Para Isamit el conflicto ha dejado de ser una demanda por problemas específicos de administración y recursos para convertirse en una crítica política a la libertad de enseñanza. En este sentido el movimiento estudiantil ha perdido el foco al dejar de concentrarse en la calidad por demandas de finalización del lucro, reforma tributaria y fortalecimiento de la educación pública. En lo que respecta al proyecto, el Instituto ResPública destaca que el lucro se encuentra asociado a la mantención de la libertad de enseñanza, principio que se encuentra asegurado constitucionalmente. Isamit acusa que la aproximación al tema del lucro se ha realizado desde vertientes ideológicas que no consideran su importancia. Los principales afectados por este ataque serían los sectores pobres que, ante la ausencia de financiamiento estatal a instituciones particulares subvencionadas, no podrán escoger entre establecimientos. A ello se le suma la imposibilidad de que padres y profesores se agrupen para crear un proyecto educativo escolar conforme a sus ideas y valores. Lo mismo sucede en la educación superior dado que son los sectores de menores recursos los que van a universidades privadas, CFT e IP. La resolución de este problema implica favorecer la inversión privada en educación escolar y eliminar la contradicción en la educación superior de que, a pesar de que la matrícula se reparte homogéneamente, los recursos se dirigen mayoritariamente hacia las universidades del Consejo de Rectores. Isamit sugiere tener presentes tres principios. El objeto de financiamiento deben ser los alumnos, con independencia de donde estudien. Este criterio responde a una coyuntura histórica y no a una evaluación sobre resultados, por lo tanto debe reformularse. También se debería promover la colaboración estatal con universidades de calidad sin importar su naturaleza valórica. En la educación superior es necesario transparentar el lucro con recursos estatales y fiscalizar que las relaciones de la universidad con las inmobiliarias se realizan a precio de mercado. En su argumentación destacan la defensa del principio de libertad de enseñanza.

El **Instituto Libertad** es representado por Najel Klein, Directora Ejecutiva Instituto Libertad y Patricio Gajardo, Asesor Instituto Libertad. A juicio del Instituto Libertad la centralidad del lucro es equivocada pues el debate debería ser sobre las diferencias de calidad que han generado una brecha social que se muestra en la actual crisis. El lucro sería solo una ganancia legítima que realizan los buenos establecimientos educacionales. En este sentido ha promovido una expansión de cobertura en todo el sistema, la libertad de elección para sectores de todos los ingresos socioeconómicos y la posibilidad de generar proyectos educativos pluralistas. La encuesta CEP permite dar cuenta que la población adhiere a estos planteamientos. En consecuencia, los principales afectados por la prohibición de aportes estatales a entidades con fines de lucro son las familias de escasos recursos que perderán la posibilidad de elegir a qué establecimiento quieren asistir. De hecho es el sector particular subvencionado el que recoge la mayoría de alumnos vulnerables. El Instituto Libertad define cuatro reformas centrales para superar esta crisis: calidad de educación, libertad de elección, sistema de financiamiento y cambios en el sistema municipalizado. Con este fin debe incentivarse la regulación y fiscalización de establecimientos que no cumplan con estándares mínimos de calidad así como realizar idéntico procedimiento en términos de acreditación para instituciones de educación superior. Ambas medidas, sugiere el Instituto Libertad, deben combinarse con un Estado que financie a todo tipo de instituciones. En su argumentación el elemento central es la defensa del principio de libertad de enseñanza.

De la **Facultad de Educación de la Universidad de las Américas** asiste Pilar Romaguera. La investigadora reconoce que la institucionalidad educativa actual se encuentra al debe en comparación con los estándares de los países de la OCDE. En este sentido son varios los temas que quedaron pendientes tras la Ley General de Educación como mayor fiscalización y el fortalecimiento a la educación pública. En relación al tema del lucro, Romaguera sostiene que es un error concentrarse únicamente en su prohibición y omitir alternativas más factibles como las experiencias en regulación de sistemas de renta. Los verdaderos problemas de la educación se encuentran en la estructura que favorece el endeudamiento de las familias de los estudiantes de menores en ingresos así como la reducida cobertura neta que existe en la educación superior. Para resolver estos problemas, Romaguera sugiere avanzar en fiscalización, financiamiento y regulación. Entre estas medidas se encuentra la obligación de transparentar la utilización de los recursos, reflexionar sobre los principios que rigen el sistema educativo y simetrizar los sistemas de financiamiento a los que acceden los estudiantes. Su argumentación se basa en su investigación en estos temas.

En representación del **Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA)** asiste Roxana Pey, Investigadora CENDA; Francisco Durán, Investigador CENDA y Pablo Jorquera, Investigador CENDA. Los investigadores argumentan que existen razones de peso para las movilizaciones estudiantiles, además de no ser peticiones únicamente estudiantiles sino una expresión de la sociedad toda. El modelo de financiamiento a la demanda no habría conseguido logros efectivos en calidad y equidad al promover la precarización de las instituciones de educación superior. En consecuencia se privilegia el desarrollo de universidades docentes y no investigadoras, con menores índices de retención y peores condiciones para sus académicos. De acuerdo a CENDA el lucro, tanto implícito como explícito, afecta tres pilares fundamentales del sistema de la educación superior: eficiencia, calidad y segmentación. Los principales afectados por esta situación son los estudiantes de universidades privadas que, a través del endeudamiento de sus familias en créditos estatales, promueven la acumulación de ganancias en los dueños de las instituciones. En este sentido CENDA propone una serie de medidas necesarias en términos de regulación restringir el lucro y restituir una red estatal de instituciones de educación superior. En torno al financiamiento, CENDA sugiere reducir el aporte al financiamiento de las familias en base a un modelo de gratuidad accesible mediante una reforma tributaria. Su argumentación se basa en los estudios desarrollados por CENDA.

En representación de la **Federación de Estudiantes de la Universidad Central** asiste Mauricio Carrasco, Presidente Federación de Estudiantes de la Universidad Central; Marco Velarde, Secretario del Centro de Estudiantes de Sociología y Daniela López, Vocera Federación de Estudiantes de la Universidad Central. De acuerdo a sus planteamientos existe una clara crisis educativa, causada por los bajos resultados en las pruebas internacionales, la desigualdad en el acceso y la escasez de financiamiento sumada a la excesiva deuda y morosidad de los estudiantes. El lucro es considerado como un factor negativo que se relaciona con la anterior caracterización, dado que atenta contra el derecho de la educación, además de afectar la generación de calidad y un proyecto país. Los principales afectados por esta situación son los estudiantes de universidades privadas que enfrentan un altísimo nivel de endeudamiento que no genera una movilidad social real. Ante ello la Federación de Estudiantes de la Universidad Central adhiere a prohibir el lucro en la educación, pero acompañándolo de una reformulación en el sistema de financiamiento



que permita proveer mayores aportes estatales. En su argumentación los delegados se basan en su propia experiencia frente a la venta de la Universidad Central y en la comparación con constituciones nacionales e internacionales, además de tratados internacionales.

En representación de **Corporación de Educación APTUS-Chile** asiste Tomás Ariztía, Presidente APTUS-Chile. Ariztía sostiene que la crisis de la educación escolar es una crisis de las capacidades disponibles en el sistema educativo municipal y subvencionado, inconveniente que se expresa, por ejemplo, en la imposibilidad de cambiar de sostenedor definida por la Ley General de Educación. El modelo educacional ha sido perfeccionado por los gobiernos anteriores y no existe razones de peso, según Ariztía, para no seguir avanzando en esta dirección. Se suma a ello que las expectativas de eliminación de la desigualdad mediante las escuelas son irrealistas. En este sentido las regulaciones propuestas por el proyecto de ley no observan adecuadamente al problema así como tampoco las advertencias sobre una disminución de la tasa de la natalidad, equivocadas según la experiencia de Ariztía. En este contexto el debate sobre el lucro aparece como un asunto ideológico que caricaturiza la búsqueda de los incentivos adecuados. Según Ariztía el lucro ha tenido consecuencias positivas en el sistema escolar nacional, en tanto ha generado aumento en la cobertura, mejoras en la calidad y una reducción del gasto estatal; lo anterior a pesar de tener menos recursos dados sus gastos en infraestructura. Si bien mucho se argumenta sobre sus consecuencias perversas, Ariztía señala que los estudios dependen de la orientación ideológica del autor en tanto no existencia evidencia segura. Lo anterior explica la adhesión reseñada en la encuesta CEP de las familias a estos proyectos. En consecuencia, los principales afectados por esta iniciativa serían los estudiantes de sectores vulnerables que por la nueva regulación no podrían acceder a estas escuelas de calidad. Con el fin de remediar esta situación Ariztía sugiere seguir una política desideologizada que incremente sus niveles de fiscalización de modo que ayude al desarrollo de los excelentes, apoye a los regulares y cierre los malos –con independencia del tipo de sostenedor que tenga el establecimiento. A ello deben sumarse políticas que atraigan a directivos, docentes y servicios capaces y establecer subvenciones al desempeño alcanzado en pruebas estandarizadas. La argumentación de Ariztía se basa en su experiencia en la administración educativa y su asesoría a la Corporación APTUS-Chile.

**Del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)**, su Investigador, Juan García-Huidobro. De acuerdo a García-Huidobro, la actual crisis educativa amenazaría la gobernabilidad del sistema y requiere una decisión ético-política, en tanto existen en el plano técnico argumentos para sustentar ambas posiciones. En este sentido la evidencia no sería clara en señalar si las escuelas con fines de lucro son superiores a otros tipos de sostenedores, a pesar de que existen datos de que el sistema genera segregación. El investigador de la Universidad Alberto Hurtado sostiene que el lucro no es el motor principal de la diversidad, sino que es el proyecto educativo interno del establecimiento. Su colaboración con la calidad tampoco está asegurada, cuestión que sugiere la evidencia internacional de Estados Unidos y México. Ello sucede pues el lucro afecta la calidad al potenciar un interés opuesto al de invertir los recursos en una mejor enseñanza. Al mismo tiempo diferencia internamente al sistema educativo entre los intereses de ganancia de los sostenedores y el interés de los educadores. Los principales afectados por esta situación son los estudiantes que asisten a establecimientos educacionales privados de baja calidad. Según García-Huidobro, para su solución es necesario hacer gratuita la educación hasta

cuarto medio dada su importancia en la convivencia democrática y la legitimidad política del mercado. De hecho las razones que justifican el aporte de recursos estatales a privados implicarían que la educación particular subvencionada fuese gratuita: en tanto el Estado entrega recursos estatales a privados por razones de cooperación y libertad de enseñanza, dado que este último principio se basa en la posibilidad de elegir un establecimiento, ella necesariamente debería ser gratuita y no limitada por la capacidad familiar. Suma a esta sugerencia que la finalización del lucro debe tratarse conjuntamente con el fortalecimiento de la educación pública y el término del financiamiento compartido. Ello requiere de una transición altamente planificada que considere la heterogeneidad del sector subvencionado. La argumentación de García-Huidobro se basa en una revisión de literatura científica

En representación de la **Unión Nacional de Centros de Padres de Colegios Católicos de Chile (UNAPAC-Chile)** asiste Juan Morales, Asesor Nacional UNACAP-Chile. En lo que respecta al diagnóstico de crisis instalado por el movimiento estudiantil, UNACAP-Chile destaca que, si bien las demandas estudiantiles son importantes, no son la mayoría de la población por lo que no deben ser seguidas a ciegas. En este sentido es de vital importancia resguardar el principio de libertad de enseñanza que permita a los padres educar a sus hijos de acuerdo a sus creencias, principios y valores, involucramiento que, según diversos estudios, incrementa sus resultados académicos. Las escuelas subvencionadas con fines de lucro son positivas pues permiten que aquellos padres de familia cuyos hijos han sido rechazados en otro tipo de establecimientos tengan todavía acceso a una educación de calidad. De ello se deriva que los principales afectados por esta medida serían los sectores más empobrecidos que perdería esta posibilidad. Las propuestas señaladas por UNAPAC-Chile apuntan a establecer mayores mecanismos de supervisión y asegurar el financiamiento completo de aquellas instituciones que atiendan a los sectores más vulnerables, con independencia del estatus económico de los sostenedores. Su argumentación se basa en su experiencia en distintos roles escolares y el conocimiento adquirido en el asesoramiento a los padres de estudiantes de sectores más vulnerables.

### **IV.3. Los presupuestos en las relevancias sobre la reforma educativa.**

Como queda de manifiesto, a partir de las anteriores revisiones de las definiciones del *establishment* sobre la reforma, sus posiciones son marcadamente diferentes en lo que respecta a sus contenidos. Ello no implica, como intentamos demostrar teóricamente en el Capítulo III, una ausencia de presupuestos sobre temas que resulten relevantes de discutir. A partir de la revisión de las exposiciones en la Comisión de Educación del Senado sobre el proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro, se puede ver que temas comunes son (a) normatividad del debate, (b) necesidad de reformas al sistema de financiamiento e (c) importancia del lucro como esquema causal educativo.

(a) Normatividad del debate. El *establishment* se observa en el debate reformista en términos normativos. Esta orientación de la discusión opera en un sentido reivindicativo o acusativo. Dividimos nuestra exposición en (i) político-normativo e (ii) ideológico.

(i) Político-normativo. El posicionamiento sobre el lucro se toma como representación de demandas generalizadas en la población, de modo tal que sus efectos se extienden en dos vertientes: por una parte, un cuestionamiento de la democracia y por otro, un reconocimiento del carácter ético-normativo y no técnico de las decisiones implicadas. En

ambos casos se presupone que la discusión es también política. En el primer grupo encontramos a sectores del movimiento estudiantil. De acuerdo a la CONFECH, CONES y el Colegio de Profesores no se encontraría en cuestión solo la calidad de la educación:

*“Ahí somos bien claros nosotros, estamos evaluando varias alternativas pero nos encontramos con la siguiente convicción: lo que hoy día está en cuestión ya no es solamente el sistema educativo sino que la autenticidad de esta democracia. La democracia que tenemos le quedó chica al Chile actual.”* (Francisco Figueroa, CONFECH).

*“Yo creo, y gran parte de este movimiento social lo piensa, en estos momentos no hay solamente una crisis educacional en Chile, son palabras que han repetido todos mis compañeros universitarios. En estos momentos hay una gran crisis de legitimidad con la democracia. La democracia en Chile ya está en crisis y se necesitan verdaderamente cambios profundos para lograr lo que este país necesita.”* (Rodrigo Rivera, CONES).

*“Y por cierto reafirmar lo que ha planteado nuestro Presidente nacional, que en torno a estos puntos evidentemente ya no es solo un problema pedagógico el que se pone sobre la mesa sino que también ya es un problema político que escapa con creces la posibilidad de resolverlo en este espacio y por el cual nosotros hemos apoyado fuertemente la idea de que esto lo resuelva la ciudadanía”* (Bárbara Figueroa, Colegio de Profesores).

Esta caracterización implica que la inconveniencia del lucro se encuentra aceptada en la población, de modo que resultaría urgente su resolución para evitar futuros conflictos. Se suma a ello que no es solo el lucro lo que está en cuestión, sino el modelo en su conjunto.

*“Pero consideramos que estas transformaciones son inevitables, no solo las está pidiendo el movimiento estudiantil, muy justamente, sino también lo está pidiendo el conjunto de la ciudadanía. Entonces hay que dar respuestas desde el parlamento, desde el Ejecutivo a estas demandas y a esta transformación del modelo.”* (Francisco Durán, CENDA).

*“Yo miro lo que está pasando no como una materia que vaya a ser transitoria. Veo que Chile entero, frente a un tema de la educación hoy pero de otros temas mañana, está en una fase de expansión, de expansión democrática, de búsqueda de más participación y de búsqueda de más igualdad.”* (Sergio Bitar, ex Ministro).

*“Y que a mí me parece que [el proyecto] tiene la importancia de que concita a los 2 actores que yo creo que son los únicos que realmente tienen la capacidad, el poder y la obligación de resolver el problema. El problema de la educación en Chile se resuelve políticamente, no se resuelve de otra manera.”* (Eduardo Gras, Emprender).

Esta definición del debate sobre el lucro permite destacar políticamente los escándalos:

*“Antes de terminar la presentación de la Universidad Central, quisiera referirme señor Ignacio Walker, yo lo he emplazado dos veces por vía de los medios de comunicación. ¡Hasta cuando la Democracia Cristiana va a dejar de mentirle a la ciudadanía!”* (Marco Velarde, UCentral).

De parte de los centros de estudio el reconocimiento del carácter normativo del debate sobre el lucro operaría en otra dirección. No como una demanda del conjunto de la sociedad, sino de la insuficiencia de elementos técnicos para resolver esta cuestión. En consecuencia, si bien se asume su carácter político, ello es producto de su excepcionalidad:

*“El problema es entonces normativo y no técnico. El punto es si buscamos que ese nuevo arreglo que asegure la gobernabilidad a largo plazo del sistema y no los reventones periódicos en que volverán a emerger los problemas no resueltos.”* (Pedro Montt, CED).

*“Y al final estamos en una decisión que es una decisión ético-política que tiene mucho más que ver con la sociedad que anhelamos, con las relaciones sociales que queremos entre nosotros, que con argumentos técnicos; argumentos técnicos hay para todos los lados.”* (Juan García-Huidobro, CIDE).

(ii) Ideológico. El reconocimiento de la normatividad del debate opera también en un sentido negativo, de acusar el olvido de discusiones técnicas, con consiguientes acusaciones mutas de involucrar temas ideológicos, emocionales o meramente simbólicos. De todos modos, con esta argumentación se destaca la validez de la objetividad en cada segmento:

*“Y como tenemos un millón de estudiantes en educación superior son 700 mil los que se están dando cuenta y son los que están desfilando en las calles y esta crisis es una crisis que es tal vez la crisis ideológica más grande que hemos tenido en los últimos 30 años y que si las posiciones pro-libertad de mercado absoluta y pro-estado en el otro extremo no logran conciliar posiciones y lograr algo en el medio, nuestro temor es que sigamos con crisis políticas y sociales por los próximos 20 años.”* (Mario Waissbluth, Educación 2020).

*“Nosotros tenemos que valorar lo que hemos hecho y hacer los cambios que corresponde hacer. Yo no le tengo ningún miedo a esos cambios. Pero hagamos los cambios de manera coherente, bien hecha, de manera que sigamos avanzando. Y yo le temo a cambios que, de verdad, van a apuntar a resolver, no sé, o a responder a emociones, a sentimientos, más que a resolver los problemas reales de la educación.”* (Mariana Aylwin, Aprender).

*“Creo que hay un enfoque excesivo, en mi opinión, en los instrumentos. Y un juicio ideológico sobre los instrumentos, legítimo, pero yo creo que lo que nosotros tenemos que hacernos la pregunta es qué resultados queremos lograr del sistema escolar y nosotros pusimos tres resultados que para nosotros son muy relevantes: diversidad, calidad e integración.”* (Gregory Elacqua, Instituto de Políticas Públicas).

*“Mirando los datos, mirando la evidencia, mirando cómo están distribuidos los establecimientos uno llega a la conclusión de que no resuelve un problema. Que concede tal vez un punto simbólico en el debate, pero uno esperaría de que no sean los símbolos los que marquen el debate educativo sino que aquellas propuestas que marquen realmente el futuro de la educación en términos de calidad, equidad y movilidad.”* (Harald Beyer, CEP).

*“El proyecto de ley presentado por los Senadores Letelier, Bianchi, Cantero, Escalona y Quintana, que prohíbe aportes estales a entidades que persiguen fines de lucro en la educación es una muestra de la visión negativa y muchas veces ideológica que hoy existe en la discusión pública sobre educación.”* (Julio Isamit, ResPública).

“Creo que no se trata en este debate en ningún caso de defender las ganancias del privado, como se ha caricaturizado este tema hoy día en la calle. Se trata de buscar de buena fe los sistemas e incentivos que generen alternativas de la mejor calidad posible para los recursos que disponemos. Este es el fondo de la discusión y no las caricaturas que hoy hacen los estudiantes.” (Tomás Ariztía, APTUS).

“Tanta evidencia pero que está siendo tratada desperdigada, naturalmente, muy ideológicamente. Creo que el Senado es el espacio donde eso se puede poner un poco entre paréntesis, darse un tiempo... Y no es que vaya a producir la respuesta, eso sería quitarle al Senado su función, no, es producir un insumo mejor que el de estas 22 horas. (Cristian Cox, CEPPE).

La anterior clasificación queda resumida esquemáticamente en el siguiente cuadro:

Cuadro II: Clasificación del *establishment* sobre posición ante normatividad del debate

<b>Político-normativo</b>	<b>Ideológico</b>
CIDE	Instituto de Políticas Públicas
CONFECH	APTUS
CED	ResPública
UCentral	Educación 2020
Emprender	CEP
Bitar	Aprender
CENDA	CEPPE
Colegio de Profesores	
CONES	

Fuente: elaboración propia

Debe quedar claro que la forma de reconocimiento de la normatividad del debate no necesariamente implica un posicionamiento sobre la aceptabilidad del lucro. Tomás Ariztía de APTUS-Chile señala que el lucro promueve la calidad de enseñanza, tesis contraria a la sostenida por Mario Waissbluth de Educación 2020, a pesar de que ambos acusan que el debate se ha conducido por canales ideológicos que dejan de lado una solución técnica. Lo que se trata de destacar, más precisamente, es que para el *establishment* el debate sobre el lucro se conduce en términos normativos, sea ello en un sentido de necesidad o de rechazo.

(b) Necesidad de reformar el sistema de financiamiento de la educación. Un tercer punto de acuerdo en el *establishment* es sobre la necesidad de reformas en financiamiento. La reforma educativa sobre el lucro implica un cambio en su estructura, ello tanto en la educación escolar (subvención) como universitaria (créditos y aportes fiscales). Es posible apreciar dos semánticas en esta dirección: (i) una mantiene y (ii) otra sugiere eliminar la distinción entre el financiamiento estatal a instituciones educativas públicas y privadas.

(i) Mantención de la distinción público/privado. Si bien no todos los segmentos del *establishment* pedagógico que diferencian entre educación pública y privada caracterizan los atributos de la educación pública, sí definen que su revitalización es una prioridad:

*“Nosotros lo que consideramos que hay que revivir y revitalizar un sistema estatal, público de educación. En todos sus niveles: primario, secundario, pre básica, terciario. Y en eso hay algunos acuerdos generales con respecto a líneas a seguir.”* (Francisco Durán, CENDA).

*“En suma estamos proponiendo corporaciones locales de derecho público con giro único que por ningún motivo puedan subcontratar, como lo dice el panel de expertos, la administración de esa corporación a un proveedor privado. Creemos que tienen que ser públicas, públicas. Que por supuesto tenga un director electo por ADP es decir Alta Dirección Pública y un staff adecuado.”* (Mario Waissbluth, Educación 2020).

En otros casos esta mantención es apoyada por los intereses que la educación pública tendría en el desarrollo productivo, la integración del país o la igualdad de oportunidades:

*“Entonces creo yo que es un error creer que este énfasis en no dejar morir la educación pública y buscar mecanismos más inteligente de relación del Estado con ellos, es solo una cuestión un poco entre romántica o social. También tiene que ver con cuestiones de competitividad nacional y otras que antes mencioné. Entonces creo yo que esa es la respuesta más rigurosa en términos de política educacional.”* (Cristian Bellei, CIAE).

*“Con respecto a la educación pública del Estado, yo quería poner un ejemplo. El día de mañana si Chile llega a estar en guerra y contratamos una legión extranjera para que nos ayude a resolver nuestros problemas, un ejército privado, probablemente en plena guerra, si nuestro país contendor le ofrece el triple de plata a la legión, vamos a quedar sin ejército y vamos a perder la guerra. En ese sentido el Estado debe tener educación, el Estado debe tener salud y el Estado debe tener vivienda. Volvemos a hablar: necesitamos un Estado estadista.”* (Patricio Amaulo, CONFECH).

*“Lo que el movimiento social ha sostenido es que sobre la base de la expansión irracional de lo privado, seleccionando y lucrando con la familia y los recursos públicos, se abandonó a su suerte al sector público; único, a nuestro juicio, capaz de asegurar plenamente, en tanto subsistema, la universalidad, lo laico, la gratuidad, la búsqueda de integración social en el aula y la igualdad de oportunidades.”* (Jaime Gajardo, Colegio de Profesores).

*“El sistema universitario debe ser reconocido por el Estado como contribuyente fundamental para el desarrollo social, cultural, educacional, humanístico, económico, científico y tecnológico del país, o sea, no están ajenos el desarrollo y la investigación de ciencias y la tecnología al sistema universitario.”*(Juan Zolezzi, CRUCH).

Esta argumentación se basa también en la especificidad de la educación:

*“Aquí no es imposible que se estén invirtiendo recursos públicos y que más encima los sostenedores sigan recibiendo dinero de parte de nuestros padres que día a día se tienen que andar buscando nuevos métodos de generar recursos para poder invertir en mejor calidad de educación. Eso lo consideramos verdaderamente inaceptable y atenta contra la moral y contra lo que debería ser concebido por educación y educación pública aquí en Chile.”* (Rodrigo Rivera, CONES).

*“Además es fácil percibir aquí un conflicto potencial de intereses entre la finalidad de la educación y la finalidad del lucro, lo que dada la opacidad del bien que se está transando –educación- debilita la fe pública en el sistema educativo. Esto es lo que hemos visto muy fuertemente sobretodo en educación superior en este país. Mientras la finalidad educativa puede aunar voluntades, la finalidad de lucro tiende a dividir el establecimiento entre el interés del dueño y el interés de los educadores.”* (Juan García-Huidobro, CIDE).

(ii) Eliminación de la distinción público/privado. La equiparación de la educación pública y privada posee distintos grados entre los segmentos del establishment. Están quienes plantean que, como proveedores de la misma calidad de educación, ambas deben recibir idénticos recursos del Estado con su aprovechamiento lucrativo, sin embargo, regulado:

*“Los abusos y aprovechamientos ilegítimos de algunos sostenedores que además entregan servicios de dudosa calidad pueden y deben ser evitados y reprimidos sin limitar la inversión y la gestión privada en educación.”* (Guido Crino, FIDE).

Hasta el extremo de proponer la privatización completa del sistema de educación público:

*“Ahora, me llama la atención que se hable este sistema como libremercadista en extremo, o sea, yo lo que le critico al sistema es exactamente lo contrario, señor Presidente, que aquí no se aplicó un sistema libremercadista. En el ideal de Milton Friedman lo más racional hubiera sido que no existiese educación pública salvo que sea subsidiaria. Vale decir, en la medida en que los particulares no cubran esas necesidades que entra el Estado porque los particulares no tendrían, no sé, muchos incentivos para crear una escuela pública de gran calidad y que todo sea llenado con voucher completamente personalizado, no como el actual.”* (Rodrigo Delaveau, Libertad y Desarrollo).

En la educación escolar la equiparación se justifica a partir del interés primero del alumno, con independencia del estatus público o privado que posea el sostenedor en cuestión:

*“De tal manera que habiendo tantos acuerdos en que la mayoría de gente que conozco, empresarios, acepta que se aumenten los tributos. Yo digo por qué no se puede arreglar el tema y definitivamente llegar a lo que yo llamo el número mágico de cuánto cuesta realmente poder darle a un niño o a un joven en Chile una educación razonable. Y para mí ese número mágico es un millón de pesos. Dicho muy simplemente, sin muchos estudios, sin muchos cálculos, pero creo que con un millón de pesos cualquier sostenedor público o privado yo creo que puede entregar una buena educación.”* (Eduardo Gras, Emprender).

*“Una política desideologizada en esta materia debería ayudar a desarrollarse a lo que están haciendo excelente y bien, a apoyar a los regulares y cortar cuanto antes el financiamiento público a los muy malos, sin hacer diferencias por dependencia y buscando que los colegios no queden botados sino que los mejores se hagan cargo de los más malos, porque hay una realidad, cerrar colegios es prácticamente imposible y eso lo sabemos todos los que lo hemos intentado alguna vez.”* (Tomás Ariztía, APTUS).

*“Para nosotros la educación es un bien público y nos parece que la Constitución debe establecerlo de esa forma. Lo que ocurre es que nuestra visión es que el bien público puede ser provisto tanto por el sector privado como por el sector público, ahí no vemos el prejuicio en eso.”* (Rodrigo Bosch, CONACEP).

*“Es deseable que este tema sea abordado en la totalidad y en el conjunto de leyes que se implementen para mejorar la calidad de la educación de todos nuestros hijos, sin discriminación de ninguna especie.”* (Juan Morales, UNAPAC).

En la educación superior esta igualación se justifica también a partir del establecimiento de una educación de calidad al servicio de estudiantes de todo tipo de ingreso socioeconómico:

*“Yo creo que en Chile estamos queriendo coartar al alumno, el alumno debe decidir donde estudia. Yo creo que aquí de una vez por todas debemos transparentarlo. O sea ¿por qué tener temor a decir eso? Yo creo que los alumnos, él decide donde estudia. En estos momentos se ve como que el alumno que estudia en un centro de formación técnica no lo debe hacer, ¿por qué no?”* (Ricardo Correa, CONIFOS).

*“El gran problema que tenemos que por cada peso que el Estado pone el bolsillo de los particulares de las personas gasta 5. En eso yo creo que es algo que nos queda mucho para avanzar en equidad social. Pero hay que avanzar invirtiendo esos pesos en los proyectos que sean de calidad. Gracias.”* (Pedro Uribe, UNAB).

*“Yo creo que, y lo dije, fondos directos a instituciones que sean privadas, independiente que tengan o no tengan fines de lucro, evidentemente no tiene sentido. Pero si el financiamiento es al estudiante, ante la pregunta del Senador Espina, yo creo y estoy convencido que no debiese haber ninguna restricción: ya sea universidad privada o institución privada, IP, CFT con fines de lucro o no.”* (Jaime Vatter, Santo Tomás).

*“Y finalmente tenemos un sistemas de créditos estudiantiles paralelo bajo distintas condiciones de tasas de interés, pero no solamente de tasas de interés sino que de plazos y, más importante a mi juicio aún, en la condicionalidad del ingreso. Y eso hace en conjunto que tengamos un sistema de crédito que termina siendo regresivo en términos sociales.”* (Pilar Romaguera, UDLA).

*“Sobre los centros de formación técnica e institutos profesionales, pienso que debe aplicarse el mismo régimen que las universidades, de modo de abarcar toda la educación superior, para recibir recursos públicos. Además no es posible a estas alturas diferenciar, porque hay integración vertical.”* (Sergio Bitar, ex Ministro).

Otra forma de argumentación, no completamente desligada de la anterior, destaca la necesidad de desdibujar esta diferenciación en base a datos de crecimiento demográfico, el aumento de aranceles en las universidades públicas por falta de competencia privada y temas valóricos relativos al ejercicio efectivo de la libertad de elección de los estudiantes:

*“Fíjense Uds. que en los próximos años vamos a tener al menos 500 mil estudiantes más al sistema. ¿Cómo vamos a hacer esa expansión de cobertura? ¿Quién la va a hacer? ¿Quién la va financiar? Tiene que haber un diseño y un rol mucho más activo y un financiamiento mucho mayor del Estado. En la educación superior lo que no puede ser es que la oferta siga desarrollándose sobre la base de criterios de mercado que, a mi modo de ver, si bien tienen relación no es estrictamente, no es tan directa con el fin de lucro. Porque esta regulación por criterios de mercado también la hacen instituciones sin fines de lucro.”* (Mariana Aylwin, Aprender).



*“Uds. vieron cómo el crédito con aval del Estado aumentó la demanda por ingresar a la educación superior. Pero si uno tiene una oferta relativamente inelástica, ese proceso lo que hace es hacer aumentar los aranceles sin que necesariamente haya calidad detrás de eso. Y esa pieza es una pieza angular de nuestro sistema, el arancel de referencia no ha podido controlar ese círculo por así decirlo. También mientras más ayuda yo tengo, hay un vínculo débil entre pago y resultados que hace que se vuelva más insensible la demanda también y por lo tanto tengo un escenario donde es posible que los aranceles suban sin suficiente control y eso es algo que se tiene que reparar.”* (Harald Beyer, CEP).

*“Cuando el Senador Espina da buenos ejemplos de empresas constructoras, etc. a lo que apunta es al primer tema que se discute de si acaso es posible que privados se beneficien de su emprendimiento con recursos públicos. Y eso es un tema que habrá que discutir y que en el caso nosotros consideramos de que es perfectamente válido, y que no pasa solo en la educación, sino que pasa también en otros ámbitos del país.”* (Raúl Figueroa, MINEDUC).

*“La libertad de la elección de los padres del establecimiento a la cual se aspira es algo para nosotros como Instituto Libertad algo fundamental. Y consideramos que la prohibición de entregar financiamiento a los colegios particulares subvencionados constituye un retroceso significativo de esta libertad de elección. Y estaríamos restringiendo evidentemente la posibilidad de acceso a elegir un proyecto educativo exclusivamente a la gente que tiene ingresos, a la gente que tiene determinados recursos.”* (Najel Klein, Libertad)

*“Negar a los jóvenes el apoyo financiero del Estado para ingresar a una universidad confesional o privada o ponerle trabas a ese financiamiento constituye un atentado a la libertad individual y a la libertad de enseñanza. Lo importante es que los jóvenes accedan a universidades de calidad, independiente si son laicas o confesionales, públicas o privadas. Todas ellas, lo muestra el caso chileno, podrían lograr resultados académicos de calidad.”* (Julio Isamit, ResPública).

Las anteriores posiciones pueden resumirse en el siguiente cuadro:

Cuadro III: Clasificación del *establishment* sobre distinción público/privado

<i>Mantención distinción público/privado</i>	<i>Eliminación distinción público/privado</i>
Colegio de Profesores	CONACEP
CRUCH	FIDE
CIDE	UNAB
CENDA	CONIFOS
CEPPE	Santo Tomás
CONES	UNAPAC
CONFECH	APTUS
CIAE	UDLA
Educación 2020	Libertad
	ResPública
	Sergio Bitar
	MINEDUC
	Libertad y Desarrollo

	CEP
	Emprender
	Aprender

Fuente: elaboración propia

(c) En lo que respecta a la relevancia del lucro como esquema causal, debe recordarse que estamos en el nivel de análisis de los presupuestos que operan en la discusión y no sobre sus respectivos posicionamientos –lo que antes definimos como régimen de verdad. En consecuencia cuando destacamos la importancia del lucro no buscamos identificar sus efectos, sino señalar que, al menos en el *establishment* pedagógico, se presupone que actúa como variable independiente de ciertos esquemas causales. Ello puede verse tanto en las intervenciones del *establishment* en la Comisión de Educación como también en sus reflexiones de los últimos años.<sup>38</sup> Dividiremos esta exposición en las relaciones causales repetidas en distintos segmentos del *establishment*. Omitimos a propósito esquemas planteados por solo algunos sectores como la relación entre lucro y desarrollo territorial (Colegio de Profesores) o lucro y empleo docente (CONACEP), entre otras. En este sentido la exposición destaca los esquemas compartidos (i) lucro y calidad y (ii) lucro y equidad.

(i) Lucro y calidad. La causalidad entre lucro y calidad se encuentra generalizada en el *establishment* pedagógico, incluso en sentidos opuestos. En sus argumentaciones la calidad se trata como un bien contingente del cual sería posible tener más. En este sentido el lucro actuaría como condición para una educación de calidad. De manera simplificada, estos esquemas actúan en tres direcciones. En la primera opción el lucro promueve una mejora en la calidad de la enseñanza escolar al incentivar la competencia entre sostenedores motivados por promover una mejora en la educación. Generalmente se argumenta que estos sostenedores son docentes encargados de un único establecimiento que incorporan un valor agregado en sus escuelas en términos valóricos (CONACEP) o de resultados (APTUS). Salvo en universidades, también en educación superior se reconoce que el lucro, acompañado de una fiscalización estatal, ha generado una mayor calidad (CONIFOS). En una segunda fórmula el lucro es causal de descenso en calidad. Este esquema es sostenido de varias formas, sea mediante una desviación del sentido de la educación (Educación 2020, CONFEC, CONES, Emprender) o selección de alumnos y disminución de costos académicos (CIAE, Colegio de Profesores, CED, CEPPE, CENDA, CIDE). La última opción reconoce la existencia de una relación entre lucro y calidad, si bien asume que ella no es relevante en el debate reformista (MINEDUC, Aprender, CEP) o no ha cumplido *aún* con sus expectativas iniciales (Libertad y Desarrollo, Instituto de Políticas Públicas).

(ii) Lucro y equidad. El concepto de equidad, al igual que el de calidad, es tratado como un bien del que se espera tener más. Los esquemas utilizados por el *establishment* en esta dirección son similares a los de calidad. En una primera fórmula, equidad se entiende como acceso a instituciones educativas no determinado por el origen socioeconómico de los estudiantes. Bajo este parámetro, el lucro en la educación habría provocado un avance hacia una mayor equidad al permitir que estudiantes vulnerables asistiesen a colegios particulares o instituciones privadas de educación superior. Esta asociación entre lucro y diversidad se encuentra generalizada en el *establishment*. Según esta fórmula, su aceptación habría traído diversidad tanto al sistema escolar (Instituto de Políticas Públicas, CONACEP, FIDE,

<sup>38</sup> Para una extensión véase “Anexo I: Segmentos del *establishment* pedagógico en debate sobre el lucro”.

MINEDUC, Aprender, CEP, Libertad, UNAPAC) como superior (CONIFOS, Libertad y Desarrollo, Santo Tomás, ResPública, UDLA) de modo de promover el acceso en los sectores más vulnerables. La segunda opción asume una causalidad inversa entre lucro y equidad, entendiendo equidad como acceso a una educación de calidad sin determinación socioeconómica. Bajo esta fórmula la presencia de instituciones de lucro no habría contribuido a un ingreso equitativo a una educación de calidad. En la argumentación de estos segmentos, si bien se reconocen los efectos de mayor cobertura, se distingue entre “diversidad de sostenedores” –a la cual habría contribuido la aceptación de escuelas, CFT e IP con fines de lucro- y “diversidad de proyectos educativos”, cuyo impacto por el lucro habría sido menor (CONFECH, CONES, CIAE, Colegio de Profesores, CED, CEPPE, CENDA, CIDE). En este sentido el acceso a instituciones de calidad se vería afectado por la presencia del lucro, en tanto incitaría a reducir los gastos en actividades educativas, situación que afectaría especialmente a los estudiantes de familias de menores ingresos.

En resumen, como prohibición o fortalecimiento, en todos los casos el lucro es consignado como elemento central sobre la calidad y equidad del sistema educativo, especialmente para los estudiantes de menos ingresos. Ello da lugar a un reconocimiento o acusaciones de los segmentos acerca de la naturaleza normativa (político-normativa/ideológica) del debate reformista sobre la crisis de la educación. En este sentido su solución se asigna a una variación en la forma de financiamiento, que afirme o niegue la diferencia público/privado.

#### **IV. La diferenciación del *establishment* pedagógico sobre el tema del lucro.**

A pesar de estos presupuestos compartidos, parece difícil consignar que en el debate del lucro el *establishment* se orienta hacia la producción de una única definición. Ello no solo en términos de verdad sino también de plataformas de observación: las argumentaciones de CONFECH, CEPPE y CENDA, si bien apuntan en idéntica dirección, parten de distintas formas de fundamentación. Hemos desarrollado en el capítulo anterior la tesis que el *establishment* pedagógico, si bien presupone un régimen de verdad, entra en un proceso de diferenciación con lo que tienden también a aumentar sus conflictos. En la sección anterior arrojamos luces sobre las causalidades presentes en este régimen de verdad. Si bien esta separación no es rígida –en tanto se dan combinaciones en cada discurso-, sí presupone una clara forma de fundamentación en cada representante de las mencionadas organizaciones.

Ello sucede justamente pues, como señalamos en el Capítulo III, el *establishment* se hace crecientemente dependiente de las organizaciones. Para conceptualizar este proceso de diferenciación nos basamos en la teoría de la organización como sistema autopoietico. Específicamente aplicado a nuestro problema de estudio, cada uno de los segmentos del *establishment* debe decidir qué señalar ante la Comisión de Educación del Senado. Esta decisión implica una paradoja acerca de la posible inclusión de lo excluido. Ello es desparadojizado mediante su ocultamiento en un espacio no problemático, definido como tal en función del incremento de sensibilidad del sistema organizacional a ese ámbito. Así, aparecen en sus discursos referencias a (a) valores, (b) ciencia, (c) poder y (d) derecho.

(a) Valores. La **comunicación de los valores** se basa en la presuposición de unos principios acerca de los cuales no es posible dudar (Luhmann 2007:266). En este sentido en la reflexión del *establishment* hemos encontrado referencias a (i) libertad e (ii) igualdad:

(i) Libertad. En las **referencias a la libertad** se argumenta que la libertad se encuentra asegurada por la acción de establecimientos particular subvencionados en la educación básica y media y de CFT, IP y universidades en la educación superior. La prohibición de aportes estatales a entidades lucrativas implicaría que los estudiantes que asisten a esta educación deban incrementar sus recursos ante el desfinanciamiento de estas instituciones, con el seguido cierre de estas instituciones. La posibilidad de elegir, en consecuencia, se vería afectada pues los estudiantes vulnerables, frente al cierre de estos proyectos, estarían obligados a asistir a instituciones educativas estatales de menor calidad. Esta defensa es utilizada por organizaciones gremiales (CONACEP, FIDE y UNAPAC), de educación superior (CONIFOS, Santo Tomás, UNAB) y centros de estudio (ResPública, Libertad).

(ii) Igualdad. El **valor de la igualdad** plantea la necesidad de priorizar el aseguramiento estatal de una entrega de educación de calidad a todos los estudiantes. Se argumenta en este sentido que la persecución de fines de lucro alteraría este principio, al llevar a que los sostenedores o dueños de instituciones de educación superior privilegien acumular recursos antes que invertirlos en la enseñanza, con el consecuente daño para los estudiantes que asisten a estos establecimientos. El proyecto de prohibir lucrar con aportes estatales en la educación, en consecuencia, se observa como condición para asegurar la igualdad, en cuanto presupone eliminar una discriminación por tipo de sostenedor. Este valor es referido por organizaciones gremiales (Colegio de Profesores) y educativas (Emprender, CRUCH)

(b) Ciencia. La **comunicación científica** se asegura en la posibilidad de replicar investigaciones a través de nuevas experimentaciones (Luhmann 2007:264). En la fundamentación científica, a diferencia de la experticia, se busca dar cuenta de la definición de la academia sobre la veracidad científica de ciertos esquemas causales. Esta forma de argumentación es utilizada preferencialmente por organizaciones asociadas a universidades (Instituto de Políticas Públicas, CIAE, CIDE, CEPPE, UDLA). Estos aportan antecedentes de acuerdo a la literatura comparada, en una u otra dirección, acerca de la fiabilidad de los supuestos causales que rigen el proyecto de prohibición del lucro en la educación.

(c) Poder. El **poder** se basa en la posibilidad de ejercer o influir en decisiones colectivamente vinculantes (Luhmann 2007:278). En este sentido en la reflexión del *establishment* encontramos referencias a comunicaciones de (i) protesta y (ii) experticia:

(i) La **comunicación de protesta** se autodefine como una evaluación negativa de la sociedad. En este sentido la protesta se considera la “buena sociedad” contra la sociedad. Su definición como representación de la “buena sociedad”, al mismo tiempo, promueve que la comunicación de protesta se moralice (buenos/malos) y radicalice sus expectativas de transformación más allá de lo posible temporal, social y objetualmente (Luhmann 2007; Blühdorn 2007). Los segmentos del *establishment* fundamentados en la protesta extienden los problemas educativos a un cuestionamiento general de la democracia y del modelo económico. No escapa a esta argumentación, por lo tanto, su definición en términos de defensa de la sociedad –sustentada discursivamente en función de la encuesta CEP-, o una crítica acerca de la inmoralidad de dueños de escuela e instituciones de educación superior con fines de lucro. Esta forma de argumentación es utilizada, obviamente, por CONFECH, CONES y la Federación de Estudiantes de la Universidad Central. En los primeros casos, dado que son, respectivamente, las agrupaciones universitaria y secundaria más importantes del país, su argumentación es reconocidamente normativa. Lejos de representar intereses de

estudiantes y universitarios, en sus expectativas estaba incorporada una mejora del conjunto de la sociedad que no podía ser procesada en los límites del sistema político, razón que abrió paso a temáticas asambleístas o plebiscitarias autoconvocadas. La Federación de Estudiantes de la Universidad Central, en cambio, optó por la vía del escándalo: acusación a miembros de la Comisión de Educación del Senado por el comportamiento de militantes de sus partidos en negocios de compra y venta de la Universidad Central. En ambos casos queda en evidencia la definición indicada en el comienzo: la comunicación de protesta es una representación de la sociedad contra la sociedad que no se considera parte de esta.

(ii) El **conocimiento experto** difiere tanto de la verdad científica como del poder político. Mientras la verdad científica se basa en su verdad con independencia de su grado de influencia social, la experticia busca influir eficazmente en el direccionamiento de las políticas públicas. Al mismo tiempo, contrario al poder político, la experticia presupone un conocimiento experto para resolver determinados problemas. En esta dirección, Pinilla (2011) señala que la comunicación de la experticia tiene por función el procesamiento y orientación de información, codificado en base a la distinción pericia/ignorancia. Los segmentos del *establishment* que utilizan el médium de la experticia se caracterizan por la elaboración de su presentación en base a estudios que permitan sostener su hipótesis. No es extraño, en consecuencia, que su argumentación se sostenga en investigaciones producidas en los propios centros de investigación, sin mediar una revisión de pares como se entiende tradicionalmente en la comunicación científica. Si bien de manera común estos expertos se encuentran en una relación variable de dependencia e independencia con ciertos partidos políticos, ello no implica todavía que el *establishment* pueda resumirse en estas posiciones. La forma de argumentación señalada es común para Educación 2020, el grupo de expertos del MINEDUC, Corporación Educacional Aprender, CEP, Sergio Bitar, CENDA y CED. Como se puede apreciar, distan de apuntar ideológicamente en una única dirección. Pese a ello, todos plantean sus propuestas en función de criterios técnicos y se presentan como la alternativa técnica a un debate profundamente ideológico o normativizado. La diferenciación organizacional de este segmento genera consecuencias paradójicas en el resto del *establishment*. Mientras en algunos casos se dan relaciones de colaboración –los estudios de CENDA encargados por CONFECH o la utilización de CEP por parte de CONIFOS–, en otros sus presentaciones son procesadas bajo un esquema ideológico.

(d) Derecho. La **comunicación jurídica** señala aquello que resulta conforme o discrepante respecto al derecho (Luhmann 2003:125). Mediante esta forma de argumentación se busca dar cuenta de la legalidad de la prohibición de lucrar en la educación con fondos estatales. Esta fundamentación es utilizada por Libertad y Desarrollo, organización que destaca su inconstitucionalidad por ser una medida expropiatoria y afectar derechos fundamentales.

Las anteriores fundamentaciones pueden resumirse en el siguiente cuadro:

Cuadro IV: Diferenciación del *establishment* pedagógico

Referencia a valores		Referencia a la verdad	Referencia al poder		Referencia al derecho
<i>Libertad</i>	<i>Igualdad</i>	<i>Estudios</i>	<i>Protesta</i>	<i>Experticia</i>	<i>Inconstitucionalidad</i>
CONACEP	Colegio de Profesores	Instituto de Políticas Públicas	CONFECH	Educación 2020	Instituto Libertad y Desarrollo
FIDE	CRUCH	CIAE	CONES	Expertos MINEDUC	
UNAB	Emprender	CIDE	UCentral	Aprender	
CONIFOS		CEPPE		CEP	
Santo Tomás		UDLA		Sergio Bitar	
ResPública				CENDA	
Libertad				CED	
APTUS					
UNAPAC					

Fuente: elaboración propia

#### IV.5. Síntesis

Comenzamos el capítulo resumiendo los planteamientos de cada actor y organización participantes en el debate de la reforma educacional que prohíbe la entrega de aportes estatales a entidades educativas que persigan fines de lucro. Estructuramos esta presentación en su descripción de las causas de la crisis educativa, su definición de lucro, los sectores afectados, las soluciones propuestas y el modo en que argumentan su posición.

A continuación definimos los presupuestos en que se mueve el *establishment* en su reflexión sobre el lucro. De acuerdo a nuestra investigación en los distintos segmentos del *establishment* se asume la normatividad del debate (político/ideológico), la necesidad de reformas al financiamiento (público/privado) y la importancia del lucro (calidad/equidad). En este sentido con esta operación aspiramos a destacar el régimen de verdad del *establishment*; ello no en términos temáticos sino más bien de relevancias compartidas.

En tercer lugar seguimos lo enunciado en el capítulo anterior para sostener que el *establishment* sigue una estructura de diferenciación. Por diferenciación no entendemos un conflicto temático sino un distanciamiento de sus estructuras de fundamentación. En el estudio de las intervenciones en el debate reformista encontramos formulaciones basadas en la ciencia (verdad), política (experticia/protesta), derecho (legalidad) y valores (igualdad/libertad). Mediante esta aproximación es posible destacar la diferenciación de las teorías (simplificaciones) construida en cada segmento del *establishment* educativo.

Con este capítulo finalizamos la descripción del *establishment* pedagógico. En el siguiente capítulo proponemos una explicación sobre estos resultados a través del método funcional.

## CAPÍTULO V. LA REFLEXIÓN EN EL ESTABLISHMENT

### V.1. Introducción.

En el capítulo anterior dimos cuenta de la descripción del *establishment* pedagógico a partir de las premisas que hemos desarrollado a lo largo del presente estudio: unidad y diferencia. En este sentido es necesario explicar estos resultados. Retomando los conceptos expuestos en el capítulo inicial, una vez caracterizada la reflexión del *establishment* pedagógico –su régimen de verdad y sus teorías-, es ya posible realizar una interpretación más compleja. Con este fin destacamos, en primer lugar, los resultados en estos términos. A continuación retomamos el diagnóstico enunciado en el primer capítulo sobre la diferenciación del sistema educativo en términos de convertibilidad secundaria para explicar el valor del lucro en la semántica de reflexión del *establishment*. Para ello realizamos una descripción acerca de los efectos que tiene la estructura sobre la semántica a partir de una observación de la diferenciación de perspectivas en el *establishment* nacional. En tercer lugar proponemos considerar al *establishment* nacional como una *elite* de reflexión a partir de su función de convertir comunicaciones no educativas en educativas. A partir de ello destacamos cuál es la función estructural que cumple el *establishment*. El capítulo finaliza con un resumen.

### V.2. Establishment Pedagógico: régimen de verdad y teoría

Es preciso analizar los resultados de la sección anterior a la luz de la teoría expuesta en capítulos anteriores. En el Capítulo IV abordamos presupuestos y fundamentaciones de la reflexión del *establishment* pedagógico sobre la reforma. En el *establishment* se presupone el carácter normativo del debate, la necesidad de reformar el financiamiento estatal y la importancia del lucro como esquema de causalidad. En cada uno de estos presupuestos, como es evidente, se marcan distintas posiciones. La consideración de la normatividad del debate puede realizarse como reconocimiento de ser un problema que debe resolverse colectivamente o en el modo de una acusación por olvidar criterios técnicos. Lo mismo sucede en torno al financiamiento. Si bien se asume como central, con ello se apunta a eliminar la diferencia entre sostenedores públicos y privados o promover su diferenciación en base a una concepción especial de la educación estatal. Finalmente, el lucro se considera como un elemento central de la educación nacional, asociación defendida o criticada en función de los efectos que se consiguen con su presencia en términos de calidad y equidad.

En breve entonces, el *establishment* reflexiona en base a temáticas políticas (normatividad) y económicas (financiamiento), ambas simbolizadas en el lucro y sus efectos sobre calidad y equidad. Entendemos esta transversalidad en los presupuestos como régimen de verdad, concepto que, recordemos, definimos como una estructura que, a la vez, abre y limita lo que resulta educativamente posible. En este sentido opera también el lucro, en tanto su presencia permite destacar ciertos aspectos del sistema educativo –económicos y políticos-, a la vez que omitir otros, sea por considerarse superados o no ser relevantes en el momento.

En lo que refiere a la diferenciación, encontramos que en el *establishment* se utilizan distintas fundamentaciones para establecer la realidad de sus argumentos. En el estudio del debate reformista encontramos formulaciones basadas en la veracidad de sus proposiciones (ciencia), recomendaciones basadas en criterios técnicos (experticia) o en el rechazo de la sociedad como un todo (protesta); además de acusaciones sobre la inconstitucionalidad de

los cambios (derecho) y la amenaza a valores como la libertad o la igualdad. Dado que esta cuestión es definida organizacionalmente, ello implica que la teoría construida, entendida como simplificación del sistema, produce un diferente manejo de la distinción posible/imposible en relación a la reforma educativa. En efecto, lo que una organización define como científicamente cierto puede no alcanzar las demandas de los movimientos sociales o los valores de un gremio. Incluso ciertos segmentos del *establishment* pueden estar de acuerdo en los temas relevantes y en sus potenciales soluciones (desigualdad y gratuidad de la educación escolar, por ejemplo) pero, dado sus modos de fundamentación diferenciados, presentar desacuerdos en torno a los implicados en su deliberación y los plazos de su implementación. A la inversa, en segmentos del *establishment* que difieren en temas y soluciones (la posibilidad de financiar estatalmente instituciones privadas, por ejemplo) pero comparten un idéntico modo de fundamentación, la mutua comprensión se hace más probable en tanto su referencia apunta a un único sistema de la sociedad. En relación con esta última opción, sin embargo, tampoco es razonable elevar las expectativas: el conflicto también presupone comprensión (Luhmann 1996d), como muestra el desenlace de las discusiones basadas en principios morales. Es por ello que no puede esperarse del *establishment* una comprensión superior del sistema educativo. El *establishment* no representa la voluntad soberana de la sociedad civil –con todos los inconvenientes del concepto (Lechner 1994; Cansino & Ortiz 1997; Foley & Edwards 1996)- ni tampoco una competencia entre intereses particulares –como destaca la teoría de los *skateholders* (Weaver-Hightower 2008; Rorrer; Skrla & Scheurich; Bradley; Sutton & Winstead 2009).

Mientras en el plano de las descripciones el *establishment* hace mejor al sistema educativo, en el plano estructural tiene la función de aportar contingencia al sistema (Luhmann & Schorr 2000). En esta dirección se puede entender la asociación de lucro con calidad y equidad en el *establishment*. Su tratamiento como bienes acumulables –“más calidad, más equidad”- omite que son conceptos de comparación. Si se consigue elevar el nivel de la formación ello se expresaría en la desigualdad de su repartición, cuestión que plantea nuevamente el tema de su acceso equitativo. A la inversa, políticas igualitarias conllevarían una preocupación por sus criterios de calidad (Luhmann & Schorr 1990:70). En breve: asociar lucro con calidad y equidad en el régimen de verdad del *establishment* pedagógico, permite que el sistema evolucione, en tanto ambas operan como metas inalcanzables.

### **V.3. Convertibilidad Secundaria y Reflexión del *Establishment***

Con lo anterior solo constatamos una relación. En términos generales la definición del lucro como fórmula de reflexión en el *establishment* no sorprende, dado el carácter extraordinario del sistema educativo chileno en términos de políticas de mercado, aspecto remarcado una y otra vez en la investigación científica (cf. Taylor 2003; Torche 2005; Redondo 2009). Sin embargo sobre esto puede realizarse una nueva pregunta, a saber: ¿qué ventajas posee el concepto de lucro que representa adecuadamente la reflexión del *establishment* sobre el sistema educativo nacional? Ello no puede responderse, como expusimos en capítulos anteriores, únicamente en referencia a su ilegalidad o importancia científica, sino que debe fundamentarse también en una relevancia específicamente educativa. En la presente sección desarrollamos esta explicación en virtud de las características de su régimen de verdad: temáticas políticas (normatividad) y económicas (financiamiento) resumidas en el lucro.



La pregunta acerca de las razones que mediaron la centralización del lucro en el debate reformista de los últimos años ha sido planteada varias veces. García-Huidobro (2011) sostiene que su definición por parte del movimiento estudiantil obedece a que el lucro representa la lógica de funcionamiento del sistema educacional chileno, afectando una igualdad no supeditada a la situación económica de las familias. Mayol (2012) explica que el lucro permite simbolizar las diferencias de poder entre ciudadanos y empresas, la utilización de ese poder para generar utilidades y el modo en que esa búsqueda de beneficios afecta a los ciudadanos. La generalización de su rechazo en la sociedad, en consecuencia, se debería a una politización de la sociedad que permitiría denunciarlo como ilegítimo e inmoral. En la misma dirección avanza la tesis de Zapata, Jiménez y Concha (2013) al señalar que el lucro reviste un carácter inmoral que probabiliza su emergencia o análisis que lo consideran resultado de un cuestionamiento estructural a las premisas del sistema educativo (Vergara 2012; Azócar 2013; Agacino 2013). En un sentido similar Bellei y Cabalin (2013) destacan la continuidad del lucro en las demandas estudiantiles de los años 2006 y 2011. Los autores afirman que su crítica cuestiona uno de los pilares del sistema educativo junto al sistema de financiamiento y el estado de la educación pública.

Podemos entender las anteriores explicaciones como basadas en una concepción restringida de la causalidad. Ciertamente con matices, sus interpretaciones del lucro como tema del debate reformista se fundamentan en un esquema que asocia lucro con educación de mercado, desigualdad en calidad y equidad y protesta social, sin problematizar la emergencia misma de esta causalidad –lo que hemos denominado como régimen de verdad. En breve: carecen de una teoría de la observación (Luhmann 2002). Una alternativa es el método funcional (Luhmann 1987). Este método abandona presupuestos de un acceso privilegiado a la realidad para reemplazarlo por un esquema de observación que distingue entre problema y solución. En este sentido parte de la complejidad del mundo para señalar que para cada problema existen varias soluciones funcionalmente equivalentes (Knudsen 2010). Por ejemplo, ante el problema de extender la comunicación más allá de los límites de la interacción tanto la imprenta como la radio se presentan como equivalentes pues apuntan a la resolución del mismo problema. Con ello el problema se reformula en términos de qué condiciones deben darse para la selección de una alternativa sobre otra.

Lo anterior reformula la pregunta sobre los efectos del lucro. No se trata entonces de que el lucro solo represente variables económicas y políticas, sino más bien por qué un concepto asociado, a la vez, con política y economía tiene tal capacidad de conexión en el sistema educativo. Retomamos en este ámbito lo enunciado en un primer capítulo. Un concepto se mantiene en virtud de sus posibilidades de enlace, esto es, mientras sea capaz de describir lo que pasó, lo que está pasando y lo que podría llegar a pasar (Blanco 2010a, 2011).

Esta semántica seleccionada se encuentra en relación autorreferencial con la estructura de diferenciación del sistema, de modo que se distingue de una representación superior, en tanto extrae sus recursos autodescriptivos del mismo sistema y no de un ideal trascendental. Si bien desarrollamos esta idea en el primer capítulo, es necesario considerar su relación con la diferenciación de los segmentos del *establishment*. En efecto, la diferenciación de fundamentaciones en la semántica de la reflexión del *establishment* presupone, a su vez, un alto grado de diferenciación entre los medios simbólicamente generalizados. Al contrario de la situación de una sociedad estratificada, en la semántica moderna de los medios su

acumulación en torno a los valores positivos o negativos se encuentra prohibida estructuralmente (Luhmann & Schorr 1990; Cadenas 2012). Con ello no se implica su imposibilidad sino más bien su dependencia de condiciones imposibles de asegurar sistémicamente (Luhmann 2007:258-307). Podemos dar cuenta de este fenómeno en la observación de cómo los segmentos del *establishment* –entendiendo segmento como actores y organizaciones que fundamentan sus argumentaciones en base a un mismo sistema- operan de manera diferenciada. Lo verdadero no es necesario para el movimiento estudiantil ni se encuentra en la línea con las recomendaciones de los sistemas expertos. En el capítulo anterior ello queda en evidencia. Sólo con motivos de exposición podemos realizar una comparación entre organizaciones pertenecientes a distintos segmentos del *establishment* sobre sus temporalidades observadas. Mientras Educación 2020 destaca la necesidad de operar de modo pragmático y los representantes de CONFECH y CONES señalan la urgencia de comenzar con las transformaciones educacionales, CEPPE afirma que los cambios deben ser ralentizados a la espera de una definición de los mejores especialistas en educación. En lo anterior se hace visible ya la diferenciación medial en dos sentidos: diferenciación en términos temporales e inexistencia de un medio aglutinador.

En este sentido la diferenciación de perspectivas en la semántica del *establishment* solo se entiende en relación a una teoría de la sociedad. En breve: la semántica de la reflexión no es indiferente a la estructura de diferenciación. En virtud de esta definición, la comprensión de las selecciones realizadas en el régimen de verdad del *establishment* presupone un diagnóstico acerca de la diferenciación estructural del sistema educativo. En el primer capítulo realizamos un esfuerzo en esta dirección. En el sistema educativo nacional se encontraría validado, al menos desde 1981, la convertibilidad secundaria (Cadenas 2012) del medio dinero sobre el acceso a los programas de profesionalización, situación evidente en la educación escolar y replicada en la educación superior según el tipo de institución. Con lo anterior se destaca que el medio simbólico de la economía –el dinero- tiene una capacidad de conexión sobre las operaciones del sistema educativo, capacidad que es observada en la forma de una crítica o como aceptación generalizada de la desviación. Esta estructuración no puede sino condicionar la semántica de la reflexión del sistema educativo. Sabemos además que ella se realiza, de acuerdo a los resultados de nuestra investigación, en el concepto de lucro. Este concepto, en tanto asociado a aspectos políticos (normativos) y económicos (financiamiento), permitiría simbolizar la desviación generalizada de la educación que presupone la convertibilidad secundaria. En efecto, mediante un énfasis en el lucro se hace posible para los diferentes segmentos del *establishment* tanto *justificar* como *criticar* la intromisión de variables económicas en la educación. A pesar de plantearse en términos de oposición, ambas argumentaciones son normativamente coincidentes en el carácter anómalo de la convertibilidad de aspectos económicos en educativos. Caso contrario, esto es, que la capacidad de conexión del dinero sobre la educación no fuese observada como desviación, no se requeriría por parte del *establishment* ni *justificación* ni *crítica*. En la misma dirección, su tematización del financiamiento estatal permite destacar políticamente variables económicas, de modo de *justificar* o *criticar* su relevancia. En breve entonces: el concepto de lucro permite representar semánticamente en el sistema la conversión de temas económicos en políticos, de modo de dar cuenta de la desviación generada en la educación a partir de la convertibilidad del medio dinero de la economía.

#### V.4. El *Establishment* Pedagógico Nacional como una *Elite* de Reflexión

Lo recién señalado presupone un proceso avanzado de diferenciación funcional, pues caso contrario los episodios de convertibilidad no resultarían ni siquiera reconocibles como tales (Luhmann 1998b). Esta diferenciación de perspectivas en la sociedad supone, a su vez, la ausencia de una visión de conjunto (Nassehi 2011). Basados en este diagnóstico, Luhmann y Schorr (2000:387) destacan que este *establishment* no es una *elite* de reflexión. En efecto, dado que cada uno de sus roles se encontraría basado en una referencia a distintos sistemas funcionales, sus posibilidades son efectivamente limitadas. En relación con esta afirmación, es difícil estar en desacuerdo. En la sección anterior vimos que los distintos segmentos del *establishment* se diferencian, no solo en términos temáticos, sino también en su forma de fundamentación. En consecuencia, al menos en un sentido de sus posibilidades disponibles, el *establishment* se encuentra condicionado por las referencias utilizadas en su fundamentación. Para las organizaciones científicas, en la investigación existente sobre un fenómeno; para los movimientos de protesta, en su capacidad de interpelar a la sociedad.

A pesar de lo anterior, esta restricción del concepto de *elite* a posibilidades de actuar con independencia de los sistemas funcionales parece inadecuada para la sociedad moderna. El mismo Luhmann (1998e) profundiza esta dirección en su análisis de la relación entre redes y sistemas funcionales. En el mismo sentido Robles (2005) destaca la importancia de las redes basadas en la interacción para probabilizar la inclusión o exclusión de ciertos ámbitos de la sociedad. Mascareño (2009 y 2011), por su parte, define las redes como aquellas formas de estratificación y reciprocidad que promueven la inclusión por fuera de medios formales en instituciones diferenciadas funcionalmente. Es común a estas observaciones la tesis que las redes funcionarían donde los sistemas funcionales no operan (Cadenas 2012).

Desde una perspectiva distinta, se ha destacado la indiferencia de las redes y su carácter correlativo a la diferenciación funcional antes que de obstáculo (Baecker 2012 y 2013; Pérez-Solari & Labraña 2013). Esta aproximación es radicalizada en Cadenas (2012:70). A través del concepto de estructuras de distribución –que incluye pero no se reduce a redes–, el autor define aquellas estructuras que regulan y refuerzan la convertibilidad de determinadas comunicaciones. En este sentido las redes operarían justamente porque los sistemas son capaces de convertir en aceptables las comunicaciones de otros medios. Dado que lo sostenido en el presente estudio apunta en idéntica dirección –diferenciación funcional del sistema educativo y convertibilidad secundaria del medio dinero sobre sus organizaciones–, parece pertinente caracterizar el *establishment* en esta clave analítica.

El *establishment* nacional parece aprovecharse de estas estructuras de distribución en el nivel de la observación de la reforma. De lo que se trata en las intervenciones de los distintos segmentos es de la conversión de temas de financiamiento en temas relevantes pedagógicamente. Como se destaca en el resumen de las exposiciones en el Capítulo IV, en gran parte de las organizaciones del *establishment* esta formulación se realiza en función de los estudiantes de menores ingresos socioeconómicos. Ellos serían los afectados, por ejemplo, de mantenerse la distinción en el financiamiento estatal; en el mismo sentido es el futuro de estos alumnos el que se vería amenazado de no realizarse las reformas necesarias para conseguir equidad en el acceso a una educación de calidad. El *establishment* y sus redes de afinidades políticas e influencias permiten convertir *en el plano de la observación*

una comunicación funcional en otra (economía/educación) y distribuirla en interacciones, organizaciones y sistemas parciales, con consecuencias *en el plano de la operación* dada su importancia en la reforma. Con ello se confirma que la convertibilidad secundaria presupone un elevado grado de diferenciación funcional. Es precisamente por la diferenciación de ambos sistemas que se puede argumentar que de no financiarse instituciones privadas disminuirá la calidad de la enseñanza, en tanto ello presupone que la injerencia del dinero –aspecto observado como una anomalía- adquiere una relevancia pedagógicamente aceptable –sus efectos sobre los estudiantes. En este sentido es la diferenciación de un *establishment* pedagógico –producto de la diferenciación del sistema educativo- el evento que permite que se complejicen las relaciones entre ambos sistemas. Ciertamente muchas asociaciones y sus efectos resultan inaceptables para el *establishment*, especialmente en lo que se refiere a la conversión entre ciencia y educación (Ball 1993; Popkewitz 1998 y 2002). Pero ello ya es una pregunta empírica sobre variables que las propias organizaciones del *establishment* deben considerar como convertibilidades basales o secundarias. Como vimos para el *establishment* nacional, este régimen de verdad se estructura en una valoración acerca de los efectos educacionales del medio dinero.

De ello puede derivarse una función más estructural del debate sobre el lucro en el sistema educativo. En el primer capítulo mencionamos que este sistema presenta la particularidad de orientar sus comunicaciones a la transformación del entorno psíquico de la sociedad (Luhmann 1998c). Precisamente este direccionamiento de la comunicación hacia su entorno impide que la educación posea en sentido estricto un código, pues no es posible codificar aquello exterior a la sociedad (Corsi, Esposito & Baraldi 1996; Luhmann 1996c). Esta ausencia de código promueve que otros sistemas compitan por monopolizar su operar (Robles 2012b). El impulso estructural a la discusión sobre el lucro en el *establishment*, en consecuencia, se encontraría en visibilizar en el sistema educacional el problema de conectividad del medio simbólico del dinero sobre un sistema que carece de este. Con ello las definiciones del *establishment* no sólo buscarían hacer mejor el sistema, sino que además conseguirían introducir contingencia en el mismo: estimular su evolución.

## V.5. Síntesis

Comenzamos el capítulo interpretando los resultados expuestos en el capítulo anterior a partir de las premisas teóricas desarrolladas en el presente estudio. De este modo entendimos las fundamentaciones en términos de una diferenciación del *establishment*.

Posteriormente nos interrogamos mediante el método de análisis funcional acerca de la funcionalidad de una definición del *establishment* en torno al lucro. Retomamos con este fin el diagnóstico enunciado en el primer capítulo sobre la forma de diferenciación del sistema educativo nacional en términos de convertibilidad secundaria. Nuestra tesis es que en términos de observación el lucro facilita tocar temáticas políticas (normativas) y económicas (financiamiento), definiciones que permiten al *establishment* simbolizar la desviación de la educación que presupone la convertibilidad secundaria de la economía.

En tercer lugar caracterizamos el *establishment* en términos de convertibilidad. El *establishment* se aprovecharía de las estructuras de distribución para convertir comunicaciones en comunicaciones educativas. Como vimos para el *establishment*

nacional, ello se daría en una conversión de temas de financiamiento en temas de reflexión pedagógicamente relevantes como el futuro de los estudiantes de menores ingresos. Señalamos además que operativamente su función es aportar contingencia al sistema.

Con este capítulo finalizamos la explicación del *establishment* pedagógico. En las siguientes páginas destacamos conclusiones así como un análisis de la investigación.

## CONCLUSIONES

A modo de resumen de la presente investigación parece pertinente retomar la estructuración de los objetivos específicos, para dar cuenta de cómo se llevaron a cabo y sus resultados.

### I

- *Caracterizar los proyectos de ley discutidos en la Comisión Permanente de Educación del Senado del desde 2011 hasta 2013 sobre la reforma educativa que incorporen una amplia participación del establishment pedagógico.*

Con este objetivo se buscó señalar las instancias en que el *establishment* pedagógico tuvo mayor capacidad de participar formalmente en la deliberación de las reformas educativas. La revisión del modo de legislación nacional da cuenta de la importancia de las comisiones permanentes en este sentido, al ser capaces de recibir invitados involucrados en la política en debate. Si bien tanto en la Comisión de Educación, Deportes y Recreación de la Cámara de Diputados como en la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Senado se reciben, de acuerdo a sus reglamentos, actores educacionales interesados, la revisión de sus proyectos procesados permite señalar que en aquellos que pasan por la Comisión del Senado se privilegian las variaciones universalistas en el sistema educativo nacional. La revisión de los proyectos que pasaron por esta Comisión de Educación entre los años 2011 y 2013 da cuenta que la iniciativa de prohibir aportes estatales a entidades lucrativas recibió la mayor participación del *establishment*. Ello puede verse en el “Anexo II: Leyes educacionales enviadas y discutidas en la Comisión de Educación del Senado en los años 2011, 2012 y 2013”. Como señalamos en el Capítulo III, la importancia de este proyecto también es observable en su repercusión en la reforma educacional y en las elecciones presidenciales. Una vez seleccionada esta iniciativa fue preciso definir la temporalidad analizada. En la tramitación legislativa del proyecto de ley encontramos dos etapas claramente diferenciadas. En la primera referida a agosto del año 2011 la iniciativa era prohibitiva sobre el lucro en todo nivel educativo, en medio del conflicto estudiantil y con una importante expectación de la sociedad en general. En el segundo periodo de julio de 2012, en cambio, el proyecto incorporaba indicaciones que atenuaban su intención original en un sentido de regulación de las actividades financieras admisibles de realizar con recursos estatales, con un movimiento estudiantil recién articulándose y una menor atención de la sociedad. A lo anterior se suma la cantidad de organizaciones involucradas en cada etapa. Mientras en agosto de 2011 fueron invitadas cerca de 50 organizaciones, en julio de 2012 no se sumaron más de cinco nuevos invitados al debate de la reforma educacional. Estas definiciones nos hacen orientarnos al análisis del proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades educativas con fines de lucro en los días 16, 18, 22, 23 y 30 de agosto de 2011. La extensión de este debate supera las 24 horas, como puede verse en “Anexo III: Transcripción discusión en Comisión de Educación del Senado del ‘Proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación’ en sesiones de los días 16, 18, 22, 23 y 30 de agosto de 2011”. Es sobre este material, por los motivos antes reseñados, sobre el que realizamos nuestra investigación.

## II

- *Caracterizar la diversidad de actores y organizaciones del establishment pedagógico nacional.*

Mediante este objetivo intentamos caracterizar actores y organizaciones del *establishment* pedagógico que participaron en la construcción de la reforma educativa en la Comisión de Educación del Senado. Enfrentados a la pregunta acerca de cómo conceptualizar estas organizaciones, decantamos nuestra elección por el concepto de *establishment* pedagógico, en tanto este concepto permite reflejar tanto su unidad (presupuestos) como sus diferencias (fundamentaciones), a la vez que promueve su conexión con una caracterización general del sistema educativo. La descripción del *establishment* se realizó en dos niveles. En un primer nivel se describieron los sectores del *establishment* participantes del proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades con fines de lucro. Ello puede verse en “Anexo I: Segmentos del establishment pedagógico en debate sobre el lucro”. Mediante esta caracterización pudimos confirmar la similitud de las observaciones del *establishment* respecto a las referidas en el proyecto. En el Capítulo IV definimos los planteamientos del *establishment* en la Comisión de Educación. En la descripción de cada organización se destacaron las causas observadas sobre la crisis educativa, la definición del lucro, los sectores afectados, las soluciones propuestas y el modo en que argumentan su posición.

## III

- *Describir los presupuestos de la reflexión del establishment en el sistema educativo a partir de los planteamientos de las “organizaciones civiles” recibidas por la Comisión Permanente de Educación del Senado en el año 2011.*

La selección del proyecto se deriva de los primeros objetivos. Con este objetivo en particular intentamos describir los presupuestos de la reflexión del *establishment* en el sistema educativo, entendiendo presupuestos como un régimen de verdad. De acuerdo a nuestra investigación, estas definiciones compartidas en el *establishment* operan en tres niveles. En primer lugar, en un reconocimiento de la normatividad (política/ideológica) del debate sobre el lucro. A continuación una definición del problema del sistema educativo en el nivel del financiamiento estatal y la pertinencia de conservar una distinción entre dueños (público/privado). Por último, en la consideración del lucro como una variable que obstaculiza o promueve la consecución de una mejor educación (calidad/equidad). Sobre estos presupuestos cada organización del *establishment* construiría su propia teoría.

## IV

- *Describir la diferenciación de los segmentos del establishment durante el año 2011 de acuerdo con su referencia a distintos sistemas de la sociedad.*

Bajo este objetivo buscábamos describir la diferenciación del *establishment* educativo. Ello no en el nivel de relevancias sino sobre sus fundamentaciones. Se seleccionó este modo de análisis pues permitía superar el esquema de la reforma (a favor/en contra) por uno que apuntase hacia su modo de argumentación. Para ello observamos la organización como un sistema social autopoiético que selecciona un tipo de comunicación como fundamentación. Dado que el *establishment* se encuentra formado por organizaciones, sus fundamentaciones

también se diferencian. De acuerdo a nuestra investigación encontramos argumentos valóricos (libertad/igualdad), científicos, políticos (protesta/experticia) y de derecho. Mediante estas referencias el *establishment* pedagógico se diferencia e incrementa sus divergencias en torno a lo que resulta posible en términos temáticos, temporales y sociales.

## V

- *Explicar la relación entre la reflexión reformista promovida por el establishment pedagógico y la forma de diferenciación del sistema educativo nacional.*

Con este objetivo se buscó dar una explicación a los presupuestos que sostienen la reflexión del *establishment* pedagógico. Enfrentados a la pregunta de cómo realizar el análisis, decantamos nuestra definición por el método funcional en tanto nos permitía distanciarnos de una explicación causalista. La utilización del método funcional implicó reformular la pregunta: no se trata de si el lucro representa al sistema educativo sino por qué un concepto asociado, a la vez, con política y economía tiene valor de conexión en el *establishment*. Retomamos en este sentido el diagnóstico sobre el sistema educativo enunciado en el primer capítulo para señalar que un énfasis en el lucro permite para el *establishment* tanto *justificar* como *criticar* la intromisión de variables económicas en la educación, ambas argumentaciones coincidentes, pese a plantearse como oposición, en el carácter anómalo de esta asociación. La reflexión sobre la reforma del lucro permite convertir, de este modo, un tema económico en político, de modo de representar la desviación generada por la convertibilidad secundaria del sistema económico sobre la educación. En esta dirección, la función del *establishment* operaría en dos niveles: observación y operación. Mientras en el plano de la observación convierte comunicaciones económicas en educativas, en lo que respecta a la operación se introduce contingencia en el sistema de modo que evolucione.

Analizados los objetivos específicos, es preciso extenderse finalmente sobre algunas consideraciones generales y proyecciones de la investigación.

## VI

Resulta difícil menospreciar la importancia del *establishment* educativo en el debate reformista actual. A pesar de que la reforma educativa puede iniciarse a partir de decisiones políticas o por las demandas de movimientos estudiantiles, es precisamente mediante las organizaciones del *establishment* que sus definiciones son operacionalizadas. El concepto clave para comprender su relevancia es representación. No asisten a la Comisión de Educación del Senado los estudiantes de escuelas subvencionadas sino los sostenedores, tampoco lo hacen los alumnos de escuelas privadas sino el dueño de la universidad; por otra parte, tampoco asisten los estudiantes secundarios y universitarios sino sus voceros, no son los profesores sino los dirigentes de su organización gremial. En consecuencia para considerar adecuadamente la construcción de la reforma educativa no pueden sólo considerarse las demandas que se encuentran por parte de los movimientos sociales.

Evidentemente lo anterior no implica elevar al *establishment* a una especie de *elite reformista*. Sus planteamientos sobre la reforma son justamente eso: planteamientos. La decisión acerca de la política educacional es en última instancia una decisión política. Ello



no significa que su observación sea irrelevante, sino que la definición de sus consecuencias en política pública es una cuestión que se decide, en último término, en el sistema político.

Ello resulta visible justamente en el proyecto de ley que hemos analizado. La importancia no solo simbólica del lucro en la estructuración del sistema educativo nacional es reconocida en la mayor parte de la literatura educativa. A pesar de lo anterior, la mayoría de las organizaciones del *establishment* nacional se plantearon en contra de su eliminación. Con ello se confirma el elevado grado de diferenciación alcanzado por el *establishment*.

## VII

Las perspectivas futuras de investigación se derivan de las limitaciones del presente estudio. En primer lugar aparece la instancia de constitución del *establishment* seleccionada: su participación en la Comisión de Educación del Senado en medio de las protestas estudiantiles del año 2011. Es difícil negar que ello pudiera influir en la restricción o en la radicalización de ciertas opiniones respecto a la educación. Con este fin realizamos en el “Anexo I” un examen alternativo de las intervenciones de los participantes del *establishment* en los últimos tres años. Si bien encontramos coincidencias con las argumentaciones dadas en la Comisión, es preciso examinar esta cuestión con mayor profundidad pues la dinámica del *establishment*, a pesar de presuponer la capacidad de intervenir en el direccionamiento de la reforma educativa, no se resume a este momento. En este sentido la examinación de las organizaciones del *establishment* permitió dar cuenta de una presentación articulada de sus posturas en los medios de comunicación. Si acaso esto corresponde a una interferencia en la forma de redes de influencia en el *establishment* que convierte temas políticos en educativos es una tesis plausible que debería examinarse.

En segundo lugar es necesario analizar evolutivamente el tema del lucro en la educación. Si bien mucho se ha estudiado su centralidad en el actual modelo educativo, parece también necesario dar cuenta de los orígenes del régimen de verdad en que se plantea como tema.

Por último, una revisión histórica de la conformación del *establishment* nacional parece necesaria para dar cuenta de su especificidad actual. En esta dirección existen avances teóricos e históricos. Sabemos que el proceso de diferenciación del sistema educativo ocurre en referencia a los sistemas políticos o económicos. La investigación histórica nacional, además, ha reseñado cómo gremios docentes, organizaciones estudiantiles y especialistas se concentraban en proyectos auto gestionados. Una historia del *establishment* en clave sistémica constructivista permitiría comprender su evolución como un todo, superando la actual concepción restringida basada en una mera diferenciación analítica.

## VIII

La lectura de los resultados de la investigación en clave normativa implica una moderación sobre las atribuciones tradicionales en torno al *establishment*. Sus derivaciones no son una expresión de la *sociedad civil*, pero tampoco pueden ser comprendidas como meros *skateholders* que buscan imponer determinados direccionamientos en la política educacional. A lo largo de la presente exposición intentamos dar cuenta de ello a partir de la diferencia entre régimen de verdad (presupuestos) y teoría (fundamentaciones).

Un foco de interés diferente corresponde a la capacidad del *establishment* de operar en el nivel de una autoobservación en que reconozca su carácter organizacional diferenciado respecto a una representación de intereses sociales generalizados. Dado que los distintos segmentos del *establishment* se plantean en una reflexión sobre el sistema educativo, de ello se deriva también una diferenciación respecto al resto de sistemas sociales. El *establishment* se enfocaría en temas que no tienen una correspondencia con lo observado en la sala de clases, confirmando que *toda reforma muere en la puerta de la sala de clases*. Si acaso esta distancia entre niveles –*establishment/instrucción*- puede superarse es algo que le corresponde resolver a la teoría sociológica de la intervención. Una autoobservación del *establishment* en la forma de reflexión sobre su reflexión, sin embargo, tendría consecuencias al convertir en *tema* parte de los *temas* excluidos. Para el caso del debate actual, una consideración sobre los temas que se omiten cuando la observación se centra en las variables políticas (normativas) y económicas (financiamiento) simbolizadas en el lucro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aedo-Richmond, R. (2000). *La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el periodo colonial hasta 1990*. Santiago: RIL Editores.
- Agacino, R. (2013). Movilizaciones estudiantiles en Chile: anticipando el futuro. *Educação em Revista, Marília, 14(1)*, 7-20.
- Almeida, P. (2007). Defensive Mobilization: Popular Movements against Economic Adjustment Policies in Latin America. *Latin American Perspectives, 34*, 123-139.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Amunátegui, M. (1856). *De la instrucción primaria en Chile: lo que es, lo que debería ser*. Santiago: Impr. del Ferrocarril.
- Andersen, N. (2003a). *Discursive analytical strategies. Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Great Britain: The Policy Press.
- Andersen, N. A. (2003b). Polyphonic organisations. En Bakken, Tore & Tor Hernes (Ed.), *Autopoietic organization theory* (pp. 151-182). Oslo: Abstrakt.
- Arces, T. (2010). Resistiendo al establishment desde una propuesta gótica. *Nómadas, (32)*, 135-147.
- Archer, M. (1997). *Cultura y teoría social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arnold, M. (1997). Introducción a las epistemologías sistémico/constructivistas. *Cinta de Moebio (2)*, 88-95.
- Arnold, M. (1998). Recursos para la investigación Sistémico/Constructivista. *Cinta de Moebio (3)*, 31-39.
- Arnold, M. (2003). Fundamentos del Constructivismo Sociopoiético. *Cinta de Moebio, (18)*.
- Arnold, M. (2008). Las organizaciones desde la teoría de los sistemas sociopoiéticos. *Cinta de Moebio (32)*, 90-108.
- Assael, J., & Inzunza, J. (2007). *La actuación del Colegio de Profesores en Chile*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Atria, F. (2010). ¿Qué Educación es "Pública"? *Estudios Sociales, (117)*, 45-67.

Azócar, C. (2013). Movimiento estudiantil y elecciones en Chile. *Observatorio Social de América Latina CLACSO*, XVI(34), 111-127.

Baecker, D. (2012). El giro de Lenin o el Factor-R de la comunicación. *Revista Mad*(27), 1-14.

Baecker, D. (2013). El vacío de Lenin: hacia un kenograma del management. *Revista Mad*(28), 23-33.

Baez, B., & Opfer, D. (2000). Ideology and Educational Policy: An Analysis of the Religious Right. *Educational Policy*, 14, 582-599.

Ball, S. (1993). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En S. Ball (Comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saberes* (pp. 155-169). Madrid: Ediciones Morata.

Ball, S. (1995). Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 255-271.

Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, 26(92), 725-751.

Bradley, A.U., Sutton, M & Winstead, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power: Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6), 767-795.

Beck, U. (1996). Teoría de la sociedad del riesgo. En J. B. (Comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo* (pp. 201-222). Barcelona: Anthropos.

Bellei, C. (2010). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En A. Bilbao, & A. Salinas (Comp.). *El Libro Abierto de la Informática Educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlace* (14-36). Santiago: Ministerio de Educación.

Bellei, C. (2013). El “fin de lucro” como política educacional. *Ciclo de Diálogos Académicos “Los fines de la educación”*. CEPPE – Universidad Alberto Hurtado.

Bellei, C., & Cabalin, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System. *Current Issues Comparative Education* 15(2), 108-123.

Besio, C., & Pronzini, A. (2008). Niklas Luhmann as an Empirical Sociologist: Methodological Implications of the System Theory of Society. *Cybernetics and Human Knowing*, 15(2), 9-31.

Beyer, H. (2009). *La urgencia de la educación*. CEP.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (1980). *Decreto con Fuerza de Ley n° 1° 1980, Ministerio de Educación*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (1990). *Historia de la Ley N° 18.962 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2009). *Historia de la Ley N° 20.370 Ley General de Educación*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional.

Blanco, J. (2010a). El sistema político venezolano y el socialismo del siglo XXI: una mirada desde la teoría de sistemas de Niklas Luhmann. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, V(10), 161-205.

Blanco, J. (2010b). Democracia y estructura social. *Persona y Sociedad*, XXIV(2), 51-72.

Blanco, J. (2011). "Observando" la historia de las ideas. Niklas Luhmann y su contribución al debate contemporáneo de las ciencias históricas. *Revista Politeia*, 34(47), 141-170.

Boletín n° 7.856-04 (2011). *Proyecto de ley, iniciado en Moción de los Honorables Senadores señores Letelier, Bianchi, Cantero, Escalona y Quintana, que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación*. Santiago de Chile: Senado.

Boletín de indicaciones n° 7.856-04 (2012). *Indicaciones formuladas durante la discusión en general del proyecto de ley, en primer trámite constitucional, que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación*. Santiago de Chile: Senado.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Bonal, X., Tarabini-Castellani, A. & Verger, A. (2007). *Globalización y Educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Distribuciones Fontamara.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Roulledge & Kegan Paul.

Buchholz, R. (1996). Private Management and Public Policy: Another Look at Interpenetrating Systems Theory. *Business Society*, 35, 444-453.

Buck, A., & Geissel, B. (2009). The education ideal of the democratic citizen in Germany: Challenges and changing trends. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, 225-243.

Burton, G. (2012). Hegemony and Frustration: Education Policy Making in Chile under the Concertation 1990-2010. *Latin American Perspectives*, 39, 34-52.

Cadenas, H. (2004). Un modelo de análisis para las políticas públicas. *Revista de Estudios Interdisciplinarios*, 1(1), 131-138.

Cadenas, H. (2012). La desigualdad de la sociedad. Diferenciación y desigualdad en la sociedad moderna. *Persona y Sociedad*, XXVI(2), 51-77.

Cansino, C., & Ortiz, S. (1997). Nuevos enfoques sobre sociedad civil. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, (3)23-43.

Casali, A. (2011). Reforma universitaria en Chile, 1967-1973. Pre-balance histórico de una experiencia frustrada. *Intus-Legere Historia*, 5(1), 81-101.

Castells, M. (1999). Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society. En D. Macedo. *Critical Education in the New Information Age* (pp. 3-64). Boston: Rowman & Little Publishers.

Chernilo, D., & Mascareño, A. (2005). Universalismo, Particularismo y Sociedad Mundial: Obstáculos y Perspectivas de la Sociología en América Latina. *Persona y Sociedad*, XIX(3), 17-45.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (sep. de 2006). *Informe de avance. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Santiago.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (dic. de 2006). *Informe Final. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Santiago.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (abr. de 2007). *Informe Avance. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Santiago.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (mar. de 2008). *Los desafíos de la educación superior chilena. Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior*. Santiago.

Corsi, G. (2002). *Sistemas que aprenden. Estudios sobre la idea de reforma en el sistema educativo*. Universidad Iberoamericana.

Corsi, G., Esposito, E., & Baraldi, C. (1996). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*. México: Anthropos/Universidad Iberoamericana/Iteso.

Cousiño, C., & Valenzuela, E. (2012). *Politización y monetarización en América Latina*. Santiago: IES.

Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.

Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 1-24.

Crozier, M. (2010). Rethinking Systems: Configurations of Politics and Policy in Contemporary Governance. *Administration & Society*, 42(5), 504-525.

Davidson, J. (1994). Religion among America's Elite: Persistence and Change in the Protestant Establishment. *Sociology of Religion*, 55(4), 419-440.

Dello, R. (2010). Latin America and the Collapsing Ideological Supports of Neoliberalism. *Critical Sociology*, 9, 9-25.

DG Research European Commission (2007). Changes in regulation modes and social production of inequalities in education production of inequalities in education. *EU RESEARCH ON SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES*. Belgium.

Diseny, R., Haskel, J., & Heden, Y. (2003). Entry, exit and establishment survival in UK manufacturing. *Journal of Industrial Economics*, 91-112.

Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(1), 113-135.

Donoso, S. (2006). Financiamiento y gestión de la educación pública chilena de los años 90. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 151-172.

Donoso, S., & Alarcón, J. (2012). El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada. *Pro-Posições*, 23(68), 33-49.

Dupuis, H. (2011). La intervención como escenario de observación de las distinciones de la teoría de la evolución. *Revista Mad*, 25, 34-42.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca, México D.F.: Ediciones Sígueme.

Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal*. Chile: LOM Ediciones.

Elacqua, G., & Fabrega, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.

Elacqua, G. (2009). For-profit schooling and the politic of education reform en Chile: When ideology trumps evidence. *Documento de Trabajo n° 5. Centro de Políticas Comparadas de Educación*, Universidad Diego Portales.

Emerson, R. W. (28 de oct. de 2013). *The Conservative*. Emerson Central. Obtenido de Emerson Central: <http://www.emersoncentral.com/conservative.htm> [Consultado 15 de enero de 2014]

Espinoza, O. (2002). *The global and national rethoric of educational reform and the practice of in(equity) in the chilean higher education system (1981-1998)* (Tesis para optar al grado de Doctor en Educación en Universidad de Pittsburgh). Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Falabella, A. (2008). "Democracia a la chilena": un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace. *Docencia*(36), 5-17.

Farías, A.M. (2008). Formación de Políticas Públicas y “Los Consejos Asesores Presidenciales”. *Revista Mad Edición Especial*, 3, 47-63.

Figuroa, B., Aillon, M., Herrera, J., Yáñez, V. & Palavecino, M.A. (2012). ‘El estudio del aprendizaje’, un modelo para el desarrollo del conocimiento pedagógico. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 55-68.

Foley, M. & Edwards, B. (1996). The Paradox of Civil Society. *Journal of Democracy*, 38-52.

Fontaine, A. (2012, 4 de agosto). Contra la visión fabril de la educación: ¿Universidades con fines de lucro? *Centro de Investigación Periodística (CIPER)*. Disponible en <http://ciperchile.cl/2012/08/04/contra-la-vision-fabril-de-la-educacion-%C2%BFuniversidades-con-fines-de-lucro/> [Consultado 15 de enero de 2014]

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.

Gajardo, M. (2003). Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década. En M. Gajardo, & J. Puryear. *Formas y Reformas de la Educación en América Latina* (pp. 33-102). Santiago: LOM Ediciones.

García-Huidobro, J. (2011). Movilizaciones estudiantiles, un intento de interpretación. *Universidad Alberto Hurtado*. Facultad de Educación.

Getahun, S. (2006). Brain drain and its impact on Ethiopia’s higher learning institutions: medical establishments and the military academies between 1970s and 2000. *Perspectives on Global Development and Technology*, 5(3), 257.



Grindle, M. (2000). La paradoja de la reforma educacional: pronosticar el fracaso y encontrar el progreso. En S. Martinic, & M. Pardo (Eds.). *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 8-28). CIDE - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación / PREAL.

Guzmán, J., & Larraín, H. (1981). Debate sobre nueva legislación universitaria. *Revista Realidad*, 2(2), 19-32.

Gysling, J. (2003). Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed.), *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 213-252). Santiago: Editorial Universitaria.

Ha, Y., Joo, J., Kang, M., Lah, T., & Jang, J. (2009). Social conflicts and policy-making in Korea: interpretation of policy failures through a public discourse perspective. *International Review of Administrative Sciences*, 75, 649-664.

Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Hoskin, K. (1993). Foucault a examen. El criptéorico de la educación desenmascarado. En S. Ball (Comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 33-59). Madrid: Ediciones Morata.

Janowitz, M. (1959). Changing Patterns of Organizational Authority: The Military Establishment. *Administrative Science Quarterly*, 3(4), 473-493.

Japp, K. (2008). Actores políticos (traducción de Marco Estrada Saavedra). *Estudios Sociológicos*, 26(76), 3-31.

King, M., & Thornhill, C. (2003). *Niklas Luhmann's Theory of Politics and Law*. Palgrave Macmillan.

Knight, J., Smith, R., & Sachs, J. (1993). La deconstrucción de la hegemonía. Política multicultural y respuesta populista. En S. Ball (Comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 135-354). Madrid: Ediciones Morata.

Knudsen, M. (2006). Autolysis Within Organizations: A Case Study. *Soziale Systeme*, 12, 79-99.

Knudsen, M. (2007). Structural Couplings Between Organisations and Function Systems – Looking at Standars in Health Care. *Cybernetics & Human Knowing*, 14(2), 111-131.

Knudsen, M. (2010). Surprised by Method -Functional Method and System Theory. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 11(3), Art. 12.

Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Chile: Imprenta Universitaria.

Labraña, J. (2012a). La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales. *Revista Mad - Universidad de Chile*(26), 17-33.

Labraña, J. (2012b). *La emergencia como problema fundamental de la investigación educativa*. Inédito.

Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Revista Pensamiento Educativo*, 44(45), 185-210.

Lechner, N. (1994). La (problemática) invocación de la sociedad civil. *VIII Encuentro Internacional de Ciencias Sociales en el marco de la Feria Internacional del Libro 1994*. Guadalajara, 131-144.

Lechner, N. (1997). Tres formas de coordinación social. *Revista de la CEPAL*(61), 7-17.

Letelier, V. (1927). Teoría de la Instrucción Pública. En V. Letelier (1927). *Filosofía de la Educación* (pp. 619-703). Buenos Aires: Cabaut y Cía.

Luhmann, N. (1973). Función y causalidad. En N. Luhmann. *Ilustración sociológica y otros ensayos*. Buenos Aires: SUR, 9-47.

Luhmann, N. (1986). The Autopoiesis of Social Systems. *Sociocybernetic Paradoxes: Observation, Control and Evolution of Self-Steering Systems*, 172-192.

Luhmann, N. (1996a). La homogeneización del comienzo: sobre la diferenciación de la educación escolar. En N. Luhmann. *Teoría de la Sociedad y Pedagogía* (pp. 27-62). Paidós-Ibérica.

Luhmann, N. (1996b). El déficit tecnológico de la educación y la pedagogía. En N. Luhmann. *Teoría de la Sociedad y Pedagogía* (pp. 63-91). Paidós-Ibérica.

Luhmann, N. (1996c). Sistema e intención de la educación. En N. Luhmann. *Teoría de la Sociedad y Pedagogía* (pp. 137-158). Paidós-Ibérica.

Luhmann, N. (1996d). Los sistemas comprenden a los sistemas. En N. Luhmann. *Teoría de la Sociedad y Pedagogía* (pp. 93-135). Paidós-Ibérica.

Luhmann, N. (1998a) ¿Cómo se pueden observar las estructuras latentes? En P. Watzlawick y P. Krieg. *El ojo del observador: contribuciones al constructivismo* (pp. 60-72). Barcelona: Gedisa.

Luhmann, N. (1998b). La diferenciación de la sociedad. En N. Luhmann. *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia* (pp. 71-98). Madrid: Editorial Trotta.

Luhmann, N. (1998c). Socialización y educación. En N. Luhmann. *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia* (pp. 245-256). Madrid: Editorial Trotta.

Luhmann, N. (1998d). Consideraciones introductorias a una teoría de los medios de comunicación simbólicamente generalizados. En N. Luhmann. *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia* (pp. 99-130). Madrid: Editorial Trotta.

Luhmann, N. (1998e). Inclusión y exclusión. En N. Luhmann. *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia* (pp. 167-196). Madrid: Editorial Trotta.

Luhmann, N. (2002). I see something you don't see. En N. Luhmann (Ed.). *Theories of Distinction: Redescribing the Descriptions of Modernity* (pp. 187-196). Stanford.

Luhmann, N. (2003). *El derecho de la sociedad*. Herder.

Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. México D.F.: Universidad Iberoamericana. Herder.

Luhmann, N. (2009). Causalidad en el sur. *Estudios Sociológicos*, XXVII(79), 3-29.

Luhmann, N., & Schorr, K. (1990). Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna. *Revista de Educación*(29), 55-79.

Luhmann, N. (2005a). *El arte de la sociedad*. Herder.

Luhmann, N. (2005b). The Paradox of Decision Making. En D. Seidl & B. Kai Helge (Eds.), *Niklas Luhmann and organization studies* (pp. 85-106). Copenhagen: Liber and Copenhagen. Business School Press.

Luhmann, N. (2010). *Organización y decisión*. México: Herder.

Luhmann, N. & Schorr, K.E. (2000). *Problems of Reflection in the System of Education*. Waxmann Münster/New York.

Luhmann, N. & Fuchs, S. (1988). Tautology and Paradox in the Self-Descriptions of Modern Society. *Sociological Theory*, 6(1), 21-37.

Marshall, J. D. (1993). Foucault y la investigación educativa. En S. Ball (Comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 15-33). Madrid: Ediciones Morata.

Marty, M. (1970). The occult establishment. *Social Research*, 37, 212-230.

Mascareño, A. (2000a). La ironía de la educación en América Latina. *Nueva Sociedad*, 165, 109-120.

Mascareño, A. (2000b). Diferenciación funcional en América Latina: los contornos de la sociedad concéntrica y los dilemas de su transformación. *Persona y Sociedad*, 13(1), 187-207.

Mascareño, A. (2003). Teoría de sistemas de América Latina. Conceptos fundamentales para la descripción de una diferenciación funcional concéntrica. *Persona y Sociedad*, 9-26.

Mascareño, A. (2005). La imposibilidad de la igualdad por la vía educativa. *Asuntos Públicos*, 513,1-7.

Mascareño, A. (2009). Acción y estructura en América Latina. De la matriz sociopolítica a la diferenciación funcional. *Persona y Sociedad*, XXIII(2), 65-89.

Mascareño, A. (2010a). *Diferenciación y contingencia en América Latina*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Mascareño, A. (2010b). Coordinación social mediante políticas públicas: el caso chileno. *Revista Cepal*, 101, 111-126.

Mascareño, A. (2011). Entre la diferenciación y los individuos: derechos fundamentales y las redes de la infamia. *Estudios Públicos*(124), 45-82.

Massé, C. (2007). El Sistema de la Educación en Luhmann desde una Perspectiva Crítica. *Cinta de Moebio*, 30, 296-308.

Mayol, A. (2012). *No al lucro: De la crisis del modelo a la nueva era política*. Random House.

Mehta, J. (2013). How Paradigms Create Politics: The Transformation of American Policy, 1980-2001. *Am Educ Res J*, 50, 285-324.

Mendes, A., Campbell, J.C. & Porto, R. (2005). La educación superior en Chile: continuidades y desafíos. *Fundamentos en Humanidades*, VI(11), 9-20.

Mönckeberg, M.O. (2006). *La privatización de las universidades en Chile: Una historia de poder, dinero e influencias*. Editorial Copa Rota.

Mönckeberg, M.O. (2011). *El negocio de las universidades en Chile*. Editorial Debate.

Mönckeberg, M.O. (2013). *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las universidades privadas en Chile*. Editorial Debate.

Muñoz, J. (1918). *Historia Elemental de la Pedagogía Chilena*. Santiago: Sociedad Imprenta y Litografía Universo.

Muraskin, W. (1995). Bucking the health establishment: Alexander Milne and the fight for a New Zealand hepatitis B immunization program. *Social Science & Medicine*, Volume 41, Issue 2, 211-225.

Nassehi, A. (2004). What do We know about Knowledge? An Essay on the Knowledge Society. *The Canadian Journal of Sociology*, 29(3), 439-449.

Nassehi, A. (2011). La teoría de la diferenciación funcional en el horizonte de sus críticas. *Revista Mad*(24), 1-29.

Neves, M. (2001). From the Autopoiesis to the Allopoiesis of Law. *Journal of Law and Society* 28(2), 242-264.

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

Núñez, I. (1991). *Las Transformaciones de la Educación bajo el Régimen Militar*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Núñez, I. (1986). *Gremios del Magisterio. Setenta Años de Historia 1900-1970*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *Informe para Chile*. OCDE.

Ossandón, J. (2006). 'Objeto pedagógico perdido' Exclusión en la inclusión educativa. En I. Farías, & J. Ossandón, (Comp). *Observando sistemas. Nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann* (pp. 71-100). Providencia: RIL Ediciones | Fundación Soles.

Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*(4), 297-318.

Pérez, C. (2013, 27 de abril). Agencias de lobby universitario. *El Mercurio*. Disponible en <http://www.uchile.cl/noticias/90712/rector-perez-vera-agencias-de-lobby-universitario>

Pérez-Solari, F. & Labraña, J. (2013). Hacia la observación de una sociedad venidera: Una entrevista con Dirk Baecker. *Revista Mad*(29), 82-91.

PIIE. (1991). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar. Volumen 1*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. PIIE.

Pinilla, J. (2011). *Think Thanks, Conocimiento Experto y Formación de Agenda Política en Chile (Tesis para obtener el grado de Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad de Universidad de Chile)*. Santiago: Universidad de Chile.

Poole, W. (2001). The Teacher Unions' Role in 1990 Educational Reform: An Organizational Evolution Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37, 173-196.

Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305.

Popkewitz, T. (1998). Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of reason in historical spaces. *American Educational Research Journal*, 35(4)

Popkewitz, T. (2002). How the Alchemy Makes Inquiry, Evidence and Exclusion. *Journal of Teacher Education*, 53, 262-267.

Popkewitz, T. (2009). The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation. *Educational Researcher*, 29, 17-29.

Popkewitz, T., & Brennan, M. (2000). Reestructuración de la teoría social y política en educación: Foucault y una epistemología social de las prácticas escolares. En T. Popkewitz, & M. Brennan (Eds.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 17-52). Barcelona: Pomadores-corredor.

*Programa Presidencial Evelyn Matthei 2014-2018 (sep. de 2013)*. Santiago de Chile.

*Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018 (oct. de 2013)*. Santiago de Chile.

Puryear, J. (2003). La Educación en América Latina: Problemas y Desafíos. En M. Gajardo, & P. Jeffrey. *Formas y Reformas de la Educación en América Latina* (pp. 9-31). Santiago: LOM Ediciones.

Puryear, J., & Ortega, T. (2011). How Can Education Help Latin America Develop? *Global Journal of Emerging Market Economies*, 3, 111-134.

Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. Santiago: *Serie Estudios Socio / Económicos*, 31.

Raglianti, F. (2006). Comunicación de una Observación de Segundo Orden: ¿Cómo puede seleccionar el investigador sus herramientas? *Cinta de Moebio*(27), 303-313.

Redondo, J. (2000). El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica. *Revista de Sociología*(14), 7-23.

Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia*, 19-39.

Redondo, J., Descouvieres, C., & Rojas, K. (2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago: LOM Ediciones.

Reyes, L. (2003). Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925. *Cuadernos de Historia*, 22, 111-148.

Reyes, L. (2004). Política educacional y conflicto en Chile: Las alternativas pedagógicas de maestros y trabajadores (1920-1925). *Cuadernos de Historia*, 22.

Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile. (1921-1932 y 1977-1994) (Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile)*. Santiago: Universidad de Chile.

Riveros, L. (2013). *La Universidad Chilena: Los efectos de una Mandrágora Contemporánea*. Editorial Occidente.

Robles, F. (2005). Contramodernidad y Desigualdad Social: Individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión. *Revista Mad*, 12, 27-57.

Robles, F. (2006a). *Hablo contigo si tú hablas conmigo: Metódica y análisis de los sistemas de interacción*. Concepción: Escaparate.

Robles, F. (2006b). *Los Ecos de la Vergüenza: Pasado y Presente de la Exclusión Social en Chile*. Inédito.

Robles, F. (2006c). *Las paradojas de la educación chilena y la apología de las máquinas triviales. ¿Ha llegado la hora del cambio educacional?* Inédito, 1-68.

Robles, F. (2012a). Dificultades y paradojas de la observación de segundo orden: Reflexiones en torno al cálculo de la forma. *Revista Mad*(27), 15-33.

Robles, F. (2012b). *La notabilidad y los riesgos de los movimientos sociales en el contexto chileno. El caso particular del movimiento estudiantil de 2011*. Inédito.

Rodríguez, D. (2004). *Organizaciones para la modernización*. México: Universidad Iberoamericana.

Rogers, J., & Terriquez, V. (2009). "More Justice": The Role of Organized Labor in Educational Reform. *Educational Policy*, 23, 216-241.

Román, M. (2008). Focalización en Educación. Límites y tensiones de una política que ha buscado mejorar la calidad y equidad del sistema educativo en Chile. *Revista Docencia*, 13(35), 5-16.

Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago: JUNJI.

Rorrer, A., Skrla, L. & Scheurich, J. (2008). District as Institutional actors in Educational Reform. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 307-358.

Salazar, G. (2009). *Del poder constituyente de asalariados e intelectuales (Chile, siglos XX y XXI)*. LOM Ediciones.

Santibáñez, D. (2008). La modulación de Políticas Públicas en el Estado contemporáneo: condicionantes, incompatibilidad y racionalidad sistémica. *Revista Mad Edición Especial*, 3, 65-90.

Secretaría del Senado de Chile (Texto actualizado al 14 de marzo de 2012). *Reglamento del Senado de Chile*. Secretaría del Senado de Chile.

Severino, E. (1986). *La filosofía moderna*. Barcelona: Ariel.

Shiferaw, A. (2009). Survival of Private Sector Manufacturing Establishments in Africa: The Role of Productivity and Ownership. *World Development*, 37, 572-584.

Silva, P. (1991). Technocrats and Politics in Chile: From the Chicago Boys to the CIEPLAN Monks. *Journal of Latin American Studies*, 23(2), 385-410.

Spencer-Brown, G. (1972). *Laws of Form*. New York: The Julian Press.

Symss, K. & Bailey, J. (2000). The Politics of Teacher Education Reform: Strategic Philanthropy and Public Policy Making. *Educational Policy*, 14, 11-24.

Taub, D. & Lawrence, N. (1993). Satanism in Contemporary America: Establishment or Underground? *The Sociological Quarterly*, 34(3), 523-541.

Taylor, M. (2003). The Reformulation of Social Policy in Chile, 1973-2001: Questioning a Neoliberal Model. *Global Social Policy*, 3, 21-44.

Thornhill, C. (2007). Niklas Luhmann, Carl Schmitt and the Modern Form of the Political. *European Journal of Social Theory*, 10(4), 499-522.

Torche, F. (2005). Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. *Sociology of Education*, 78, 316-343.

Toro, P. (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX. *Cuadernos Interculturales*, 6(11), 127-144.

Torres Nafarrate, J. (2004). *Luhmann: La política como sistema*. México: Universidad Iberoamericana.



Torres Nafarrate, J. (2012). La des-diferenciación como consecuencia de la diferenciación por funciones de la sociedad en la teoría de Luhmann. *Acta Sociológica*(59), 55-75.

Tsuneyoshi, R. (2004). The New Japanese Educational Reforms and the Achievement "Crisis" Debate. *Educational Policy*, 18, 364-394.

UNESCO & ISSC. (2010). Social Sciences and policy-makers. *World Social Science Report*. Unesco, 318.

Van Assche, K., & Verschraegen, G. (2008). The Limits of Planning: Niklas Luhmann's Systems Theory and the Analysis of Planning and Planning Ambitions. *Planning Theory*, 7, 263-283.

Vanderstraeten, R. (2001). The School Class as an Interaction Order. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2).

Vanderstraeten, R. (2002). The Autopoiesis of Educational Organizations: The Impact of the Organizational Setting on Educational Interaction. *Systems Research and Behavioral Science*, 19, 243-253.

Vanderstraeten, R. (2003). An Observation of Luhmann's Observation of Education. *European Journal of Social Theory*, 6(1), 133-143.

Vanderstraeten, R. (2006). The Historical Triangulation of Education, Politics and Economy. *Sociology*, 40, 125-142.

Vergara, J. (2012). El debate entre la educación republicana y la neoliberal en Chile. *Revista Polisemia*, 13, 62-73.

Von Foerster, H. (1974). *Cybernetics of Cybernetics*. Urbana Illinois: University of Illinois.

Weaver-Hightower, M. (2008). An Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis: A Call for Complexity. *Educational Researcher*, 37, 153-167.

Weber, M. (1975). *El político y el científico*. Madrid: Alianza Editorial.

Whitty, G. (2008). Twenty Years of Progress?: English Education Policy 1988 to the Present. *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 165-184.

Willke, H. (1993). *Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation. Teoría de sistemas de las sociedades desarrolladas. Dinámica y riesgo de la autoorganización social moderna (Traducción de Aldo Mascareño)*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Wolff, S., & Robles, F. (2006). Diez errores y máximas de la investigación social cualitativa. Articulando metodológicas comunes entre la etnometodología y la teoría de sistemas. *Sociedad Hoy*, 11, 111-125.

Woodbury, S., & Gess-Newsome, J. (2002). Overcoming the Paradox of Change without Difference: A Model of Change in the Arena of Fundamental School Reform. *Educational Policy*, 16, 763-782.

Zamorano, R. (2003). Diferenciación y desdiferenciación política en la modernidad y periferia de la sociedad moderna. *Economía, Sociedad y Territorio*, IV(13), 63-93.

Zapata-Sepúlveda, P., Jiménez-Benítez, V. & Concha-Astorga, V. (2013). From the Struggle for Education to the Transformation of Society: Challenges and Hopes in the Chile of the 21st Century. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 13(6), 497-508.

## ANEXOS

### Anexo I: Segmentos del *establishment* pedagógico

En orden de invitación (con negrita aquellos que hablaron). En la estructura de presentación se plantean su experiencia educativa-política, una caracterización de la organización y sus posturas ante el debate reformista sobre el lucro en la educación, cuando corresponda.

#### 1. Mario Waissbluth (Educación 2020).

Ingeniero Químico Universidad de Chile, PhD en Ingeniería de la Universidad de Wisconsin. Ex MAPU y ex adherente de la Concertación, mantiene relaciones con el Partido por la Democracia.<sup>39</sup> Integrante ratificado por el Senado de Chile del Consejo de Alta Dirección Pública (2010-2014). Director de Desarrollo Tecnológico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Director Centro para la Innovación Tecnológica Universidad Nacional de México. Miembro Directorio CODELCO y diversas empresas públicas y privadas.<sup>40</sup> Coordinador Nacional y Presidente del movimiento ciudadano y Fundación Educación 2020. Ha publicado varios libros sobre educación entre los que se cuentan “*Se acabó el recreo*”, “*Cambio de rumbo*” y “*La educación en Chile esta bien*”, compilación de columnas en distintos medios de comunicación. Además de ello participa en el debate reformista a través de columnas, donde expone sus reparos a la institucionalidad educativa<sup>41</sup>, la excepcionalidad del modelo nacional<sup>42</sup> y la politización del debate sobre el lucro<sup>43</sup>. Educación 2020, según su descripción, es una “*fundación sin fines de lucro, originada por un movimiento ciudadano, que busca la calidad y equidad en la educación chilena*”.<sup>44</sup> Creado en 2008, su meta es que para el año 2020 Chile tenga una educación con calidad y equidad para todos. Si bien Educación 2020 ha participado en la mayoría de instancias del debate educacional, su eje temático no se concentra en discusiones de gratuidad o lucro, sino en medidas técnicas factibles de ser consensuadas.<sup>45</sup>

#### 2. Adriana Delpiano (Educación 2020).

Asistente social PUC. Ex MAPU y una de las fundadoras del Partido por la Democracia (PPD). Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados de México (1976-1979). Investigadora (1976-1990) y ex Directora (1990-1994) del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (1979-1990). Ministra de Bienes Nacionales (1994-1999). Subdirectora del Comando de Campaña de Ricardo Lagos (1999). Ministra-Directora Servicio Nacional de la Mujer (2000-2003).

---

<sup>39</sup> *La Tercera*, 14 de septiembre de 2008, “El lado W del Mapu”, reportaje de Luis Concha.

<sup>40</sup> Según consta en <http://www.mariowaissbluth.com/?pg=curriculum>

<sup>41</sup> *La Tercera*, 15 de junio de 2011, “El lucro en la educación”. También puede verse esta crítica en el orden del financiamiento en *Radio ADN*, 1 de agosto de 2012, “Mario Waissbluth: ‘Este es el país de la segregación del sistema escolar, por definición’”.

<sup>42</sup> *El Post*, 31 de agosto de 2012, “Incentivos perversos en educación” de Mario Waissbluth

<sup>43</sup> *Pulso*, 10 de julio de 2012, “Mercado educativo e incentivos perversos” de Mario Waissbluth. En sus intervenciones, si bien sostiene los efectos perjudiciales del lucro en la educación, destaca que en términos pragmáticos es más efectivo fortalecer la fiscalización de logros de calidad en la educación escolar. *EducarChile*, septiembre de 2011, “¿Debe prohibirse el aporte estatal a los colegios con fines de lucro?”

<sup>44</sup> Según consta en <http://www.educacion2020.cl/quienes-somos>

<sup>45</sup> Según consta en <http://www.educacion2020.cl/faq-preguntas-frecuentes#pregunta1>

Directora del Área Socio-Cultural de la Presidencia de la República 2006). Intendente Región Metropolitana (2007). Directora Ejecutiva Educación 2020 (2010-2013). En el año 2013 se postuló por el PPD, sin éxito, al Consejo Regional Metropolitano de Santiago.

3. **Patricia Schaulsohn (Educación 2020).**

Abogado, Universidad de Chile. Profesora Escuela de Derecho Universidad de Chile. Jefa de Gabinete Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2002), Miembro del Tribunal Supremo del PPD (2003) y ex asesora en actividades culturales del gobierno de la ex Presidenta Bachelet.<sup>46</sup> Actualmente es Directora de Política Pública de Educación 2020.

4. **Valentina Quiroga (Educación 2020).**

Ingeniero Civil Industrial y Magíster en Economía Aplicada, Universidad de Chile. Investigadora asistente de la Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN). Fundadora y Directora de Política Educativa de Educación 2020 (2008-2012). Coordinadora del equipo de educación de la ex candidata a la Presidencia de la Nueva Mayoría, Michelle Bachelet. Es Directora Ejecutiva de la Fundación Espacio Público. Como parte del equipo de Bachelet, Quiroga ha destacado los efectos negativos del lucro en la educación<sup>47</sup> así como temas de financiamiento estatal a instituciones privadas.<sup>48</sup>

5. **Simón Iribarren (CONFECH).**

Docente General Básica, Universidad de La Serena. Ex Vocero de la Federación de Estudiantes de la Universidad de La Serena.

6. **Camila Vallejo (CONFECH).**

Geógrafa, Universidad de Chile. Militante de las Juventudes Comunistas. Ex Presidenta Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile. Formó parte durante el año 2013 de la campaña presidencial de Michelle Bachelet.<sup>49</sup> Actualmente es Diputada electa por el distrito 26 de La Florida, tras haber sido candidata por el pacto de la Nueva Mayoría. La participación de la CONFECH en el debate reformista, sus medios de expresión o las variaciones que fue experimentando en su evolución no pueden ser reseñada en este espacio. Baste señalar que en sus demandas abordan temas de equidad en acceso a educación superior, reformas al financiamiento, democratización institucional, entre otros.<sup>50</sup>

7. **Francisco Figueroa (CONFECH).**

Periodista, Universidad de Chile. Ex Vicepresidente Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile. En el año 2013 se postuló por la Izquierda Autónoma, sin éxito, como candidato a diputado por el distrito 21 de Ñuñoa y Providencia.

---

<sup>46</sup> *El Mercurio*, 13 de mayo de 2012, “El retorno de un Schaulsohn al Congreso”.

<sup>47</sup> *Diario Financiero*, 17 de octubre de 2013, “Coordinadora educacional de Bachelet asegura que reforma no se hará ‘pateando la mesa’”.

<sup>48</sup> *Cuaderno de Educación N°57*, diciembre de 2013, “Entrevista a Valentina Quiroga. Los desafíos del próximo gobierno en educación”. Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación.

<sup>49</sup> *La Nación*, 19 de noviembre de 2013, “Bachelet en campaña con Camila Vallejo y Karol Cariola”.

<sup>50</sup> CONFECH. *Demandas de los estudiantes agrupados en CONFECH*, 2011. Confederación de Estudiantes de Chile.

8. Alexis González (CONFECH).

Ex Presidente Federación de Estudiantes de la Universidad Santa María.

9. **Sebastián Farfán (CONFECH).**

Estudiante de Historia, Universidad de Valparaíso. Ex Secretario General Federación de Estudiantes de la Universidad de Valparaíso. En el año 2013 se postuló por el Partido Humanista, sin éxito, como candidato a diputado por el distrito 13 de Valparaíso, Isla de Pascua y Juan Fernández. Formó parte durante el año 2013 de la campaña presidencial de Marcel Claude. Actualmente es Secretario General y Militante de la Unión Nacional Estudiantil, organización estudiantil alternativa a la CONFECH.

10. **Giorgio Jackson (CONFECH).**

Ingeniero Civil Industrial, PUC. Ex Presidente Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile. Forma parte del movimiento político Revolución Democrática. En el año 2013 fue electo diputado con el apoyo de la Nueva Mayoría en el distrito 22 de Santiago Centro. Formó parte durante la segunda vuelta presidencial del año 2013 de la campaña de Michelle Bachelet.<sup>51</sup> Actualmente forma parte del movimiento Revolución Democrática.

11. **José Ancalao (CONFECH).**

Estudiante de Antropología, Universidad Católica de Temuco. Ex Presidente Federación Mapuche de Estudiantes. En el año 2013 participó como Vocero de la campaña presidencial del candidato del partido Radical, José Antonio Gómez.<sup>52</sup>

12. Marta Yáñez (CONFECH).

Estudiante de Derecho, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Ex Vocera Federación Mapuche de Estudiantes. Actualmente forma parte del movimiento Revolución Democrática.

13. **Patricio Araujo (CONFECH).**

Ex Vicepresidente Federación de Estudiantes de la Universidad Arturo Prat.

14. **Gastón Urrutia (CONFECH).**

Ex Vicepresidente Federación de Estudiantes de la Universidad del Biobío.

15. **Freddy Fuentes (CONES).**

Estudiante de Derecho. Ex Vocero Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES). Al igual que en el caso de la CONFECH, exponer las demandas y sus

---

<sup>51</sup> *La Tercera*, 11 de diciembre de 2013, “Giorgio Jackson llama a votar por Michelle Bachelet y defiende mecanismo de asamblea constituyente”.

<sup>52</sup> *El Mercurio*, 18 de marzo de 2013, “José Ancalao asume como vocero de la campaña de Gómez (PR)”.

variaciones excede los límites de este trabajo. Baste señalar que sus demandas tocan temas de desmunicipalización y eliminación de la Prueba de Selección Universitaria, entre otros.<sup>53</sup>

#### 16. **Rodrigo Rivera (CONES).**

Estudiante de Derecho, Universidad Católica de Valparaíso. Ex Vocero Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES).

#### 17. **Gregory Elacqua (Director Instituto de Políticas Públicas).**

PhD en Políticas Públicas y Ciencia Política, Universidad de Princeton. Master en Asuntos Públicos, Universidad de Columbia. B.A., Universidad de Boston. Investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2001). Editor de EducarChile (2002-2004). Asesor Ministerio de Educación (2003-2006). Asesor Ministerio de Educación Unidad de Currículum y Evaluación (2006-2009). Investigador y profesor asistente de la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez. Ha sido consultor para el Banco Mundial, el BID y la UNICEF. También ha realizado consultorías para las campañas a diputado de Walter Oliva (DC) y senatoriales de Ximena Rincón (DC) e Ignacio Walker (DC) y presidencial de Eduardo Frei (DC).<sup>54</sup> Actualmente es Director del Instituto de Políticas Públicas de la Facultad de Economía y Empresa y Co-Director de la cátedra “Globalización y Democracia”, ambos roles en la Universidad Diego Portales. Elacqua ha investigado los efectos educativos del lucro, además de destacar la prioridad de temas de calidad.<sup>55</sup>

#### 18. **Rodrigo Bosch (CONACEP).**

Ingeniero Comercial, Universidad Central. MBA Universidad de Chile. Miembro de la Comisión Asesora Presidencial de la ex Presidente Bachelet. Fue académico del Magíster en Gestión Educacional de Calidad, Universidad de los Andes y del Magíster en Gestión y Liderazgo Educacional, Universidad Central. Ex Presidente Asociación de Colegios Particulares de Chile Asociación Gremial (CONACEP). Actualmente es sostenedor de dos colegios en Peñalolén y Puente Alto, forma parte del directorio de la Universidad Miguel de Cervantes y trabaja en el Consejo Asesor Externo de MICE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile. CONACEP fue creada en 1977, convirtiéndose en asociación gremial en 1983. Según su descripción, la organización “*reúne a sostenedores de establecimientos educacionales particulares, tanto subvencionados como pagados*”.<sup>56</sup> La participación de CONACEP sobre el tema del lucro ha sido intensa desde las movilizaciones estudiantiles, con una fuerte presencia en medios de comunicación, defendiendo lucrar en el sistema escolar.<sup>57</sup> En medio de las protestas estudiantiles, del día 7 al 10 de octubre de 2011,

---

<sup>53</sup> CONES. *Compendio de Demandas y Propuestas Estudiantiles*. Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios, 2012.

<sup>54</sup> Según consta en [http://www.expansiva.cl/media/acerca\\_de/organizacion/pdf/gregory\\_elacqua.pdf](http://www.expansiva.cl/media/acerca_de/organizacion/pdf/gregory_elacqua.pdf)

<sup>55</sup> Entre sus intervenciones en medios de comunicación escritos destacan *La Tercera*, 10 de septiembre de 2011, *El Muro Nacional*: “Integrar a los niños es de buena educación” junto a Mario Waissbluth. También se ha manifestado contra una prohibición del lucro en *La Segunda*, 15 de septiembre de 2011, Blog. Redacción: “Lucro en el sistema escolar: aprender a leer la ‘letra chica’” con Víctor Herrero. Idéntica tesis es sostenida en *El Mercurio*, 24 de diciembre de 2013, Cartas al Director: “Lucro y segregación” con Humberto Santos.

<sup>56</sup> Según consta en [http://www.conacep.cl/cgi-bin/procesa.pl?plantilla=/qs\\_que\\_es.html&id\\_cat=6](http://www.conacep.cl/cgi-bin/procesa.pl?plantilla=/qs_que_es.html&id_cat=6)

<sup>57</sup> Entre sus participaciones en medios de comunicación destaca *Radio ADN*, 16 de agosto de 2011, “Representante colegios particulares: ‘Las confianzas están tremendamente deterioradas’”. En la misma

CONACEP organizó su XI Congreso Nacional de Educación, con la presencia del Ministro Bulnes, el Subsecretario de Educación Rojas; el Senador Larraín (UDI); la Senadora Von Baer (UDI) y la participación de los expertos Bayer, Waissbluth y Aylwin.

19. Leonargo Giavio (CONACEP).

Ingeniero comercial. Secretario Asociación de Colegios Particulares de Chile Asociación Gremial (CONACEP).

20. Rodrigo Ketterer (CONACEP).

Economista. Director Asociación de Colegios Particulares de Chile Asociación Gremial (CONACEP). En el año 2013 se postuló por el Partido por la Democracia, sin éxito, como candidato a CORE en Santiago III, circunscripción compuesta por Maipú, Cerrillos y Estación Central.

21. Raúl Martínez (CONACEP).

Abogado. Director Nacional Asociación de Colegios Particulares de Chile Asociación Gremial (CONACEP).

22. Alejandro Hasbún (CONACEP).

Abogado. Vicepresidente Asociación de Colegios Particulares de Chile Asociación Gremial (CONACEP). Forma parte del directorio de la Universidad Miguel de Cervantes

23. Josefina Rossetti (CONACEP).

Gerente General Asociación de Colegios Particulares de Chile Asociación Gremial (CONACEP). Su participación en el debate reformista ha sido de defensa gremial.<sup>58</sup>

24. Johana Chaura (CONACEP).

Abogada. Asesor Jurídico Asociación de Colegios Particulares de Chile Asociación Gremial (CONACEP).

25. Francisco Salazar (CONACEP).

Ingeniero comercial. Tesorero Asociación de Colegios Particulares de Chile Asociación Gremial (CONACEP).

26. **Guido Crino (FIDE).**

Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Ex Rector Colegio Rubén Castro de Valparaíso. Primer Vicepresidente Nacional Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE). FIDE es creada en 1948. Según su propia descripción, “*se constituye a*

---

dirección puede revisarse tanto *Diario Financiero*, 27 de agosto de 2011, “El lucro con ojos de particular subvencionado”, entrevista de D. Paleo y C. Rivas. como *La Tercera*, 2 de septiembre de 2011, Opinión: “¿Fin del lucro en la educación? de Rodrigo Bosch.

<sup>58</sup> *El Mostrador*, 28 de diciembre de 2012, Cartas al Director: “Respuesta de los sostenedores de colegios” de Josefina Rossetti.

partir de la afiliación voluntaria de colegios particulares subvencionados y pagados, de la Iglesia Católica, y laicos o de otras confesiones religiosas”<sup>59</sup>, de modo que, si bien está estrechamente vinculada con la Iglesia Católica, es una asociación privada.<sup>60</sup> Su directorio es presidido por Jesús Triguero, hermano marista y Rector del Instituto Alonso de Ercilla, que ha marcado su posición sobre el tema en la Editorial de la Revista de Pedagogía FIDE Pedagogía. La participación del FIDE sobre el debate reformista del lucro ha estado concentrada en declaraciones en distintos medios de comunicación sobre la prioridad de definir estándares generales de calidad<sup>61</sup> y la regulación del lucro en ciertos niveles.<sup>62</sup>

27. Carlos Veas (FIDE).

Secretario Ejecutivo Nacional Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE).

28. **Rodrigo Díaz (FIDE).**

Abogado Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE).

29. **Pedro Uribe (Universidad Andrés Bello).**

Médico Cirujano, Universidad de Chile. Con amplia experiencia en cirugía cardiovascular.<sup>63</sup> Ex Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Andrés Bello. Miembro del Directorio de Agencia de Acreditación enfocada en la acreditación de programas universitarios de especialistas en distintas áreas de la medicina (2008-2011). Renuncia a esa institución y asume como Rector de la Universidad Andrés Bello (UNAB), momento en que se acredita por 5 años su Programa de Formación de Especialistas en Psiquiatría de Adultos.<sup>64</sup> En el año 2011 contrata como parte de su equipo

---

<sup>59</sup> Según consta en [http://www.fide.cl/plantilla\\_base.php?Ruta=nuestra&Archivo=quienes.htm](http://www.fide.cl/plantilla_base.php?Ruta=nuestra&Archivo=quienes.htm)

<sup>60</sup> Federación de Instituciones de Educación Particular. Acta de asamblea extraordinaria de afiliados: Modificación de estatutos de FIDE. 20 de marzo de 2013. Disponible en [http://www.fide.cl/plantilla\\_base.php?Ruta=nuestra&Archivo=estatutos.htm](http://www.fide.cl/plantilla_base.php?Ruta=nuestra&Archivo=estatutos.htm)

<sup>61</sup> *El Mercurio*, 21 de noviembre de 2013, Cartas al Director: “El fin del lucro no es la solución” del Presidente Nacional de FIDE, Hno. Jesús Triguero. FIDE realiza anualmente un Congreso para tratar temáticas que les resultan relevantes. El Congreso FIDE 2011, en junio de 2011, tomó el nombre “Educación Particular en Chile: Escenario actual y perspectivas”; la reunión siguiente, en junio de 2012, llevó el título “La Educación Particular se prepara para una nueva institucionalidad”; en junio de 2013, finalmente, adoptó una postura explícita en “Una educación particular de calidad en el actual escenario institucional. ¿Fin al financiamiento compartido? ¿Fin al lucro en todos los niveles? ¿Dónde queda la calidad?, con la participación de los precandidatos presidenciales Andrés Velasco (IND) y Andrés Allamand (RN).

<sup>62</sup> *La Segunda*, 4 de octubre de 2011, “Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE) apoya regulación al lucro”. También en *La Tercera*, 11 de enero de 2012, “Sostenedores: ley de lucro provocaría cierre de colegios”. Las posturas de FIDE ante el proyecto de fin al lucro en escuelas, en primera y segunda revisión legislativa, se denominan “Proyecto de ley que prohíbe los aportes estatales” (19 de agosto de 2011) y “Posición de FIDE al proyecto antilucro” (20 de enero de 2011). Ambos se encuentran disponibles en <http://www.fide.cl>. En su Revista Pedagogía FIDE ha despegado su posición a través de una serie de artículos y revisiones, documentos entre los que se destacan “FIDE a sus legisladores y a la opinión pública” (Octubre 2011), “El fin del lucro atenta contra la calidad” (Marzo-Abril 2012) y “Libertad de enseñanza en jaque: Proyección política de las demandas estudiantiles y movimiento social” (Julio-Agosto 2013).

<sup>63</sup> La formación académica de Pedro Uribe puede revisarse en <http://www.unab.cl/universidad/cv-pedro-uribe.asp>

<sup>64</sup> *El Mostrador*, 26 de octubre de 2011, “Los conflictos de interés tras el negocio de las agencias acreditadoras”, reportaje de Alejandra Carmona.



administrativo a Moisés Silva y José Miguen Rodríguez, quienes antes, como parte de la Agencia Acreditadora AcreditAcción, habían acreditado las carreras de Educación Musical, Educación Física, Contado Auditor y un programa especial en Enseñanza Media para licenciados en la Universidad Andrés Bello.<sup>65</sup> La Universidad Andrés Bello ha estado sistemáticamente puesta en cuestión en los medios de comunicación desde el movimiento estudiantil, sea por investigaciones jurídicas acerca de su carácter lucrativo<sup>66</sup> o por la reducción de su acreditación.<sup>67</sup> La participación de Uribe en el debate sobre el lucro se ha centrado en destacar la ilegalidad<sup>68</sup> y el carácter secundario de este en el debate.<sup>69</sup> En sus intervenciones destaca, además, una crítica a la ausencia de la UNAB en la formulación de las políticas educativas, ello a pesar de haber sido invitado y no asistir a las discusiones de la Comisión Investigadora sobre el funcionamiento de la educación superior.

### 30. Ricardo Correa (CONIFOS).

Licenciado y Magíster en Educación. Fundador y Rector Centro de Formación Técnica Crownliet, no acreditado. Presidente Asociación Gremial del Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior (CONIFOS). Según su propia descripción, CONIFOS representa a institutos profesionales y centros de formación técnica para “interactuar y debatir las temáticas que inciden en el desarrollo y proyección de la Educación Superior Privada; fortaleciendo y respaldando la calidad de la misma”.<sup>70</sup> Representa a 14 y 22 instituciones de un total de 44 institutos profesionales y 73 centros de formación técnica existentes en el sistema de educación superior.<sup>71</sup> La participación de CONIFOS en el debate se ha concentrado en la incorporación de alumnos desencantados del sistema universitario tras las movilizaciones<sup>72</sup>, enfrentar las propias críticas a su calidad<sup>73</sup> y las consecuencias del proyecto en el acceso de trabajadores vulnerables.<sup>74</sup>

### 31. Marcelo Sanhueza (CONIFOS).

Asesor Legal Asociación Gremial del Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior (CONIFOS).

---

<sup>65</sup> María Olivia Mönckeberg, *Con fines de lucro*, Santiago, Debate, 2013.

<sup>66</sup> *BioBioChile*, 29 de diciembre de 2013, “Doce universidades son investigadas por lucro en medios de postulaciones tras resultados PSU”.

<sup>67</sup> *El Mostrador*, 18 de diciembre de 2013, “CNA reduce a cuatro años la acreditación de la Universidad Andrés Bello”.

<sup>68</sup> *Noticias Unab*, 19 de agosto de 2011, “Rector Pedro Uribe analiza el actual debate por la educación chilena”.

<sup>69</sup> *Universia*, julio de 2011, “Rector Unab: ‘La palabra lucro la estamos malemployando y debiéramos hacerla desaparecer”.

<sup>70</sup> Según consta en [http://www.conifos.cl/MisionVision\\_pdm.php](http://www.conifos.cl/MisionVision_pdm.php)

<sup>71</sup> De los 13 institutos profesionales y 22 centros de formación técnica representados por CONIFOS, sólo cinco institutos profesionales (Adolfo Matthei, Carlos Casanueva, CHISA, Los Leones y Valle Central) y dos centros de formación técnica (Andrés Bello e Iprosec) se encuentra acreditados.

<sup>72</sup> *La Tercera*, 10 de marzo de 2013, “Matrícula técnica registra alza de 18% tras cuestionamientos a sistema universitario”.

<sup>73</sup> *CiperChile*, 6 de julio de 2013, “El callejón sin salida de los Centros de Formación Técnica”, reportaje de Omar Pérez. También en *La Tercera*, 10 de octubre de 2013, “Más de 85 mil estudiantes perderán financiamiento por cambio de requisitos para acceder a beca Nuevo Milenio”.

<sup>74</sup> *La Voz de Valparaíso*, 27 de agosto de 2013, “Crece crítica a Proyecto de Ley de Educación”.

**32. Juan Matulic (CONIFOS).**

Tesorero Asociación Gremial del Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior (CONIFOS).

**33. Rosa Godoy (CONIFOS).**

Directora Asociación Gremial del Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior (CONIFOS).

**34. Vivien Petrinovic (CONIFOS).**

Director Asociación Gremial del Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior (CONIFOS).

**35. Hugo Fuentes (CONIFOS).**

Secretario Asociación Gremial del Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior (CONIFOS).

**36. Rodrigo Delaveau (Libertad y Desarrollo).**

Abogado y Magíster en Derecho Público, PUC. Doctor en Derecho (JSD), Universidad de Chicago. Master of law (LLM), Universidad de Chicago. Profesor Asistente Adjunto Departamento de Derecho Público, PUC. Director del Programa Legislativo y Constitucional del Centro de Estudios e Investigación Libertad y Desarrollo. El Instituto Libertad y Desarrollo es un centro de pensamiento ligado a la Unión Demócrata Independiente, fundado por Hernán Buchi ex Ministro de Hacienda (1985-1989) y actual Presidente de la Junta Directiva de la Universidad del Desarrollo. Presidido por Carlos Cáceres, ex Ministro en Hacienda (1983-1984) e Interior (1988-1990), en Libertad y Desarrollo participan, entre otros, Lily Ariztía y Patricia Matte como Consejeras.<sup>75</sup> Su participación en el debate educativo previo a la movilización se concentraba en la regulación del Estado sobre la educación y los contenidos de los textos básicos. En el periodo de agosto de 2011 su participación en el debate sobre el lucro se incrementó significativamente, destacando críticas a la asociación entre lucro y descenso en la calidad<sup>76</sup> así como al carácter inconstitucional del proyecto.<sup>77</sup> Las investigaciones de Libertad y Desarrollo apuntan en la misma dirección, como puede verse en sus estudios “Desmitificando el lucro en la educación”<sup>78</sup>, “Universidades y Lucro: Informe de la

---

<sup>75</sup> Según se señala en <http://www.lyd.com/nosotros/consejo-lyd/>

<sup>76</sup> *Revista Capital*, 28 de julio de 2011, Columna: “Repitan niños: lucro malo” de Rodrigo Delaveau.

<sup>77</sup> *El Mostrador*, 31 de agosto de 2011, “Rodrigo Delaveau: ‘El proyecto de ley contra el lucro es inconstitucional y expropiatorio’” También en *La Segunda*, agosto de 2011, Blogs. Ideas en los *Think Tank*: “¿Es garantizable la calidad como derecho constitucional?” de Rodrigo Delaveau.

<sup>78</sup> Libertad y Desarrollo. *Temas Públicos N° 1.027*, junio de 2011, “Desmitificando el Lucro en los Colegios”.

*Comisión Investigadora*”<sup>79</sup> y “*Prohibición de colegios con fines de lucro: nivelando hacia abajo*”<sup>80</sup>, con un marcado énfasis en la inconstitucionalidad de las reformas estudiantiles.

37. Daniel Montalva (Libertad y Desarrollo).

Abogado, PUC. Asesor Legislativo Hernán Larraín (UDI). Asesor Legislativo Centro de Estudios e Investigación Libertad y Desarrollo.

38. Silvia Baeza (Libertad y Desarrollo).

Abogada, Universidad de Chile. Coordinadora de Estudios Jurídicos Centro de Estudios e Investigación Libertad y Desarrollo. Su postura en el debate reformista critica la preocupación existente sobre el lucro y no sobre aspectos relacionados con la calidad.<sup>81</sup>

39. María Paz Arzola (Libertad y Desarrollo).

Ingeniero Comercial con mención en Economía y Magíster en Economía, PUC. Investigadora Programa Social Centro de Estudios e Investigación Libertad y Desarrollo. Su participación en el debate reformista se ha centrado en estudios especiales sobre los riesgos de prohibir el lucro en escuelas<sup>82</sup>, además de interpelaciones a definiciones.<sup>83</sup>

**40. Cristián Bellei (Centro de Investigación Avanzada Educacional de la Universidad de Chile).**

Sociólogo, Universidad de Chile. Master en Política Educativa y Dr. en Educación, Universidad de Harvard. Especialista del Ministerio de Educación para el diseño e implementación del Proyecto Piloto de Modernización de la Educación Media y del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (1994-1999). Posee además amplia experiencia académica y en consultorías en distintas organizaciones educativas internacionales.<sup>84</sup> Miembro de la Comisión Asesora Presidencial de la ex Presidente Bachelet. Académico del Programa de Investigación en Educación de la Universidad de Chile e Investigador asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE). El CIAE es una iniciativa de la Universidad de Chile, en conjunto con la Universidad de Concepción y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, inaugurado en 2008 y con el propósito, según su propia descripción, de “*realizar investigación científica de alto nivel que contribuya a mejorar la calidad y equidad de la educación en Chile*”.<sup>85</sup> EL CIAE mantiene relaciones de

---

<sup>79</sup> Libertad y Desarrollo. *Temas Públicos* N° 1.068, junio de 2013, “Universidades y Lucro. Informe de la Comisión Investigadora”.

<sup>80</sup> Libertad y Desarrollo. *Temas Públicos* N° 1.114, junio de 2013, “Prohibición de Colegios con Fin de Lucro: Nivelando para Abajo”.

<sup>81</sup> *La Tercera*, 18 de agosto de 2011, Cartas al Director: “Lucro en la educación” de Silvia Baeza.

<sup>82</sup> De especial interés es el lanzamiento del libro “La buena educación” de Rodrigo Troncoso, María Paz Arzola y Rosita Camhi, comentado por Patricia Matte, en diciembre del año 2011. También participó en agosto de 2011, en el estudio “Escenario posibles de eliminación de entrega de subvenciones del Estado a colegios particulares subvencionados con fines de lucro”, escrito junto a José Francisco García.

<sup>83</sup> *La Tercera*, 20 de diciembre de 2013, Voces: “Urgentes definiciones” de María Paz Arzola.

<sup>84</sup> La información académica de Cristián Bellei puede revisarse en [http://www.nucleodocentes.cl/documentos/cv\\_investigadores\\_nucleo/c\\_bellei%20cv\\_es\\_2009.pdf](http://www.nucleodocentes.cl/documentos/cv_investigadores_nucleo/c_bellei%20cv_es_2009.pdf)

<sup>85</sup> Según consta en [http://www.ciae.uchile.cl/?langSite=es&page=view\\_presentacion](http://www.ciae.uchile.cl/?langSite=es&page=view_presentacion)

colaboración académica con distintas instituciones de investigación social, además de incorporar en su consejo de asesores nacionales a representantes de instituciones relevantes en el campo educacional como Rodrigo Bosch y Jaime Gajardo. La participación de Cristian Bellei en el debate sobre el lucro se ha enfocado en la difusión académica de la excepcionalidad del modelo chileno y la exposición de las consecuencias perversas del lucro en las dinámicas de la educación en materias de calidad, equidad y diversidad.<sup>86</sup>

#### 41. Jaime Gajardo (Colegio de Profesores).

Profesor de Estado en Matemáticas y Estadística, Universidad Técnica del Estado. Ex Dirigente Comunal Asociación Gremial de Educadores. Miembro de la Comisión Política del Partido Comunista (PC). Ex Secretario General de la Central Unitaria de Trabajadores. Recientemente, como candidato de la lista “Nueva Mayoría + Unidad”, ha sido elegido Presidente del Colegio de Profesores.<sup>87</sup> El Colegio de Profesores es, según su propia descripción, una institución preocupada de negociar “*de hecho y nacionalmente las condiciones laborales, profesionales y salariales de los profesores*”.<sup>88</sup> Esta organización reúne a 60 mil afiliados de un total de 180 mil profesores que trabajan en Chile, con una larga tradición de reivindicación de demandas docentes. La participación de Jaime Gajardo en el debate reformista ha estado marcada por acusaciones de aprovechamiento mediático<sup>89</sup> y de conflicto de interés.<sup>90</sup> En las últimas semanas ha apoyado públicamente a la candidata presidencial de la Nueva Mayoría, Michelle Bachelet. El Colegio de Profesores ha adherido a las demandas de “fin al lucro” impulsadas por el movimiento estudiantil, ello en términos de adhesión a las movilizaciones, divulgación de estudios<sup>91</sup> y organización de actividades.<sup>92</sup>

#### 42. Juan Soto (Colegio de Profesores).

Ex Tesorero Nacional Colegio de Profesores.

#### 43. Ligia Gallegos (Colegio de Profesores).

Dirigente Nacional Colegio de Profesores.

#### 44. Bárbara Figueroa (Colegio de Profesores).

---

<sup>86</sup> En esta dirección su exposición, en septiembre de 2012 en “*¿Prohibir o no el lucro? Ventajas y riesgos en juego*”, organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Universidad Católica, ambas ocasiones en que desacopla la argumentación que vincula establecimientos lucrativos con diversidad. Durante este periodo también participó en el libro “*El Chile que se viene. Ideas, miradas, perspectivas y sueños para el 2030*”, editado por Ricardo Lagos y Oscar Landerretche, con “*La educación pública que Chile necesita*”, entre otras publicaciones.

<sup>87</sup> *Radio Biobío*, 1 de diciembre de 2013, “Jaime Gajardo se impone como presidente del Colegio de Profesores por tercer periodo consecutivo”.

<sup>88</sup> Según consta en <http://www.colegiodeprofesores.cl/index.php/quienes-somos/institucion>

<sup>89</sup> *La Segunda*, 15 de septiembre de 2011, “Pavez, del Colegio de Profesores: ‘La pifia que recibió Jaime Gajardo es muy objetiva’”.

<sup>90</sup> *Radio Biobío*, 10 de agosto de 2011, “Jaime Gajardo presenta recurso judicial contra Emol tras publicación que lo relaciona con el lucro”.

<sup>91</sup> *El Mostrador*, 6 de agosto de 2012, “Colegio de Profesores da a conocer ‘mapa del lucro’ en la educación escolar”.

<sup>92</sup> *La Nación*, 12 de octubre de 2011, “Plebiscito por educación: 87,15% apoya educación gratuita y fin al lucro”. Jaime Gajardo fue uno de los organizadores del plebiscito.

Profesora de Filosofía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Egresada de Psicología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Dirigente Nacional Colegio de Profesores. Militante del Partido Comunista (PC). Es elegida en el año 2012 Presidenta de la Central Unitaria de Trabajadores (CUT). En las últimas semanas ha apoyado públicamente a la candidata presidencial de la Nueva Mayoría, Michelle Bachelet. Su participación ha sido de adhesión a las movilizaciones y entrega de propuestas.

#### 45. **Juan Manuel Zolezzi (CRUCH).**

Ingeniero Civil Electricista, Universidad Técnica del Estado. Magíster en Ciencias de la Ingeniería Eléctrica, Universidad de Chile. Dr. en Ciencias de la Ingeniería Eléctrica, PUC. Juan Manuel Zolezzi posee una amplia experiencia en investigación.<sup>93</sup> Rector de la Universidad de Santiago. Desde fines de 2011 es Vicepresidente Ejecutivo del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). La participación de Juan Manuel Zolezzi en el debate sobre la reforma educacional ha adherido, en general, a las demandas estudiantiles<sup>94</sup> destacando la necesidad de transparentar y fiscalizar temas de lucro.<sup>95</sup> El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas es el organismo que reúne a las universidades estatales y privadas tradicionales que fuesen anteriores a la reforma de 1981 o que derivasen directamente de ellas. Está integrado por los Rectores de 25 universidades públicas y tradicionales del país. La posición del CRUCH en el debate reformista ha debido sortear acusaciones sobre la persecución de fines de lucro en sus universidades.<sup>96</sup> En general el CRUCH ha apoyado las movilizaciones estudiantiles en temas de regulación.<sup>97</sup>

#### 46. **Mariana Aylwin (Corporación Educacional Aprender).**

Docente en Historia, Geografía y Educación Cívica, PUC. Desde 1987 milita en la Democracia Cristiana (DC). Durante el gobierno de su padre, Patricio Aylwin, se desempeña como Asesora de la Dirección de Estudios del Ministerio de la Secretaría General de la Presidencia. En el gobierno de Ricardo Lagos asume como Ministra de Educación. Durante su mandato se inicia la reforma constitucional que aprueba el Crédito con Aval del Estado, continuada por el siguiente Ministro de Educación, Sergio Bitar. Mariana Aylwin trabajó como Consultora y Miembro de la Junta Directiva de la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC) –de la que se retiró después de estallar el escándalo por las becas Valech<sup>98</sup> durante el año 2008.<sup>99</sup> En los últimos años ha

---

<sup>93</sup> La información académica de Juan Manuel Zolezzi puede revisarse en [http://oirs.cchen.cl/directorio/101010/curr\\_jzolezzi.pdf](http://oirs.cchen.cl/directorio/101010/curr_jzolezzi.pdf)

<sup>94</sup> *El Mercurio*, 1 de junio de 2011, “Rector de la Usach encabezó masiva marcha de universitarios en Santiago”. En el mismo sentido puede revisarse la “Carta del Rector de la Usach a la comunidad universitaria sobre la coyuntura de la educación superior”, enviada por Juan Manuel Zolezzi el 19 de julio de 2011.

<sup>95</sup> Sobre este tema ha sostenido una visión ambigua. Compárese *Universia*, 20 de julio de 2011, “Universidades con fines de lucro no deben recibir financiamiento público por ninguna vía” con *La Tercera*, 5 de julio de 2011, “Rector de la Usach dice no estar en contra del lucro ‘si las cosas se hacen bien’”.

<sup>96</sup> *La Tercera*, 23 de junio de 2012, “Rector de la UAH no descarta lucro en las instituciones del CRUCH”. Desde el CRUCH se negó esta acusación. *El Mercurio*, 21 de junio de 2011, “Zolezzi asegura que en ninguna de las 25 universidades del Consejo de Rectores existe lucro”.

<sup>97</sup> *Noticias Universidad de Chile*, 15 de julio de 2011, “CRUCH: ‘Puntos convergentes entre el Consejo de Rectores y la CONFECH’”.

<sup>98</sup> La Ley N° 19.992, más conocida como Ley Valech, contempla una serie de beneficios educacionales, de salud y de pensión para prisioneros y torturados políticos. El artículo 2° del decreto de febrero de 2005 señala

dirigido el Programa de Liderazgo Educacional en la Universidad Central y se desempeña como miembro de la Junta Directiva de la Universidad de Talca<sup>100</sup>. También es parte del Directorio de la Corporación Giro País, Fundadora del movimiento político “Fuerza Pública” y Directora Ejecutiva de Corporación Educacional Aprender. Su participación en el debate educativo es amplia, tanto en su rol de ex Ministra como de representante de la Corporación Educacional Aprender. En relación al debate sobre el lucro destaca su toma de posición contra la gratuidad en el nivel universitario, privilegiando la inversión de esos recursos en educación pre-escolar y escolar, en una carta firmada junto a Matte, Brunner, Jiménez, Elacqua, Ariztía y Beyer, entre otros.<sup>101</sup> La Corporación Educacional Aprender, antes dirigida por Mónica Jiménez<sup>102</sup>, ex Ministra de Educación y actual Directora Ejecutiva del Foro de Educación Superior Aequalis, busca, según su propia descripción, “*otorgar una educación que permita a nuestros estudiantes que viven en sectores de alta vulnerabilidad social, superar la pobreza*”.<sup>103</sup> La clave para resolver el conflicto educacional, según Aylwin, es transparencia en recursos estatales y no su prohibición.<sup>104</sup>

#### **47. Jaime Vatter (Corporación Santo Tomás).**

Ingeniero Comercial, Universidad de Chile. PhD en Economía, Universidad de California. Participó en el Consejo de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile y como coeditor de la Revista de Estudios de Economía de la misma Universidad. Posee amplia experiencia académica en pre y postgrado en las universidades de Chile, Católica del Norte y Adolfo Ibáñez. Vicerrector Académico de la Universidad Santo Tomás (2000-2004) y Vicerrector Académico de la Corporación (2004-2007). Actualmente se desempeña como Rector Nacional de la Corporación Santo Tomás, que incluye a la Universidad Santo Tomás, el Instituto Profesional y el Centro de Formación Técnica Santo Tomás y los Colegios Particular Subvencionados Santo Tomás. La participación de la Universidad Santo Tomás en debate reformista se ha puesto en cuestión

---

“El Estado garantizará la continuidad gratuita de los estudios de nivel superior, para aquellas personas que, cumpliendo con los requisitos que establece la ley y el presente reglamento, así lo soliciten, ya sea en universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica, estatales o privados que cuenten con reconocimiento oficial”. Del total de recursos asignados UNIACC recibió hasta diciembre del 2006, según datos del Ministerio de Educación y la Agrupación de Ex Presos Políticos, 3.300 millones de pesos de 4.400 millones de peso gastados por el Estado. Esta situación se reveló como irregular pues UNIACC utilizó información privilegiada para acceder a los potenciales beneficiarios y entregó cursos de capacitación de diversa índole antes que la continuidad de estudios profesionalizantes, cuestión que generó varios reclamos.

<sup>99</sup> *La Tercera*, 17 de agosto de 2010, “Ex ministra de Educación deja Uniacc en medio de crisis por becas Valech”.

<sup>100</sup> Más antecedentes en María Olivia Mönckeberg, *El negocio de las universidades en Chile*, Editorial Debate, 2007, p. 231-265.

<sup>101</sup> *La Segunda*, 23 de noviembre de 2011, “Elite transversal se une ante ‘peligro’ de focalizar recursos en educación superior”.

<sup>102</sup> *El Mercurio*, 17 de abril de 2008, “Perfil: Mónica Jiménez, una carrera ligada a la educación y a los DD.HH.”.

<sup>103</sup> Según consta en <http://www.corporacionaprender.cl/quienes-somos.php?p=1>

<sup>104</sup> *La Segunda*, 17 de julio de 2012, Blog Redacción: “A propósito del lucro en el sistema escolar” de Mariana Aylwin. También en *Cambio 21*, 2 de julio de 2012, “El lucro en la educación: un delito que se arrastra por más de 22 años”.

en el año 2011 por su venta al Grupo Hurtado Vicuña<sup>105</sup> y en los años 2012 y 2012 por préstamos con un mínimo interés otorgados desde la universidad a la inmobiliaria.<sup>106</sup>

48. **Hernán Swart (Corporación Santo Tomás).**

Empresario Publicista y Productor Ejecutivo de Cine y Televisión. Ex Gerente General de Programadores de televisión por clave y ex Director Ejecutivo de la Red de Radiotelevisión Telenorte. Ha representado a Chile en los cargos de Agregado Cultural y de Prensa y como Cónsul de Chile en Bolivia. Actualmente es Director Ejecutivo de la Corporación Cultural de Vitacura y Vicerrector de Asuntos Corporativos de la Corporación Santo Tomás. Hernán Swart ha participado recientemente en el debate del lucro negando las acusaciones respecto a que la universidad ha incurrido en préstamos sin interés a una de sus inmobiliarias.<sup>107</sup>

49. **Eduardo Gras (Corporación Educacional Emprender).**

Ingeniería en Construcción, Universidad Técnica del Estado. Fundador y ex Presidente de la Empresa Socovesa Eduardo Gras posee una amplia experiencia empresarial.<sup>108</sup> Fundador y Presidente de la Corporación Educacional Emprender, cuya ex Representante Legal en la Región Metropolitana fue Leonor Alwyn (hermana de Mariana Aylwin).<sup>109</sup> La Corporación Educacional Emprender es creada en 1994, estableciendo un control de cuatro colegios con 4 mil alumnos de pre kínder a cuarto medio. Según su propia descripción, la Corporación Educacional Emprender “*coopera con el Estado en su función educativa mediante la creación y mantención de sus cuatro establecimientos educacionales*”.<sup>110</sup> La posición de Eduardo Gras en el debate reformista valoriza aportes a la calidad desde los empresarios.<sup>111</sup>

50. **Harald Beyer (CEP).**

Ingeniero comercial, Universidad de Chile. Doctorado en Economía en la Universidad de California de Los Ángeles. Participó en el Centro de Estudios Públicos (CEP) como Investigador y Subdirector. Miembro del Consejo Asesor Presidencial convocado por la ex Presidenta Bachelet. Ex Coordinador del área Educación de los grupos “Tantauco”, donde se prepararon los principales lineamientos de lo que sería el gobierno de Sebastián Piñera. Representante de la Presidencia en el Consejo Universitario de la Universidad de Chile. El 29 de diciembre de 2011 es nombrado Ministro de Educación, siendo destituido el 17 de abril de 2013 por el Congreso por no haber fiscalizado el lucro en universidades. La participación de Harald Beyer en el debate reformista destacó las ventajas de la aceptación

---

<sup>105</sup> *CiperChile*, 19 de agosto de 2011, “Cómo lucran las universidades que por ley no deben lucrar”, reportaje de Verónica Torres, Juan Andrés Guzmán y Gregorio Riquelme.

<sup>106</sup> *CiperChile*, 24 de enero de 2013, “Lucro en la Universidad Santo Tomás: los préstamos por \$13 mil millones que el MINEDUC obvió”, reportaje de Juan Andrés Guzmán y Pilar Rodríguez. Para una aproximación a los efectos de este reportaje, puede verse *Radio Biobío*, 29 de diciembre de 2013, “Doce universidades son investigadas por lucro en medio de postulaciones tras resultados PSU”.

<sup>107</sup> *El Mercurio*, 5 de septiembre de 2012, Cartas al Director: “Lucro en la universidad” de Patricio Bassa.

<sup>108</sup> *Revista Capital*, 21 de septiembre de 2007, “De dulce y de Gras”.

<sup>109</sup> *The Clinic*, 7 de agosto de 2008, “Por qué la iglesia defiende el lucro en la educación”.

<sup>110</sup> Según consta en <http://www.emprender.cl/seccion.php?id=6&tipo=1>

<sup>111</sup> *El Austral*, 8 de diciembre de 2013, “Perdí la alcaldía de Temuco al cara y sello”. Entrevista a Eduardo Gras de Eduardo Henríquez Ormeño.

del lucro en la educación<sup>112</sup>, la necesidad de transparentar su utilización en una nueva institucionalidad educativa<sup>113</sup> y desideologizar los temas del movimiento estudiantil.<sup>114</sup> El Centro de Estudios Públicos busca, según su propia descripción, el “*estudio y difusión de los valores, principios e instituciones que sirvan de base a una sociedad libre*”.<sup>115</sup> Su directorio es presidido por Eliodoro Matte (hermano de Patricia Matte y Presidente de CMPC). Este centro participó del debate reformista a través de la discusión de distintas posturas en referencia a la regulación del lucro educativo con fondos públicos.<sup>116</sup>

### 51. Pedro Montt (CED).

Profesor en Ciencias Naturales y Química, PUC. Estudios de MPhil-Management, universidad de Lincoln. Se ha desempeñado como Secretario Ejecutivo Comité de Ministros para la elaboración de leyes marco del sector educativo. Subsecretario de Educación del gobierno del ex Presidente Lagos. Jefe de la Unidad de Currículum y Evaluación del gobierno de la ex Presidenta Bachelet y parte clave de las negociaciones para acordar la tramitación legislativa de la Ley General de Educación.<sup>117</sup> Asesor Centro de Estudios para el Desarrollo (CED). Posteriormente fue ratificado en marzo de 2012 por el Senado como parte del Consejo Nacional de Educación. De acuerdo al experto la movilización estudiantil es consecuencia de una crisis de crecimiento.<sup>118</sup> Pedro Montt ha participado en el debate reformista acusando una ideologización del gobierno y del movimiento estudiantil<sup>119</sup>, además de la necesidad de también tomar en consideración la nueva institucionalidad en fiscalización y financiamiento.<sup>120</sup> El Centro de Estudios para el Desarrollo, según su propia descripción, tiene como objetivo “*asesorar a gestores de políticas públicas, en el nivel legislativo y ejecutivo, buscando aportar en sus decisiones sobre temas de relevancia para la sociedad en el marco del desarrollo con*

---

<sup>112</sup> *Revista Qué Pasa*, 16 de junio de 2011, “Educación: Lo que falta es transparencia” de Harald Beyer. Si bien en ocasiones su descripción del lucro es negativa. *The Clinic*, 12 de julio de 2011, “Beyer: ‘Las Universidades con fines de lucro nunca van a ser buenas universidades’”.

<sup>113</sup> Su tesis es promover una diferenciación en el sistema universitario de acuerdo a un *continuum* entre universidades de investigación y de docencia. En esta propuesta el lucro tendría su oportunidad en universidades no investigativas. *El Mercurio*, 20 de julio de 2011, “Heterogeneidad en la educación superior” de Harald Beyer. La aplicación de este principio en el sistema educativo secundario plantean la preeminencia de la calidad por sobre la persecución de fines de lucro. *Revista Qué Pasa*, 25 de agosto de 2011, “Diálogo abierto con Camila Vallejo”.

<sup>114</sup> *El Mercurio*, 13 de agosto de 2011, “¿Maníaco-depresivos?” de Harald Beyer. El movimiento estudiantil de 2011 representaría tanto una demanda enunciada contra el capitalismo como una crítica elitista contra la ampliación de la educación superior. *El Mercurio*, 10 de septiembre de 2011, “El malestar universitario” de Harald Beyer.

<sup>115</sup> Según consta en [http://www.cepchile.cl/dms/lang\\_1/base/nosotros.html](http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/base/nosotros.html)

<sup>116</sup> Véase Carlos Peña, *La universidad y el lucro: cómo impedirlo y por qué*. Estudios Públicos, 2012, 116-136. Desde una vereda distinta Arturo Fontaine, *Lucro, universidad y filantropía*. Estudios Públicos, 2012, 157-173.

<sup>117</sup> *El Mostrador*, 20 de octubre de 2011, “Cómo se fraguó la traición del os pingüinos en el gobierno de Bachelet”. También María Olivia Mönckeberg, *Con fines de lucro*, Santiago, Debate, 2013.

<sup>118</sup> *MDZ*, 4 de agosto de 2011, “El ex subsecretario de Educación en Chile: ‘Las protestas son en contra del abandono del Estado’”

<sup>119</sup> *Cooperativa*, 11 de octubre de 2011, Blogs: “Disputa educacional: Un gallito innecesario y perjudicial para el país” de Pedro Montt.

<sup>120</sup> *Educación de calidad contra la pobreza*, octubre de 2012, “Asegurando una educación de calidad: raíces e implicancias de la nueva institucionalidad” de Pedro Montt.



sustentabilidad”.<sup>121</sup> El centro es presidido por Eduardo Saffirio (DC) junto a los vicepresidentes Sergio Micco (DC) y Guillermo Larraín (DC). El CED participó en el debate reformista principalmente a través de actividades institucionales.<sup>122</sup>

## 52. Sergio Bitar (ex Ministro de Educación).

Ingeniero civil, Universidad de Chile. Postgrado en Economía en el Centre d'Études de Programmes Economiques, Master en Administración Pública en la Universidad de Harvard. Miembro del Partido por la Democracia (PPD). Ministro de Educación en el gobierno del ex Presidente Ricardo Lagos. Ministro de Obras Públicas en el gobierno de la ex Presidenta Michelle Bachelet. Ex Senador por la Circunscripción 1 de Tarapacá. Posee una amplia experiencia en el estudio de política educativa.<sup>123</sup> Actualmente es Presidente de la Fundación por la Democracia, *think tank* asociado al PPD<sup>124</sup>. Como Ministro de Educación, Sergio Bitar finalizó la reforma constitucional que aprueba el Crédito con Aval del Estado. Sergio Bitar ha participado activamente en el debate reformista, defendiendo los avances de los gobiernos de la Concertación<sup>125</sup> pero asumiendo la necesidad de entrar en otra etapa.<sup>126</sup>

## 53. Cristian Cox (CEPPE).

Sociólogo, PUC. PhD, Universidad de Londres. Dirigió el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) en Educación Parvularia, Básica y Media y la reforma curricular implementada entre 1998 y 2006. Ex Jefe de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Posee además amplia experiencia académica y en consultorías en distintas organizaciones educativas internacionales.<sup>127</sup> Miembro de la Comisión Asesora Presidencial de la ex Presidente Bachelet. Director del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). La participación de Cristian Cox en el debate sobre el lucro se ha enfocado en la difusión académica de la evolución histórica de las políticas públicas en torno a la regulación del lucro en la educación.<sup>128</sup>

---

<sup>121</sup> Según consta en <http://www.ced.cl/ced/nosotros/>

<sup>122</sup> Sólo entre agosto y septiembre de 2011 se realizaron, con énfasis en la situación educativa demandada por las movilizaciones, una escuela de formación de líderes universitarios, unos paneles temáticos con “Énfasis en Educación y concentración del poder” (con Juan Eduardo García-Huidobro; Pedro Montt, Giorgio Jackson y Andrés Sanfuentes) y un Taller Plataforma Política Opositora 2011-2013. En este último el mismo Pedro Montt definió la necesidad de transformar la utilización del lucro pues afecta la gobernabilidad del sistema.

<sup>123</sup> La participación de Sergio Bitar en la divulgación de su experiencia como coordinador de políticas educacionales puede encontrarse en <http://www.bitar.cl/sergio-bitar-3>

<sup>124</sup> *Noticias PPD*, 27 de mayo de 2013, “Ministro Sergio Bitar (PPD) y la campaña de Michelle Bachelet”

<sup>125</sup> *Bitar.cl*, 16 de junio de 2011, “Los progresos en Educación durante los gobiernos de la Concertación. Notas para contrarrestar afirmaciones que desconocen lo realizado” de Sergio Bitar. En el mismo sentido de la existencia de otras prioridades, *Radio ADN*, 21 de junio de 2012, “Sergio Bitar reconoció que antes no era prioridad fiscalizar el lucro en universidades”.

<sup>126</sup> *Bitar.cl*, 27 de junio de 2012, “Propuesta para abordar el lucro en educación” de Sergio Bitar. También en *Cooperativa*, 2 de enero de 2013, Blogs: “Urge reformar ahora lo que antes la derecha negó” de Sergio Bitar.

<sup>127</sup> La información académica de Cristian Cox puede revisarse en <http://www.ceppe.cl/formacion-inicial-docente/101-cristian-cox>

<sup>128</sup> En esta dirección su participación en el ciclo de diálogos “Educación habla de Educación”, organizado por la Facultad de Educación UC, donde destacó la presencia de amarres instituciones de la dictadura. *Noticias UC*, 31 de agosto de 2011, “Con el tema lucro y universidades culminó el ciclo de diálogos Educación habla de Educación”.

#### 54. Julio Isamit (ResPública).

Ex Secretario Ejecutivo del Centro de Alumnos del Instituto Nacional. Dirigente de las movilizaciones estudiantiles durante el año 2006. Egresado Derecho PUC. Presidente Centro de Estudios ResPública. /Adherente Opus Dei.<sup>129</sup> ResPública es, según su propia descripción, un centro de estudios “centrado en el respeto a la libertad y dignidad de la persona humana, promoviendo el interés por los asuntos políticos y sociales de Chile a través de la publicación y la formación intelectual de los jóvenes secundarios, universitarios y profesionales”.<sup>130</sup> Julio Isamit, en representación de ResPública, ha participado en el debate reformista criticando el excesivo énfasis del tema del lucro por sobre el de calidad<sup>131</sup>, además de acusar una progresiva ideologización del movimiento.<sup>132</sup>

#### 55. Jorge Acosta (ResPública).

Ex estudiante Instituto Nacional. Médico Cirujano, PUC. Actualmente cursa un Magíster en Bioética. Director Ejecutivo ResPública. Participa como docente del Centro UC de la Familia en el curso “Dilemas al inicio de la vida”, dictado para defender su postura ética.<sup>133</sup>

#### 56. Najel Klein (Instituto Libertad).

Licenciada en Arte e Historia en Haverford, College Philadelphia. Magíster en Ciencias Políticas en PUC. Diplomada en Relaciones Económicas Internacionales en la Universidad Mayor. Diplomada en Alta Dirección Municipal y Probidad y Buen Gobierno en la Universidad Adolfo Ibáñez. Ex Administradora Regional Metropolitana y Asesora del Intendente Fernando Echeverría y ex Administradora Municipal de Puente Alto. Directora Ejecutiva del Instituto Libertad, recomendada por el ex Alcalde de Puente Alto y actual Senador electo por la VIII Circunscripción Electoral Santiago Oriente, Manuel José Ossandon (RN).<sup>134</sup> Participante en las campañas presidenciales de Andrés Allamand (RN) y Evelyn Matthei (UDI). El Instituto Libertad es, según sus propios términos, un centro de estudios que tiene por propósito analizar asuntos públicos “sobre la base de los valores y principios que inspiran a una sociedad libre, pacífica, próspera y justa”.<sup>135</sup> El think tank es presidido por Roberto Ossandón, influyente miembro de Renovación Nacional.<sup>136</sup> Najel Klein no ha participado en el debate sobre el lucro, privilegiando en cambio reforzar la

---

<sup>129</sup> *Opus Dei*, 4 de diciembre de 2012, “Julio Isamit, un chileno que se la juega en grande”.

<sup>130</sup> Según consta en <http://www.respublica.cl>

<sup>131</sup> *Radio ADN*, 30 de junio de 2011, “Julio Isamit y movilizaciones estudiantiles: ‘Es condenable el negociado en educación’”. También *El Mercurio*, 19 de junio de 2013, “La educación sí es un derecho” de Julio Isamit.

<sup>132</sup> *La Segunda*, 14 de junio de 2011, “Ex líderes ‘pingüinos’ del 2006 analizan nuevo movimiento secundario”. También *La Tercera*, 3 de junio de 2011, Cartas al Director: “Educación superior” de Julio Isamit.

<sup>133</sup> *El Mercurio*, 5 de septiembre de 2012, Cartas al Director: “Lucro en la universidad” de Patricio Bassa.

<sup>134</sup> *La Tercera*, 15 de septiembre de 2012, “Un díscolo incorregible y con mucha calle”, reportaje de Michelle Chapochnick.

<sup>135</sup> Según consta en [http://www.institutolibertad.cl/il/?page\\_id=106#](http://www.institutolibertad.cl/il/?page_id=106#)

<sup>136</sup> *El Mostrador*, 29 de diciembre de 2010, “La importancia de llamarse Ossandón”

validez de las ideas de la centroderecha en sus apariciones en medios de comunicación<sup>137</sup> y criticar los efectos radicalizados de las movilizaciones estudiantiles en las reformas.<sup>138</sup>

**57. Patricio Gajardo (Instituto Libertad).**

Cientista político. Asesor Instituto Libertad. Decano Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública Universidad Central.

**58. Juan Morales (UNAPAC-Chile).**

Docente de Lenguaje y experto en Animación Lectora. Actualmente es Asesor Nacional, junto a su esposa –también profesora- Blanca Muñoz- de la Unión Nacional de Centros de Padres de Colegios Católicos de Chile (UNAPAC-Chile). UNAPAC es una organización que busca representar a los Centros de Padres de los Colegios Católicos. Esta organización se encuentra definida según su Estatuto como una “*persona jurídica canónica, de derecho eclesiástico*”.<sup>139</sup> Agrupa a los Centros de Padres de Escuelas de la Iglesia y las reconocidas como católicas por el Obispo Diocesano.<sup>140</sup> Su directiva se constituye por dos miembros de cada Diócesis (Santiago con seis, Valparaíso y Villarrica con cuatro). Dichos miembros son nombrados por el Obispo respectivo de entre las Directivas Diocesanas.<sup>141</sup> UNAPAC-Chile es dependiente de la Conferencia Episcopal de Chile. La participación de esta organización en el debate reformista ha planteado la necesidad de una educación de calidad y de proteger la libertad de enseñanza entendida como igual tratamiento a públicos y privados.<sup>142</sup>

**59. Pilar Romaguera (Decana Facultad de Educación de la Universidad de las Américas).**

Ingeniero Comercial, Mención en Economía, Universidad de Chile. PhD. en Economía, Universidad de Boston. Subsecretaria de Educación durante el Gobierno de Michelle Bachelet (2006-2008), creadora del financiamiento por Subvención Escolar Preferencial.<sup>143</sup> Ex Académica de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile e Investigadora y Consultora de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización Internacional del Trabajo, Pilar Romaguera posee amplia experiencia académica. Actualmente es Asesora del Consejo de Innovación para la Competitividad, organismo público-privado que recomienda al Presidente de la República con políticas relacionadas con innovación y competitividad. Además de lo anterior, Pilar Romaguera es Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de las

---

<sup>137</sup> *El Mercurio*, 22 de noviembre de 2013, Cartas al Director: “Una centroderecha resiliente” de Najel Klein.

<sup>138</sup> *El Mercurio*, 12 de agosto de 2011, “¿Plebiscito o democracia?” de Najel Klein, Jorge Jaraquemada y Luis Larraín. También *La Tercera*, 8 de abril de 2013, “Acusación injusta” de Najel Klein, Jorge Jaraquemada y Luis Larraín.

<sup>139</sup> Artículo 1º, Estatuto de la Unión Nacional de Centros de Padres de Colegios Católicos de Chile, UNAPAC.

<sup>140</sup> Artículo 2º, Estatuto de la Unión Nacional de Centros de Padres de Colegios Católicos de Chile, UNAPAC.

<sup>141</sup> Artículo 8º, Estatuto de la Unión Nacional de Centros de Padres de Colegios Católicos de Chile, UNAPAC.

<sup>142</sup> Directiva Nacional de Unión Nacional de Centros de Padres de Colegios Católicos, “A las Comunidades Educativas del país, a las autoridades y a la opinión pública”, 19 de agosto de 2011.

<sup>143</sup> *El Mostrador*, 20 de diciembre de 2012, “Las poderosas redes que cierran la puerta a una reforma profunda de la Educación”, reportaje de Claudia Urquieta.

Américas. La Universidad de las Américas ha estado puesta en el debate tras la no renovación de su acreditación por el Consejo Nacional de Educación.<sup>144</sup> Pilar Romaguera no ha participado en el debate sobre la lucro, privilegiando destacar la importancia de gestión e institucionalidad<sup>145</sup>, además de la formación docente<sup>146</sup> y nuevas tecnologías.<sup>147</sup>

#### **60. Francisco Durán (CENDA).**

Sociólogo, Universidad ARCIS. Diplomado en Políticas Públicas PUC. Investigador del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA). Secretario Ejecutivo de la Unidad de Articulación y Movilidad del Foro Aequalis de Educación Superior. Asesor de la División de Políticas y Estudios de la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. CENDA es una fundación de derecho privado sin fines de lucro que, según su descripción, *“a través de la investigación, la docencia y la extensión, formula y promueve propuestas e ideas de alcance nacional, con un profundo contenido social, democrático y participativo para la sociedad chilena”*. Desarrolla especialmente temas de distribución del ingreso, alcances de globalización, políticas educacionales, entre otras. Mantiene una estrecha relación con las Universidades ARCIS y la Academia de Humanismo Cristiano así como con Foro Aequalis, PNUD, UNRISD, ONU y OIT. Preside su directorio Andrés Varela, Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, seguido por Manuel Riesco, ex Director de la Escuela de Ingeniería Comercial ARCIS en la vicepresidencia. CENDA ha participado activamente en el debate educativo sobre el lucro a través de la producción de estudios<sup>148</sup> y mediante el asesoramiento a representantes de CONFECH y del Consejo de Rectores de las Universidad Chilenas.<sup>149</sup>

#### **61. Mauricio Carrasco (Federación de estudiantes de la Universidad Central).**

Estudiante de Sociología y Ex Presidente Federación de Estudiantes Universidad Central.

#### **62. Daniela López (Federación de estudiantes de la Universidad Central).**

Ex Vocera Federación de Estudiantes de la Universidad Central. Militante de Izquierda Autónoma. En el año 2013 se postuló, sin éxito, como independiente al distrito 13 de Valparaíso, Isla de Pascua y Juan Fernández.

#### **63. Marco Velarde (Federación de estudiantes de la Universidad Central).**

---

<sup>144</sup> *Cooperativa*, 27 de noviembre de 2013, “CNA mantuvo decisión de no acreditar a Universidad de las Américas”

<sup>145</sup> Pilar Romaguera, *Educación. ¿Cómo gastarse bien US\$1.000 millones adicionales al año?* Presentación en Encuentro de la Sociedad Chilena de Políticas Públicas. Santiago, 2012.

<sup>146</sup> *La Segunda*, 8 de mayo de 2013, Blogs. Ideas en los *Think Tank*: “Prueba Inicia 2.0” de Pilar Romaguera.

<sup>147</sup> *El Mercurio*, 19 de agosto de 2013, Blogs: “Educación universal: aventurémonos al futuro” de Pilar Romaguera.

<sup>148</sup> Manuel Riesco Larraín y Francisco Durán del Fierro, “Reconstruir el Sistema Nacional de Educación Pública en todos sus niveles: Una tarea posible y necesaria”, *Revista Docencia* N° 45, diciembre 2011.

<sup>149</sup> De especial relevancia por su repercusión en el debate reformista sobre la educación es el informe solicitado por CONFECH a CENDA sobre los costos del financiamiento de las transformaciones requeridas en la educación superior. Véase el informe de Francisco Durán, Pablo Jorquera, Roxana Pey, Manuel Risco y Paula Mendoza, “Financiamiento de la educación superior en Chile: problemas y propuestas”.

Estudiante de Sociología y Secretario General del Centro de Estudiantes de Sociología, Universidad Central. Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Central. Militante de Izquierda Autónoma. Su intervención en el debate sobre el lucro se basa en frustrada venta de la Universidad Central a sectores ligados a la Democracia Cristiana.<sup>150</sup>

#### 64. Tomás Ariztía (APTUS-Chile).

Ingeniero Hidráulico y Presidente Corporación de la Educación Aptus-Chile. Aptus-Chile es una corporación sin fines de lucro que, según su propia descripción, “*contribuye a mejorar la calidad de la educación en los colegios vulnerables del país, a través de la transferencia de productos y metodologías –tanto pedagógicas como de gestión- probados, eficaces y replicables a gran escala*”.<sup>151</sup> Entre sus principales objetivos se encuentra la generalización de la metodología pedagógica de las “Escuelas Matte” en colegios vulnerables chilenos.<sup>152</sup> Mantiene fuertes relaciones con sus entidades fundadoras, la Fundación Reinaldo Solari (FRS) y la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP). La FRS fue fundada por Reinaldo Solari, ex Presidente de Falabella, y entrega los recursos necesarios para el funcionamiento de APTUS-Chile (infraestructura, capacitación). La SIP es presidida por Patricia Matte –fundadora y consejera del Instituto Libertad y Desarrollo-, una de los representantes técnicos (junto al Director Ejecutivo del Instituto Libertad y Desarrollo, Cristián Larroulet) invitados a la reunión del 11 de noviembre de 2007 entre Viera-Gallo, Chadwick, Allamand y Marcela Cubillos que selló la fórmula de consenso de cambio de la LOCE por la LGE.<sup>153</sup> En el directorio de APTUS-Chile figuran en los cargos de vicepresidente y directores, respectivamente, Piero Solari (hijo de Reinaldo Solari) y Patricia Matte y Lily Ariztía. APTUS-Chile ha participado en el debate educativo a través de una serie de críticas a planteamientos de otros segmentos del *establishment*<sup>154</sup> y defensa del accionar del ex Ministro Beyer ante las irregularidades de la educación superior.<sup>155</sup>

#### 65. Juan Eduardo García-Huidobro (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación).

Profesor de Educación Secundaria. Entre 1990 y 2000 trabajó como Asesor en el Ministerio de Educación. Durante 15 años se desempeñó como Investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), dependiente de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. En este periodo fue definido por la ex Presidente Michelle Bachelet como Presidente del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación con el fin de resolver el conflicto con los estudiantes movilizados

---

<sup>150</sup> *The Clinic*, 29 de noviembre de 2013, “Educación ‘Con fines de lucro’: A 31 años de la Universidad Central” de Marco Velarde.

<sup>151</sup> Según se señala en [http://www.aptuschile.cl/sitio\\_web/quienes-somos/](http://www.aptuschile.cl/sitio_web/quienes-somos/)

<sup>152</sup> Según refiere la propia familia Solari. Disponible en <http://www.jec.cl/articulos/?p=5226>

<sup>153</sup> María Olivia Mönckeberg, *Con fines de lucro*, Santiago, Debate, 2013, pp. 31-32.

<sup>154</sup> *La Tercera*, 16 de mayo de 2013, Cartas al Director: “Libertad de enseñanza I” de Tomás Ariztía. En el mismo sentido *El Mercurio*, 4 de agosto de 2013, Cartas al Director: “Financiamiento compartido I” de Tomás Ariztía. En la Editorial del Boletín N° 7 de diciembre de 2011 se destaca que “se ha optado por culpar al lucro y al financiamiento compartido, pilares del crecimiento de los colegios particulares subvencionados, que han contribuido con creces a la solución de las necesidades educacionales del país”.

<sup>155</sup> *El Mercurio*, 19 de abril de 2013, Cartas al Director: “Destituido por no cerrar universidades” de Tomás Ariztía.

durante el año 2006<sup>156</sup>, si bien posteriormente señalaría que el acuerdo había sido “*absolutamente insuficiente para las demandas de los estudiantes*”.<sup>157</sup> A pesar de distanciarse del bloque concertacionista, en la actualidad participa –junto a Gabriel Boric y Manuel Antonio Garretón- como parte del Comité Directivo de “Compromiso por una Nueva Educación”, iniciativa que, en sus propios términos, “*busca promover un amplio debate ciudadano para construir soluciones democráticas para el problema de la educación*”.<sup>158</sup> Actualmente es Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y Director del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). La participación de García-Huidobro en el debate sobre el lucro ha difundido sus efectos negativos<sup>159</sup> y planteado la posibilidad de nuevas políticas educativas.<sup>160</sup>

#### **66. Raúl Figueroa (Ministerio de Educación).**

Abogado. Ex Jefe División Jurídica Ministerio de Educación y Coordinador del equipo de asesores del MINEDUC en materias jurídicas y legislativas. En su participación en el debate reformista define el problema en términos de administración y gestión educativa.<sup>161</sup>

#### **67. Trinidad Valdez (Ministerio de Educación).**

Abogada Ministerio de Educación.

#### **68. Loreto Fontaine (Ministerio de Educación).**

Profesora Básica, PUC. Master en Educación de la Universidad de Kansas. Trabajó como Investigadora en el Centro de Estudios Públicos, posteriormente realizó la misma actividad en la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Ex Directora del Centro de Formación Continua para Profesores de la Universidad del Desarrollo. Miembro del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación de la ex Presidente Bachelet. Es Jefa Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. En su participación en el debate reformista critica el olvido de la mejora en variables docentes.<sup>162</sup>

#### **69. Bárbara Eyzaguirre (Ministerio de Educación).**

---

<sup>156</sup> De acuerdo a las declaraciones de la ex Presidenta Bachelet, García-Huidobro fue escogido en función de “su experiencia como intelectual y como servidor público, pero sobre todo su vocación de educador”. *Universia*, junio de 2006, “Presentan integrantes del Consejo Asesor Presidencial de Educación.

<sup>157</sup> *El Mostrador*, 18 de junio de 2008, “Ex integrantes del Consejo Asesor de Educación rechazan la LGE”. También puede revisarse en la misma dirección su artículo de julio de 2008 “La Ley General de Educación: acuerdos y silencios” publicado en *Revista Mensaje*.

<sup>158</sup> Según se señala en <http://www.compromiso.cl/>

<sup>159</sup> *El Mostrador*, 11 de julio de 2012, Columnas: “Por qué proscribir el lucro en la educación escolar” de Juan Eduardo García-Huidobro,

<sup>160</sup> *Cooperativa*, 9 de abril de 2013, “Ex asesor de Bachelet: ‘El no al lucro no veo que sea particularmente caro’” En la misma dirección puede revisarse el lanzamiento del texto “Los fines de la Educación: seminarios sobre Gratuidad, Lucro, Justicia y Democracia”, editado por Juan Eduardo García-Huidobro y Alejandra Falabella a partir de debates organizados por el instituto en los años 2012 y 2013.

<sup>161</sup> Raúl Figueroa, *Proyecto de ley: Crea Agencias Públicas de Educación Local, Fortalece Educación Estatal e incrementa subvenciones*. Presentación en Seminario ¿Qué educación pública queremos para Chile? Fundación Chile: Santiago, 2012.

<sup>162</sup> *El Mercurio*, 11 de noviembre de 2013, “¿Progresar en educación? Con mejoras en la sala de clases”

Psicóloga educacional, PUC. Fundadora y ex asesora pedagógica de la Fundación Astoreca. Trabajó como investigadora en el Centro de Estudios Públicos, después continuó en la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Es Coordinadora de Estándares Educativos en la Unidad de Currículum y Evaluación en el Ministerio de Educación.

## **Anexo II: Leyes educacionales enviadas y discutidas en la Comisión de Educación del Senado en los años 2011, 2012 y 2013**

Se consideran solamente las tramitaciones referidas a aspectos fundamentales del modo de operación del sistema educativo nacional. En este sentido fueron excluidos tanto asuntos tratados en la comisión referidos a materias no educacionales –como la construcción de monumentos o la declaración de días nacionales en homenajes- como aquellos ocupados de asuntos educativos específicos –como bonificaciones al personal asistente de la educación.

Proyecto de reforma constitucional sobre educación pública.

- a) Iniciativa: Senado (Moción de los Honorables Senadores señora Allende y señores Escalona, Letelier, Muñoz Aburto y Rossi).
- b) Fecha de ingreso: miércoles 22 de junio de 2011.
- c) Organizaciones participantes: De la Universidad de Chile: el Profesor de Derecho Administrativo, señor Luis Cordero. Del Instituto Libertad y Desarrollo: el Director del Programa Legislativo y Justicia, señor Rodrigo Delaveau. De la Universidad de las Américas: el Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, señor Patricio Zapata. Del Centro de Estudios Constitucionales de la Universidad de Talca: el Director, señor Humberto Nogueira. De la Pontificia Universidad Católica de Chile: la Profesora de Derecho Constitucional UC, señora Ángela Vivanco. De la Pontificia Universidad Católica de Chile: el Profesor de Derecho Constitucional UC, señor Gernán Concha. De la Pontificia Universidad Católica de Chile y miembro del Centro de Libre Competencia UC: el Profesor de Derecho Constitucional UC, señor Sebastián Zárate. Abogados señores, Fernando Atria y Héctor Mery.
- d) Tipo de proyecto: Reforma constitucional.
- e) Etapa: Primer trámite constitucional.

Proyecto de ley sobre requisitos de funcionamiento de universidades no estatales, en relación con el lucro.

- a) Iniciativa: Senado (Moción de los Honorables Senadores Escalona, Frei, Gómez, Navarro y Rossi).
- b) Fecha de ingreso: martes 5 de julio de 2011.
- c) Organizaciones participantes: De la CONFECH: el Presidente de la Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica, señor Giorgio Jackson. Del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas: el Rector de la Universidad de Chile, señor Víctor Pérez. De la Federación Nacional de Académicos de las Universidades Estatales de Chile: el Presidente, señor Pedro Vergara. De los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales: los rectores de las Universidades del Desarrollo, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Finis Terrae, Universidad Los Andes y Universidad Andrés Bello.
- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.

Proyecto de reforma constitucional en materia de derecho a la educación y libertad de enseñanza.



- a) Iniciativa: Senado (Moción de los Honorables Senadores Navarro, Lagos, Quintana y Rossi).
- b) Fecha de ingreso: miércoles 13 de julio de 2011.
- c) Organizaciones participantes: De la Universidad de Chile: el Profesor de Derecho Administrativo, señor Luis Cordero. Del Instituto Libertad y Desarrollo: el Director del Programa Legislativo y Justicia, señor Rodrigo Delaveau. De la Universidad de las Américas: el Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, señor Patricio Zapata. Del Centro de Estudios Constitucionales de la Universidad de Talca: el Director, señor Humberto Nogueira. De la Pontificia Universidad Católica de Chile: la Profesora de Derecho Constitucional UC, señora Ángela Vivanco. De la Pontificia Universidad Católica de Chile: el Profesor de Derecho Constitucional UC, señor Gernán Concha. De la Pontificia Universidad Católica de Chile y miembro del Centro de Libre Competencia UC: el Profesor de Derecho Constitucional UC, señor Sebastián Zárate. Abogados señores, Fernando Atria y Héctor Mery.
- d) Tipo de proyecto: Reforma constitucional.
- e) Etapa: Primer trámite constitucional.

Proyecto de reforma constitucional sobre tutela del derecho a la educación pública, gratuita y de calidad.

- a) Iniciativa: Senado (Moción de los Honorables Senadores Quintana, Gómez, Lagos, Navarro y Ruiz-Esquide).
- b) Fecha de ingreso: martes 9 de agosto de 2011
- c) Organizaciones participantes: De la Universidad de Chile: el Profesor de Derecho Administrativo, señor Luis Cordero. Del Instituto Libertad y Desarrollo: el Director del Programa Legislativo y Justicia, señor Rodrigo Delaveau. De la Universidad de las Américas: el Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, señor Patricio Zapata. Del Centro de Estudios Constitucionales de la Universidad de Talca: el Director, señor Humberto Nogueira. De la Pontificia Universidad Católica de Chile: la Profesora de Derecho Constitucional UC, señora Ángela Vivanco. De la Pontificia Universidad Católica de Chile: el Profesor de Derecho Constitucional UC, señor Gernán Concha. De la Pontificia Universidad Católica de Chile y miembro del Centro de Libre Competencia UC: el Profesor de Derecho Constitucional UC, señor Sebastián Zárate. Abogados señores, Fernando Atria y Héctor Mery.
- d) Tipo de proyecto: Reforma constitucional.
- e) Etapa: Primer trámite constitucional.

Proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación.

- a) Iniciativa: Senado (Moción de los Honorables Senadores Letelier, Bianchi, Cantero, Escalona y Quintana).
- b) Fecha de ingreso: miércoles 10 de agosto de 2011.
- c) Organizaciones participantes: De Fundación Educación 2020: el Coordinador Nacional, señor Mario Waissbluth; la Directora Ejecutiva, señora Adriana Delpiano, la Asesora Legislativa, señora Patricia Schaulsohn y la Directora de Política Educativa, señora Valentina Quiroga. De la Federación de Estudiantes de la

Universidad de La Serena: el Vocero, señor Simón Iribarren. De la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile: la Presidenta, señorita Camila Vallejo y el señor Francisco Figueroa. De la Federación de Estudiantes de la Universidad Técnica Federico Santa María, Viña: el Vocero, señor Alexis González. De la Federación de Estudiantes de la Universidad de Valparaíso: el Secretario General, señor Sebastián Farfán. De la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile: el Presidente, señor Giorgio Jackson. De la Federación Mapuche de Estudiantes: los Voceros, señorita Marta Yáñez y señor José Ancalao. De la Federación de Estudiantes de la Universidad Arturo Prat: el Vicepresidente, señor Patricio Amaulo. De la Federación de Estudiantes de la Universidad del Biobío: el Vicepresidente, señor Gastón Urrutia. De la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios, CONES: los Voceros, señores Freddy Fuentes y Rodrigo Rivera. De la Facultad de Economía de la Universidad Diego Portales: el Director del Instituto de Políticas Públicas, señor Gregory Elacqua. De la Asociación de Colegios Particulares de Chile, A.G, CONACEP: el Presidente, señor Rodrigo Bosh; el Secretario, señor Leonardo Giavio; los Directores, señores Rodrigo Ketterer y Raúl Martínez; el Vicepresidente, señor Alejandro Hasbún; la Gerente General, señora Josefina Rosetti; el Asesor Jurídico, señora Johana Chaura; el Tesorero, señor Francisco Salazar. De la Federación de Instituciones de Educación Particular, FIDE: el Primer Vicepresidente Nacional, señor Guido Crino; el Secretario Ejecutivo Nacional, señor Carlos Veas y el Abogado, señor Rodrigo Díaz. De la Universidad del Desarrollo: el Vicerrector de Postgrado e Investigación, señor Sergio Hernández. De la Universidad Andrés Bello: el Rector, señor Pedro Uribe. De la Asociación Gremial del Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior, CONIFOS: el Presidente, señor Ricardo Correa; el Asesor Legal, señor Marcelo Sanhueza; el Tesorero, señor Juan Matulic, los Directores, señora Rosa Godoy y señor Vivien Petrinovic y el Secretario, señor Hugo Fuentes. Del Instituto Libertad y Desarrollo: el Director del Programa Legislativo y Justicia, señor Rodrigo Delaveau, el asesor Legislativo, señor Daniel Montalva y señora Silvia Baeza y la Economista, señora María Paz Arzola. Del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile: el Investigador, señor Cristián Bellei. Del Colegio de Profesores de Chile A.G., el Presidente, señor Jaime Gajardo; el Tesorero Nacional, señor Juan Soto y las Dirigentes Nacionales, señoras Ligia Gallegos y Bárbara Figueroa. Del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH: el Rector de la Universidad de Santiago, señor Juan Zolezzi; de la Corporación Educacional Aprender: la Directora Ejecutiva, señora Mariana Aylwin; de la Corporación Santo Tomás, el Rector Nacional, señor Jaime Vatter y el Vicerrector de Asuntos Corporativos, señor Hernán Swart. De la Corporación Educacional Emprender: el Presidente, señor Eduardo Gras. Del Centro de Estudios Públicos, CEP: el Subdirector, señor Harald Beyer. Del Centro de Estudios para el Desarrollo, CED: el Asesor, señor Pedro Montt; el ex Ministro de Educación, señor Sergio Bitar. Del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE, de la Pontificia Universidad Católica: señor Cristian Cox. Del Instituto ResPública: El Director Ejecutivo, señor Julio Isamit. Del Instituto Libertad, su Directora Ejecutiva, señora Najel Klein, y el Asesor de la misma Institución, señor Patricio Gajardo. De la Unión Nacional de Padres y Apoderados de Colegios Católicos, UNAPAC: el Asesor Nacional, señor Juan Morales. De la Universidad de las

Américas: la Decana de la Facultad de Educación, señora Pilar Romaguera. Del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo, CENDA: el Investigador, señor Francisco Durán. De la Federación de estudiantes de la Universidad Central, su Presidente, señor Mauricio Carrasco, la vocera, señorita Daniela López y Secretario General de Centro de Estudiantes de Sociología, señor Marco Velarde. De ACTUS, el Presidente, señor Tomás Ariztía. De la Universidad Alberto Hurtado: el Decano de la Facultad de Educación, señor Juan Eduardo García-Huidobro.

- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.
- e) Etapa: En primer trámite constitucional

Proyecto de reforma constitucional para asegurar la calidad de la educación.

- a) Iniciativa: Senado (Moción de los Honorables Senadores Larraín Fernández, Cantero, Espina, Quintana y Zaldívar).
- b) Fecha de ingreso: martes 16 de agosto de 2011.
- c) Organizaciones participantes: De la Universidad de Chile: el Profesor de Derecho Administrativo, señor Luis Cordero. Del Instituto Libertad y Desarrollo: el Director del Programa Legislativo y Justicia, señor Rodrigo Delaveau. De la Universidad de las Américas: el Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, señor Patricio Zapata. Del Centro de Estudios Constitucionales de la Universidad de Talca: el Director, señor Humberto Nogueira. De la Pontificia Universidad Católica de Chile: la Profesora de Derecho Constitucional UC, señora Ángela Vivanco. De la Pontificia Universidad Católica de Chile: el Profesor de Derecho Constitucional UC, señor Germán Concha. De la Pontificia Universidad Católica de Chile y miembro del Centro de Libre Competencia UC: el Profesor de Derecho Constitucional UC, señor Sebastián Zárate. Abogados señores, Fernando Atria y Héctor Mery.
- d) Tipo de proyecto: Proyecto de reforma constitucional.
- e) Etapa: En primer trámite constitucional.

Proyecto de ley sobre reprogramación de créditos universitarios.

- a) Iniciativa: Presidente (Mensaje del Presidente de la República).
- b) Fecha de ingreso: miércoles 17 de agosto de 2011.
- c) Organizaciones participantes: Del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH: el Rector de la Universidad Católica de Valparaíso, señor Claudio Elórtegui; el Rector de la Universidad de Valparaíso, señor Aldo Valle y el Rector de la Universidad Biobío, señor Héctor Gaete.
- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.
- e) Etapa: Tramitación terminada (Ley N° 20.572).

Proyecto de ley que otorga beneficios a los deudores del crédito con garantía estatal y modifica la ley N° 20.027.

- a) Iniciativa: Presidente (Mensaje del Presidente de la República).
- b) Fecha de ingreso: jueves 1 de septiembre de 2011.

- c) Organizaciones participantes: De la Fundación Jaime Guzmán: el Subdirector Ejecutivo, señor Jaime Bellolio y la Investigadora, señorita Cristina Tupper. De la Comisión de Expertos para el Financiamiento de la Educación Superior: su Presidente, señor Ricardo Paredes. De la Confederación de Estudiantes de Chile, CONFECH: los representantes de la Universidad de Chile, el Presidente de la Federación, señor Gabriel Boric; de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Presidente de la Federación, señor Noam Titelman; de la Universidad de Santiago de Chile, el Presidente de la Federación, señor Sebastián Donoso y de la Universidad de Valparaíso, la Secretaria General, señorita Marjorie Cuello. Del Instituto Libertad y Desarrollo: la investigadora, María Paz Arzola. El abogado y profesor de las Universidades de Chile y Adolfo Ibáñez, Fernando Atria. De la Agrupación de Endeudados del Crédito con Aval del Estado, señor Marcelo Rivera. De la Universidad Nacional Andrés Bello: el Rector, el señor Pedro Uribe. Del Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica: el Presidente y Rector de DUOC UC, señor Jaime Alcalde. De la Agrupación de deudores del crédito CORFO, señores Cristian Villagrán y Cristián Suarez.
- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.
- e) Etapa: Tramitación terminada (Ley N° 20.634).

Proyecto de ley sobre transparencia de instituciones educativas que reciban aportes del Estado.

- a) Iniciativa: Senado (Moción de los Senadores señora Pérez San Martín y señores Cantero, Espina, Larraín Fernández y Quintana).
- b) Fecha de ingreso: martes 6 de septiembre de 2011.
- c) Organizaciones participantes: -
- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.
- e) Etapa: Primer trámite constitucional.

Proyecto de ley que garantiza el derecho a la educación

- a) Iniciativa: Senado (Moción de los Honorables Senadores Girardi y Letelier).
- b) Fecha de ingreso: martes 6 de septiembre de 2011.
- c) Organizaciones participantes: De la Universidad de Chile: el Profesor de Derecho Administrativo, señor Luis Cordero. Del Instituto Libertad y Desarrollo: el Director del Programa Legislativo y Justicia, señor Rodrigo Delaveau. De la Universidad de las Américas: el Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, señor Patricio Zapata. Del Centro de Estudios Constitucionales de la Universidad de Talca: el Director, señor Humberto Nogueira. De la Pontificia Universidad Católica de Chile: la Profesora de Derecho Constitucional UC, señora Ángela Vivanco. De la Pontificia Universidad Católica de Chile: el Profesor de Derecho Constitucional UC, señor Gernán Concha. De la Pontificia Universidad Católica de Chile y miembro del Centro de Libre Competencia UC: el Profesor de Derecho Constitucional UC, señor Sebastián Zárate. Abogados señores, Fernando Atria y Héctor Mery.
- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.
- e) Etapa: Primer trámite constitucional.

Proyecto de ley relativo a transparencia de establecimientos educacionales que reciben aportes estatales.

- a) Iniciativa: Senado (Moción de los Senadores señora Rincón y señores Gómez, Lagos, Quintana y Rossi).
- b) Fecha de ingreso: martes 13 de septiembre de 2011.
- c) Organizaciones participantes: -
- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.
- e) Etapa: Primer trámite constitucional.

Proyecto de ley que establece un nuevo trato del Estado con las universidades estatales.

- a) Iniciativa: Senado (Moción de los Honorables Senadores Gómez, Rincón, Escalona, Letelier y Quintana).
- b) Fecha de ingreso: miércoles 14 de septiembre de 2011.
- c) Organizaciones participantes. Del Consorcio de Universidades del Estado de Chile: el Rector, señor Aldo Valle.
- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.
- e) Etapa: En primer trámite constitucional.

Proyecto de ley que establece normas de excepción, en materia de subvenciones a establecimientos educacionales.

- a) Origen: Presidente (Mensaje del Presidente de la República).
- b) Fecha de ingreso: miércoles 2 de noviembre de 2011.
- c) Organizaciones participantes: De la Asociación Nacional de Municipalidades: el abogado, señor Malik Mograbi.
- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.
- e) Etapa: Tramitación terminada (Ley N° 20.553).

Proyecto de ley que crea la Superintendencia de Educación Superior.

- a) Iniciativa: Presidente (Mensaje del Presidente de la República).
- b) Fecha de ingreso: martes 22 de noviembre de 2011.
- c) Organizaciones participantes: De la Confederación de Estudiantes de Chile, CONFECH, los representantes: de la Universidad de Chile, los señores Gabriel Boric y Felipe Larenas; de la Pontificia Universidad Católica de Chile, señor Noam Titelman; de la Universidad del Bío-Bío, señor Gastón Urrutia; de la Universidad Técnica Federico Santa María, señor Alexis González; de la Federación de Estudiantes Mapuches, señor José Ancalao; de la Universidad de Valparaíso, señorita Marjorie Cuello y la Asesora Jurídica, señorita Leticia Guevara. Del Consorcio de Universidades del Estado de Chile, CUECH: el Asesor, señor Omar Jara. Del Centro de Estudios para el Desarrollo, CED: el Experto en Educación, señor Pedro Montt. De la Universidad Santo Tomás, el rector señor Jaime Vatter. De la Universidad de las Américas, el rector señor José Pedro Undurraga. De la Universidad Andrés Bello, el Vicerrector Académico, señor Andrés Bernasconi. Del Centro de Estudios Públicos (CEP), su director señor Arturo Fontaine. De la

Fundación Jaime Guzmán, el subdirector ejecutivo señor Jaime Bellolio. De la Facultad de Economía de la Universidad Diego Portales: el Director del Instituto de Políticas Públicas, señor Gregory Elacqua. Del Centro de Estudios Nacionales de Desarrollo Alternativo (CENDA), el Vicepresidente señor Manuel Riesco. De la Corporación de Estudios para Latinoamérica CIEPLAN: el Director de Proyectos, señor Patricio Meller. Del Instituto Libertad y Desarrollo: el Coordinador del Programa Social, señor Rodrigo Troncoso y el Abogado del Programa Legislativo, señor Daniel Montalva. De la Universidad de Chile: la Directora del Instituto de la Comunicación e Imagen ICEI, señora María Olivia Monckeberg. De la Asociación de Académicos sede Concepción: el Presidente de la Directiva, señor Leonardo Seguel y el Asesor, señor Luis Corvalán.

- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.
- e) Etapa: En primer trámite constitucional.

Proyecto de ley que aumenta las subvenciones del Estado en los establecimientos educacionales.

- a) Iniciativa: C. Presidente (Mensaje del Presidente de la República).
- b) Fecha de ingreso: martes 13 de diciembre de 2011.
- c) Organizaciones participantes: De la Fundación Jaime Guzmán: el Secretario Ejecutivo, señor Jaime Bellolio. De la Universidad Diego Portales: el Director del Instituto de Políticas Públicas de la Facultad de Economía, señor Gregory Elacqua. Del Centro de Estudios para el Desarrollo, CED: el Director, señor Pedro Montt.
- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.
- e) Etapa: Tramitación terminada (Ley N° 20.637).

Proyecto de ley que crea un sistema de financiamiento para la educación superior.

- a) Iniciativa: Presidente (Mensaje del Presidente de la República).
- b) Fecha de ingreso: miércoles 13 de junio de 2012.
- c) Organizaciones participantes: Del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas: el Vicepresidente, señor Juan Manuel Zolezzi. De la Universidad Andrés Bello: el Rector, señor Pedro Uribe. Del Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnicos Acreditados: el Presidente y Rector de DUOC UC, señor Jaime Alcalde. De la Confederación de Estudiantes de Chile, CONFECH: los representantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, el Presidente de la Federación, señor Noam Titelman; de la Universidad de Chile, el Presidente de la Federación, señor Gabriel Boric; de la Federación Mapuche de Estudiantes, señor José Ancalao y de la Universidad de Valparaíso, la Secretaria General, señorita Marjorie Cuello. De la Red Universitaria G9, agrupación de universidades públicas no estatales: los representantes, el Rector de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, señor Claudio Elórtegui y el Rector de la Universidad Técnica Federico Santa María, señor José Rodríguez. Del Consorcio de Universidades del Estado de Chile: el Presidente y Rector de la Universidad de Valparaíso, señor Aldo Valle. De la Universidad Alberto Hurtado: el Rector, señor Padre Fernando Montes.
- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.
- e) Etapa: En primer trámite constitucional.

Proyecto de ley que crea Agencia Nacional de Acreditación y establece un nuevo sistema de acreditación de las instituciones de educación superior.

- a) Iniciativa: Presidente (Mensaje del Presidente de la República).
- b) Fecha de ingreso: miércoles 9 de enero de 2013.
- c) Organizaciones participantes: Del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas: el Vicepresidente y Rector de la Universidad de Santiago de Chile, señor Juan Manuel Zolezzi y el Asesor, señor Rodrigo González. Del Consorcio de Universidades del Estado de Chile: el Presidente y Rector de la Universidad de Valparaíso, señor Aldo Valle y el Asesor, señor Omar Jara. Del Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica: el Presidente y Rector de INACAP, señor Gonzalo Vargas. De la Universidad Andrés Bello: el Rector señor Pedro Uribe y la Asesora, señorita María Paz Órdenes. Del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas: el representante y Rector de la Universidad Católica de Valparaíso, señor Claudio Elórtogui. De la Universidad de Arte y Ciencias Sociales: el Rector, señor Carlos Margotta. De la Universidad Católica Silva Henríquez: el Rector, señor Jorge Baeza. De la Universidad Academia de Humanismo Cristiano: el Rector, señor José Bengoa y la Periodista, señorita Daniela Caucoto. De la Universidad Míguen de Cervantes: el Rector, señor Gutenberg Martínez. De la Universidad Central: el Rector, señor Rafael Rosell. Del Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior (CONIFOS): el Vicepresidente, señor Ricardo Correa; la Directora, señora Vivien Petrinovich; el Tesorero, señor Juan Matulic; y la Periodista, señorita Ximena Muñoz. De Educación 2020: el Coordinador Nacional, señor Mario Waissbluth y la Asesora Legislativa, señora Patricia Schaulsohn. De la Federación de Estudiantes de la Universidad Federico Santa María, señor Leonardo Espinoza. De la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, señores Esteban Serey y Felipe Larenas. De la Federación de Estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Chile, señores Andrés Couble y José Ignacio Yáñez. De Fundación Jaime Guzmán: el Subdirector Ejecutivo, señor Jaime Bellolio. Del Instituto Libertad y Desarrollo: la Investigadora del Programa social, señorita María Paz Arzola y la Investigadora del Programa Legislativo, señorita Constanza Hube. Del Consejo Nacional de Instituciones Privadas de Educación Superior: el Presidente, señor Juan Matulic y el Tesorero. Del Centro Universitario de Desarrollo, CINDA: la Directora Ejecutiva, señora María José Lemaistre. Del Facultad de la Pontificia Universidad Católica de Chile: el Jefe del Programa de Doctorado, señor Gonzalo Zapata.
- d) Tipo de proyecto: Proyecto de ley.
- e) Etapa: Primer trámite legislativo.