



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE PREGRADO

## **GRATUIDAD UNIVERSAL EN LA EDUCACION, HACIA UNA POLITICA DEMOCRATICA DEL CONOCIMIENTO**

Informe final del Seminario de grado: Filosofía, Política y Educación,  
para optar al Grado de Licenciado en Filosofía.

MATIAS NICANOR COLLAO JARA

Profesores Guía:  
Sr Carlos Ruiz S., Sr. Francisco Herrera J.

Santiago de Chile, año 2017

---

*A María Jaramillo Tapia  
ícono incansable de lucha  
Y recordatorio de la justicia pendiente*

## **CONTENIDO**

Introducción.....	4
<b>1. Prefacio.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Educación como derecho humano social.....</b>	<b>11</b>
2.1 Derecho social, no un bien de consumo.....	12
2.2 Expresión garante del Derecho a la Educación.....	17
<b>3. El conflicto político.....</b>	<b>24</b>
3.1 Perspectivas político-pedagógicas en la historia.....	24
3.2 El conflicto educativo en Latinoamérica.....	31
3.3 Escuelas Efectivas y su impacto en Chile.....	38
3.4 Protesta y Reforma, el conflicto educativo en el Chile actual.....	46
<b>4. Soluciones del conocimiento e innovación contrahegemónica.....</b>	<b>51</b>
4.1 Economía del Conocimiento, visiones contrapuestas.....	52
4.2 Innovación como política pública.....	57
4.3 Contexto de Implicación en implementación de conocimiento productivo...59	
4.4 Ciencia emancipadora y pensamiento crítico.....	63
<b>5. Consideraciones Finales.....</b>	<b>67</b>

## INTRODUCCION

La Humanidad precisa de su mayor potencial, la principal herramienta que crea las condiciones para el desarrollo de toda actividad humana es la Educación, eje de la construcción del relato de su sujeto histórico. La Educación estructura las condiciones de los factores productivos, incidiendo en los medios de producción, sus relaciones y fuerzas que componen el quehacer económico y cultural de la humanidad. Estas condiciones enfrentan, ya entrada la era del conocimiento y la información, las condiciones de un sistema mundo y productivo general que está al borde del colapso ecológico y social. Este trabajo toma este sentido de urgencia, desde la perspectiva de la Educación, y propone como tesis la “Gratuidad universal en la Educación, hacia una política democrática del conocimiento”. El objeto de este esfuerzo es defender la Universalidad de la Gratuidad, por tanto, del acceso a la Educación. Un sistema que no discrimine y marginane al especular con la Educación de futuros sujetos productivos, que encarnan posibilidades de innovación y conocimiento potencial al servicio de soluciones que atiendan a la urgencia ya señalada.

Para ello se abordará la problemática a través de tres ejes temáticos: Primero, una perspectiva ético-moral que concibe a la Educación como un *Derecho Humano social*, diferenciando ésta de un bien de consumo y examinando las garantías de derecho en la expresión constitucional en algunos países de Latinoamérica. Con ello poder constatar, habiendo definido éticamente a la Educación como un *derecho*, la ejecución de la Gratuidad Universal como fórmula de acceso que estipule a la Educación, a saber, como un *deber*. Segundo, la perspectiva de la Educación como conflicto político, evaluando distintos paradigmas en disputa a través de la historia, presentando este conflicto en la particularidad latinoamericana y sobre todo en Chile donde se abordará el impacto de la Escuelas Efectivas, la actualidad contingente respecto a la incidencia de los movimientos sociales y el proceso de reformas adoptado por el gobierno. Y, en tercer lugar, una justificación de la Gratuidad Universal en razón de ser una condición elemental para la producción de soluciones del conocimiento y la posibilidad de innovación contrahegemónica. Distinguiendo, también, visiones contrapuestas de la Economía del conocimiento. A la posibilidad de una ciencia emancipadora que extrapole sus posibilidades más allá de las restricciones de la industria y el mercado, se contrapone una noción que aparentemente no cuestiona los intereses a los que responde la *ciencia* implementada, predominando los aspectos cuantitativos de lo productivo y en donde: “la

investigación sea pertinente a las necesidades del sector productivo y que tenga efectos económicos reales”<sup>1</sup>. Es la visión de un Capital Humano aplicado al incremento productivo con las reglas existentes, cuyo objetivo es aumentar la eficiencia en la explotación de recursos y donde las falencias del sistema se deben a fallas de mercado<sup>2</sup>. Se abordará, entonces, la Economía del conocimiento con ambas caras de la moneda, pero resaltando siempre que su implementación para la cobertura total del espectro crítico y social por medio de la Gratuidad Universal de la Educación resulta capital para el desarrollo de la implicancia entre ciencia y producción.

Se busca, entonces, aportar una figura diferente al debate por la gratuidad y el derecho a la Educación, donde la premura y el costo social de una nueva forma de concebir el conocimiento justifican la priorización de una medida que debe erigirse como política de Estado y no como medida de gobierno. Es preciso, en un debate participativo para implementar constitucionalmente, priorizar el principio de Gratuidad Universal educativa que se erige como primer paso hacia un Estado garante de políticas que democraticen el conocimiento.

---

<sup>1</sup> Eyzaguirre Nicolás, Marcel Mario, Rodríguez Jorge, Tokman Marcelo; “Hacia la Economía del conocimiento: el camino para crecer con equidad en el largo plazo”, basado en la exposición sobre el estado de la Hacienda Pública ante el Congreso, capítulo iv, Estudios Públicos, Santiago, 2005, p. 32.

<sup>2</sup> Ibid., p. 33.

## 1. PREFACIO, antecedentes históricos de la Educación Gratuita en Chile.

En Chile, la preocupación por la correlación entre las necesidades productivas del país y su proyecto educativo no es nueva, la gratuidad y el acceso a este último no siempre fueron merecedores de tantos disensos y en más de una ocasión representó la prioridad nacional que hoy en día nos apremia. El Chile decimonónico que rápidamente tuvo la capacidad de articular su institucionalidad en los parámetros de los estados-nación modernos, no escatimó en recursos al momento de establecer como paso fundamental la Educación para la *transformación cultural* de la vida republicana<sup>3</sup>. Se trata de un proyecto inspirado e influenciado por el pensamiento ilustrado que se apresuraría en imponer "...la noción de que debe existir una identidad cultural homogénea... y que ello aseguraría una nueva cosmovisión secularizante y moderna hasta volverse hegemónica"<sup>4</sup>. La educación para estos propósitos era fundamental. La promulgación de la Ley de Instrucción Obligatoria junto con la fundación de la Universidad de Chile y el Instituto Pedagógico, quienes tendrían el deber de instruir y además regular el sistema educacional en su totalidad, suscribieron un momento histórico para el desarrollo del proyecto nacional. El carácter obligatorio implicaba, para ciertos establecimientos y determinadas condiciones sociales, la gratuidad universal:

"La gratuidad absoluta de la enseñanza estatal en todas sus ramas se mantuvo hasta que los progresivos gastos de mantención de los colegios pusieron al ministerio en la dificultad de atenderlos con eficacia.- Desde 1925, se estipulan, pequeños derechos de matrícula en la segunda enseñanza humanística, con el fin de que con las sumas que perciba cada establecimiento, cubra sus necesidades menores"<sup>5</sup>.

A la fecha señalada toda prestación educativa del estado era Gratuita y Universal, y en una sociedad bi-estratificada como la de aquellos años, la Educación particular era absolutamente minoritaria. Advertir que no existía definición de la existencia de un derecho ni la afectación de esa instrucción, para 1848 "Andrés Bello calculaba que cinco de cada seis escolares eran varones"<sup>6</sup>, sin ir demasiado lejos ya se destacaba un rasgo de segregación.

---

<sup>3</sup> Jocelyn-Holt Alfredo, "El peso de la noche", Santiago de Chile, Editorial Planeta Chilena S.A. 1998, p. 30.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Labarca H. Amanda, "Historia de la Enseñanza en Chile", Santiago de Chile, Imprenta Universitaria 1939, p. 316-317.

<sup>6</sup> Lavados Montes Jaime, "La Universidad de Chile en el desarrollo nacional", Santiago de Chile, Editorial Universitaria 1993, p. 29.

Las resistencias ante esta posibilidad de acceso democrático al conocimiento no tardarían en expresarse, pensadores como José Luis Gandarillas y parlamentarios como Enrique Codd advertirían con estupor la inconveniencia de descender la instrucción a las clases inferiores que pudiesen generar falsas expectativas de superioridad, recelo al servicio doméstico y al trabajo físico; nacería la denominación despectiva y temerosa del proletario ilustrado: “esos *pedantes ociosos*”<sup>7</sup>. Esta y otras dificultades a finales del siglo XIX y la lenta llegada del siglo XX en Chile harían retrasar el proyecto de desarrollo secular impulsado, pero eran innegables ciertos avances como el grado de alfabetización alcanzado a partir de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y una escolarización ampliada que, en caso de no haber infraestructura necesaria, el Estado proveía de subvenciones para que fábricas y fundos de gran tamaño abrieran escuelas.

La transición del Chile decimonónico hacia su secularización, un periodo políticamente resumido entre las constituciones de 1833 y 1925, trajo como gran lección que no bastan el orden institucional y la bonanza económica para generar un desarrollo sostenible del país, y esa lección fue duramente aprendida con el colapso de una economía monoprodutora de salitre demasiado dependiente del medio internacional y que para 1929 la crisis mundial terminaría por desbastarla. Era necesario entonces, un Estado presente en el desarrollo productivo del país, un Estado con mayor presencia en lo educativo:

“La crisis había destruido las bases del modelo que durante casi cien años permitió el crecimiento de nuestra economía, y que era necesario diversificar la producción para sustituir importaciones y ampliar la oferta de productos exportables”<sup>8</sup>.

En aquellos años, ya comenzaba a destacar la figura de Pedro Aguirre Cerda, principal defensor de la Ley de Instrucción primaria obligatoria y uno de los fundadores de la Corporación de fomento a la producción. Si gobernar era educar, existía, en efecto, una Educación gratuita focalizada en los estratos sociales bajos con claras tendencias hacia especificidades técnicas, como por ejemplo los Planes Experimentales de Educación (como el plan agrario):

"Propiciamos una escuela nueva que ponga el acento en las capacidades vocacionales y en la fuerza de realización de nuestros niños. En las ciudades reemplazaremos las salas de clase, donde se oye sólo la voz del maestro, por

---

<sup>7</sup> Ibid., p. 30.

<sup>8</sup> Ibid., p. 116.

talleres donde se oiga el ruido del trabajo y donde los niños ejecuten sus capacidades creadoras. En los campos reemplazaremos la escuela semialfabetizadora por otra que tienda al mejoramiento de las condiciones de vida."<sup>9</sup>

Si bien, la lógica imperante es lograr una cualificación productiva a partir de un conocimiento desarrollado en estratos, donde se interpone la técnica a la teoría, las humanidades, las ciencias y el profesionalismo quedan en un plano ulterior con una ineludible segregación de clase; la Gratuidad Universal que caracterizaba lo impulsado por la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, trabajaba bajo la observancia de lo que impulsaba la *Alianza para el Progreso*:

“El planeamiento integral asumía la ideología del *desarrollismo* capitalista a cuyo servicio se inscribía la reforma educacional a proponer, al mismo tiempo que se esperaba que el crecimiento, la modernización y la movilidad social en curso favorecería las transformaciones educacionales correspondientes”<sup>10</sup>.

El proyecto de desarrollo social impulsado por la aserción de los sectores populares representados en el Estado, con el pasar del tiempo y comprendiendo el proceso histórico que abarca desde la conformación del Frente Popular hasta el gobierno interrumpido de la Unidad Popular, alcanzaría la cima con el proyecto de la Escuela Nacional Unificada. Proyecto que pese a ser criticado por los sectores moderados debido al riesgo de convertirse en el control ideológico de la Educación por parte del Estado, transformó la enseñanza en Chile y logró una integración social jamás vista, y claro, la cobertura y el acceso mediada siempre por un principio de Gratuidad Universal: “Solo la Educación privada gratuita y que no persiga fines de lucro recibirá del Estado una contribución económica que garantice su funcionamiento, de acuerdo a las normas que establezca la ley”<sup>11</sup>, el resto de la provisión de la Escuela Nacional Unificada sería la Educación pública, por cierto gratuita: “La cobertura de todo el sistema se elevó desde 47% (en 1970) hasta 54,5% (en 1973) de la población de 0 a 24 años de edad”<sup>12</sup>. El Estado se hacía cargo en cierta medida del Conocimiento, priorizando la formación de sus habitantes y también de su economía, sus políticas hacían eco de la conexión absoluta

---

<sup>9</sup> Cámara de Senadores, “Mensaje Presidencial del 21 de mayo de 1939, Boletín de sesiones ordinarias”, El Imparcial, Sociedad Periodística LTDA. 1939, p. 9.

<sup>10</sup> Núñez Prieto Iván, “La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada”, Santiago de Chile, LOM Ediciones 2003, pa. 93.

<sup>11</sup> Cazanga Osvaldo, “Allende y la Educación en Chile”, Santiago de Chile, Centro de Estudios Miguel Henríquez 2003, p. 2.

<sup>12</sup> NÚÑEZ PRIETO, Op. Cit., p. 17.



entre ciencia y producción, tecnología y trabajo; desde la gran minería del cobre hasta inclusive estar a punto de lograr implementar la primera red de datos interconectada en el mundo, un símil del internet<sup>13</sup>, muestra ejemplar de que Unidad Popular se proponía:

“El mejoramiento sustantivo del potencial biológico e intelectual de las masas... la incorporación de Chile a los más altos niveles científicos y tecnológicos, para asegurar la independencia política y económica, el desarrollo productivo y la dignificación de las grandes mayorías populares”<sup>14</sup>.

El monumental propósito de un Estado fuerte y presente en la Educación en conciencia de su desarrollo y producción se interrumpiría violentamente con los hechos acaecidos a partir del golpe militar de 1973. La Dictadura, pese a conservar la noción de educación permanente de la Escuela Nacional Unificada, cortarían de raíz el progreso alcanzado, dañando directamente la garantía del acceso por medio de la Gratuidad: “el “Derecho a la Educación”, estatuyó que ésta “tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida”<sup>15</sup>. La Dictadura propendería a un principio de oportunidades de mérito individual-familiar que adquieren la prestación educativa donde:

“El rol del Estado en educación consiste en: fomentar la iniciativa de las organizaciones privadas para que intervengan progresivamente en la gestión educacional, bajo orientación y apoyo de los órganos técnicos del Ministerio de Educación”<sup>16</sup>.

Criterios que tendrían escasas variantes en el tiempo hasta la instauración de los principios de la Eficacia Escolar desarrollados más abajo, cuyos ideólogos en Chile concluirían como fracasada la industrialización “forzada” y de planificación central, así como también la desprevención social por parte del Estado en Dictadura. La primera, en tanto “alejarnos de nuestras ventajas comparativas en recursos naturales equivaldría a volver a cometer errores pasados de desarrollo frustrado”<sup>17</sup> y la segunda por el despojo en la tarea del Estado de regular correctamente la provisión de infraestructura social y bienes de uso público por la vía de monopolios de servicios privatizados o descentralizados<sup>18</sup>. El

---

<sup>13</sup> Véase <https://www.informatics.indiana.edu/edenm/EdenMedinaJLAsAugust2006.pdf> El proyecto de Stafford Beer “Cybersyn”, fue un proyecto de creación de un sistema en red de administración y control informático aplicable en la Economía nacional y la propia administración del Estado.

<sup>14</sup> Congreso nacional de Educación, “Segundo Aporte del Ministerio de Educación a sus debates”, Santiago de Chile, Revista de Educación n°36 1972, p. 77, citado en Núñez Prieto Iván, “La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada”, Santiago de Chile, LOM Ediciones 2003, p. 43.

<sup>15</sup> NÚÑEZ PRIETO, Op. Cit., p. 111.

<sup>16</sup> Ministerio de Educación 1975-1976, Santiago de Chile, Planes y Programas de estudio, 2010, p. 218.

<sup>17</sup> EYZAGUIRRE NICOLAS..., Op. Cit., p. 16.

<sup>18</sup> Ibid., p. 8.

lapso post Dictadura, conocido como de “transición a la democracia”, fidelizaría sus preceptos educacionales bajo la total influencia de la teoría del Capital Humano, la renta de las familias urgía por soluciones innovadoras, cortoplacistas y de mínima alteración de las condiciones materiales y estructurales de la producción. Equiparando las condiciones de competencia se puede disminuir la inequidad de ingreso, dejando postergada una redefinición del modelo productivo, de sus limitantes, impacto, potencial y sus proyecciones.

El sentido de este breve recorrido histórico sobre las tendencias y filosofías que marcaron determinados períodos educativos y la Educación Gratuita, era demostrar que este principio ético-moral no es una novedad instalada por los movimientos estudiantiles del 2006 y 2011, ni es una idea ajena, utópica e irrealizable; es más, en la actualidad se hace perentoria como un primer paso hacia una política democrática del conocimiento.

## 2. EDUCACIÓN COMO DERECHO HUMANO SOCIAL, Una ética que impone deberes y garantías.

El movimiento social en Chile y el mundo proyectan la Educación de los pueblos desde una nueva Ética. Los Estados modernos que han suscrito la carta de derechos humanos y tratados económicos anexos asumieron el compromiso de velar por el Derecho a la Educación, y sus respectivos pueblos se encargan hoy en día de hacer cumplir este compromiso. El Derecho a la Educación ha superado la barrera del deber ser de los Estados, lo pactado configura un instrumento jurídico que trasciende lo normativo y moral y hace tangible el deber de su cumplimiento. Hablamos de una nueva Ética, en tanto, se considera esta realidad en concreto, a la cual llamaré Ética Positiva<sup>19</sup>, que además de conceder la noción Positiva del derecho en Hegel como ejemplo elemental, otorga instrumentos legales en el derecho internacional del cual los gobiernos pueden y deben corresponder para con sus pueblos.

Este nuevo paradigma se enmarca en una nueva concepción del Derecho, la superación del Derecho bajo la lógica de mercado, desde el Derecho Civil a los Derechos Sociales. La obra de Fernando Atria<sup>20</sup> es contundente en este respecto, y su lectura de la situación en Chile sintoniza los efectos de los fenómenos sociales en las interpretaciones Ético-política de cuestiones fundamentales como la Educación. Además, el trabajo de Vernor Muñoz<sup>21</sup> aporta una mirada comparativa entre Chile, Argentina, Uruguay y Finlandia del desarrollo de este fenómeno, donde las sociedades exigen y los estados corresponden a sus compromisos y deberes expresándolos en sus cartas constitucionales y políticas de estado. El primer autor mencionado analiza la estructura ético-jurídica bajo los distintos paradigmas planteados, el segundo realiza un estudio comparativo tomando

---

<sup>19</sup> §210 “La realidad objetiva del Derecho consiste, en parte en ser para la conciencia, en general, un llegar a ser conocido; y parte, en tener la fuerza de la realidad y ser válido, y por lo tanto, ser conocido también como lo universalmente válido” §211 “Lo que en sí es derecho cuando es puesto en su existencia objetiva, esto es determinado por la conciencia mediante el pensamiento, y conocido como lo que es derecho y tiene valor, es la ley; y el derecho por medio de esta determinación es derecho positivo”.

Con Ética positiva apunto a la existencia de un “bien” colectivo “objetivo”, el derecho a la Educación es un bien objetivo universalmente valido, el cual debe ser garantizado tanto política como socialmente, donde hacerlo o no sea un acto que en términos de realidad signifique una elección entre aquello moralmente “bien” por sobre lo que está mal.

Hegel GWF, Filosofía del Derecho - 2ª ed. – Buenos Aires, Editorial Claridad 2009, p. 186-187.

<sup>19</sup> Atria Fernando, “Derechos sociales y Educación: un nuevo Paradigma de lo público”, Santiago, Editorial LOM 2014.

<sup>20</sup> Atria Fernando, “Derechos sociales y Educación: un nuevo Paradigma de lo público”, Santiago, Editorial LOM 2014.

<sup>21</sup> Muñoz Vernor, “El derecho a la Educación: Una mirada comparativa, Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia”, Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC, ©UNESCO 2012.

en cuenta la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del Derecho a la Educación.

Esta ética positiva es propuesta con el objeto de elevar la discusión sobre la universalidad de la Educación en Chile, en este caso, desde la perspectiva Ética del Derecho donde yacen razones y fundamentos frente al derecho a la Educación que superan la moral de lo que debiese ser, es decir, herramientas concretas desde lo jurídico y constitucional. Lo anterior, bajo un nuevo paradigma que supera la lógica de los derechos de mercado hacia una sociedad donde primen los derechos sociales.

## **2.1 Derecho social, no un bien de consumo.** Fernando Atria y “Derechos sociales y Educación”.

El análisis conceptual se centrará en el tratamiento que recibe el Derecho a la Educación bajo los parámetros del paradigma de mercado en contraposición a los del paradigma de los derechos sociales, y como estos se expresan en políticas públicas y en constituciones políticas de los Estados que tratan el tema de la Educación con mayor o menor grado de especificidad. Lo que constituye esta sección en aquellas dos partes.

Fernando Atria en “*Derechos Sociales y Educación*”, comienza por diferenciar derecho individual de derecho social a partir de su estructura primigenia, donde establece que los derechos individuales son protegidos a través de medios (el Mercado) que no son apropiados para salvaguardar a los derechos sociales<sup>22</sup>. Parte, entonces, distanciando las nociones que consideran la Educación como bien de consumo: el paradigma de Mercado; versus las que la conciben como un derecho social bajo el Paradigma de Derechos sociales. Atria destaca que en el paradigma de mercado: “la apelación al interés protegido no es suficientemente específica para determinar el contenido del deber (quien está obligado a qué)<sup>23</sup>”, la educación es un interés colectivo cuyo resguardo en las sociedades de mercado queda bajo la tutela de las propias leyes de mercado, sin un garante ni un contrato de una figura como el Estado. Debido a que el colectivo es el titular del Derecho a la Educación, es este el que debiera ser un interés *protegido* pues vela por su bienestar<sup>24</sup>.

El Neoliberalismo en Chile instala la visión de los derechos sociales como el sustento del acceso a un subsidio mínimo, y salvaguardar el derecho con esta

---

<sup>22</sup> ATRIA. Op. Cit., p. 34.

<sup>23</sup> Ibid., p. 49.

<sup>24</sup> Ibid., p. 50.

herramienta complementando aquello que el mercado no garantiza cabalmente, no como un sistema que haga un contrapeso de este. La crisis educativa en Chile puede ser superada según el autor aplicando la lógica de los derechos sociales. Es necesaria para el desarrollo de la democracia una ciudadanía compuesta por personas razonables e inteligentes, para lo cual rescata la hipótesis sociológica de Marshall<sup>25</sup>, donde la ciudadanía se compone de tres elementos: uno *civil*, que reúne los derechos de la libertad individual; uno *político*, que establece el derecho soberano a participar de la actividad política; y un último elemento *social*, relacionado con la “civilidad” del derecho al bienestar e integridad económica y social. Velar por el desarrollo de los ciudadanos para un desarrollo racional e inteligente de la vida pública, transforma a la educación en un deber civil pues es el vehículo que reproduce las condiciones buscadas por un determinado proyecto social. Veamos pues, como el deber civil de lograr una ciudadanía ilustrada es tratada bajo el paradigma de mercado y de los derechos sociales.

La modernidad en occidente finaliza con la consolidación de los estados-nación constitucionales. Marshall señala que ya en el siglo XIX era consenso que “La educación es un prerequisite necesario para la sociedad civil”<sup>26</sup>, en aquellos años se formulaba la necesidad de la gratuidad y obligatoriedad de la educación básica: “Un derecho personal combinado con una obligación pública de ejercer el derecho”<sup>27</sup>. Lo que en la actualidad ofrece el modelo social de mercado son infinitas necesidades y falencias que no ha sabido resolver al momento de garantizar derechos fundamentales. En la actualidad la gestión del derecho a la Educación se enfrenta a la falta de recursos y el consenso de quienes deben tutelar su disposición, un problema de escases. Administrar esta escases educativa en un sistema de mercado, se traduce en la generación de mayores recursos en quienes la poseen<sup>28</sup>, la precariedad educativa disminuye la movilidad social y disminuye la resistencia crítica a las condiciones del modelo lo cual perpetua el estatus quo.

Uno de los principales fundamentos de las oposiciones a las reformas educacionales en el Chile de hoy, se basan en que es preponderante mejorar la calidad

---

<sup>25</sup>a. *¿Sigue siendo cierto que la igualdad fundamental, enriquecida en sustancia y expresada en los derechos formales de la ciudadanía, es coherente con las desigualdades de clase?*

b. *¿Sigue siendo cierto que la igualdad fundamental se puede crear y conservar sin invadir la libertad de mercado competitivo?*

c. *¿Cuál es el efecto de cambio de énfasis de las obligaciones a los derechos?*

d. *¿Son evitables estas características propias de la sociedad moderna?*

Ibid., p. 301 a 302.

<sup>26</sup> Ibid., p. 310-311.

<sup>27</sup> Ibid., p. 211.

<sup>28</sup> Ibid., p. 63.

de la Educación antes que asegurar cabalmente el acceso universal a esta. Lo anterior a todas luces es un argumento válido. El problema surge cuando asumimos las condiciones sociales imperantes, desde el poder adquisitivo hasta la garantía de derechos elementales. Buscar que los estados inviertan recursos en mejorar la calidad en la provisión del “derecho” a educarse, significa, en las condiciones actuales determinadas por el mercado, entregar calidad a quienes pueden pagar por ella. A la búsqueda social por una Educación de calidad para todos se contraponen en forma reaccionaria una supuesta superposición de la “Calidad” a la problemática de la selección, el financiamiento, el lucro en la educación como negocio rentable y la universalización. En la arena política, siguiendo a Atria, ha sido la derecha quienes desvían el debate de lo medular que es la garantía del derecho hacia la calidad, la cual preserva las reglas del juego y genera mayor competitividad productiva. Exigir calidad en la educación como derecho social (universalmente gratuita), es apuntar a una uniformidad en su desarrollo y el igualitarismo en su acceso, cuyo objetivo final es lograr el efecto social proclive a la existencia de oportunidades igualitarias para el desarrollo personal<sup>29</sup>.

La crisis educacional chilena ha puesto otro aspecto relevante en el debate por la educación, el lucro. Primero surge como una demanda por parte del movimiento social que al momento de establecer la Educación como derecho social y no un bien de consumo, rechaza por consiguiente el lucro indiscriminado en la provisión de esta. Pero últimamente, al igual que el factor “calidad”, el lucro ha jugado un papel preponderante y de cuya discusión también se ha servido la reacción para entorpecer los avances en lo primordial, básico y primigenio como lo es la gratuidad y el acceso. Fernando Atria apunta al mito circundante en esta discusión, pues se discute el *cómo se provee* el derecho-bien, “Educación”, antes de evaluar *qué* es lo provisto. Si bien señala que aquello que es producido con fines de lucro no implica necesariamente mala calidad, ya que el mercado actúa como ente disciplinador cuando los consumidores eligen determinado servicio por sobre otro, desplazando además a aquellos “malos” oferentes; se está sopesando el problema intrínseco que genera cualquier sistema de mercado<sup>30</sup>. En la medida que un bien aumenta su calidad aumenta su precio, tanto por el aumento de su demanda o por el incremento de recursos empleados en ese diferenciador de calidad, lo cual repercute

---

<sup>29</sup> Ibid., p. 63-64.

<sup>30</sup> Ibid., p. 132.

directamente en el acceso al derecho adquirido y en la igualdad de oportunidades para el desarrollo personal<sup>31</sup>. Con el lucro como factor, en el mercado de la Educación:

“Los intereses del comprador y del vendedor están en oposición: el comprador quiere pagar lo menos posible y el vendedor quiere cobrar lo más posible. Aplicada esta lógica a la Educación, la idea de comunidad educativa pierde su contenido real”<sup>32</sup>.

La provisión de Educación desde el mercado, una vez más, redefine lo que se está proveyendo, el lucro y el poder adquisitivo son agentes de la asimetría en la satisfacción del derecho-bien “Educación”. Sin embargo, bajo la concepción de los derechos sociales la educación, como bien de derecho social, adquiere una relación simétrica, al haber voluntad política y ética se produce un contrato<sup>33</sup>.

Lo que Atria, está persiguiendo es señalar que las reglas del juego y las relaciones de poder que conciben a la *Institución* Educación, someten a esta última como un bien por sobre un derecho y entabla una meritocracia que no corresponde en el ejercicio de un derecho humano que atañe a todos por igual. Lo anterior, se ve expresado en los mecanismos de selección y las diversas realidades que son factor en el acceso a la Educación. Esta institucionalidad viciada nubla el real objetivo de la Educación que pregona toda democracia occidental: “Los establecimientos (educacionales) son para los ciudadanos y no los ciudadanos para los establecimientos”, la Educación en un sentido ilustrado como vehículo para promover agentes racionales que se desenvuelvan en la soberanía y no al revés<sup>34</sup>. Aseveraciones que refuerzan la noción de una Educación que no se agota en una relación cliente-proveedor de un bien o servicio, sino un derecho social para el ejercicio soberano personal e individual para el desarrollo de un ciudadano agente racional que se desenvuelve en la vida en colectivo.

Sin selección, gratuidad universal ni restricción alguna en el ejercicio del derecho a la Educación, muchos se preguntarán que pasará con la, por ahora, llamada oferta educativa. Atria es claro en este respecto:

“Que algo sea un derecho social no quiere decir que todos han de tener acceso a la prestación que corresponda en la medida que la deseen, sino que el

---

<sup>31</sup> Ibid., p. 132.

<sup>32</sup> ATRIA. Op. Cit., p. 133.

<sup>33</sup> Ibid., p. 137-138.

<sup>34</sup> Ibid., p. 138.



acceso a las prestaciones no estará mediado por la satisfacción de condiciones impuestas por el prestador”<sup>35</sup>.

Si bien no se propone un modelo o método alternativo a la selección, señala que la Educación superior sobre todo debe estar al servicio de los distintos talentos y habilidades individuales para el desarrollo de estos y en el guiamiento de lo que se acerque todo lo posible a aquella vocación que produce pasión en las personas. Pero la realidad de la Educación bajo el paradigma Neoliberal depende del poder adquisitivo del núcleo familiar, de sus capacidades materiales y de méritos restrictamente individuales imperando siempre el principio de competencia. Atria señala que el paradigma de los Derechos Sociales se contraponen a ello: “que la Educación gratuita quiere decir que los que tienen recursos no pueden usarlos para recibir una Educación formal de mejor calidad que los que no tienen”<sup>36</sup>. Lo anterior, refuerza el sentido de la concepción de la Educación no como un bien de consumo y el ámbito educativo lo sitúa fuera de la lógica de Mercado<sup>37</sup>.

Otro elemento en este debate es tomado por Atria con especial tratamiento. El financiamiento compartido, que consiste en la provisión de Educación es costada de forma mixta público-privada mediante subsidios y pagos particulares, también constituiría una fórmula de segregación según el ingreso familiar. Lo anterior se debe a que bajo el paradigma de Mercado la Educación sufre la suerte de cualquier otro bien: “cuando queda sujeta (la Educación) a un régimen de precios libremente fijados, la educación tenderá como cualquier otro bien sujeto a un sistema de precios libre”<sup>38</sup>.

La reforma educativa en Chile se ha propuesto eliminar esta modalidad de financiamiento, encontrando detractores y defensores del financiamiento compartido. Son dos objeciones principales. Primero, que la Alternativa planteada, la Gratuidad, resulta regresiva pues estaría nivelando hacia abajo ya que se repartirían los mismos recursos existentes y la calidad de aquellos establecimientos de excelencia se vería mermada por la apertura y convivencia propia de una política uniforme. A lo cual Atria responde que eso no tendría por qué pasar, pues la Gratuidad se aplicaría en forma gradual lo que permitiría la disminución del impacto de la medida en razón del aumento de subsidios. Segundo, coarta la libertad de las familias de aportar materialmente a la mejora en la calidad de la Educación de sus hijos; a lo cual Atria señala que es falso ya que el copago realmente busca comprar un ambiente de estudiantes de un estrato socioeconómico acorde con lo

---

<sup>35</sup> Ibid., p. 142.

<sup>36</sup> Ibid., p. 150.

<sup>37</sup> Ibid., p. 151.

<sup>38</sup> Ibid., p. 152.



que quieren los padres, atentando en contra de todo principio uniformador e igualitario de la Educación como un derecho social.

## 2.2 Expresión garante del Derecho a la Educación, El análisis comparativo constitucionalista de Vernor Muñoz.

Hablamos de una ética positiva, de la contraposición de un paradigma de mercado versus uno a partir de los derechos sociales y de diferenciar por consiguiente la Educación como bien de consumo de un derecho que debe ser asumido como deber. El trabajo de Vernor Muñoz es pertinente al ejemplificar como políticamente algunos países han llevado un relato histórico con mayor o menor consideración del deber mencionado, expresándose en constituciones y elementos jurídicos que componen una prueba en ejercicio de la sociedad en el tratamiento del vehículo central de su desarrollo, como lo es el derecho a la Educación. Veamos entonces lo expuesto por Muñoz en *“El derecho a la Educación: una mirada comparativa”*<sup>39</sup>, en el contexto de su trabajo para la oficina regional de Educación de la Unesco.

Muñoz realizó un trabajo el año 2012 que se centró en el análisis comparativo del tratamiento al derecho a la Educación en cuatro países: Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia este último como referente mundial en políticas educativas. Este análisis establece un marco referencial que toma en cuenta los principios de Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad<sup>40</sup>. Dichos principios son utilizados como valores a la hora de medir los casos estudiados, como se comportan éstos en las sociedades, constituciones y estados de los países en cuestión.

La primera referencia comparativa del contenido constitucional orgánico, respecto del derecho a la Educación, es cómo las cartas constitucionales enuncian en sus encabezados el rol del Estado de los respectivos países en este asunto.

---

<sup>39</sup> MUÑOZ. Op. Cit.

<sup>40</sup> Principios acordes a la carta de DDHH: A) *Disponibilidad*: “Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado”. B) *Accesibilidad*: “Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos. Dimensiones: No discriminación, Accesibilidad Material y Accesibilidad económica: se pide a los Estados que implementen gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita. C) *Aceptabilidad*: “Los programas de estudio y los métodos pedagógicos han de ser aceptables, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad para los estudiantes”. D) *La Educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de las sociedades*”. Ibid., p. 10-11.

En Argentina, a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN), se ha buscado la universalización progresiva de los servicios educativos<sup>41</sup>, para lo cual se creó en el mismo año 2003, bajo el mandato del gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007), el Consejo Federal de Educación. La constitución de la Argentina otorga “máximo rango jerárquico para una responsabilidad estatal amplia, que incluye las funciones de planificación, organización, supervisión y financiamiento de la educación”<sup>42</sup>, que faculta al Consejo Federal el carácter de obligatoriedad y en consecuencia significa una recentralización de las decisiones en el Estado Nacional. Haciendo un parangón, el proceso de *desmunicipalización* que hoy se discute en Chile, en Argentina se está trabajando ya desde el año 2003. La constitución vigente delega en el Congreso Nacional la misión de “proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria”<sup>43</sup>, atribuciones amplias tanto para los organismos centralizados como descentralizados.

En el caso de Uruguay, la historia de reformas escolares data de 1868, cuando un grupo de intelectuales crearía la “Sociedad de Amigos de la Educación” (SAEP) dirigida a promover la reforma de las escuelas<sup>44</sup>. En aquellos años Uruguay daba importantes pasos en el avance hacia la gratuidad de la instrucción primaria y su garantía de provisión, estableciendo obligaciones y deberes en la asistencia por parte del Estado y asegurando una alta participación popular en la orientación y administración de la escolaridad, además eliminando toda influencia religiosa. Aunque, en 1877, al momento de promulgar la ley se desecharían varios elementos de los ya mencionados, conservando la gratuidad y la obligatoriedad, desechando el modelo participativo por un gobierno escolar ultra centralizado. En 1973, en contexto de las dictaduras latinoamericanas, la ley de enseñanza de aquel año fue el instrumento perfecto para acabar con cualquier resquicio de autonomía educacional y posibilidad de una educación popular para la república Oriental. El año 2006, en el marco del Debate Nacional sobre la Educación, se realizó el Congreso Nacional de Educación cuyo resultado fue discutido parlamentariamente el año 2008. La Constitución vigente en su artículo 68 declara la libertad de enseñanza, pero es deber del Estado la conservación de la higiene, moralidad la seguridad y el orden público.

---

<sup>41</sup> Pesado M. Una mirada de la última reforma de la educación argentina desde las políticas de cooperación educativa de los Organismos Internacionales. Centro Argentino de Estudios Internacionales en [www.caei.com.ar](http://www.caei.com.ar). Citado en MUÑOZ. Op. Cit., p. 13.

<sup>42</sup> Ibid., p. 35.

<sup>43</sup> Documento de Ministerio de Cultura y Educación “Aplicación de la Ley Federal de Educación”, Ibid., p. 12.

<sup>44</sup> Ibid., p. 12.

En su artículo 69, establece las condiciones para la enseñanza privada y con el beneficio de la exoneración de impuestos claro que, sin subvención estatal, mediante fiscalización el Estado será quien velará por lo necesario para el cumplimiento de estas disposiciones. El artículo 70 declara la utilidad social de la GRATUIDAD de la enseñanza oficial. Más allá de otras disposiciones constitucionales, en Uruguay ha primado la sensación de una distancia entre estas y la realidad efectiva. Dada la presión social, han aumentado las instancias de participación para la implementación de las leyes alcanzadas en una reforma educativa que sigue en desarrollo<sup>45</sup>.

En Chile, desde la estabilidad lograda en 1833 hasta la constitución de 1980, se han hecho múltiples modificaciones y alteraciones constitucionales la mayor cantidad del tiempo de forma ilegal y dictatorial y otras a raíz de conflictos civiles. La presente Constitución en su artículo 10 señala:

“La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los *padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos*. Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la Educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la Educación”<sup>46</sup>.

Aquí recae el mayor conflicto político-constitucional de la crisis educativa en Chile. En sentido literal, la ley jamás otorga al Estado el deber de garantizar el derecho a la educación, y utiliza eufemismos con términos como fomentar, estimular y velar por las garantías para que las familias asuman el deber de educar a sus hijos, para un Estado que finalmente solo propende al desarrollo de la Educación. El artículo 11 señala que:

“La libertad de enseñanza incluye el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia política partidista alguna. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. Una ley orgánica establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas,

---

<sup>45</sup> Ibid., p. 27-18.

<sup>46</sup> Constitución Política de la República de Chile. Historia Constitucional Chilena. En <http://www.gob.cl/la-monedas/constitucion-politica>. Citado en MUÑOZ. Op. Cit., p. 20.

de general aplicación, que permitan al *Estado velar por su cumplimiento*. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel<sup>47</sup>.

La ley orgánica a la que se hace mención es la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). En ella la restricción del poder ejecutivo es notoria, el rol del fisco era netamente subsidiario, donde se entrega a terceros, que cumplen el rol de sostenedor público o privado y del control administrativo de los fondos destinados a la Educación<sup>48</sup>. Como ya se mencionaba más arriba, esta ley se centra en la Libertad de Enseñanza, la idea de la Educación como derecho protegido y resguardado, pero no GARANTIZADO, ni como deber obligatorio el currículum mínimo y los claros límites del fisco en términos de intervención. Esta ley privilegiaba la prevalencia, claramente, de la libertad de enseñanza por sobre la Educación como un derecho humano y social y dejándola como un rótulo de producto, bien o servicio que da las condiciones para hacer de esta una actividad económica, incluso, cuando hay recursos públicos de por medio.

En consecuencia, de la movilización social del año 2006 llamada “revolución pingüina” surgió un gran acuerdo nacional por la educación que desembocaría en la nueva Ley General de Educación (LGE). Esta reformaría la educación básica y media bajo los principios de: Universalidad y Educación permanente, la Autonomía, Responsabilidad, calidad de la Educación, Diversidad, Participación, Flexibilidad, Transparencia, Integración, Sustentabilidad e Interculturalidad<sup>49</sup>.

A partir del principio de la Disponibilidad como marco referencial, Muñoz establece que la Educación está disponible y es su función primordial transformar las estructuras sociales con la capacidad de redimensionar las prácticas de la vida, los procesos de enseñanza y aprendizaje e influir en la soberana adultez para ser parte de la construcción de ser ciudadanía. Lo cual, estaría en sintonía con lo planteado por Fernando Atria: “Los establecimientos (educacionales) son para los ciudadanos y nos los ciudadanos para los establecimientos”<sup>50</sup>, es decir, la Educación ante todo es un derecho habilitante para optar a ser parte de las esferas de lo civil, político, económico y cultural, la vida en sociedad.

Comparemos ahora la protección del derecho a la Educación, es decir que las constituciones políticas expresen fehacientemente el asumir la responsabilidad y el deber de ejercer la garantía del cumplimiento de este derecho por parte del Estado. Argentina y

---

<sup>47</sup> Ibid., p. 20-21.

<sup>48</sup> Ibid., p.22.

<sup>49</sup> Guía Legal sobre la Ley General de Educación. En <http://www.bcn.cl/guias/ley-general-educación> Citado en MUÑOZ. Op. Cit., p. 23-24.

<sup>50</sup> ATRIA. Op. Cit., p. 138.

Chile, constitucionalmente se diferencian en la responsabilidad fiscal. La Constitución de la República de Chile no explicita la diferencia entre “cumplir o realizar” el deber educativo, la realización del derecho a la Educación corresponde a un deber genérico estatal de actuar y reaccionar<sup>51</sup>. En cambio, Argentina otorga el máximo rango jerárquico para esta responsabilidad estatal, pero en Chile y Uruguay estos deberes quedan sujetos a la ley ordinaria.

Otro elemento comparativo son los Objetivos de la Educación. Muñoz repasando un pequeño recorrido histórico de ello llega a dos momentos centrales. Primero a partir y en la modernidad industrial, la Educación se avocaba en la subordinación de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje a las necesidades del mercado<sup>52</sup> y de los procesos productivos, preparando mano de obra y reproduciendo y asignando roles sociales estereotipados. El segundo momento es la irrupción de los Derechos Humanos, y bajo su óptica se establecen acuerdos para definir roles, compromisos y deberes ya señalados más arriba. En Latinoamérica la recepción de estos prospectos internacionales fue unánime, sin embargo, en el contexto de un convulsionado escenario político en la segunda mitad del siglo XX en la región, estos no tuvieron asidero real. Si las dictaduras militares violaron sin control los Derechos Humanos, menos probable sería que acataran lo mandado por estos respecto de la Educación. Era permanente la dicotomía en la región, pero la distancia entre la retórica legal de constituciones y políticas públicas con la real práctica social de éstas han sabido mantener el tema de la Educación vigente en estos países, al punto de transformarse en una de las demandas pilares de los movimientos sociales en esta parte del mundo.

Otro principio presente en el trabajo de Muñoz y que resulta atingente mencionar es el de la No discriminación, el cual sigue los compromisos pactados por los Estados de acuerdo con los Derechos Humanos correspondientes:

“Al adoptar principios democráticos, las constituciones de los países concernidos reconocen a todas las personas el derecho a la Educación en conexión con el respeto y el ejercicio de los demás Derechos Humanos, reconocidos en los instrumentos del derecho internacional en los Derechos Humanos”<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> Tomasevski, Katarina. Informe preliminar de la relatora especial sobre el derecho a la educación en la comisión de derechos humanos de la ONU. E/CN.4/1999/49. 13 de enero 1999. Parg. 42. Citado en MUÑOZ. Op. Cit., p. 35.

<sup>52</sup> Ibid., p. 36.

<sup>53</sup> Ibid., p.54.

La no-discriminación otorga un aspecto vinculante respecto de los deberes de los países en las políticas educativas, y es vinculante en la medida que estos instrumentos jurídicos internacionales son una realidad concreta a la cual se suscribe toda posibilidad de responder y apelar a ellos. Este principio refuerza la idea de una Ética positiva operante, aquellos pueblos donde la Educación esté en un proceso de construcción deben apoyarse en esto dado que es una posibilidad real y concreta, llegando al punto de ocasiones en que la ciudadanía se querelle en contra de sus Estados al no acatar el deber de garantizar el derecho a la Educación y su gratuidad universal.

La Gratuidad se relaciona con el acceso a la educación y la inversión social. El cumplimiento del derecho a la Educación se ve obstaculizado por la barrera económica, el cual a partir del acceso arrastra problemas con la diferencia en la calidad de su provisión desencadenando segregación social. Muñoz señala que la Gratuidad se asocia con la Educación Pública y se liga a la obligatoriedad, por antonomasia se acepta la existencia de toda provisión educacional que no sea pública entrando en conflicto con la Universalización de la Gratuidad, pero ello será abordado más adelante. El pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales en su artículo 13, establece la gratuidad en la Educación primaria obligatoria y el mandato de implantarla progresivamente en la Educación secundaria y superior<sup>54</sup>. Asimismo, el artículo 2 apunta a la obligación de los Estados a tomar medidas para la efectividad del derecho a la Educación y esta medida debe ser tomada en forma inmediata e impostergable<sup>55</sup>.

La Educación en Chile entre 1950 y 1995 se caracterizó por el proceso de expansión en la cobertura en la instrucción primaria, la creación de instituciones de distinto tipo y programas educativos diversos, la tendencia a la modernización curricular y reformas a nivel de gestión. Los procesos de avance en cobertura y gratuidad se vieron truncados por el golpe de estado de 1973 y posteriormente por el gobierno militar. Ejemplo de ello es el Decreto con Fuerza de Ley número 4, el cual eliminaba la gratuidad en la Educación pública superior de Chile:

“Aun cuando existan estrictos procesos de supervisión y control, el sistema que caracteriza la Educación Chilena es la privatización, que puede causar segmentación, exclusión, discriminación y desencadenar mecanismos selectivos”<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> Ibid., p.46.

<sup>55</sup> Ibid., p.46.

<sup>56</sup> Ibid., p.49.

Según el pacto de acuerdos económicos adheridos por los Estados de forma anexa a la carta de Derechos Humanos, la Educación privada debe solo ser siempre un complemento, no un componente principal en la provisión de un derecho obligatorio. En Chile, la Educación subvencionada, incluyendo establecimientos privados y semiprivados, alcanza un 48% de la prestación; la Educación Municipal representa un 45%, y la tendencia es la disminución de sus matrículas. Hoy en día en Chile, la Ley General de Educación (LGE), no soluciona estructuralmente las asimetrías o disparidades sociales en el caso de las oportunidades educativas. Es posible observar también que el derecho a la Educación tiene menor jerarquía que el derecho a Propiedad o a la libre empresa, donde los sostenedores de los establecimientos tienen mayor injerencia, participación y derecho en su negocio que los actores educativos en la Educación propiamente tal. En definitiva, la Ley no modifica sustancialmente el rol del Estado, el cual queda reducido a su papel subsidiario. El sistema de financiamiento queda prácticamente intacto, los sostenedores administran recursos en relación con la cuantía de sus matrículas, produciendo competencia en la demanda de éstas<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Ibid., p. 65.



### 3. EL CONFLICTO POLÍTICO, visiones educativas en la discusión social.

El relato histórico de los pueblos se construye en la trascendencia cultural de los mismos. La educación como derecho humano social versus su concepción como bien o servicio de consumo configuran un conflicto eminentemente político. El debate por la universalidad de la gratuidad que garantiza este derecho también es una disputa del mismo tipo.

Hay dos grandes tendencias que marcan el conflicto político por la Educación. Los sectores conservadores defienden un sistema educacional que no altere la reproducción de las condiciones colectivas y materiales imperantes, una Escuela (en un sentido amplio) que reproduce las condiciones sociales y productivas de una sociedad, protegiendo el status quo en todo orden de cosas y la estratificación de clases sociales. En contraposición, están quienes ven la Educación como oportunidad de transformación y construcción social, como una posibilidad real emancipadora de la humanidad. Para ello, es pertinente rescatar el contenido de *La cuestión escolar* de Jesús Palacios, donde diversos autores en la historia de la pedagogía analizan la interconexión entre Educación y Política. El conflicto político por la Educación en Latinoamérica tiene elementos propios, los cuales serán desarrollados a través de la lectura de Adriana Puiggrós, cuya mirada es extrapolable a la crisis a nivel regional desde la perspectiva de lo que sucede en Argentina. Finalmente, el desarrollo del modelo educativo en Chile que se ha desarrollado en las últimas décadas y su implicancia política, para lo cual es clave el estudio de Carlos Ruiz y Juan Francisco sobre las *Escuelas Efectivas*. El hilo conductor de este análisis es siempre el carácter universal de la gratuidad en la Educación, cuya implementación es en sí misma un conflicto político y que constituye el primer paso para modificar las condiciones homogéneas existentes.

#### 3.1 Perspectivas político-pedagógicas en la historia, El compendio de la problemática escolar de Jesús Palacios.

La Educación juega un rol central en la construcción de la sociedad, en la medida en que de su acción surten resultados a partir de los objetivos de un relato social mayor. Jean Piaget en *Psicología y Pedagogía* es claro al respecto:

“La cultura que cuenta en un individuo en particular, ¿es siempre la que resulta de la formación escolar propiamente tal, una vez olvidado el detalle de los



conocimientos adquiridos a nivel de examen final, o es que la escuela ha conseguido desarrollar en virtud de incitaciones o intereses independientemente de lo que parecía esencial en la formación llamada básica?”<sup>58</sup>.

La formación escolar de los individuos, que se transforman luego en ciudadanos, resulta del arraigo de los conocimientos otorgados por la instrucción y el interés que estos despiertan al desenvolverse culturalmente, el proceso educativo no es meramente el depositar el conocimiento de manera unilateral:

“la inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores; y estas estructuras consisten en organizar lo real en acto en pensamiento, y no simplemente copiarlo”<sup>59</sup>.

El proceso a través del cual la sociedad transfiere conocimiento y se desarrolla a través de su trascendencia cultural es, por tanto, un proceso global multifactorial. Piaget establece que educar “es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la consciencia común atribuye un cierto valor”<sup>60</sup>. La Educación por la acción propuesta por Piaget, apunta a resaltar la funcionalidad de la Educación como ente formador, el catalizador de las reglas del juego y el sistema de relaciones que componen la vida adulta ciudadana.

Vemos que la Educación es el motor social que configura el sistema de valores y creencias, educar es una decisión política en tanto sus consecuencias colectivas lo son también. Pero ¿qué tipo de habilidades requiere un ciudadano para desenvolverse socialmente?, la teoría y la técnica son indistintamente fundamentales para el desarrollo colectivo, así mismo, los niños a la edad escolar pueden tener inclinaciones teóricas por sobre lo práctico y viceversa. Para esta elección, al largo plazo de carácter profesional, Antonio Gramsci en “*La alternativa pedagógica*” sostiene que la Educación debe buscar la armonización de todas estas facultades:

“Cada grupo social tiene un prototipo de escuela, destinada a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere romper esta trama, es preciso por tanto no multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional, sino crear un tipo único de escuela preparatoria

---

<sup>58</sup> Piaget Jean, “Psicología y Pedagogía”, 1973, p.12 citado en Palacios Jesús, “La cuestión escolar”, México DF, Ediciones Coyoacán 2002, p. 68.

<sup>59</sup> Ibid., p. 70.

<sup>60</sup> Ibid., p. 72.

(elemental, media) que lleve al jovencito hasta las puertas de la elección profesional, formándolo entre tanto como persona capaz de pensar, estudiar, de dirigir, o de controlar a quien dirige. La multiplicación de tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales”<sup>61</sup>.

Gramsci apostaba por una educación que uniformaba la instrucción básica y media pero cuya hegemonía no se transaba a la hora de oportunidades de especialización en estudios superiores.

Otros autores han sido estandartes de la crítica a la escuela entendida como fundamento del Capitalismo que cuestiona la Educación que se erige como un aparato ideológico del Estado al servicio de la reproducción social, entre ellos destaca el trabajo de Bourdieu, Passerson, Baudelot y Althusser. Veamos, pues, sus principales aportes a las perspectivas políticas del conflicto educativo.

Desde su estructuralismo Louis Althusser construye su concepto de Educación a partir de los aparatos ideológicos del estado. Estos controlan en el contexto educativo los medios de producción, las fuerzas productivas y las relaciones mismas de producción. Una triple reproducción que sirve en un macro nivel a la formación social propiamente tal, en este caso, la conservación del status quo. Este apunta a que desde la edad escolar las fuerzas productivas sumisamente acepten las relaciones de producción en el contexto del mundo “adulto”. Althusser rescata la temprana claridad de Karl Marx en este respecto:

“La reproducción de la fuerza de trabajo exige no solo una producción de su cualificación, sino también, y, simultáneamente, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también “mediante la palabra” el dominio de la clase dominante”<sup>62</sup>.

La realidad escolar se transforma en proyección de las condiciones sociales imperantes, guardando el desarrollo de todo el sistema de instituciones que regulan las relaciones productivas entre los hombres y sus valores fundamentales. Se configura la moral de unas estructuras de relevancia que resguardan las condiciones de clase: “La reproducción del sometimiento ideológico es la base esencial de la reproducción de la

---

<sup>61</sup> Gramsci Antonio, “La alternativa pedagógica”, 1976, pp. 200-201, citado en Palacios Jesús, “La cuestión escolar”, México DF, Ediciones Coyoacán 2002, p. 424.

<sup>62</sup> Marx, citado en Althusser Louis, “Sobre la Ideología y el Estado”, p. 111, citado en Palacios Jesús, “La cuestión escolar”, México DF, Ediciones Coyoacán 2002, p. 433.

fuerza de trabajo y de las relaciones de producción dominantes, ya que aquella reproducción es la que asegura esta”<sup>63</sup>.

Estamos en presencia del fenómeno que transforma a la Escuela, como institución, en el aparato ideológico primordial del Estado. Siguiendo a Jesús Palacios, la función principal de este aparato es servir a la reproducción de las condiciones de producción, realiza también la función de sustituir el émbolo Iglesia-Familia por el de la Escuela-Familia. La escuela se encarga de transmitir “diversas habilidades inmersas en la ideología dominante (como el cálculo, lengua, historia natural, ciencia, literatura), o bien, simplemente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía)”<sup>64</sup>. La Escuela como aparato ideológico del Estado configura una realidad social estratificada, es un problema eminentemente de clases: “destacar la función de reproducción del aparato escolar es afirmar que la Escuela es un instrumento de lucha en manos de la burguesía y utilizado por la burguesía para imponer su dictadura sobre las clases trabajadoras”<sup>65</sup>.

Ya hemos señalado que la teoría de la reproducción en la Educación involucra como factores a los medios de producción, las fuerzas productivas y sus respectivas relaciones, una ideología y una clase social predominante. A estos elementos debemos agregar el fenómeno del Poder, que esta tensión política juega un rol fundamental, pues, sin él, no hay forma de reproducir condiciones de forma coercitiva. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en “*La Reproducción*”, adhieren a los principios de la teoría crítica de la reproducción educativa mencionados más arriba, a la que le añaden la teoría de la violencia y el poder:

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas”<sup>66</sup>.

Los autores se están refiriendo a todo el conocimiento que la Escuela como institución instruye de forma no evidente, extracurricularmente. En los libros de contenidos académicos no encontraremos referencias a la moral explotador-explotado, pero la

---

<sup>63</sup> Palacios Jesús, “La cuestión escolar”, México DF, Ediciones Coyoacán 2002, p. 433.

<sup>64</sup> Althusser Louis, “Sobre la Ideología y el Estado”, p. 136 citado en Palacios Jesús, “La cuestión escolar”, México DF, Ediciones Coyoacán 2002, p. 435.

<sup>65</sup> PALACIOS. Op. Cit., p. 435.

<sup>66</sup> Bourdieu Pierre y Passeron Jean Claude, “La reproducción”, p. 44, citado en Palacios Jesús, “La cuestión escolar”, México DF, Ediciones Coyoacán 2002, p. 437.

violencia maestro-estudiante transmite un sistema de relaciones de opresión que no son parte de los contenidos oficiales de la Escuela:

“La violencia simbólica que Bourdieu y Passerson se refieren no es otra cosa que la imposición, por parte de la acción pedagógica, de una serie de significaciones impuestas como legítimas; el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia”<sup>67</sup>.

Quienes controlan los medios de producción dominan también los medios del conocimiento, la violencia ejercida en el estudiante por el maestro, quien concibe al segundo como verdad incuestionable, crea un monopolio que luego en la vida adulta será de propiedad del Estado y de los dueños de los medios productivos, estableciendo sumisión y diferenciación automática de clase. Esta dinámica en la Escuela es cultural, en cada acción al interior de estas se configura una relación de poder y violencia: “toda Acción Pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad”<sup>68</sup>, todo el quehacer al interior de la Escuela es un acto político cargado de símbolos y elementos que fortalecen la búsqueda homogénea de conservación del orden social. Jesús Palacios rescata una cita clave de Turner en este respecto:

“Cada sociedad debe enfrentarse con el problema de la conservación de la lealtad a su sistema social (...); el problema de control más conspicuo es el de asegurar la lealtad de las clases desfavorecidas para con un sistema en el que sus miembros reciben una parte menor que la proporcional de los bienes de la sociedad”<sup>69</sup>.

La necesidad de gratuidad universal sigue siendo una problemática contemporánea a estos preceptos, estos autores lidiaban con un *educando* mucho más homogéneo y estandarizado, siendo receptor de una violencia reproductivista sin los aditamentos del modelo neoliberal actual. En la actualidad, se justifica la búsqueda de un acceso universal a la Educación, ya que esta vive momentos de una violencia y arbitrariedad que se manifiesta en los niveles de estratificación y asimetrías en *educandos* bastante heterogéneos. Con la Gratuidad simplemente, es decir, sin cuestionar la

---

<sup>67</sup> PALACIOS. Op. Cit., p. 437.

<sup>68</sup> Bourdieu Pierre y Passerson Jean Claude, “La reproducción”, p. 45, citado en Palacios Jesús, “La cuestión escolar”, México DF, Ediciones Coyoacán 2002, p. 438.

<sup>69</sup> Turner Ralph, citado en Levitas Masda, “Marxismo y psicología de la Educación”, p. 93, citado en Palacios Jesús, “La cuestión escolar”, México DF, Ediciones Coyoacán 2002, p. 439.

calidad o el curriculum a impartir, se seguiría reproduciendo la segregación de este paradigma social, pero comienza por estandarizar el acceso a herramientas críticas para enfrentar estas asimetrías.

Para que exista una relación asimétrica en el aula, debe haber un representante de la clase que controla los medios productivos que también a su vez monopolice el conocimiento impartido en contenidos. Hablamos de la Autoridad Pedagógica, quien ejerce el monopolio de la legitimidad en el conflicto maestro-estudiante:

“En una formación social determinada las instancias que aspiran objetivamente al ejercicio legítimo de un poder de imposición y tienden de esta forma a reivindicar el monopolio de la legitimidad, entran necesariamente en relaciones de competencia, o sea, en relaciones de fuerza y relaciones simbólicas cuya estructura pone de manifiesto según su lógica el estado de relaciones de fuerza entre los grupos o las clases”<sup>70</sup>.

Los teóricos de la Escuela de la Reproducción apuntan su trabajo a un diagnóstico de la condición social, más que a una propuesta concisa en lo pedagógico, donde se observa en general que existe gran uniformidad en la instrucción y bajos niveles de estratificación en una escuela que se define a partir de lo público-ilustrado. Pero autores como Paulo Freire poseen una visión más propositiva, él concibe a la Escuela como posibilidad de Emancipación social. Freire cree en una educación liberadora basada en la comunicación por sobre la extensión, lo que cataloga como la “pedagogía en la concientización”, que se compone de tres elementos: la implementación de un método crítico, un contenido programático, y nuevas técnicas para reducir y codificar el nuevo contenido programático<sup>71</sup>. Estos elementos son la base para la máxima propuesta de Freire, la cual marcaría una tendencia y tendría un impacto a nivel paradigmático en el mundo pedagógico: “*La pedagogía de la Liberación*”. Esta teoría consta de tres momentos claves. Primero, busca el desarrollo de una conciencia crítica por parte de los *oprimidos* dejando atrás una conciencia ingenua e intransitiva<sup>72</sup>, para que dejen en constancia la consideración de “la representación de las cosas y los hechos tal como se dan en la empírica, con sus correlaciones causales y sus circunstancias”<sup>73</sup>. Segundo, debe existir un compromiso político en concreto “en oposición a aquellos que conciben la concientización

---

<sup>70</sup> Bourdieu Pierre y Passeron Jean Claude, “La reproducción”, p. 48, citado en Palacios Jesús, “La cuestión escolar”, México DF, Ediciones Coyoacán 2002, p. 440.

<sup>71</sup> PALACIOS. Op. Cit., p. 546.

<sup>72</sup> PALACIOS. Op. Cit., p. 553.

<sup>73</sup> Freire Paulo, “La Educación como práctica”, p.101, citado en Palacios Jesús, “La cuestión escolar”, México DF, Ediciones Coyoacán 2002, p. 553.

como una especie de vía para eludir la lucha de clases”<sup>74</sup>. Y el tercer elemento, es vital la existencia de una organización y liderazgo revolucionario, ya que: “la organización de las masas populares en clases es el proceso a través del cual el liderazgo revolucionario, de quienes, como a las masas se les ha prohibido decir su palabra, instaura el aprendizaje de la pronunciación del mundo”<sup>75</sup>. En lo que engloba un proceso cultural total, que desarrolla un nuevo relato de un sujeto histórico que experimenta una “educación liberadora (que), por fin da paso a una acción cultural para la libertad dirigida a los oprimidos para que descubran la verdad de su situación y se pongan en marcha hacia la utopía”<sup>76</sup>. La pedagogía de la liberación sigue la cadena: revolución y praxis - acción cultural, para la revolución cultural; la cual se expresa en todo ámbito de la vida humana, desde las relaciones de producción a la satisfacción espiritual individual.

A los teóricos de la Educación como reproducción y aquellos que la conciben como posibilidad de emancipación, el debate sobre la Gratuidad Universal del derecho social a la Educación les resulta contemporáneo. Pero, es posible extrapolar posiciones respecto del tema que nos atañe y también situar la naturaleza y la pertinencia de estas visiones en este debate.

Al exigir Gratuidad Universal en la Educación, se está exigiendo que los aparatos ideológicos del estado de las cosas, a través de sus autoridades pedagógicas reproduzcan... ¿qué? La respuesta debiese ser la exigencia en la provisión de uniformidad y libertad de acceso al conocimiento en condiciones de igualdad, esto, como paso previo a la posibilidad de Emancipación. Asegurar el acceso al Derecho a la Educación es incidir en los factores de reproducción social, en los medios de producción, las fuerzas productivas y las relaciones de producción, buscar el predominio de la justicia del quehacer con las habilidades, vocaciones, talentos y pasiones. Es decir, la gratuidad universal como necesidad previa al desarrollo individual de potencialidades para un beneficio colectivo.

---

<sup>74</sup> PALACIOS. Op. Cit., p. 553.

<sup>75</sup> Freire Paulo, “Pedagogía del oprimido”, p. 234, citado en Palacios Jesús, “La cuestión escolar”, México DF, Ediciones Coyoacán 2002, p. 554.

<sup>76</sup> PALACIOS. Op. Cit., p. 555.

### 3.2 El conflicto educativo en Latinoamérica.

Es momento de ver como se ha desarrollado el conflicto educativo como fenómeno político en esta parte del mundo.

El aporte de Adriana Puiggrós es crucial para comprender el desarrollo actual de este conflicto en Latinoamérica, como es el caso de su artículo: *“Educación y Poder, los desafíos del próximo siglo”*. En él, comienza por preguntarse por el papel primordial de la Educación en la sociedad actual y se contesta citando retóricamente a Carlos Fuentes<sup>77</sup>, cuando señala que la Educación es crucial para “los factores del crecimiento real, no las ilusiones de la juglaría ficticia, para que el país vuelva a reconocerse y recupere la ruta del progreso incluyente y crítico”<sup>78</sup>. Esto, en el contexto de la República Argentina, que a fines de la década de los 90’, ya sentía los primeros efectos de la modernización neoliberal. Además del analfabetismo, la nueva era opone la dificultad del analfabetismo digital y tecnológico, que junto con la marginalidad y la deserción configuran los grandes problemas de una Educación pública con una disminución en su inversión cada vez mayor<sup>79</sup>. Un ejemplo emblemático de ello fue el intento de conversión del arancel simbólico de la UNAM en un pago significativo desencadenando una de las movilizaciones sociales más grandes de la historia mexicana, produciendo un quiebre en la unión de la comunidad educativa que databa desde la crisis de 1968<sup>80</sup>. Puiggrós, eso sí, se distancia levemente de estos sectores, a los que critica: “El conservadurismo de izquierda se manifiesta en el atraso conceptual de los sectores progresistas que sólo aceptan reproducir la Escuela y la Universidad modernas, es decir aquellas que comenzaron a decaer en el siglo que pasó”. Políticas que se han transformado en un rápido fracaso pues así lo indican los resultados de distintas instancias de medición y evaluación escolar. Ante ello, distintos organismos en instancias internacionales (como UNESCO) han comenzado a modificar el discurso a fin de enmendar lo que conciben como excesos innecesarios de las políticas económicas y sociales<sup>81</sup>, enmarcado en lo que Puiggrós denomina como “la nueva propuesta neoliberal”.

Valiéndose de Francis Fukuyama, refuerza el cambio de este escenario, y señala que el autor nipón se refiere al papel homogeneizador que juega el sistema de Educación

---

<sup>77</sup> Fuentes Carlos, “Por un progreso incluyente”, México DF, Instituto de estudios Educativos y Sindicales de América 1997, p. 12.

<sup>78</sup> Ibid., p23.

<sup>79</sup> Puiggrós Adriana, “Educación y poder: los desafíos del próximo siglo”, Buenos Aires, CLACSO 2001, p. 10.

<sup>80</sup> Ibid., p. 10.

<sup>81</sup> Ibid., p. 11.



pública en Estados Unidos desde sus cimientos. Además, señala que el mismo autor, defensor del neoliberalismo, acota que este sistema erra al subestimar una quinta parte de la sociedad que no actúa racionalmente, cuya cultura y tradición no es dominable por la razón ni por modelos de ingeniería social<sup>82</sup>. Esto establece una piedra de tope a las teorías reproduccionistas respecto del grado de planificación social que puede producir un proyecto educativo, ya que la moralidad pertenece a una comunidad, familia o tribu; en el modelo neoliberal una economía de mercado no constituye una comunidad, la empresa otorga un trabajo para el lucro individual y amerita un desarrollo de conocimientos individuales que escapan al sentido colectivo de un proyecto educativo por medio de un modelo intencional.

La delegación de este y otros aspectos de la vida humana a la economía de mercado, le han costado al neoliberalismo el desarrollo de anticuerpos que hacen cuestionar las bases y la necesidad de intervenirlo:

“La libertad del mercado educativo contradice el estímulo a la solidaridad social. El individualismo extremo, la competencia frontal como base de la eficiencia social, se combinan con la concepción de una Educación desprendida de todo marco normativo acordado, irresponsable de todo consenso”<sup>83</sup>.

Una vez más, Fukuyama, exponente del neoliberalismo, advierte los vicios del mismo. A lo que Puiggros incluiría en el grupo de “neoliberales más lúcidos” que, con mesura, cuestionan “la sociedad que suponen los defensores de la generalización absoluta de vouchers<sup>84</sup> y de otros programas que forman parte del *shopping* educativo neoliberal, no existe en el imaginario de los liberales más lúcidos”<sup>85</sup>. Como un avance mínimo se considera este reconocimiento por parte de cierto sector del neoliberalismo, que en consecuencia acepta la irremediable intervención del Estado en esta y otras materias.

Dado este escenario, el modelo necesita con urgencia la medida de políticas correctivas que enmienden el curso de un correcto *desarrollo*. La primera medida paliativa por parte de quienes dominan en este modelo económico es la urgencia de colocar a los

---

<sup>82</sup> Ibid., p. 11.

<sup>83</sup> Ibid., p. 12.

<sup>84</sup> Voucher se define como un documento que acredita el pago de un producto o de un servicio y que puede intercambiarse, llegado el momento, por aquello que se adquirió. Es una forma despectiva de referirse a aquellas reformas y políticas que mediante becas y/o subsidios atienden derechos como Educación o Salud, sin resolver y definir un presupuesto estable propio de una política estructural de Estado.

<sup>85</sup> PUIGGROS Op. Cit., p. 13.



más pobres fuera de la zona de alto riesgo delictivo e insurreccional<sup>86</sup>. Ambos factores manifiestan directamente un escenario de crisis, la sensación de inseguridad provocada por la delincuencia común o la entropía que genere la efervescencia social para un cambio del orden establecido donde “la actualización neoliberal introduce “heterodoxias” que consisten en políticas distributivas y cierta intervención del Estado en la reasignación del ingreso”<sup>87</sup>. Entonces a partir de mediados de la década de los noventa el neoliberalismo comienza a cursar un “nuevo trato”, y en el ámbito de lo educativo el plan neoliberal se aboca en “incrementar sustancialmente la evaluación” a fin de incrementar paulatinamente la intervención a través de rankings y jerarquías salariales en docentes, estratificación de los méritos académicos del estudiantado e instituciones educativas, lo que daría origen al término de “Escuelas Efectivas”. Además, se busca estimular la inversión en Educación del sector privado y desviar recursos propios de la Educación pública hacia áreas compensatorias destinadas a los sectores sociales más desposeídos, y ante todo propender a la competencia dando autonomía de mercado a las instituciones educativas<sup>88</sup>.

Advierte Puiggrós, citando al sociólogo Rubén Lo Vuolo, los recaudos que se deben tomar con este capitalismo de nueva cara:

“Este tipo de democracia (en relación con las propuestas de neoliberalismo de cara limpia) no tendrá el objetivo de racionalizar la autoridad mediante la igualdad política, en el sentido de una distribución equitativa del poder y mediante la participación de los ciudadanos en un proceso discursivo de formación de la voluntad colectiva. La igualdad política será abierta sólo hasta el punto en que no signifique una amenaza para los compromisos entre las elites gobernantes. La estabilidad del sistema político podrá derivar en un pluralismo de elites moviendo su apoyo desde una coalición a otra”<sup>89</sup>.

Análisis que resulta apropiado a la realidad política que se está viviendo en el Chile de hoy, además describe certeramente el modelo de la “democracia protegida” imperante resguardada por el sitio de dominio por parte de un grupo reducido de elites, dentro de una oligarquía que ha sabido velar y controlar desde muy cerca sus propios intereses. Intereses que se expresan en el medio o el “mercado” de la Educación, a través de distintos “holdings” y corporaciones educacionales.

---

<sup>86</sup> Ibid., p. 13.

<sup>87</sup> Ibid., p. 13.

<sup>88</sup> Ibid., p. 15.

<sup>89</sup> Lo Vuolo Barbeito, “La nueva oscuridad de la política social”, p. 95, citado en Puiggrós Adriana, “Educación y poder: los desafíos del próximo siglo”, Buenos Aires, CLACSO 2001, p. 15.

El mundo progresista, entendido como aquel no involucrado necesariamente con el mundo de los movimientos sociales y la protesta callejera pero que opone cierta resistencia al neoliberalismo total, plantea propuestas a lo expuesto a esta hora. Conciben la Escuela pública como el espacio fundamental de producción de lo público, que se desarrolla en tres dimensiones: aquella que la ve como el “monopolio estatal de la Educación” concepción socialista de la Educación, la Principalidad del Estado en la Educación donde los privados son proveedores provisorios, y la Principalidad como la adjudicación de responsabilidades y limitaciones en lo que se empina un Estado Educador<sup>90</sup>. Los progresistas emergen en conciencia de que el concepto de *Educación Pública* está en crisis junto con el Estado de Bienestar en franca decadencia, con un sector privado que cada vez más se inmiscuye en la oferta educativa formal e informal, con o sin fines de lucro y sin claridad del interés social impuesto en la actividad educativa<sup>91</sup>. Esto es síntoma de una crisis en donde *lo público* deja de ser sinónimo de *estatal*, la Educación Pública de gestión y provisión pública o privada, pasa a ser validada como sinónimo de Educación ciudadana, lo que, en consecuencia, produce el incremento de agentes no gubernamentales en la Educación (como fundaciones, corporaciones e instituciones de beneficencia que adoptan la tarea educativa).

A esta nueva cara del capitalismo permean nuevas nociones como la de “Igualdad”, lo cual configura un nuevo escenario que rememora el antiguo objeto que tenía la Educación: “alcanzar la igualdad de todos los ciudadanos”<sup>92</sup>. La educación era un instrumento en beneficio para y de la ciudadanía donde:

“Se entiende que la población que recibe el sistema escolar contiene marcadas disimilitudes, y que la meta debe ser que comparta una masa de conocimientos indispensables para que la sociedad funcione como tal, y pueda elegir el tipo de saberes para completar su formación. Para alcanzar ambas metas es necesario que todos cuenten con igualdad de oportunidades y posibilidades”<sup>93</sup>.

Bajo esta “nueva propuesta neoliberal” se ha guiado una nueva serie de políticas compensatorias a fin de apalear la falta en el acceso a la escolaridad, la escasa oferta cultural, el corto acceso a la información y a la innovación científica, lo que desemboca en una herencia de carencias educativas a la siguiente generación.

---

<sup>90</sup> PUIGGROS Op. Cit., p. 16.

<sup>91</sup> Ibid., p. 16.

<sup>92</sup> Ibid., p. 19.

<sup>93</sup> Ibid., p. 19.

Son los sectores populares los que sufren de peor forma la marginalidad en la sociedad del conocimiento. La globalización fue un catalizador de la deprivación cultural e inferioridad de condiciones para con esta clase social, el relativismo cultural producido por el torrente de información de este nuevo orden social no puede ser sinónimo de exclusión social<sup>94</sup>. Sin embargo, las políticas sociales del neoliberalismo de “segunda generación” tienen por objeto contrarrestar los efectos no deseados de un modelo socioeconómico que sigue reproduciendo pobreza<sup>95</sup>. Bajo estas condiciones la Educación se erige como el espacio donde se articulan y reproducen circuitos para pobres, sin políticas generales de reinserción social, laboral o cultural<sup>96</sup>, lo que configura una suerte de predestinación hereditaria de acuerdo al lugar físico y condición material en que nacen las nuevas generaciones y sin que el sistema provea muchas herramientas para revertir la condición, donde el factor común original es la precariedad de la capacidad adquisitiva de las comunidades. Resuena, nuevamente, que la ausencia de un acceso universal mediante gratuidad produce situaciones de discriminación de las mismas comunidades.

Esta dura realidad que evidencian las nuevas fuentes comunicativas mediales impacta al contrastarla con las luces del progreso de la sociedad del conocimiento, da pie para muchos detractores del monopolio estatal en la actividad pública educativa, originando mezquinos fundamentos como que “no es justo invertir en Educación superior cuando existen ciudadanos que no han terminado la Educación básica”<sup>97</sup> noción que denota un servicio que ha sido mal entregado, es decir, ver a la Educación tardíamente como un bien social y no un bien de consumo. Estos elementos son los que llevan a Puiggros a advertir que hay una concepción libremercadista riesgosa para la reproducción de la sociedad<sup>98</sup>, que en un corto plazo ha logrado el desmembramiento del sistema escolar, con distintas estrategias de autonomía como los ya mencionados *vouchers*, *charters*, escuelas autónomas; todo con el solapado objetivo de la privatización total de los espacios públicos educativos<sup>99</sup>. Se adoptan, a su vez, principios individualistas propios del ámbito privado provocando “discriminación positiva”, y un prolongado retroceso del aparato estatal haciendo de su actuación un rol impredecible en el ejercicio educativo.

En Adriana Puiggros la intromisión del mundo privado en la Educación es un tema constante en su producción, como es el caso del artículo *“El perfecto negocio de la*

---

<sup>94</sup> Ibid., p. 19.

<sup>95</sup> Ibid., p. 19.

<sup>96</sup> Ibid., p. 19.

<sup>97</sup> Ibid., p. 20.

<sup>98</sup> Ibid., 20.

<sup>99</sup> Ibid., p. 20.

*Educación*”. “La educación alcanzó (en EEUU) el segundo lugar en el mercado con casi dos billones de dólares en juego, siendo pioneras las empresas dedicadas a vender exámenes estandarizados para docentes, alumnos, y establecimientos educativos”, con estas palabras de David Brooks, Puiggros pone una señal de alarma en lo que se configura toda un área de explotación económica novedosa, que tiene a la Educación en su centro. Ya no solo la provisión de Educación constituye un negocio lucrativo, el paradigma educativo que se centra en el control del rendimiento y la eficacia escolar requiere control y observación, un rubro productivo que los mismos privados han optado por explotar: “evaluar ahora resulta un negocio redondo. Consiste en habilitar el sistema público para que la modernización tecnológica quede en manos de las empresas de informática”<sup>100</sup>. Se conforman grandes corporaciones enfocadas en la industria de la Educación, la cual comprende una amplia gama de prestaciones e instaura la lógica de la rentabilidad, competencia y eficacia para una Educación que pasa de ser un derecho adquirido a un bien de mercado que se dinamiza institucional y socialmente, “los técnicos de las corporaciones (quienes prestan servicios educativos) desarrollaron un discurso que justifica poner precio a los educadores y hacerlos competir en el mercado”<sup>101</sup>. El Estado se despoja de sus deberes como proveedor de la Educación Pública y se especializa para cumplir un rol de control de gestión y de evaluador punitivo, que en el caso de Estados Unidos socavó la Educación despidiendo a maestros y cerrando escuelas insolventes en lo económico y deficientes en su rendimiento académico según una evaluación unilateral de pruebas estandarizadas. Los sectores agremiados en ese país reaccionaron sin rechazar tajantemente si la evaluación es usada o no para medir y mejorar rendimientos e integrarse al proceso de enseñanza, sino más bien como herramienta para despidos, para estratificar socioeconómicamente las escuelas, disminuir salarios y contratar personal bajo normas de mercado ordinario, produciéndose un escenario de macro-discriminación que empeora la realidad del acceso igualitario y universal a la Educación.

Estas reformas y golpes de timón en el seno de la escuela tienen como justificativo y finalidad la “Calidad” en la Educación impartida, pero este término esconde un secreto: “¿Quién y con qué objetivos define la calidad de la Educación?”<sup>102</sup>, la acepción adoptada por el neoliberalismo busca legitimar las regulaciones de la Educación de acuerdo con los requerimientos del mercado. Décadas posteriores a la declaración de los derechos

---

<sup>100</sup> Puiggros Adriana, “El perfecto negocio de la Educación”, <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-304066-2016-07-13.html>, p. 1.

<sup>101</sup> Ibid., p. 1.

<sup>102</sup> Ibid., p. 2.

humanos, la Educación pasó a ser una preocupación prioritaria para los estados que suscriben la carta y los tratados económicos que mandatan a los mismos a cumplir con ciertos estándares del ejercicio del derecho a Educación, preocupación que se concreta en diferentes iniciativas como la de la UNESCO o el PNUD. Pero la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), además de acoger este mandato posee sus propios estándares y el caso de la Educación es clave para comprender el propósito e intención de este grupo de Estados en términos doctrinarios, la OCDE “asumió la tarea de gendarme de la calidad educativa en el mundo... a través de evaluaciones bianuales cuyos resultados son ordenados en un ranking”<sup>103</sup>, se busca la estandarización con un medio unilateral de evaluación que no pone en contrapeso las distintas realidades e idiosincrasias de los países en cuestión y realiza una “comparación de objetos incomparables”<sup>104</sup>.

No ha sido fácil la recepción de estas nuevas políticas, las comunidades educativas rechazan tajantemente el nivel de intromisión de las pruebas estandarizadas, produciéndose un desprecio a estas cada vez que no distinguen las diferentes realidades sociales y culturales. Puiggros es juiciosa al advertir que:

“Evaluar significa en la lógica aristotélica que el orden social sigue las jerarquías del orden natural. Atribuir y adjudicar valor a un objeto o sujeto teniendo en cuenta jerarquías de inferioridad y superioridad en un orden que garantice su interdependencia es una condición de las pruebas que aplica “el club de los países ricos (OCDE)” a sus países clientes”<sup>105</sup>.

La estandarización internacional de la Educación vía evaluación busca la instauración de un lenguaje para la aceptación de un orden de las cosas determinado, a los cuales podemos atribuir los factores de la reproducción social ya mencionados: medios de producción, fuerzas productivas y las relaciones de producción. Se trata de adoptar naturalmente un modelo en constante revisión y mutación a partir de los propios anticuerpos que genera, que se subsanan con nuevos medios de control en la raíz del problema, acallando su origen con una Educación que en su seno impone la realidad de un capitalismo salvaje. Apremia la posibilidad de alcanzar una estandarización *universal* de la calidad de la oferta educativa, subsanando consecuencias de un principio de competencia ya instaurado en el sistema.

---

<sup>103</sup> Puiggros Adriana, “los errores de la OCDE en Educación”, <https://www.pagina12.com.ar/7165-los-errores-de-la-ocde-en-educacion>, p. 1.

<sup>104</sup> Ibid., p. 1.

<sup>105</sup> Ibid., p. 2.

Los efectos de la modernización neoliberal a partir de 1990 han ido en directo detrimento de la actividad pública, entendida esta como monopolio de la potestad estatal. La Educación Pública, principal afectada, ha sufrido conmociones que la han convertido de ser el motor transformador de la historia a una explotación económica más marginada al devenir del mercado. Los anticuerpos producidos por el neoliberalismo le pusieron en alerta, y trascendieron en la oportunidad de perfeccionamiento del sistema en el tranco firme de la privatización de la mayoría de los aspectos de la vida humana. La nueva propuesta neoliberal, mucho más moderada, ha introducido políticas correctivas de acuerdo con este nuevo trato, señalando que se debe mejorar el rendimiento escolar de aquellas escuelas más vulnerables y en términos de gestión buscar la manera de lograr rendimiento de otras escuelas en situaciones similares, sin atender, pues, a diferencias estructurales que dan cuenta de la estratificación social y la marginalidad. ¿Cómo?, el papel del Estado es ahora controlar y evaluar, abandonar el Estado docente en pos de la búsqueda de más Escuelas Efectivas.

Estas últimas buscan la estandarización para influir en los factores de la reproducción social, no una estandarización que busque la igualdad de condiciones para el desarrollo justo de la realización individual. ¿Efectividad en qué?, ¿Educación para reproducir qué?, interrogantes que pareciesen desplazar a un segundo plano la Gratuidad Universal en el derecho a la Educación, pero considero que son aspectos que en el progreso de este conflicto deben ser abordados en simultaneo, como un conflicto social sistémico. Este paradigma crítico de la Educación, que pone en alerta el bastión educacional ante un neoliberalismo de nuevo trato, pareciese ir un paso adelante; cada vez que se critican elementos como la reproducción social o la estandarización, es una oportunidad para recordar que la Educación gratuita que se construya debe ir de la mano con un principio igualitario estandarizado, para reproducir desarrollo individual en condiciones colectivas de ecuanimidad y justicia.

**3.3 Escuelas Efectivas y su impacto en Chile**, el producto educativo del revisionismo neoliberal.

El modelo educativo de este neoliberalismo de nueva fase: las Escuelas Efectivas, se erige como la alternativa gerencial y eficiente que sorteará diferencias de clase e inequidades materiales proveyendo mayores oportunidades para la movilidad social. El análisis a continuación se concentra en la posibilidad de un nuevo modelo de privatización

para la Educación chilena, o una promesa de igualdad basada en políticas de conocimiento que priorizan el *crecimiento económico* al momento de añadir el factor humano como valor capital.

La Eficacia Escolar se presenta como un dispositivo teórico que reincorpora la idea del capital humano, donde es necesario que el Estado asuma una función evaluadora en lo Educativo<sup>106</sup>. Podemos entender *capital humano* bajo la acepción de Gary Becker: como un conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales y específicos<sup>107</sup>. Es decir, todos aquellos factores cualitativos de la individualidad que incrementan la producción, desde el bienestar personal a la superación técnica, transformando al capital humano en un factor de total interés de una Educación asumida ya como industria. Pero este dispositivo subyace a uno mayor, uno que forma la matriz de políticas públicas que determinan sus mecanismos performativos: PEEA (*Privatización, estandarización, examinación y accountability o rendición de cuentas*). Esta matriz se basa en el “fortalecimiento de un Estado que *sobrerregula* y sanciona a distancia, pero al mismo tiempo instala a nivel local la responsabilidad privada por los resultados”<sup>108</sup>, lejos de ser protagonista en la ejecución de la provisión de Educación se configura un Estado bajo la “confianza en el principio de competencia y autorregulación de los mercados educacionales” y apuntar a una estrategia de “eliminación de escuelas incompetentes”<sup>109</sup>.

La *privatización* es el primer principio que inspira la *performance* de la matriz PEEA y tiene por objeto “restar influencia al Estado en la provisión educativa y (otorgar) a las familias un poder *regulativo* (por efecto de mercado) mediante los vouchers o subsidios a la demanda”<sup>110</sup> que las escuelas deben disputar para financiarse. Los estudiantes y sus familias deberán competir por un bien escaso, la calidad educativa, entrando en una dinámica sin garantías donde unos resultarán ganadores y otros

---

<sup>106</sup> Ruiz Carlos, Reyes-Jedlicki L. y Herrera Juan, “La Eficacia Escolar en Chile (1990-2014)”, Santiago, FONDECYT 1140744, 2014, p.1.

<sup>107</sup> “La idea de *capital humano* se convirtió en una poderosa arma ideológica al borrar las relaciones de poder entre las clases sociales haciendo responsables de las desigualdades a los individuos y sus estrategias de inversión en sí mismos”

Becker Gary, “Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education”, Chicago, University of Chicago Press ISBN 9780226041223, 2009, p. 37..

<sup>108</sup> Carrasco Alejandro, “Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural”, Observatorio Cultural, <http://www.observatoriocultural.gob.cl/revista/2-articulo-1/15-mecanismos-performativos-de-la-institucionalidad-educativa-en-Chile-pasos-hacia-un-nuevo-sujeto-cultural-2/>, p. 1.

<sup>109</sup> Ibid., p. 1.

<sup>110</sup> Ibid., p. 2.



resultarán perjudicados<sup>111</sup>. Luego, la *estandarización* a pesar de ser necesaria en un contexto de acceso universal y equitativo a la calidad educativa para combatir la segregación y estratificación socioeducativa, en la Educación de mercado se erige como “un modelo totalizante que busca uniformizar y simplificar procesos complejos como la pedagogía”<sup>112</sup>, lo que hace de la estandarización una reglamentación rígida que en su sanción se vuelve hostigamiento. En tercer lugar, está la examinación, pruebas estandarizadas como el SIMCE se transforman en fuente de información y en el principal “motor de la competencia entre las escuelas”<sup>113</sup>, indicador cuantitativo de una diferenciación social que realiza la “conexión fundamental entre un curriculum estandarizado que debe cumplirse, su examinación vinculante y las sanciones de su incumplimiento”<sup>114</sup>. El último elemento de esta tecnología de gestión educativa es el *accountability*, que no es sino la *rendición de cuentas*, y un ejemplo claro de ello es la creación en Chile de la Agencia de la *calidad* en la Educación, dispositivo abocado a la cuantía control, calificador y clasificador de escuelas<sup>115</sup>.

En Chile, la Ley de Inclusión Educativa, impulsada a partir de los movimientos sociales y la necesidad de reformas, busca ponerle fin al lucro, al copago y a la selección del acceso. Sin embargo, no ha cuestionado los aspectos centrales del modelo privatizador<sup>116</sup>. La Ley de subvención preferencial mantendría el modelo de gestión de resultados mediante “vouchers”, resultados tras mediciones de pruebas estandarizadas que miden calidad, lo que fundamenta el modelo gerencial de administración escolar. Es una visión reducida de la Escuela al ámbito de su desarrollo desde una perspectiva económica, a través de la implementación de la eficacia escolar<sup>117</sup>.

La OCDE en su omnipotente facultad de definir directrices para el desarrollo de los Estados, observa que en Latinoamérica no se está formando el capital humano necesario para alcanzar un nivel de crecimiento económico que permita lograr el desarrollo<sup>118</sup>, advertencia que se suma a la reseñada de Adriana Puigros más arriba. La carencia está en la falta de intervención en la industria educativa, el principal límite de la calidad está en aula, donde el tiempo de instrucción profesor-estudiante no es efectivo, lo cual no permite

---

<sup>111</sup> Ibid., p. 2.

<sup>112</sup> Ibid., p. 2.

<sup>113</sup> Ibid., p. 3.

<sup>114</sup> Ibid., p. 3.

<sup>115</sup> Ibid., p. 3.

<sup>116</sup> RUIZ CARLOS, REYES-JEDLICKI Y HERRERA JUAN, Op. Cit., p. 2.

<sup>117</sup> Ibid., p. 2.

<sup>118</sup> Ibid., p. 3.



otorgar “valor agregado” al estudiantado<sup>119</sup>. Mediciones que buscan la eficacia escolar mediante la definición de metas educacionales, considerando la variable tiempo, observación del producto aprendizaje y obtener finalmente valor agregado. El otrora Ministro de Hacienda Nicolás Eyzaguirre, y sus principales colaboradores, justificarían en ejercicio pleno de sus funciones el profundo impacto del *capital humano*, concluyendo en su estudio que resulta altamente rentable tanto en estimaciones privadas como sociales<sup>120</sup>.

Son estos los elementos que las políticas educacionales consideran al enfatizar su esfuerzo en el desarrollo del capital humano, la Escuela Efectiva es aquella escuela que logra cierto éxito académico a pesar de la condición social de sus estudiantes y que se convierte en ejemplo virtuoso que guía lineamientos del sistema<sup>121</sup>. La noción de Eficacia incide no solo en la gestión educacional del Estado, sino que también en sus demás organismos, configurando una “nueva gestión pública” alejada de la ineficiencia de normas y reglas burocráticas. Un Estado que ahora se presenta como evaluador de sus propios resultados, rendidor de cuentas y con cierta performatividad<sup>122</sup>, que con el fin de lograr eficiencia y calidad posterga transformaciones globales. Esta globalidad queda reducida a la necesidad de agregar valor a nuestras ventajas comparativas y mediante eficacia y eficiencia dotar de tecnología y el capital humano necesario para potenciar el crecimiento económico, subestimando la redirección de los factores productivos de este<sup>123</sup>. Hablamos de un tránsito de paradigma en la relación entre Estado, Educación y sociedad y la problemática educativa sufre una evolución: “El problema estructural de la segregación y desigualdad social, propias de las visiones reproductivistas de la Educación, se traslada a un plano más evidente y menos conflictivo de controlar y gestionar: el rendimiento escolar”<sup>124</sup>.

---

<sup>119</sup> Ibid., p. 3.

<sup>120</sup> “(i) que la Educación es una inversión altamente rentable, tanto para los gobiernos como para los individuos; (ii) que la rentabilidad privada de la Educación es por lo general mayor que la social, debido a que los gobiernos asumen gran parte de los costos de la práctica; (iii) que mientras la mayor rentabilidad social se encuentra en la Educación primaria, las tasas de rentabilidad privada son también altas para la educación superior en los países de ingresos medios y altos; y (iv) que la rentabilidad privada y social de la Educación tiende a reducirse en los países de mayor desarrollo”.

(Estimaciones cuadro n°2)

Eyzaguirre Nicolás, Marcel Mario, Rodríguez Jorge, Tokman Marcelo; “Hacia la Economía del conocimiento: el camino para crecer con equidad en el largo plazo”, basado en la exposición sobre el estado de la Hacienda Pública ante el Congreso, capítulo iv, Estudios Públicos, Santiago, 2005, p. 36-37.

<sup>121</sup> RUIZ CARLOS, REYES-JEDLICKI Y HERRERA JUAN, Op. Cit., p. 3.

<sup>122</sup> Ibid., p. 3.

<sup>123</sup> EYZAGUIRRE NICOLAS..., Op. Cit., p. 6.

<sup>124</sup> RUIZ CARLOS, REYES-JEDLICKI Y HERRERA JUAN, Op. Cit., p. 4.

Para evaluar el impacto del paradigma de la Eficacia Escolar en Chile es necesario repasar algunos antecedentes. En Chile, el régimen político post dictadura militar de Augusto Pinochet, se caracterizó por el temor al retorno a cualquier forma de autoritarismo, que se concretó en una visión política de consensos y pactos<sup>125</sup>. Desde 1980 a la fecha, la Educación se impulsa hacia la privatización de su actividad, en veinte años la presencia privada en el sistema escolar se ha incrementado en un 40%<sup>126</sup>. Pero la Eficacia Escolar se trata de nuevo ciclo educativo, distinto a las orientaciones duramente neoliberales de principios de la década de los 90' y del Estado Docente en expansión previo al golpe de Estado de 1973, se trata de un nuevo neoliberalismo, el mismo al cual Puiggrós hacía alusión, uno con “orientaciones que se complementan con ideas de la CEPAL sobre la transformación productiva con equidad y al valor que se asignó a la emergencia de un nuevo contexto sociocultural denominado “sociedad del conocimiento”<sup>127</sup>. Se habla de un nuevo contexto internacional económico, acompañado de una revolución científico-técnica que ha repercutido en los sistemas educacionales. La lógica es la ya señalada en los preceptos del capital humano: “aumentar la competitividad de las economías regionales mejorando la “calidad de la mano de obra” o el “factor humano”, al incrementar su capacidad productiva”<sup>128</sup>. Pero en lo doméstico, en 1990 la urgencia era disminuir pronto el porcentaje de estudiantes con rendimiento académico inferior, se aplican ciertos criterios de justicia distributiva pero siempre en conciencia de la revitalización de la teoría del capital humano. El informe capital humano en Chile señala:

“Las sociedades contemporáneas dependen de su capital humano, conocimiento y las destrezas de su población. Para los individuos representa una inversión en sus capacidades productivas, las cuales al aumentar incrementan también sus ingresos personales”<sup>129</sup>.

Ideólogos de esta corriente pedagógica en Chile como Nicolás Eyzaguirre defienden el auge de esta teoría, la cual considera fundamental porque:

“La contribución del capital humano al crecimiento se encuentra respaldada por una extensa investigación empírica que muestra que {...} un elemento clave de este crecimiento corresponde a la calidad de la Educación”<sup>130</sup>.

---

<sup>125</sup> Ibid., p. 4.

<sup>126</sup> Ibid., p. 4.

<sup>127</sup> Ibid., p. 5.

<sup>128</sup> Ibid., p. 5.

<sup>129</sup> Ibid., p. 6.

<sup>130</sup> EYZAGUIRRE NICOLAS..., Op. Cit., p. 7.

Los establecimientos requerirán: “de un reforzamiento de los estándares de logros de aprendizaje {...} Igualmente válido en este sentido es la aplicación de estándares mínimos sobre las competencias de los docentes, lo que requiere medios de verificación o acreditación independientes”<sup>131</sup>. Ya se ha señalado que el rol del Estado en la Educación pasó de la ejecución de la docencia a la fiscalización y evaluación de un estándar de calidad resultadista, para eso fue necesario enmarcarlo en un regreso del mismo *Estado*, bajo la lógica de una nueva generación de reformas que supera la época más dura de las privatizaciones en escalada, ya que se presenta un nuevo contexto político y económico.

Estas reformas de segunda generación, en el caso del Chile de la época post dictadura, implicaron el desarrollo de una nueva configuración del Estado. El consenso de Santiago<sup>132</sup> arrojó como conclusión que los Estados Nación debían avanzar desde un Estado mínimo de una sociedad de mercado a un Estado complementario de las actividades productivas, logrando así el “Estado Efectivo”, ya que hay una leve autocrítica respecto de las fallas del mercado que cobrarían relevancia en las nuevas políticas educativas centradas en la evaluación. Se adopta la necesidad de una nueva lógica de la gestión pública, se traspasan y externalizan funciones públicas propias del Estado al sector privado. El Estado realizaría solo el control y evaluación de lo ejecutado por otros, dejando de ser productor y administrador de servicios, a través del control del currículo, de la pedagogía y principalmente el rol evaluador. El diagnóstico en ese entonces acordaría que un Estado regulador-evaluador del mercado se haría perentorio en todo orden de cosas, no solo en la Educación, ya que en la fase anterior de desarrollo (segunda mitad de la dictadura militar): “los monopolios de servicios públicos privatizados no fueron debidamente regulados y los bienes de infraestructura pública y social no fueron adecuadamente provistos”<sup>133</sup>.

La investigación de las Escuelas Efectivas en Chile arroja resultados que incitan a determinar de manera estructural la división de la sociedad capitalista y como esta se expresa en la Educación<sup>134</sup>. Su funcionamiento se basa en los resultados evaluados, pero muchas veces estos estigmatizan realidades y tienden a reproducir las desigualdades estructurales de la sociedad<sup>135</sup>, pese a ello, el objeto a investigar son aquellos factores (no estructurales) que determinan este desempeño que diferencia a las escuelas. Los test

---

<sup>131</sup> Ibid., p. 7.

<sup>132</sup> Se señala con este nombre a las conclusiones de la Segunda Cumbre de las Américas realizada en Santiago de Chile el 18 y el 19 de abril de 1998. RUIZ CARLOS, REYES-JEDLICKI Y HERRERA JUAN, Op. Cit., p. 7, nota al pie 6.

<sup>133</sup> EYZAGUIRRE NICOLAS..., Op. Cit., p. 8.

<sup>134</sup> RUIZ CARLOS, REYES-JEDLICKI Y HERRERA JUAN, Op. Cit., p. 10.

<sup>135</sup> Ibid., p. 10.

estandarizados internacionales aplicados a fines de los 90' entregaron malos resultados, pero se logró detectar que buena parte de la responsabilidad de estos está bajo el control y el ámbito de decisión de la Escuela y sus profesores, y que ya habiendo superado problemas de mayor subdesarrollo como cobertura y acceso los esfuerzos debían concentrarse en la *calidad*, postergando las dificultades que se deben a diferencias sociales globales<sup>136</sup>. Las drásticas diferencias sociales se transforman en sinónimo de malos resultados educativos, y eso es justamente lo que se debe reparar con la Eficacia Escolar: "La educación es el único medio eficaz de hacer frente a la pobreza"<sup>137</sup>. Pero cabe cuestionar: ¿Eficacia en qué? Vemos que lo medido y cuantificado resulta de mayor relevancia que el contenido, se transita hacia una "enseñanza para los test"<sup>138</sup> y la posibilidad de un estrechamiento del curriculum. En consecuencia, cobra mayor preponderancia la exigencia de la evaluación que los principios, valores y métodos docentes observándose falencias subjetivas, ya que las escuelas efectivas:

"Reorientan las actividades pedagógicas de los docentes hacia aquellas que tienen más probabilidades de obtener resultados de evaluación perceptibles y se desvinculan de aspectos relacionados con el desarrollo social, emocional o moral que no tienen un valor inmediatamente cuantificable"<sup>139</sup>.

La Escuela Efectiva busca, entonces, esencialmente mejorar la *calidad* de la Educación, para ello el año 2009 en Chile se crea la Agencia de la Calidad, la Superintendencia de la Educación y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad que configuran la respuesta del gobierno a las demandas sociales por "Educación de calidad para todos":

"Las demandas estudiantiles limitadas al ámbito del financiamiento y sin mayores propuestas alternativas al concepto de calidad educacional, no lograron romper con la continuidad del modelo privatizador, ya que como lo señalan algunos autores se trata de un proceso que implica la importación de "ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial"<sup>140</sup>.

Estamos en presencia de un nuevo paradigma de lo *público* donde independiente de quien ejecute la prestación del servicio, sea el Estado o un privado, lo importante es

---

<sup>136</sup> Ibid., p. 10.

<sup>137</sup> Ibid., p. 11.

<sup>138</sup> Ibid., p. 11.

<sup>139</sup> Ball Stephen J. y Youdell Deborah, La privatización encubierta en Latinoamérica en la Educación pública, Bruselas, Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2008, p. 105.

<sup>140</sup> RUIZ CARLOS, REYES-JEDLICKI Y HERRERA JUAN, Op. Cit., p. 13.

que el primero debe para todo caso evaluar y financiar los establecimientos escolares atendiendo a su efectividad en la consecución de resultados académicos óptimos<sup>141</sup>. Acto seguido, se obtiene una Educación pública servicial al logro de beneficios económicos privados, si bien en primera instancia la privatización era un apéndice complementario al sector público, termina por substituir el trabajo directo del fisco por la provisión de servicios públicos gestionados desde la esfera privada<sup>142</sup>.

En síntesis, las Escuelas Efectivas son aquellas en las cuales se implementa una gestión eficiente de los preceptos de la Eficacia Escolar, dispositivo teórico que implementa en la Escuela los elementos de la teoría del Capital Humano, que lleva la problemática de la crisis de la Educación desde el plano de la Reproducción Social a uno menos conflictivo que se centra en el control del rendimiento escolar. Todo enmarcado en un contexto que se presenta como contemporáneo al conflicto por la Gratuidad, y que prepondera la dificultad del rendimiento sobre la falacia de tener *resuelto* el acceso y cobertura del derecho a la Educación: “el sistema educacional debe mejorar su calidad y equidad de acceso, con énfasis en la efectividad y focalización de los apoyos públicos”<sup>143</sup>, el ex ministro subestima aún más la problemática original (acceso y provisión del derecho a Educación) al señalar que el Estado debe nutrir de información a las familias en su elección competitiva de que proveedor educacional surtirse, cuando el problema radica en la falta de uniformidad de la calidad en la provisión garantizada como un derecho. Lamentablemente, endeudarse, luego de doce años, no resultó ser una inversión rentable para las familias<sup>144</sup>.

En efecto, este nuevo paradigma de lo público y educativo parten de supuestos y premisas falsas, planteando un escenario donde el acceso y la cobertura fuesen dificultades “superadas”, lo cual en cierto sentido cuantitativo es cierto, la demanda educativa no excede a la oferta, pero es el aspecto cualitativo lo que mantiene la tradición reproducioncita de la Educación en la estratificación expansiva y limitante en términos de su calidad. Al comienzo de estas páginas señalaba la importancia fundamental del adjetivo calificativo *universal* de la Gratuidad, que este aspecto sea garante de una misma calidad educativa para todos, garantizando igualdad de condiciones para el desarrollo individual y colectivo de las personas, donde para ricos y pobres no medie mayor importancia el elegir la provisión educacional territorial que les corresponda. ¿Eficacia en

---

<sup>141</sup> Ibid., p. 13.

<sup>142</sup> BALL STEPHEN J. Y YOUDELL DEBORAH, Op. Cit., p. 31.

<sup>143</sup> EYZAGUIRRE NICOLAS..., Op. Cit., p. 53.

<sup>144</sup> Ibid., p. 54.

qué? o ¿reproducir qué?, son críticas válidas que cuestionan el modelo bajo la óptica de los dispositivos de la Eficacia Escolar, que se presenta como un problema futuro al del acceso mediante Gratuidad Universal pero que no por ello debemos dejarla de lado o permitir que avasalle y que bajo la urgencia de la demanda por calidad cope todo el espacio del debate. Ambos conflictos pueden seguir desarrollándose en paralelo para un futuro en construcción permanente con una Educación gratuita y universal con un proyecto social inclusivo de desarrollo sostenible y sustentable en el tiempo. Además, se debe demostrar la posibilidad de una lógica que muestre que es “más” eficaz apostar por una distribución universal del desarrollo del conocimiento, capaz de proveer condiciones para generar riquezas por sobre la explotación endémica a la lógica de un modelo de eficiencia basado en la competencia de individualidades.

#### **3.4 Protesta y Reforma, el conflicto educativo en el Chile actual.** Posiciones divididas entorno a la Gratuidad Universal.

La presencia de un Estado regulador y oferente de la provisión de Educación que se proyecta hacia uno garante de ésta como derecho social, parece en la actualidad denotar una regresión hacia la centralización de la administración educativa antagónica a la tendencia descentralizadora y contractiva del rol del Estado.

Los ideólogos de las reformas educacionales de la dictadura militar cuestionaban los sistemas educativos centralizados, apuntaban al *Estado Docente* como culpable de una ineficiencia burocrática histórica, centralización no solo cuestionada por la disposición geográfica administrativa de la Educación, sino que también a la concentración de su oferta y modalidad de demanda. Los ideólogos de ayer son los críticos del proceso de reformas de hoy, y defensores, por ejemplo, del sistema de *financiamiento compartido*<sup>145</sup>: si bien:

“Hay un riesgo de segregación social con esta modalidad... puede acortar estas brechas entre los distintos tipos de Educación, ...permite que los padres que

---

<sup>145</sup>“El financiamiento compartido es un régimen especial de subvención educacional que, en lo principal, faculta a los sostenedores de establecimientos educacionales para fijar cobros mensuales a las familias, junto con mantener el derecho a impetrar del Estado la subvención educacional correspondiente al nivel o modalidad de enseñanza, con algunos descuentos. Tiene su origen a fines del año 1988, aunque es a partir de 1993, cuando se promueve su expansión, que se autoriza el cobro de mensualidades mayores, anulando o reduciendo los descuentos de subvención”. Biblioteca del Congreso Nacional.  
[file:///C:/Users/Invitado/Downloads/BCN\\_Financiamiento%20Compartido\\_HITOS%20LEGISLATIVOS\\_Final\\_v3.pdf](file:///C:/Users/Invitado/Downloads/BCN_Financiamiento%20Compartido_HITOS%20LEGISLATIVOS_Final_v3.pdf).

tienen una marcada preferencia por la Educación de sus hijos gasten en ella acudiendo a establecimientos que les ofrecen mayores oportunidades”<sup>146</sup>.

Esta posibilidad, logra imponer una lógica de oferta y demanda en la provisión de Educación, lógica de mercado que pretendía mediante un principio de competencia provocar para sí “un aumento general en la calidad de la Educación”<sup>147</sup>. Harald Beyer, ex ministro de educación en la administración de Sebastián Piñera, asumido a partir de la crisis desatada por el movimiento estudiantil en el año 2011, no hace más que defender los principios segregadores del mercado introducidos en la Educación: “las posibilidades teóricas de una mayor segregación social chocan con los beneficios que el financiamiento compartido puede significar para la Educación chilena”<sup>148</sup>. Para combatir la segregación la solución ofrecida por los detractores de las reformas apunta a la inyección invertida de recursos: “una alternativa razonable sería una subvención escolar de valor más alto para los estudiantes pobres”<sup>149</sup>, lo que se traduce en un ascenso en la escala social y por tanto de calidad educativa y un proceso de integración solamente entre sectores bajos y medios, perpetuando los privilegios educacionales de las clases más acomodadas, sea este “un bono endosable a la escuela que asiste... el alumno podría asistir, por ejemplo, a establecimientos con financiamiento compartido, lo que aseguraría una mayor diversidad del alumnado y menos segregación social”<sup>150</sup>. Estos principios de mercado ejecutados a través de la descentralización administrativa tienen como consecuencia la modificación de la asignación de recursos, la lógica de competencia ampliada incorpora auditorías, pruebas de medición estandarizadas e información para que en el mercado educativo las familias tomen la mejor decisión, y al depender las subvenciones del volumen de matrícula se produce la precarización de determinados establecimientos. La descentralización administrativa y la liberalización de mercado de la Educación no son compatibles con la Gratuidad Universal, su garantía y la ejecución dependerá de una clara estandarización de la provisión, además de un fuerte respaldo constitucional garante que debe ser resguardado por el poder central del Estado.

Desde el movimiento social, la voz de quienes fueron líderes estudiantiles es ahora representada en el parlamento. Respecto de lo anterior, en 2015, el diputado por el Movimiento Autonomista Gabriel Boric señalaba que: “La Educación no es (literalmente)

---

<sup>146</sup> Beyer Harald, “Entre la Autonomía y la Intervención: Las Reformas de la Educación en Chile”, [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304093222/15\\_beyer.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304093222/15_beyer.pdf), p. 702.

<sup>147</sup> Ibid., p. 702.

<sup>148</sup> Ibid., p. 703.

<sup>149</sup> Ibid., p. 703.

<sup>150</sup> Ibid., p. 703.



gratis, la pregunta es quién la financia”<sup>151</sup>, a ello respondería que es el Estado, posición compartida por el pensar del movimiento social y también por los principales promotores del proceso de reformas. Los detractores cuestionarían la aplicabilidad de la Gratuidad Universal debido a su alto costo, ya que una política pública con ese nivel de gasto no se condice con las cifras de crecimiento económico que hoy exhibe el país. La ex dirigente estudiantil y actual diputada de la República Camila Vallejo arremete ante este tipo de críticas respondiendo: “si... hay dudas con los recursos para la Gratuidad, insisto, hay que buscarlos y redistribuir. La Educación no es un gasto, es una inversión, por lo tanto, no lo podemos perder de vista”<sup>152</sup>. Advertir que ambos se muestran críticos con la aplicación gradual de la Gratuidad llevada a cabo por el gobierno con las reformas, el profesor Fernando Atria resume esta diferencia de convicciones con respecto al principio que yace en el fundamento de la Gratuidad, aludiendo a una confusión:

“Uno podría decir que lo que fundamenta la gratuidad es la necesidad de financiar la Educación de quien no puede comprarla en el mercado o el hecho de que la Educación es un derecho social. La manera correcta de entender la exigencia de Gratuidad es la primera, pero el proyecto (reforma) opta por la segunda”<sup>153</sup>.

Acá retornamos al mencionado principio de *voucher*, lo cual no es garantizar un derecho. Al ser la Gratuidad un asunto presupuestario y no una garantía constitucional, la calle pide, quizá sin estar plenamente consciente de ello, una política de Estado y no una de Gobierno. La Gratuidad parcial obedece a una lógica de subsidio, la Universal propone una acorde a los derechos sociales. Ante quien, y como se invierte en la Gratuidad Universal, Atria apuesta por un *sistema de reparto invertido*, cuyo principal durmiente “sería un sistema en el que cada uno contribuiría de acuerdo a sus capacidades y recibiría de acuerdo a sus necesidades”<sup>154</sup>, lo que configura un impuesto estratificado, no regresivo. Ante ello, las posiciones metodológicas para la implementación de la Gratuidad son diversas, suscribo por una vía presupuestaria estructural como se fundamentó en apartados anteriores.

---

<sup>151</sup> Boric Gabriel, <http://www.latercera.com/noticia/gabriel-boric-el-gobierno-prefirio-no-incomodar-a-los-que-ven-un-negocio-en-la-educacion/>.

<sup>152</sup> Vallejo Camila, <http://diario.latercera.com/edicionimpresa/camila-vallejo-la-gratuidad-universal-se-debe-cumplir-y-para-eso-no-debe-haber-excusas/>.

<sup>153</sup> Atria Fernando, [http://www.uchile.cl/documentos/documento-comentario-y-explicacion-del-proyecto-de-ley-de-educacion-superior-del-profesor-fernando-atrria\\_124264\\_0\\_1949.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/documento-comentario-y-explicacion-del-proyecto-de-ley-de-educacion-superior-del-profesor-fernando-atrria_124264_0_1949.pdf), p. 26.

<sup>154</sup> Ibid., p. 27.



Las diferencias de implementación en la Gratuidad se concentran en el cómo de su financiamiento, lentamente la idea ha ganado fuerza en la aceptación popular, no hay candidato a la presidencia, siquiera en el bloque opositor de derecha *Chile Vamos*, que proponga en su programa de gobierno retroceder con esta política, lo que constituye la principal victoria del movimiento social en la instalación perpetua de la demanda. Uno de los aspectos que Fernando Atria cuestiona de la implementación es la Gratuidad mediante convenios, que responde la pregunta ¿Qué instituciones *entrarán* a ella?, el principio rector replica que serán las instituciones *estatales*. La crítica del jurista apunta a la Ley de Subvención Escolar Preferencial, donde el Estado “no puede obligar a los agentes privados, que entonces solo les puede ofrecer un contrato, que ellos verán si aceptan o no”<sup>155</sup>. En la misma línea la diputada Vallejo establece que:

“El Estado debe garantizarles a todos los estudiantes una buena Educación gratuita, pero una Educación con ciertas garantías, con ciertos criterios. Para que las universidades *entren* en la Gratuidad, no pueden ser instituciones que lucren, que sean discriminatorias en el acceso, que no tengan mínimos de pluralismo, de libertad de cátedra. Deben tener un compromiso con lo público, con el desarrollo del país y con vocación social”<sup>156</sup>.

Pero las relaciones agentes privados y reforma educacional pro gratuidad ha entrado en contrariedades, si la gratuidad es un derecho del estudiante no puede depender de la disposición de una institución privada a firmar o no este *convenio*, ya que se contrapone con el derecho a Gratuidad de cada estudiante que se vería “neutralizado por una declaración unilateral de la institución”<sup>157</sup>.

El fundamento de la Gratuidad ha encontrado mayor fricción en términos del *cómo* y a *quién* se le provee del beneficio, cayendo rápidamente en la contradicción y en la confusión de que esta política se erige en la concesión de un derecho inalienable. El diputado Boric a conciencia de este dilema advierte:

“¿Por qué habría de pagarles la Educación a los chicos del Grange<sup>158</sup>, por ejemplo? Es evidente que una matrícula como la del Grange no puede ser financiada por el Estado, pero el hecho de que exista la posibilidad de que estudiantes puedan segregarse del resto de la sociedad y estudiar aparte de la

---

<sup>155</sup> Ibid., p. 27.

<sup>156</sup> VALLEJO. Op. Cit.

<sup>157</sup> ATRIA. Op. Cit., p. 27.

<sup>158</sup> Grange School, colegio de ascendencia pastoral inglesa afiliado a la IAPS y LAHC. Sus costos suman alrededor de las 431 unidades de fomento, aproximadamente 11.490.000 pesos anuales por concepto de gastos administrativos de admisión, matrícula, cuota de incorporación y colegiatura anual.

realidad del país, termina generando una fisura social que reventará en un determinado tiempo”<sup>159</sup>.

Esta posición refuerza el hecho de que la ausencia de Universalidad en la Gratuidad incide en la calidad al existir realidades distintas de financiamiento, lo que producirá siempre segregación social, uno de los males que la propuesta se propone terminar. Otro problema ya mencionado, es la forma de financiar esta política, y la fragilidad del presupuesto gradual también es apuntado por el diputado por Magallanes:

“Los presupuestos son de arrastre, de una administración a otra (política de gobierno, no de Estado) ... el gran empresariado genera presiones a través de cuales que no son visibles ni democráticos para la mayoría de la sociedad. La discusión sobre el modelo de desarrollo es necesaria para solventar los problemas de recursos que tenemos ahora”<sup>160</sup>.

Esta necesidad devela contrariedades de un sistema educativo que en el tránsito de una realidad a otra, premura abandonar una lógica de mercado que agobia a la Educación y permite, siguiendo a Rifo:

“La obtención de plusvalor relativo a los estudiantes-consumidores y la valorización del conocimiento-mercancía en relación a las empresas nacionales, dan origen al capital inicial con que el sistema da funcionamiento a su lógica como medio de producción, cuyo movimiento productivo general podríamos denominar como valorización como unidad”<sup>161</sup>.

El sistema educativo imperante no solo interpone reglas de acceso, oferta, prestación y provisión; sino que articula su propia industria con sus respectivas relaciones productivas y una lógica propia de explotación. Es este nicho el que debe ser atacado primero al optar por el camino de la democratización de políticas públicas del Conocimiento.

---

<sup>159</sup> BORIC. Op. Cit.

<sup>160</sup> Ibid.

<sup>161</sup> Rifo, Mauricio. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis (Santiago)*, 12(36), 223-240. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000300010>

#### 4. SOLUCIONES DEL CONOCIMIENTO E INNOVACIÓN CONTRAHEGEMONICA,

Perspectiva económica del potencial de ideas innovadoras que justifican la Gratuidad Universal.

La Humanidad merece de sí misma su mayor potencial<sup>162</sup>. Las palabras que siguen este apartado apuntarán a una perspectiva económica de la potencialidad de las ideas que deben ser aprovechadas en su totalidad, el paso mínimo para su realización es la justificación de la Universalidad de la Educación para dar cobertura máxima al desarrollo de a quienes pertenecen estas ideas, ideas que no atribuyen al genio distinción social alguna.

Perspectiva económica con características particulares, a partir de una *Economía del Conocimiento* que hoy se presenta determinante en el desarrollo de la matriz productiva de las sociedades del mundo. En la Educación para el cómo producir y reproducir bajo un paradigma Epistemológico Posmoderno, dos posiciones se contraponen: aquellos que buscan preservar la lógica de acumulación capitalista mediante el desarrollo del conocimiento; versus quienes creen en una visión emancipadora de la Economía del conocimiento que preponderan la premura de una sustentabilidad social y ecológica. Es crucial distinguir cuál de estas dos visiones carga con un costo sistémico mayor, que forma de “hacer” provee de soluciones del conocimiento que de manera universal logre ampliar el espectro en innovación.

Este apartado se desarrolla bajo la convicción de que las “Ideas”, que proveen soluciones del conocimiento, son capaces de superar los factores de cambio de las reglas del juego que componen y definen toda *institución*<sup>163</sup>. Es decir, se busca resaltar la preponderancia de la innovación al momento de incidir en la matriz productiva de las naciones, que puede superar con creces la efectividad de una revolución o la total reforma de ésta matriz. Pero, sobre todo, resaltar el menor costo que significará asegurar la universalidad en la gratuidad de la Educación en el largo plazo.

---

<sup>162</sup> “*Todo se ensalza: ciencia e industria, conocimiento y aplicación, descubrimiento y realización práctica que lleva a otras invenciones, trabajo mental y trabajo físico. Cada descubrimiento y progreso, cada incremento en la riqueza de la humanidad, se origina en el conjunto del trabajo manual y cerebral de ayer y hoy. Entonces, ¿qué derecho tiene nadie de apoderarse de una partícula de ese todo y decir: ‘Esto es mío y no tuyo?’*”, Kropotkin Piotr, “Memorias de un revolucionario”.

<sup>163</sup> “*Las Instituciones son las reglas del juego de una sociedad o, más formalmente, los constreñimientos u obligaciones creados por los humanos que le dan la forma a la interacción humana. En consecuencia, éstas estructuran los alicientes en el intercambio humano, ya sea político, social o económico. El cambio institucional delinea la forma en la que la sociedad evoluciona en el tiempo y es, a la vez, la clave para entender el cambio histórico*”, North Douglas C., “Institutions, Institutional Change and Economic Performance”, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p. 3.

#### 4.1 Economía del Conocimiento, visiones contrapuestas.

Compararemos dos modos de emplear de la Economía del Conocimiento, una perspectiva de Ciencia arraigada en el Capitalismo donde el incremento de la productividad y calificación se hacen centrales y conceptos como *plan de negocio*, *emprendimiento* o *gestión del saber* son espacios comunes. La segunda perspectiva guarda relación con las visiones de la ciencia emancipadora, donde la Educación de las sociedades tiene como finalidad el desarrollo y la superación de las lógicas productivas actuales que se solventan a partir de la explotación de riquezas.

Sin ir demasiado lejos, el científico chileno Pablo Valenzuela, que en sí mismo es un ejemplo de éxito científico para las condiciones epistemológicas y productivas actuales, nos entrega importantes elementos que definen esta perspectiva de la Economía del Conocimiento en entrevista con revista Capital en 2015. Valenzuela recientemente firmaría la carta “Nuestros Gobiernos han elegido la ignorancia”<sup>164</sup>, en plena crisis gremial donde agrupaciones como la de beneficiarios de CONYCIT<sup>165</sup> reflejaban la desolación de la comunidad científica chilena. El investigador, que descubriese la Hepatitis B, sigue en la misma línea cuando relaciona restrictamente la Economía del Conocimiento con el *emprendimiento*: “...Cuando tienes “buena” Ciencia y tecnología, necesitas desarrollar un producto o servicio para que el resultado de la investigación llegue a la sociedad... Esto en la jerga biotecnológica sólo se puede hacer desde una empresa (negocio)”<sup>166</sup>. El conocimiento bajo discreción del interés de inversión, a veces de origen público, pero las más desde el sector privado; produce el tándem necesidad-solución-comercialización, quienes buscan una cura definitiva al cáncer lo hacen asegurando primeramente las condiciones productivas aptas para la ejecución de su industria: “Muchas veces la palabra negocio no tiene muy buena fama, pero es básica, sin los negocios la ciencia no llega a la sociedad, a menos que seamos un país comunista {...}”<sup>167</sup>. El ejemplo llega a ser burdo, pero el alcance es real al demostrar la Ciencia como profesión rentable y funcional a las relaciones económicas. Retomando el estudio del ex ministro Nicolás Eyzaguirre y sus colaboradores, coinciden las prerrogativas que traería consigo la existencia de un *mercado de la innovación*: “por una parte, fondos públicos

---

<sup>164</sup> Carta de la Sociedad de Bioquímica y Biología Molecular de Chile, en la cual la comunidad científica reclama al Estado Chileno una mayor injerencia en el desarrollo de la Ciencia, adhieren como firmantes otros Premios Nacionales de Ciencia como Cecilia Hidalgo y Andrés Weintraub, entre otros.

<http://www.sbbmch.cl/?p=2532>.

<sup>165</sup> Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica.

<sup>166</sup> Valenzuela Pablo, Revista Capital N°411, Ediciones e Impresos S.A., Santiago 2015, p. 33.

<sup>167</sup> Ibid., p. 33.

apoyan la generación de ideas y, por otra, se desarrolla el mercado para que fondos privados las transformen en negocios”<sup>168</sup>. Los intereses que rigen bajo la lógica de mercado no parecen tener dificultad de adaptación a la docta esfera del conocimiento.

Peter Ferdinand Drucker en “Post-Capitalist Society”, define el rol en la actualidad de la Economía del conocimiento y el décimo capítulo de esta obra es conciso en señalar la importancia de “El saber, su economía y su productividad”<sup>169</sup>. A principios de los noventa y en sintonía con aquellos críticos del capitalismo más duro llamados: “neoliberales de nuevo trato”, Drucker advertía que pese a que la mayoría de los estados-nación son homogenizados por la Economía de mercado, existirán instituciones del *espacio-estado* que lo resguardarán<sup>170</sup>, a ello agregar que también serán quienes lo estimulen y regulen con políticas concretas y externalidades. El autor señala que el conjunto del poder político y económico no han sabido controlar, por falta de interés creado e inversión, tres grandes saberes que adosados a la Economía del saber inciden en los procesos productivos: a) La mejora continua de los procesos, b) explotación de nuevos productos y procesos, c) y la innovación, ítem en el cual los países desarrollados invierten más del cinco por ciento de su producto interno bruto<sup>171</sup>.

Drucker pronosticaba la necesidad de la alfabetización digital mundial, preocupación propia del contexto de la sociedad del conocimiento en gestación, pero la gestión de ese conocimiento no debía ser llevada a cabo por los Estados-Gobiernos, pues resulta una intromisión de las tareas propias de la Escuela, Escuela en sentido amplio sin definir el interés o ética de su oferta. Los procesos deben ser guiados por el conocimiento a fin de mejorar su rendimiento, Drucker no está considerando la posibilidad de recodificar dichos procesos y las relaciones entre los factores productivos. Redunda en una lógica de buscar nuevos modelos de desarrollo por sobre la búsqueda de alternativas al modelo de desarrollo, capacitación total que apunta a un mayor conocimiento a razón de una mayor instrucción que rompe la barrera escuela-trabajo.

La lógica de mercado prepondera en estas visiones de la Economía del conocimiento, donde, reitero, prima el aumento del rendimiento sobre lo producido. Lo anterior, es seguir privilegiando el beneficio de quienes poseen el capital y están a la cabeza de las relaciones e instituciones que configuran las matrices productivas. La ética

---

<sup>168</sup> Eyzaguirre Nicolás, Marcel Mario, Rodríguez Jorge, Tokman Marcelo; “Hacia la Economía del conocimiento: el camino para crecer con equidad en el largo plazo”, basado en la exposición sobre el estado de la Hacienda Pública ante el Congreso, capítulo iv, Estudios Públicos, Santiago, 2005, p.34.

<sup>169</sup> Drucker Peter F., “Sociedad Postcapitalista”, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1993, p 20.

<sup>170</sup> Ibid.

<sup>171</sup> Ibid., p 24.

de *los privados* replica el modelo también en la gestión del conocimiento, los mismos intereses industriales acusan presencia en la Escuela la cual es reducida a los intereses que buscan tan solo la maximización de lo producido, en consecuencia, es un conocimiento mínimo, restringido a sus propias posibilidades en caso de no estar sujeto a los intereses materiales de quienes fomentan, en este caso, dicha producción del saber. El costo socioecológico de una cura para el cáncer sujeta a su posibilidad de industrialización, es mayor a la búsqueda de la cura en sí misma. Priorizar en Educación gratuita universal no correlaciona posponer calidad y rendimiento escolar. Por sobre un sentido de justicia igualitario, es apostar un nivel estandarizado de calidad que asegure una posibilidad equitativa de generar un espectro mayor en innovación y conocimiento, que se manifieste en la economía y en el *que y como* producir del País, donde el desarrollo con beneficios colectivos esté por sobre la posibilidad de industrialización y dependencia de intereses condicionados al capital.

Otra visión de la Economía del conocimiento pregonan los defensores de una Ciencia Emancipadora. Mario Dorta clasifica taxonómicamente el conocimiento explícito y tácito que inciden en el valor agregado, además desclasifica la relación del conocimiento de la ciencia y tecnología en servicio de los medios de producción para el desarrollo de un futuro sustentable. Esta clasificación se ordena en contexto de la sociedad del conocimiento y la información, la cual Dorta cataloga como la tercera Revolución Industrial. Investigadores de la ciencia y la tecnología generan el concepto SIN (Sistemas de Innovación Nacionales) que los Estados modernos han ido implementando a fin de direccionar políticas públicas en el área<sup>172</sup>. Políticas que se desarrollan en dos frentes, el del conocimiento tácito ligado a la *instrucción* educativa y el explícito que se relaciona con el proporcionado por la *experiencia* productiva. Paralelamente a la irrupción de la lógica del capital Humano en la educación, hace dos décadas la OCDE focaliza el conocimiento para su uso y transmisión en los procesos productivos<sup>173</sup>, el paso del cambio del milenio es hacia la consolidación de la *gestión* de ese conocimiento. El impacto de la globalización significó el tránsito de una Economía de Escala por una Economía del Conocimiento, donde las condiciones de producción globalizadas correlacionan “lo global y lo particular”, el cómo-hacer a nivel mundial, que estimula las realidades locales, reconfigura los mercados económicos financieros que ahora integrados provocan una nueva dimensión temporal que acentúa la instantaneidad. Este nuevo paradigma se basa

---

<sup>172</sup> Dorta Mario, “La Economía del Conocimiento y su integración en la sociedad del conocimiento”, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Quemado de Güines, 2011, p. 1.

<sup>173</sup> Ibid., p 2.

en la superación del término *proceso* por el de *flujo*, es de común exigencia que las economías evolucionen en su capacidad de respuesta y maximización de los rendimientos<sup>174</sup>.

El resto del diagnóstico que Dorta nos entrega es conocido, con el aumento de estas condiciones de producción proliferaron las transnacionales que componen el mercado global, aminoran el rol de los Estados, y se produce el estallido de la globalización cultural y geopolítica<sup>175</sup>. El impacto de la tecnología en instituciones y organizaciones crea comunidades productivas que adquieren un nuevo valor, donde el peso relativo de este recae en la innovación, la fuerza de trabajo se vuelve heterogénea y diversificada cultural y cualificadamente y en la automatización y mecanización empleada: “El saber se convierte en la principal fuerza de producción”<sup>176</sup>. El problema, según el autor, son los países no desarrollados y en nuestra región:

“La disponibilidad de conocimiento constituye el principal *embudo* en los países en vías de desarrollo, pues encuentran más dificultades para invertir en Educación o en tecnología de punta y están más próximos a vivenciar la marginalidad y la exclusión social ya que el estado no genera políticas de contención por haberse redimensionado y debilitado con excepción de aquellos países que han iniciado políticas y economías alternativas alejadas de las recetas neoliberales: Cuba, Venezuela, Nicaragua, Ecuador, Bolivia, (Brasil y Argentina en menor escala)”<sup>177</sup>.

Dorta exhibe cierto optimismo desmesurado que guarda sentido con la diferenciación de los proyectos políticos de estos países con los de los países del cordón del pacífico alienados al neoliberalismo duro (Chile, Perú y Colombia). En estos últimos, los Estados no poseen las facultades de planificación económica para propender a una determinada alternativa al modelo de desarrollo capitalista, les falta poder político y propiedad soberana de sus riquezas naturales.

En el caso de Chile, la explotación empobrecida de la minería en bruto, cuya propiedad y tributo es ínfima en comparación al volumen de esta actividad, termina por no aprovechar del todo el potencial de su riqueza. La mirada cortoplacista se ve reflejada con la inversión privada en la extracción bruta en gran escala y de rápida rentabilidad que no proyecta desarrollo con evolución tecnológica y sofisticación sustentable de los procesos,

---

<sup>174</sup> Ibid., p 3.

<sup>175</sup> Ibid.

<sup>176</sup> Toffler Alvin, 2000, citado en Dorta Mario, “La Economía del Conocimiento y su integración en la sociedad del conocimiento”, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Quemado de Güines, 2011, p. 4.

<sup>177</sup> Ibid.



que seca las napas y caudales exiguos del desierto chileno, empobreciendo sistémicamente el entorno donde se desarrolla la actividad. Apostar a la Economía del Conocimiento no genera necesariamente riqueza privada o individual, más bien genera una *riqueza sistémica*, conciliando los factores productivos y ante todo el entorno natural donde se emprenda cada actividad económica.

La preocupación por las consecuencias de la forma de producir humana traspasó el velo de desinformación al constituirse como conflicto político mundial. La observación de los efectos del calentamiento global enrostra medidamente la situación crítica que se atraviesa, la urgencia de atender un proceso en reversa hace perentorio un rol activo de la Educación en favor de intervenir mediante el conocimiento la matriz productiva mundial. El problema es que bajo los parámetros epistemológicos postmodernos<sup>178</sup>, concediendo lo expresado por Javier Baltodano, ha sido el propio discurso capitalista el causante que estas medidas paliativas “se conviertan en una fachada debajo de la cual se mantienen o aún intensifican los *modelos de desarrollo* basados en el abuso del consumo de combustibles fósiles”<sup>179</sup>. A partir del tratado de Kyoto, *hecha la regla hecha la trampa*, se aplicó a escala mundial el principio de “*responsabilidades comunes diferenciadas*”<sup>180</sup> por factores como el grado de desarrollo alcanzado en relación con sus emanaciones de CO<sub>2</sub>. Medidas que se traducen en políticas de funcionalismo hegemónico capitalista. Se crean los denominados “derechos de contaminación... el uso óptimo de la contaminación en términos de su contribución a la sociedad”<sup>181</sup>, reconociéndose la problemática ambiental pero donde terminan imponiendo paradigmas económicos de moda como el de la misma Economía del Conocimiento bajo una epistemología post moderna: un discurso y lenguaje conciliador y *consciente* del problema ecológico pero que en los hechos se traduce en la creación de todo un mercado del carbono. Se privatiza el derecho dosificado a contaminar, pero no se enfatiza en la necesidad de cambiar cualitativamente la forma de producir: “en los sistemas de mercado de carbono un emisor no solo está legalmente obligado a reducir su emisión a límite estipulado, sino que a su vez adquiere el derecho a

---

<sup>178</sup> Véase Breilh Jaime, “Ciencia emancipadora, pensamiento crítico e interculturalidad”, Universidad Andina Simon Bolivar, Creative Commons, Ecuador, 2010.

<sup>179</sup> Baltodano Javier, “Los peligros del doble discurso, de lo internacional a lo local: el caso de la propuesta ‘Costa Rica Carbono Neutral – 2021’ en “Voces del sur para la justicia climática”, CODEFF – Amigos de la Tierra Chile, Santiago, 2009, p. 63.

Ver Cuadro 1. Ibid., p. 73.

<sup>180</sup> Ibid., p. 63.

<sup>181</sup> Ibid., p. 65.



emitir a este ese límite”<sup>182</sup>. Se debe adherir a este cuestionamiento ético en el empleo de valores tan trascendentales como el respeto y cuidado del medio ambiente.

#### 4.2 Innovación como política pública.

En el Chile de principios del presente siglo el diagnóstico de sus líderes sobre la Economía del país es indistinto, se debe crecer incrementando el nivel de producción basado en la sofisticación e innovación aportada por el Capital Humano. Diagnóstico que no cuestiona demasiado, a partir del conocimiento implementado, las condiciones originales del sistema de relaciones de los factores productivos, conservando el estatus quo en la dialéctica entre agentes productivos y explotación de recursos.

La innovación como fuente emprendimiento es estandarte de la Economía del Conocimiento desde la perspectiva de una Ciencia ligada al Capitalismo, es una capacidad que “las empresas crean, adoptan o adaptan tecnologías con el fin de cimentar sus ventajas comparativas”<sup>183</sup>. Es decir, vemos la innovación como aliciente dentro de las formas de hacer Economía imperante, constituyendo un proceso productivo más. Proceso que es *colectivo*, ya que incluye transversalmente todos los factores y medios productivos; es un *continuo*, se retroalimenta sucesivamente entre los agentes de la cadena productiva, complementando y exigiendo el desarrollo del resto de los componentes y así se hace acumulativo; y es *incierto*, pues es una inversión<sup>184</sup>. Eyzaguirre demanda por la inexistencia de un verdadero mercado de la innovación y cuestiona el nivel de inversión en investigación y desarrollo por parte del Estado en comparación al producto interno bruto del país<sup>185</sup>. Inversión siempre y cuando apunte a un incremento cuantitativo más que cualitativo y cualificado de lo producido para cimentar las ventajas comparativas de los recursos del país, con la noción presente de *competir* dentro del modelo de explotación de riquezas.

La innovación como política pública constituye un rol para el Estado que no puede ser reemplazado por el mercado, la autorregulación resulta improcedente ya que en cada

---

<sup>182</sup> Lohman Larry, 2006, Baltodano Javier, “Los peligros del doble discurso, de lo internacional a lo local: el caso de la propuesta ‘Costa Rica Carbono Neutral – 2021’ en “Voces del sur para la justicia climática”, CODEFF – Amigos de la Tierra Chile, Santiago, 2009, p. 67.

<sup>183</sup> EYZAGUIRRE NICOLAS..., Op. Cit., p. 17.

<sup>184</sup> Ibid., p. 17 y 18.

<sup>185</sup> El porcentaje del PIB que Chile invierte en innovación corresponde a la quinta y hasta sexta parte respecto de lo que han invertido los países que ya alcanzaron desarrollo. Ibid., p. 18.

industria yacen diferencias dependiendo del sector económico, etapas de desarrollo variables e industrias con requerimientos específicos<sup>186</sup>. En este rol, según el autor, el Estado ha resultado ineficaz debido a la concentración horizontal del financiamiento de las ciencias aplicadas en la industria, sin hacer la diferenciación ya mencionada y donde las falencias radican en la no alienación de los “mecanismos de financiamiento, asesoría, administración, ejecución y evaluación”<sup>187</sup> de los fondos. Son insuficientes los fondos entregados por el Sistema Nacional de Innovación, a través del financiamiento de la oferta de instituciones del conocimiento como el Servicio Oceanográfico de la Armada o institutos tecnológicos que reciben aportes basales, o de fondos tecnológicos concursables de la Comisión Nacional de Investigación, Científica y Tecnología.

Anteriormente tomaba como ejemplo la industria del cobre y su explotación desmesurada y carente de una industria competente en términos de mayor manufactura y sustentabilidad capaz de generar mayor riqueza. Esta dificultad es considerada crucial por el ex Ministro de Hacienda del gobierno de Ricardo Lagos, quien plantea que el desarrollo de la industria entorno a un recurso natural determinado es proporcional al éxito del total de la cadena o complejo productivo, al que llamaría *cluster productivo*<sup>188</sup>. Esta idea es ilustrada por Eyzaguirre vía el *cluster* forestal finlandés, el cual en menos de un siglo evolucionó de la extracción bruta de materia prima a la exportación de químicos y procesos de ingeniería, de paso ser pioneros en maquinaria forestal y prestar asesoría en el rubro al extranjero<sup>189</sup>.

Pero acotar el desarrollo de una Economía al éxito de la cadena productiva de cada industria, pasa por alto otras dificultades inherentes a una Ciencia supeditada al sistema Capitalista. Por una parte, el depender de las externalidades positivas que adquieran estos *encadenamientos laterales* del complejo productivo, mediado por una *autorregulación* de mercado, terminan por relativizar el éxito del *continuo colectivo* de la innovación ya mencionados. Y por otra, es distinto cuando el beneficiario colectivo y unitario es también proveedor de la investigación y desarrollo, es decir, donde el Estado sea garante objetivo de las políticas públicas del conocimiento. Así, se está obviando la *implicancia* que se produce en el desarrollo del conocimiento aplicado a procesos productivos industriales entre privados con o sin participación del Estado. Por ejemplo, en la Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza de la

---

<sup>186</sup> Ibid., p. 29.

<sup>187</sup> Ibid.

<sup>188</sup> Factores que permiten a un encadenamiento productivo incorporar nuevos procesos y tecnologías. Porter Michael, *The Competitive Advantage of Nations*, Free Press, New York, 1990, p.16.

<sup>189</sup> EYZAGUIRRE NICOLAS..., Op. Cit., p. 29. Nota al pie 9.

Universidad de Chile, existe un pabellón de aulas llamado Arauco<sup>190</sup>. En efecto, una empresa forestal dedicada a la producción de celulosa invirtiendo como un “privado” en investigación y desarrollo de una entidad estatal. Cabe, entonces, cuestionar la real preocupación por el medio ambiente que se desarrolle científicamente en este contexto y como median los conflictos de interés a la hora de soluciones del conocimiento que apunten al desarrollo de recursos renovables. Ejemplos como este son abundantes, lo central es asumir que la Economía del Conocimiento normada por el mercado en su ejercicio está determinada por un real *contexto de implicación*, el cual procedo a analizar.

#### **4.3 El contexto de Implicación en la implementación del conocimiento en la Economía.**

A la disputa que surge entre fines y valores con la aplicación de la Economía del conocimiento en la producción capitalista, Fernando Tula aporta elementos claves con su idea del *contexto de implicación*. El plantea que la capacidad tecnológica de la humanidad ha llevado a crispar su potencial productivo con los valores sociales<sup>191</sup>, atribuible al ejemplo del mercado de carbono, sin ir más lejos, toda una industria a costa del valor ecológico y la explotación a partir de una ética determinada. Tula además advierte un nuevo contexto socio-epistémico que reconfigura el escenario de la relación Ciencia-Sociedad, y que *implicación* refiere a la consideración de las variables provenientes del consenso entre actores productivos, fines y valores que difieren entre sí<sup>192</sup>. La afectación de las aplicaciones tecnológicas y las relaciones entre los individuos que componen la fuerza de trabajo incide a nivel simbólico en el valor social de las cosas versus la asociación valor-eficacia-ciencia<sup>193</sup>. Una heurística aplicada que creó teorías y prácticas que aceleraron la comprensión de la naturaleza, no así mismo la comprensión de los factores productores de ese conocimiento. Consecuentemente, la humanidad opta por privilegiar la velocidad de respuesta de sus propios procesos productivos, pero “La distribución de los beneficios de las prácticas científicas no se da en un marco de equidad y justicia”<sup>194</sup>, no tan solo la equidad, sino la carencia de una mayor consideración con el impacto en el entorno del progreso de estos conocimientos. Luego, el autor duda de la

---

<sup>190</sup> <http://www.forestal.uchile.cl/fotos/70218/cfcn-inauguro-pabellon-arauco>.

<sup>191</sup> Tula Fernando, “El contexto de implicación: capacidad tecnológica y valores sociales”, CONICET Argentina, *Sientiae Studia* ISSN 1678-3166, Sao Paulo, 2006, p. 1.

<sup>192</sup> *Ibid.*

<sup>193</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>194</sup> *Ibid.*

*legitimidad* de los fines de la ciencia, en la homologación de fin y eficacia, y la dicotomía de plantear una posibilidad desarrollista que considere más lo *tecnológico* o lo *humano*.

Las sociedades debiesen poder tener la posibilidad de elección acerca de cómo sobrellevar su relación con la tecnología, Tula acierta con dos referencias de Robert S. Cohen al respecto:

“Debemos preguntarnos si la tecnología puede tener una escala humana, si las amenazas globales ineludiblemente requieren tecnología de elite, si los beneficios a corto y mediano plazo no acarrear penas mayores en un plazo mayor, si los milagros de la ciencia reemplazan los milagros de la religión, y la retórica de la tecnología desplaza persuasivamente a la retórica de la religión; de hecho, preguntarnos si la cohesión social puede ser preservada...”<sup>195</sup>.

Esta escala valórica no necesariamente deba ser patente de la religión, la vigilancia de las preferencias colectivas de una sociedad es de carácter ante todo político: ¿queremos ciencia para emancipar y desarrollar nuestra potencialidad? ó ¿una ciencia que al corto plazo cree y satisfaga necesidades no elementales e inmediatas, como un teléfono celular cada vez más pequeño y desechable? El espacio de decisión colectivo para responder estas interrogantes, una vez más, será ante todo político. Cohen advierte que:

“Estamos lejos de una comprensión satisfactoria de las alegrías y tristezas, los logros y las frustraciones de la saga tecnológica de las sociedades modernas. Debe haber todavía alternativas entre las tecnologías y debemos trabajar como científicos, tecnólogos y filósofos y prever los peligros y las oportunidades, para *elegir* con el sentido de todavía genuina posibilidad de cumplir valores humanos”<sup>196</sup>.

Aún es tiempo de educar generaciones que redireccionen valóricamente las posibilidades emancipadoras del conocimiento aplicado a toda matriz cultural de producción de actividad humana. La apuesta de un acceso universal a la Educación es la base para la redirección de la generación de conocimiento, se busca abarcar todo el espectro del desarrollo de potenciales genialidades así como también todo el espectro valórico de un conocimiento de provecho a escala humana. Además de obtener un conocimiento aplicable de mayor riqueza, la universalidad desde una perspectiva de

---

<sup>195</sup> Ibid.

<sup>196</sup> Ibid.

éticas nos entregaría un conocimiento legítimo y soberano y que guarde observancia democrática en la afectación de los impactos sistémicos del avanzar científico.

El conocimiento y su aplicación en lo productivo no implica necesariamente que sea beneficioso, la escala humana aplicada a las soluciones del conocimiento es la que determinara los frutos de una implementación acorde a las necesidades sociales por sobre las del mercado, por ejemplo. La dependencia de que esto se cumpla está determinada por las políticas de naturaleza teórico social que se tomen, considerando tres dimensiones pragmáticas: *ética, política y epistemológica*<sup>197</sup>. Pero, el problema es garantizar el equilibrio y la transparencia si consideramos los grupos de interés involucrados y el espacio de desarrollo mismo de la ciencia y tecnología:

“La maquinaria tecnológica y la concreción de las posibilidades materiales de transformación son independientes a la discusión que pauta los fines y los modos de tal transformación, quedando tales fines muchas veces ligados solo a los intereses de cada sector involucrado”<sup>198</sup>.

El autor sugiere la construcción de sistemas *ético-sociales* que no distingan barrera alguna entre el desarrollo cognitivo de lo social, estableciendo *valores y fines* y no sistemas de preponderancia material. No advertir esta distinción trae consigo consecuencias epistemológicas, produce la relativización del conocimiento científico pues las teorías responden a contextos locales donde estas se producen y mantienen<sup>199</sup>. Se abre también la posibilidad de la *manipulatividad* de la ciencia, bajo una teoría de retórica estética desarrollista, donde el conocimiento sea manipulable a razón de su naturaleza y eficacia:

“Mientras las reglas procuran establecer la objetividad mediante la aplicación de un conjunto finito de fases formales y- salvo el falsacionismo- teniendo como objetivo central una alta *confirmación*, por el contrario, la estrategia basada en valores apuesta a defender la imparcialidad de la ciencia en función de la evaluación de los valores *cognitivos* que esta manifiesta... y que admita su finalidad social”<sup>200</sup>.

De las diferentes finalidades que pueda tener la ciencia en general, a partir de diversos intereses, es necesario precisar que “no es por la retórica que debemos reflexionar sobre el carácter relativo o no del conocimiento científico, sino por la propia

---

<sup>197</sup> Ibid.

<sup>198</sup> Ibid., p. 3.

<sup>199</sup> Ibid.

<sup>200</sup> Ibid.

posibilidad de comprender de modo diferente en función de diferentes valores cognitivos, o sea, por la existencia de diferentes *culturas científicas*<sup>201</sup>. Pero transar la finalidad y orientación del producto del trabajo científico, de una privada individualista a una colectiva sustentable puede resultar engorroso:

“Mientras la necesidad de saldar las *inversiones* (no sólo económicas, sino también académicas y estratégico-corporativas) y *costos* de la estructura de producción tecnológica conduce a la necesidad de obtener resultados satisfactorios en el *menor tiempo posible*, a la necesidad de *evitar las consecuencias indeseadas* imponen un sentido de *procedencia* que tiende a desacelerar tal desarrollo, ampliando el tiempo de *consideración* antes de la toma decisiones”<sup>202</sup>.

La ciencia se desarrolla bajo nuevas reglas que imponen un paradigma que contempla mayores factores en su desarrollo, a esto se refiere el autor con el contexto de *implicación*.

El contexto de implicación asume un nuevo contexto socio-epistémico, que implica y media de forma simultánea la eficacia cognitiva y la legitimidad social. Entonces, “¿qué *implicancias* tienen las prácticas científico-tecnológicas para la sociedad, las generaciones futuras y los ecosistemas?”<sup>203</sup>. Considera también ciertos riesgos materiales y desde luego sociales, los cuales serán regidos bajo un ideal empirista de *máxima testabilidad* y otro humanista de *máximo desarrollo de las capacidades humanas*<sup>204</sup>. Estos principios implicados adhieren a una línea que busca el desarrollo total de las potencialidades humanas, lo que refuerza la necesidad de contar con una Gratuidad Universal en los programas educativos. Estos nuevos factores en el desarrollo de la ciencia incluyen, por cierto, el factor humano, se erigen como la principal externalidad positiva de un sistema social y que se manifiestan en su matriz productiva. Estos valores cognitivos, se transforman en un nuevo criterio consiente a la hora de considerar el sistema mundo que recibe la aplicación de estos conocimientos.

---

<sup>201</sup> Ibid., p. 4.

<sup>202</sup> Ibid.

<sup>203</sup> Ibid.

<sup>204</sup> Ibid., p. 5.

#### 4.4 Ciencia emancipadora y pensamiento crítico.

En continuidad con el cuestionamiento de una ciencia *domesticada* y funcional al sistema productivo dominante, Jaime Breilh concede importantes elementos al respecto en su paper “Ciencia emancipadora, pensamiento crítico e interculturalidad”. Sea entendido el Pensamiento Crítico como toda actividad intelectual que apuesta a desarrollar una matriz productiva alternativa al capitalismo, abandonando la lógica de mercado en el desarrollo científico. El Pensamiento Crítico en Latinoamérica fue severamente menoscabado a partir de la segunda mitad del siglo pasado, donde la represión y persecución política de sus principales exponentes intelectuales desarmó el espacio de teoría crítica y las bases de un pensamiento alternativo<sup>205</sup>. En los últimos años el Pensamiento Crítico se acogió en la esfera de los movimientos sociales, que plantean una reflexión epistemológica con una perspectiva *contrahegemónica*. Por otro lado, los defensores del capitalismo bárbaro pretenden que el conocimiento permita “convertir todos los derechos humanos en mercancías, y pretende sostenerse a base del miedo, el terrorismo institucionalizado de la guerra y, sobre todo mediante la sofisticación de los mecanismos de control cultural y hegemonía”<sup>206</sup>. La unilateralidad del discurso capitalista apunta al control de instituciones por medio de la ideología y el poder, domesticando para sí la ciencia y de paso establecer las condiciones de las matrices productivas mediante un neofuncionalismo epistemológico (como aproximaba más arriba). El pensamiento crítico desde una trinchera extra institucional, a lo menos en aquellos países donde el capitalismo impone sus términos, plantea una perspectiva diferente con teorías contrahegemónicas que buscan romper con la lógica unilateral de la epistemología posmoderna.

La globalización se erige como un contexto favorable para quienes sostienen esta unilateralidad, pues controlan la productividad, el poder político y militar. Breilh define la globalización como una “red de interconexiones que reproducen decisiones económicas en el globo e imponen patrones de reproducción adaptados a sus intereses estratégicos”<sup>207</sup>. A partir de la globalización se crean culturas totalizantes, que terminan por empobrecer el conocimiento integral y precipitar la derrota del conocimiento ante la información. Así se configuran nuevos tipos de relación mundial entre economía, el

---

<sup>205</sup> Breilh Jaime, “Ciencia emancipadora, pensamiento crítico e interculturalidad”, Universidad Andina Simon Bolivar, Creative Commons, Ecuador, 2010, p. 1-2.

<sup>206</sup> Ibid., p. 2.

<sup>207</sup> Ibid., p. 3.



Estado y la sociedad. La imposición de estas reglas del juego a partir de desigualdades locales y globales ha generado una cultura de la resignación con resultados en lo epistemológico y un quehacer científico domesticado que reproduce hegemonía<sup>208</sup>. En su expresión educativa se sigue reproduciendo una educación y ciencias sociales propias de un conocimiento restringido decimonónico, a partir de la crítica contrahegemónica reciente esta expresión se nutrió de una “intención” política progresista en el discurso, pero neo-funcionalista en los hechos que incide en el mercado y no en la estructura productiva. Se reducen reivindicaciones sociales a una esfera de posibilidad de consumo y no a la redefinición de la propiedad<sup>209</sup>.

A esta reacción a la resistencia intelectual contrahegemónica, Breilh le llamaría neo-funcionalismo, no es curioso que sea sincrónica al surgimiento del “Neoliberalismo de nueva cara” ya mencionado, el cual reduce la ciencia como una herramienta de hegemonía más. Puede que esta herramienta no sea patente, que no haya un modelo de mecanización que interconecte poder, cultura y pensamiento, pero no hay duda de la existencia abstracta de “reglas generales o presuposiciones inconscientes que rigen el discurso general de la cultura y el pensamiento”<sup>210</sup>. Este modelo científico-técnico entabla estructuras de poder que determinan las relaciones de los actores productivos y homogenizan estas condiciones, siguiendo Breihl, a través de tres vías. En primer lugar, están las instituciones financieras y los sistemas de control de fondos para la investigación de quienes dominan el contenido de programas educativos y de capacitación, los espacios culturales y los medios de comunicación masiva y que incluso tienen el poder de intimidar, coaccionar directamente e invisibilizar cualquier producción intelectual no afín. En segundo lugar, está la coerción *intraacadémica*, donde se termina cediendo a presiones externas y estimulando linajes de producción académica en función de un interés determinado. Y, en tercer lugar, la homogenización es posible siempre y cuando se delimite a la ciencia de todo conocimiento *no-académico*, como es el caso de toda significación de un contexto cultural determinado que debiese influir en el trabajo científico y que además es fuente del pensamiento crítico profundo, intercultural y transdisciplinario<sup>211</sup>.

Hablamos de un conocimiento unificado y consciente, que ante las críticas y el desplome ha sido capaz de renovar el discurso del Pensamiento Crítico y recobrar la

---

<sup>208</sup> Ibid., p. 4.

<sup>209</sup> Ibid., p. 5.

<sup>210</sup> Ibid.

<sup>211</sup> Ibid., p.6-7.



hegemonía tras el fracaso de la propuesta económica y social neoliberal en un primer momento. Ante la crítica, surge una Epistemología Posmoderna que responde e integra nuevos elementos, tras este fracaso económico y social, a través de “relatos impositivos que reducen el pensamiento científico al molde de una visión rígida y monótona de la realidad”<sup>212</sup>. La oficialidad del discurso hegemónico conservador constituye las posibilidades del conocimiento y delimita su realidad, configura una *objetividad que obliga*. En la interculturalidad radica, según Brehil, el poder para la vía de una *metanarrativa emancipadora*. Este Metarrelato no es la construcción de un nuevo discurso uniforme homogeneizador, se trata de una *visión unicultural del conocimiento*, que se valga de integrar a todo sujeto productivo en una totalidad analítica<sup>213</sup>. Esto resulta controversial para algunos pensadores críticos, que, luego de cuestionar la hegemonía totalizadora del actual estado social de las cosas, cuestionarán también una nueva posibilidad totalizante, que se presentaría como un obstáculo para el pensamiento<sup>214</sup>. En este sentido, el conocimiento avanzaría hacia “una *metacrítica* de la sociedad capitalista, en la forma de una *metanarrativa* emancipadora”<sup>215</sup>, la reacción neoconservadora movilizada ante esta posibilidad es el regreso a un principio original del conocimiento universal. Tratase de una postura posmodernista de carácter funcionalista-reproduccionista, apolítico, enajenado y carente de relato colectivo; lo que resulta en un:

“Tipo de razonamiento posmoderno (...), el azar, la contingencia y la adopción radical de la noción de incertidumbre, planteados originalmente como herramientas para superar el determinismo, terminaron convirtiéndose en armas de un *neodeterminismo* disfrazado”<sup>216</sup>.

La respuesta es hacer con y del conocimiento algo distinto, una divergencia que cambia reglas del juego y factores de cambio. La vía emancipadora asume que:

“El reto es el de articular un pensamiento *CONTRAHEGEMÓNICO* con las posibilidades de los saberes complejos y poderosos de los *otros*, y en esa ruta no se trata de descubrir en los ‘otros’ algún grado de presencia de esencias *nuestras*, de lo que se trata es de comprender si es que en el saber

---

<sup>212</sup> Ibid., p. 7.

<sup>213</sup> Ibid., p. 8.

<sup>214</sup> Ibid.

<sup>215</sup> Ibid.

<sup>216</sup> Ibid., p. 7.

sistematizado de los otros hay elementos que nos ayuden a construir la crítica y superación de las ataduras de la inequidad social”<sup>217</sup>.

La Educación es central en la construcción de un relato de este calibre, bajo una ideología emancipadora capaz de y como lo planteasen Sousa Santos y Edgar Morin:

“a) luchar contra el reduccionismo empírico y formal cuantitativista de la ciencia;  
b) luchar contra el predominio de la racionalidad eurocéntrica y androcéntrica, así como contra la uniculturalidad de la ciencia;  
c) luchar contra teorías totalizantes, en tanto que mega relatos impositivos; d) luchar por un replanteamiento de la relación entre el conocimiento académico y el conocimiento popular”<sup>218</sup>.

Si bien los autores advierten que no debemos reemplazar esta racionalidad homogeneizadora con un mega relato totalizante, puntualizan en que este no sea de carácter *impositivo*. En síntesis, debemos buscar un nuevo paradigma contrahegemónico que apueste a un proceso predominantemente democrático y soberano, apostando con el desarrollo de un programa sistémico que incluya a todos los actores involucrados.

---

<sup>217</sup> Ibid., p. 10.

<sup>218</sup> Morin Edgar, “Ciencia con conciencia”, Río de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996 y Santos Boaventura, “Introducción a la Ciencia Post Moderna”, Ediciones Afrontamiento, Porto, 1995, citado en Breilh Jaime, “Ciencia emancipadora, pensamiento crítico e interculturalidad”, Universidad Andina Simón Bolívar, Creative Commons, Ecuador, 2010, p 10.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES.

La disputa del proyecto educativo de una nación es también la de la definición de los ejes que determinan su lógica productiva, sus alcances económicos y el impacto en su respectivo entorno natural y humano. A partir del empleo del conocimiento en la esfera productiva encontramos dos tendencias claramente distinguibles, una restrictiva del conocimiento al interés del capital y muy ligada a la explotación, distante de la sustentabilidad; y una apuesta divergente y contrahegemónica que ve en el conocimiento una posibilidad real de emancipación, desarrollo y superación de las posibilidades productivas reducidas por un discurso conservador de lo *real*. Disputa que es justo se desarrolle, el problema surge cuando se añade el factor de la premura, la que está determinada por el conflicto social global y el agotamiento de las condiciones históricas de nuestro medio ambiente, el cual ha cambiado violentamente en las últimas décadas y ha tenido una profunda incidencia en las condiciones de producción. Hecha la advertencia, ¿qué lógica, en consideración de estos nuevos factores, trae consigo un costo mayor? Este replanteamiento económico requiere determinadas condiciones en lo educativo, la preponderancia de una Gratuidad Universal en su acceso debe entenderse como una inversión crucial de largo plazo.

Antes de responder la interrogante, debemos definir qué se entiende por *Sostenibilidad*, como principio productivo busca objetivos técnico-económicos, socioeconómicos y medioambientales que velen por el aseguramiento de los recursos, el impacto ecológico e impactos en la salud humana<sup>219</sup>. Por ejemplo, la minería en Chile ha alcanzado unos de los volúmenes más bajos de industrialización y elaboración de sus productos y ha generado conflictos con el entorno en cada nuevo proyecto emprendido<sup>220</sup>. La lógica de rápida extracción se ha basado en la explotación y el desmesurado agotamiento de todo recurso natural, la saturación del entorno que resulta privado de su agua para el proceso minero y la intromisión de infraestructura contaminante para nutrir de energía a las faenas. La eficiencia y sostenibilidad cautivas de los intereses del capital y el implemento de una energía renovable, siendo uno de entre varios otros casos, aplicada a la gran minería pudiese verse cooptada por el nexo vinculante de interés

---

<sup>219</sup> Varela Nazer Amín, "Indicadores de sostenibilidad ambiental para la industria metalúrgica del cobre primario en Chile. Una propuesta basada en estudios ACV", XIV INTERNATIONAL CONGRESS ON PROJECT ENGINEERING, Madrid, 2010, p. 4.

<sup>220</sup> Conocidos son las problemáticas en el valle del Río Choapa con minera Los pelambres o la minera Doña Inés de Collahuasi que seca el oasis de Pica. Ver: <https://www.ocmal.org>.

económico entre los dueños de fuentes energéticas convencionales y los privados dueños de la industria minera. Esta lógica supone una matriz productiva basada en la explotación de todo tipo de recursos, a fin de generar la mayor riqueza posible en el corto plazo, donde el desarrollo y la perspectiva sustentable con el entorno hacia un futuro generoso no forma parte del criterio en la ejecución del trabajo.

Es válido refutar este progreso cuestionando el cómo solventar una política de esta envergadura. Automáticamente respondo que los fondos que solventen la Gratuidad Universal de la Educación deben provenir de un presupuesto estructural, esencialmente de la restructuración de la propiedad del patrimonio y su tributo a la sociedad en su conjunto. Las materias primas como el mencionado cobre y toda riqueza que conforma los sectores principales de nuestra economía, la infraestructura de uso público en general y las remesas y frutos bursátiles obtenidos por el erario nacional en el extranjero; componen un presupuesto al que denomino estructural y cuya reorientación en términos de propiedad presupone un progreso político mayor. Pese a lo anterior, cubrir el costo de la Gratuidad Universal<sup>221</sup> adquiere la prioridad necesaria para ser cumplida habiendo conquistado parcialmente la soberanía de las riquezas fundamentales del país. Es importante este punto, un financiamiento estructural de las reformas en Educación tienen como consecuencia el paso de una *política de Gobierno* a una *política de Estado*, la fragilidad política de la glosa presupuestaria llevada a cabo hasta ahora desliza dificultades periódicas en la aprobación anual de la ley de presupuesto y deja esta vital iniciativa al devenir de cada gobierno de turno. Se debe reforzar la idea de Gratuidad en la Educación como la mejor inversión social de largo plazo, que supere la noción superflua de la transacción costo cero que apuntaba Atria y refutar la idea reaccionaria de que se está enfrentando una política con resultados regresivos.

La construcción contrahegemónica se basa en la búsqueda de soluciones del conocimiento para las problemáticas colectivas humanas, a partir de una ciencia en condiciones de libertad, es decir, sin limitaciones que excedan el ámbito del saber. La aplicación del conocimiento y la técnica en la producción bajo el paradigma epistemológico imperante, orienta la energía productiva empleada con una lógica de *explotación* de riquezas. Esta lógica se fundamenta en una premisa elemental de la ciencia económica que debemos superar: “múltiples necesidades para bienes escasos”<sup>222</sup>,

---

<sup>221</sup> Se estima que el costo de ello sería superior al 4% PIB Nacional. Detalles en: [http://www.dipres.gob.cl/572/articles-154341\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/572/articles-154341_doc_pdf.pdf).

<sup>222</sup> Máxima aludida al *problema económico* clásico, conocido también como la Ley de escases, contrapuesta a una Economía basada generación recursos y abundancia.

es el principio de escasez. Al poner el conocimiento en total disposición del *que* y *como* producir, este principio se debilita y es posible llevar los factores productivos a evolucionar desde una lógica extractivista, que basa su actividad en la depredación de los recursos a una lógica de sofisticación de procesos productivos que sea capaz de generar riquezas en un amplio sentido. Luego, propongo superar la idea marxista del control soberano de los medios productivos, por el control legitimado colectivamente de medios productivos superiores. Superiores en términos del producto económico, cuyos procesos de mayor sofisticación y conocimiento empleado, resultan de mayor eficiencia singular y ambiental a los medios en uso en propiedad de la hegemonía capitalista. Al abarcar un espectro mayor de conocimiento, dado el acceso a la formación educativa universal, las posibilidades potenciales de innovación son mayores a la educación elitizada y de calidad estratificada imperante en la actualidad.

La Gratuidad Universal en la Educación refuerza la noción de un desarrollo en el que ninguna idea es prescindible, y que para obtener una ciencia en libertad y de beneficio colectivo es necesario del intelecto de la humanidad en su conjunto. El científico Neil deGrasse adhiere a la idea de una ciencia de mayor provecho, libre de intereses particulares y enriquecida:

“...Hemos usado mucho la ciencia, al igual que lo hemos hecho con todas las herramientas a nuestra disposición, y por eso, no podemos darnos el lujo de dejarla en manos de unas cuantas personas poderosas. Mientras más nos pertenezca la ciencia a todos menos probable es que la usemos mal...”<sup>223</sup>.

Más allá de lo poco ortodoxo de la referencia, lo que aporta deGrasse es fundamental, coincide con lo planteado por Brehil, el acceso universal al conocimiento no es solo un asunto de justicia por garantizar un derecho social, o por aumentar la eficiencia de su aplicación con el aumento de la producción de conocimiento al lograr mayor cobertura; existe, además, una dimensión valórica que se endosa a la ciencia en cuanto su afectación es colectiva. Mientras más nos pertenezca a todos el conocimiento, menos probable es que lo usemos de forma nociva a costa de nosotros mismos.

El conocimiento que incide en la forma de producir de las sociedades lo logra a través de un cambio en las reglas del juego, es decir, por medio de un cambio en las instituciones. No podemos guardar, mezquinamente, la sola definición de institución

---

<sup>223</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=zsc0Ekw2rMw\\_](https://www.youtube.com/watch?v=zsc0Ekw2rMw_) Min. 36.00, inspirado en Carl Sagan “*A mote of dust suspended in a sunbeam*” Pale Blue Dot: A Vision of the Human Future in Space.

peyorativa ligada a las burocracias se apuesta por una definición rigurosa similar a la de Douglas North citada más arriba. Las instituciones, en rasgos generales, pueden ser entendidas como las reglas del juego en la que se desenvuelven individualidades en sistemas colectivos: se incluyen inclinaciones, relaciones inter-elementos que la compongan, canales de comunicación y las condiciones constitutivas del medio social: sistema de significantes y estructuras de relevancia. En el espacio de lo político, las formas comunes de cambio que redefinen las instituciones son básicamente dos, reformas o revoluciones. Cuando una idea resulta innovadora hace permeable la institucionalidad, redefiniendo las formas de hacer produciendo el cambio en la adopción de un nuevo paradigma epistémico, lo que supone la superación de las latas dificultades políticas de una revolución o de una reforma. Si la fusión en frío funcionase y fuese efectiva la presencia de más energía en un barril de agua que en una plataforma petrolera, no escatimaríamos en impedimentos burocráticos para su implementación inmediata. La decisión política de quienes retrasan la posibilidad de un escenario como ese yace en los pilares del conocimiento, en no generar las condiciones epistemológicas necesarias para el pleno desenvolvimiento de la genialidad. Un desarrollo educativo diversificado en estratos a razón de mayor recurso - mayor calidad, constituye la maniobra política reproductora de un estatus-quo que prevalece las condiciones de clase y productivas existentes, una Gratuidad Universal y una estandarización de la calidad de la Educación es un primer paso para revertir esta nefasta situación.

El problema principal es que cuestionamos esta problemática con las condiciones del conocimiento preexistente y que se nos presentan desde la escuela a la academia aprendemos a desarrollar un sentido crítico en la medida de lo que cierto discurso hegemónico permite. Cabe, plantear la duda: ¿Es correcto el diagnóstico que hacemos?, ¿de qué forma descartamos un modo de control más que radique en la misma posibilidad de cuestionamiento? Creo que constituye un avance tan solo la existencia de la posibilidad de un pensamiento crítico, formular este tipo de preguntas es un progreso para ser tomado en cuenta a la hora del diseño y proyección de políticas públicas educativas y de pensamiento democrático, que garanticen la posibilidad de enriquecer el conocimiento y plantear la interrogante acerca del problema político de lo epistemológico, o el problema epistemológico de lo político.

---