

Mercados educativos en Chile: Antecedentes, características y consecuencias

José Miguel Sanhueza De la Cruz

Víctor Orellana Calderón

Recibido Julio 2021

Aceptado Agosto 2021

Resumen

El artículo propone una comprensión de las características centrales de los mercados educativos chilenos, argumentando que, pese a que Chile es considerado una experiencia paradigmática de mercantilización educativa, coexisten rasgos de mercado con elementos propios de la larga trayectoria de la educación chilena: en particular, con su carácter históricamente bifurcado entre sistemas para la élite y para las masas. Se presentan los antecedentes históricos principales de dicha bifurcación, y luego se abordan las reformas centrales de los últimos 40 años que fijan el marco normativo en que se desenvuelven los mercados educativos. Posteriormente, se analizan las consecuencias de la mercantilización educativa en Chile, en torno a la relación particular que se establece entre educación, estructura social y procesos de subjetivación. Finalmente, una sección de conclusiones recoge las tesis centrales propuestas y plantea nuevos desafíos para la investigación y la política educativa.

Palabras clave: Educación – Mercado – Privatización – Neoliberalismo - Chile

Educational Markets in Chile: Background, characteristics and consequences

Abstract

In this paper, we propose an understanding of the central characteristics of Chilean educational markets, arguing that, despite the fact that Chile is considered a paradigmatic experience of educational marketization, market features coexist with characteristics that come from the long trajectory of Chilean education: in particular, with its historically “bifurcated” character between systems for the elite and for the masses. We present the historical background of this bifurcation, and the central reforms of the last 40 years that establish the regulatory framework in which educational markets operate. Subsequently, we analyze the consequences of educational commercialization in Chile, in terms of the particular relationship that is established between education, social structure and subjectivation processes. Finally, a section of conclusions collects the proposed central theses and poses new challenges for research and educational policy.

Key Words: Education – Market – Privatization – Neoliberalism - Chile

Introducción

La expansión de la educación es hoy un proceso a escala global. No solamente en cuanto a la ampliación de sus coberturas en términos cuantitativos, sino también en su extensión en la sociedad y en el tiempo de vida de las y los sujetos. El desarrollo y consolidación de sistemas educativos nacionales cada vez más masivos en sus distintos niveles, ha propendido a desplazar las formas tradicionales de socialización, individualización, desarrollo y transmisión de saberes.

En este contexto, el sistema chileno es frecuentemente reconocido como una experiencia paradigmática de expansión educativa canalizada por la vía del mercado. Concretamente, un sistema en el cual se materializarían los elementos medulares que definen un sistema educacional orientado por los mercados (Bellei, 2013a): libre elección de las familias hacia las instituciones educacionales, competencia abierta entre éstas por captar estudiantes, y una oferta educativa concentrada

principalmente en manos de agentes privados, junto con una administración descentralizada de las escuelas públicas. A ello se suma la facultad legal de distintos tipos de instituciones educacionales para perseguir fines de lucro, que si bien no es un rasgo indispensable para la construcción de mercados educativos, sí es un rasgo característico de parte importante del sistema educativo chileno.

El presente trabajo busca ofrecer una comprensión de las características centrales de los mercados educativos chilenos. Como premisa fundamental que será argumentada en el texto, se sostiene que estos poseen una fisonomía particular marcada por la coexistencia entre rasgos propios de la modernización neoliberal, junto a elementos característicos de la larga historia de la educación chilena desde sus orígenes. Específicamente, con un rasgo fundamental: la crónica bifurcación del sistema chileno, entre una educación para la élite y otra para las masas.

Para ello, en primer lugar se presentan antecedentes históricos que dan cuenta de esta bifurcación crónica. Luego, se describen las principales reformas construidas desde la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet y proyectados por los posteriores gobiernos civiles, que dan cuenta del marco normativo e institucional en el cual se desenvuelven los mercados educativos. Posteriormente, se analizan las consecuencias de la mercantilización educativa en Chile, en cuanto a la relación particular que se establece entre educación, estructura social y procesos de subjetivación. Finalmente, una sección de conclusiones recoge las tesis centrales propuestas y plantea nuevos desafíos para la investigación y la política educativa.

Antecedentes históricos: La crónica bifurcación élite-pueblo

La conformación de los modernos sistemas educativos occidentales, en tanto basamento sociocultural de la conformación de los Estados nacionales desde el siglo XIX, ha estado asociada a funciones tales como la transmisión del conocimiento, la selección de individuos en el marco de la división social del trabajo, el establecimiento de un marco común de cohesión social, y la contribución, con mayor énfasis desde el siglo XX, a la movilidad social. Bajo este marco, la experiencia chilena desde sus albores como nación independiente hasta nuestros días ha tenido como uno de sus rasgos constitutivos la coexistencia fáctica de dos grandes subsistemas paralelos, destinados respectivamente a la

formación y reproducción de las élites, y a la educación y disciplinamiento de las clases populares. Si bien sus modalidades particulares han ido mutando merced a presiones tanto desde arriba como desde abajo, el patrón bifurcado constituye un rasgo crónico del sistema educacional chileno.

Desde la conformación del sistema educativo chileno en el marco del Estado Oligárquico del Siglo XIX se distingue con claridad un subsistema orientado a las élites blancas y europeizantes, y otro orientado a la moralización de los sectores populares y su integración al orden nacional. Bajo tal momento fundacional surgieron también los primeros debates acerca de la función social de la educación, marcadas por el consenso elitario de que la expansión educativa debía procurarse sólo hasta cierto punto. Expresión de aquello son las críticas de derecha que emergieron desde 1870, principalmente desde la Iglesia Católica y la oligarquía más estrechamente vinculada a la hacienda rural, el fundo, que planteaban que el exceso de instrucción entre los sectores populares promovería su alejamiento de los trabajos productivos (Ruiz Schneider, 2010). Pero también reflejan dicho consenso las primeras críticas de izquierda desde los sectores urbanos y social-productivistas de las élites, que cuestionaban el carácter puramente humanista de la instrucción, cuya consecuencia era una insuficiente preparación del peonaje para la producción moderna industrial (Salazar, 1987). De este modo, la bifurcación misma de la educación chilena en sí no es mayormente impugnada en sus debates fundacionales.

Fue durante las primeras décadas del siglo XX, junto con la decadencia del Estado Oligárquico, cuando comenzó a emerger una creciente presión por dotar al sistema educativo chileno de un carácter obligatorio, estatal y progresivo. Tal presión vino tanto desde abajo, como desde arriba. Por un lado, de la propia clase popular pensándose a sí misma en el contexto de la cuestión social, proceso político general del país que en el plano estrictamente educativo encontró expresión patente en el movimiento normalista, primer cuerpo de intelectuales populares chilenos (Ruiz Schneider, 2010). Por otro, de la necesidad de la élite dirigente nacional de construir nuevos modos de dominación, que tenían como precondition la incorporación del bajo pueblo como instrumento de la sociedad sobre la base de una lógica de igualdad formal (Salazar, 1987). La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 fue la cristalización de este renovado consenso, que marcó un punto de inflexión en la incorporación masiva de sectores medios y populares al

sistema escolar formal, expresado en el incrementando significativo en la cobertura bruta de la educación básica hasta su práctica universalización (Falabella, García-Huidobro & Rojas Fabris, 2020).

Con todo, si bien la bifurcación desapareció desde entonces del plano estrictamente jurídico y de la retórica de las élites, al menos públicamente, pervivió como rasgo constitutivo de la educación chilena en las décadas posteriores del siglo XX a través de tres grandes mecanismos (Núñez, 2003): la exclusión de los sectores medios y populares de la educación media y superior, el cierre social de las propias instituciones educativas orientadas a las élites, y la división interna de la educación pública, tanto a nivel escolar como superior, entre formación para el trabajo y educación para ser integrado en las clases altas.

Recién entrados los años sesenta, el escenario antes descrito es puesto en crisis, y se produjo el primer momento de expansión significativo de la educación media y superior. Al igual que la ruptura de los años veinte, dicha expansión tuvo impulsos tanto desde arriba, por la Reforma Escolar de 1965 desarrollada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva, fuertemente anclada en la teoría del capital humano; y desde abajo por los movimientos de Reforma Universitaria y sus reivindicaciones de democratización interna de la institucionalidad universitaria y su apertura hacia sectores medios y populares (Ruiz Schneider, 2010). Esta expansión se enmarca así en un intento por expandir y tecnificar la educación, buscando reemplazar la bifurcación por divisiones racionales y meritocráticas, sobre la base de la universalización de los niveles formativos que permitirían volver orgánico el proceso de industrialización que vivía el país. Incluso, el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU) impulsado por el Gobierno de la Unidad Popular en 1971, finalmente desahuciado ante las resistencias de las élites, la Iglesia Católica, y sectores del estudiantado y de las clases medias, no se propuso romper dicha tendencia, sino incorporar dos elementos adicionales: la democratización en la gestión de los establecimientos educacionales, y la articulación entre formación académica y orientada al trabajo en una única educación secundaria simultáneamente teórica, tecnológica, práctica y manual (Núñez, 2003).

Aun cuando la participación de agentes privados en la provisión educativa, y el apoyo del Estado a estos, no constituye un fenómeno nuevo en la historia de la educación chilena (Ossa, 2007), los ciclos de expansión de la educación básica

en los años veinte y los niveles medios y superior en los sesenta estuvieron principalmente impulsados desde las instituciones públicas, las que para el año 1970 concentraban el 75% de la matrícula escolar y el 66% de la superior (Concha, 2020; Garretón & Martínez, 1985). Luego de unos primeros años marcados por la represión y desarticulación de actores colectivos, y los recortes presupuestarios a la educación en general, desde 1981 la dictadura cívico-militar retoma el camino de la masificación educativa, en el marco de una organización de mercado del sistema educacional. Aquello sentó las bases del actual modelo educativo chileno, profundizado y proyectado bajo los posteriores gobiernos civiles a través del desarrollo de instituciones y mecanismos de control y rendición de cuentas.

La mercantilización de la educación chilena (1981-2020)

Las bases fundamentales del actual sistema de educación superior chileno fueron establecidas a partir de la reforma educativa llevada a cabo por la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet, en el contexto general de una modernización neoliberal en la que Chile fue pionero a escala global. De un empeño modernizador basado en la industria y en la política como eje organizador de la sociedad, se pasa a una matriz principalmente exportadora de materias primas, destacando el caso del cobre, con creciente preeminencia del capital financiero, donde el mercado se proyecta como el ámbito fundamental de orientación del desarrollo.

Dicha nueva matriz se caracteriza, además, por un desarrollo intensivo del sector servicios, localizado especialmente en los servicios sociales, educación, salud, el comercio, la banca y los servicios financieros. Esta arquitectura económica se materializa, a su vez, bajo una modalidad de capitalismo de servicio público (Ruiz Encina, 2015), estimulado por un Estado, bajo la orientación subsidiaria, que estimula con recursos públicos la ganancia del empresariado y garantiza la concentración del ingreso y la apertura constante de nuevos nichos de acumulación. De este modo, la expansión educativa de las últimas décadas en Chile se ha desarrollado como parte de estos nuevos servicios privados, bajo una orientación general de política destinada a su promoción como agentes protagónicos del desarrollo.

En el ámbito educativo, escolar y de nivel superior, las reformas de la dictadura se basaron en tres grandes lineamientos. En primer lugar, la apertura y promoción

de la entrada de nuevos proveedores privados, mediante la desregulación y eliminación de barreras de entrada, los que estarían facultados para perseguir fines de lucro, con excepción de las universidades privadas. Segundo, y directamente vinculado, la introducción de la competencia en torno a mecanismos de financiamiento tipo “voucher” como elemento dinamizador de la expansión educativa, que en la educación escolar se traduce en un esquema de asignación de recursos públicos mediante subvenciones por asistencia que perdura hasta hoy. En el nivel terciario, la imposición del autofinanciamiento de los planteles y su cobro de aranceles, junto con el desarrollo de mecanismos de endeudamiento se constituye en ía de acceso a la educación superior. Finalmente, el tercer lineamiento es la fragmentación organizacional del sistema público preexistente, mediante el traspaso de la administración de las escuelas fiscales a los gobiernos comunales, la municipalización de la educación, y la separación de las sedes regionales de las ocho universidades existentes, especialmente de las Universidades estatales de Chile y Técnica del Estado, en planteles autónomos.

El campo político, técnico e intelectual opositor a la dictadura fue inicialmente crítico a la orientación global de las reformas que condujeron a la agenda educativa de los posteriores gobiernos civiles. Posteriormente, la discusión se fue trasladando progresivamente durante los años ochenta hacia críticas parciales y de ajuste. Se abandona la idea de expandir la educación pública y los postulados de las reformas de los sesenta, y se acepta en cambio la orientación subsidiaria del Estado, el arancelamiento de las carreras, y el financiamiento a la demanda que trata por igual a instituciones públicas y privadas (Brunner, 1987; Lemaitre & Lavados, 1985). Tales giros se anclaron en narrativas emergentes a nivel internacional, como el llamado Estado Evaluador (Neave, 1988, 1998) su giro desde la provisión estatal directa hacia la orientación a distancia (Kickert, 1995) de los sistemas educativos. Todo ello en el marco de las reformas del Estado, promovidas y sistematizadas desde el mundo anglosajón bajo la etiqueta del New Public Management (Ramírez, 2009).

Desde tales herramientas conceptuales, se articula una agenda de política basada en un rol del Estado como orientador a distancia, a través del desarrollo incremental de una institucionalidad depositaria de las funciones de presión, control y rendición de cuentas hacia las escuelas y hacia los docentes. Se asocia al desarrollo de mecanismos y lógicas de asignación de recursos fiscales

directamente vinculados a dichas herramientas de accountability (Guajardo & Jara, 2018; Sanhueza & Carvallo, 2018). Ha sido un proceso no exento de disputas y tensiones, materializadas incluso en las masivas movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011, que plantearon contenidos de impugnación general a la política educacional neoliberal y fueron, en gran medida, protagonizadas por el despliegue de masas de jóvenes de los sistemas privados emergentes en el marco de dichas políticas (Bellei, Cabalín & Orellana, 2014; Fleet, 2011). Con todo, y aun en respuesta a dichas movilizaciones, la orientación antedicha de política ha sido transversal a los gobiernos civiles situados en su discurso tanto de centroizquierda como de centroderecha del espectro político.

En la educación escolar, cabe destacar la incorporación -durante la primera mitad de los noventa- del financiamiento compartido en la educación privada subvencionada. Es decir, el otorgamiento a dichas escuelas de la facultad de poder cobrar copagos a las familias, adicionales a los aportes que ya reciben por subvenciones del Estado. Asimismo, destaca el uso intensivo de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que aunque fue creada en los últimos años de la dictadura (1988) como una prueba censal para recopilar información sobre la calidad de las escuelas, es durante bajo los gobiernos de la Concertación cuando comienza la difusión pública de sus resultados y el estímulo al uso de rankings para orientar la elección de las familias.

También bajo los gobiernos civiles se desarrollaron nuevas consecuencias asociadas a los desempeños en el SIMCE, estableciéndolo como un parámetro fundamental para las remuneraciones de los equipos docentes (1995), como uno de los indicadores esenciales que permitirían evaluar el éxito de la extensión de la Jornada Escolar (1995) y, más recientemente, para la asignación de la Subvención Escolar Preferencial (SEP, 2009), mecanismo complementario de voucher para incentivar a las escuelas a incorporar estudiantes de sectores socioeconómicos de menores ingresos. La SEP fue una respuesta política a la movilización estudiantil de 2006, la llamada Revolución Pingüina, sumadas a la creación de nuevas instituciones como la Superintendencia de Educación o la Agencia de Calidad de la Educación. Ambas fueron dotadas de fuertes atribuciones en materia de control y presión por los resultados, entre las que sobresale un nuevo sistema de clasificación de escuelas a través de la prueba SIMCE que puede orientar incluso su cierre.

Bajo la promesa de materializar las reivindicaciones expresadas en las movilizaciones estudiantiles del año 2011 y avanzar en un sentido desmercantilizador de la educación chilena (Sanhueza & Orellana, 2018), el gobierno de la Nueva Mayoría (2013-2017) emprendió reformas entre las que destaca la llamada “Ley de Inclusión”, normativa que prohíbe el lucro, el copago y la selección académica en escuelas subvencionadas. Sin embargo, y atendiendo a la bifurcación histórica descrita en la sección precedente, la iniciativa promueve la inclusión en los ámbitos de educación destinados a las mayorías (escuelas municipales y privadas-subvencionadas), pero sin tocar los círculos de socialización y reproducción elitaria en la educación escolar chilena, encarnadas en las escuelas privadas que concentran alrededor del 7% más rico de la matrícula. Asimismo, el reemplazo del “financiamiento compartido” en las escuelas se materializa a través del incremento en las subvenciones, manteniendo inalterada la lógica de financiamiento que estimula la competencia entre escuelas.

Otra reforma emblemática del gobierno de la Nueva Mayoría fue la Ley de Desarrollo Profesional Docente, que sería fuertemente resistida desde el profesorado por cuanto tuvo como eje central la creación de un sistema de certificación y tramos para determinar las remuneraciones, sujeta a la evaluación del docente individual. Entendemos que esto profundiza las lógicas dominantes de presión y agobio hacia los docentes desde la política educativa de los años noventa. Finalmente, el fortalecimiento de la educación escolar pública en el marco de estas reformas se tradujo en un proceso de desmunicipalización que en la práctica ha representado un cambio de sostenedor¹ de las escuelas municipales, sin plantearse nada sobre la posición de la educación pública en el conjunto del sistema escolar, pese a que la idea de la educación pública como motor y sello del sistema educativo constituía uno de los conceptos centrales del programa de Michelle Bachelet (Sanhueza & Orellana, 2018).

En cuanto a la educación superior, durante los primeros quince años de gobiernos civiles el énfasis fundamental estuvo en el desarrollo de dispositivos orientados a controlar y promover la calidad de la oferta formativa, bajo un diagnóstico crítico en torno a la proliferación indiscriminada de instituciones, sedes y programas

1 En la legislación chilena la figura de “sostenedor” es el modo en que la noción de propietario privado se ha instalado. El diseño subsidiario del Estado impone que los sostenedores estatales son tratados de modo equivalente que los privados. Por eso la nueva legislación fue sólo un cambio de sostenedor, dentro de esta misma dinámica (Zárate, 2021).

privados (Salazar & Leihy, 2014; Brunner & Del Canto, 2018). Esto se expresó en la implementación de un sistema de licenciamiento para nuevas instituciones, y el desarrollo de proyectos de mejoramiento focalizado a través del programa MECESUP, suscrito a través de un convenio con el Banco Mundial. Bajo este mismo programa, se constituyeron las primeras comisiones encargadas de desarrollar procesos piloto de acreditación de programas de pre y postgrado primero (1999), y posteriormente de instituciones (2003). Por otra parte, se encargó de elaborar una propuesta de nueva institucionalidad que se consagró en 2006 con la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SINAC-ES) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) como entidad encargada de instrumentar estos procesos junto con agencias acreditadoras privadas autorizadas por ella. Los procesos de acreditación institucional, si bien formalmente se mantuvieron como voluntarios, en la práctica se volvieron crecientemente obligatorios al ser vinculados directamente con el acceso a financiamiento.

La apuesta global en este sentido, se orientó crecientemente a desplazar el eje público-privado como distinción fundamental del sistema terciario, imponiendo en su reemplazo el carácter acreditado-no acreditado de las instituciones (Salazar & Leihy, 2013). Esto se da en el marco de un sistema de acreditación muy sobre determinado por la extensión de la educación privada masiva, y por consiguiente sin una función clara y explícita: al mismo tiempo que debe en teoría propender al establecimiento de un alto estándar de calidad, debe también lidiar con las peores instituciones autónomas del sistema (Barroilhet, 2012), estableciendo sus condiciones mínimas.

La promoción de estos mecanismos se vincula directamente con la orientación asumida en materia de financiamiento. Además de destinar crecientemente los recursos hacia financiamiento a la demanda y menos hacia las instituciones, dentro de estos últimos se introdujeron de manera reciente mecanismos competitivos de asignación asociados a proyectos concursables por instituciones y/o a convenios plurianuales de desempeño entre el Estado y los planteles. En cuanto al financiamiento a la demanda, el esquema de crédito fiscal establecido en los ochenta se mantuvo en una permanente crisis, cuya vía de superación impulsada desde los gobiernos concertacionistas fue el Crédito con Aval del Estado (CAE), instrumento de intermediación entre el fisco y la banca privada para otorgar créditos a estudiantes de instituciones tanto públicas como privadas. Desde 2005,

el CAE fue una herramienta central en la expansión de la educación privada masiva-lucrativa, concentrada en grupos económicos específicos (Kremerman, Páez & Sáez, 2020), a expensas de altas tasas de endeudamiento y prácticas de cobranza abusivas hacia los estudiantes, y de un oneroso costo para el fisco, como lo acreditó una comisión parlamentaria constituida en 2018 sobre esta materia (Cámara de Diputados de Chile, 2018)

La cuestión del financiamiento estudiantil fue uno de los aspectos centrales de las movilizaciones del 2011. El gobierno de la Nueva Mayoría lo tradujo en la Política de Gratuidad a la educación superior, implementada inicialmente por medio de glosas negociadas en las leyes anuales de presupuestos (2016 y 2017), y luego consolidada en la finalmente aprobada Ley de Educación Superior de 2018. La gratuidad se materializó no como una condición basal de las instituciones públicas, sino como un aporte tipo voucher a planteles estatales y privados que cumplieran requisitos específicos en materia de acreditación y otras regulaciones, asociado a un aporte por estudiante equivalente a un arancel regulado fijado por un panel de expertos conformado para tal efecto. Un estudio de los primeros años de implementación de esta política muestra que, si bien ha tenido impactos positivos en la democratización de la educación superior, estos se han concentrado en los planteles privados de menor calidad dentro de las instituciones adscritas, mientras que en las instituciones estatales y en general las de mayor calidad tales impactos han sido menores, siendo en cambio mucho mayores las consecuencias negativas que esta política ha traído en materia de sostenibilidad financiera para estos planteles (Sanhueza & San Martín, 2019).

Pese a existir un mayor debate incluso en el seno de la propia coalición gobernante respecto al estatus que debía jugar la educación pública en el sistema terciario, la reforma finalmente impulsada tuvo como centro la cristalización legislativa de la Gratuidad, además de cierto ordenamiento de la arquitectura de control y rendición de cuentas, mediante la incorporación de nuevas instituciones al SINAC-ES, la reformulación de la composición de la CNA, la supresión de las agencias acreditadoras, y la introducción de modificaciones relevantes a las características, alcances y consecuencias de los procesos de acreditación. El impulso hacia la educación pública se circunscribió a una Ley de Universidades Estatales y un Plan de Fortalecimiento de éstas. Este plan, si bien contuvo elementos valiosos en materia de flexibilización de requisitos burocráticos en su administración, en la

práctica sería - tal como la desmunicipalización escolar- una reforma acotada en la administración y gobernanza de estos planteles, sin plantearse un nuevo estatus de estas instituciones en el sistema de educación superior y la composición de su matrícula.

Estructura y subjetividades en los mercados educativos

El resultado del conjunto de reformas antes descritas, y su posterior proyección y profundización bajo los gobiernos civiles, no es un mercado puro, perfectamente competitivo, con múltiples oferentes y demandantes en igualdad de condiciones y bajo efectiva libertad de elección. Por el contrario, la mercantilización educativa chilena se entronca con su histórico carácter bifurcado, expresado en la configuración de mercados diferenciados y segmentados según su orientación hacia las élites o hacia las mayorías.

En la educación escolar, este fenómeno se expresa en tres tipos de entornos institucionales. En la cúspide de la pirámide social se sitúa el sistema de escuelas privadas de élite, que al año 2020 acogía a cerca del 9% de la matrícula escolar (MINEDUC, 2021). Le sigue el segmento conformado por las escuelas privadas subvencionadas constituidas a partir de las reformas de los años ochenta, y que durante las últimas décadas se ha configurado como el principal dinamizador de la expansión del sistema escolar, pasando de abarcar un 33% de la matrícula en 1990 (Bermúdez & Castro, 2012) a concentrar más del 54% al año 2020. Dicho crecimiento del sector privado subvencionado se ha desarrollado a expensas de las escuelas públicas, cuya participación en la composición del sistema escolar pasó de un 59% a un 32% en el mismo período. Estos tres tipos de escuelas se han asociado directamente a poblaciones estudiantiles altamente separadas entre sí en términos socioeconómicos y académicos, configurando así el sistema escolar chileno como un caso de alta segregación en el contexto internacional comparado (Bellei, 2013b).

Un panorama similar puede trazarse en la educación superior. A nivel elitario, se ha consolidado un sector de universidades cota mil², proyectos altamente exclusivos

² Palabra de uso coloquial en Chile para referir a los estratos altos: cota mil quiere decir a mil metros del mar, figura utilizada para retratar el poblamiento elitario y exclusivo en la precordillera oriental de Santiago.

y vinculados a órdenes religiosas o grupos empresariales, y caracterizados por ser privados, altamente selectivos y con elevados aranceles que determinan su exclusividad. Le sigue el sector de universidades tradicionales, junto a algunas privadas más consolidadas, la mayor parte de las cuales resguardaron celosamente su selectividad como condición de distinción en el actual diseño de mercado, con un perfil de estudiantes de sectores altos y medios acomodados, aunque con mayor heterogeneidad que el segmento cota mil antes descrito. Finalmente, el complejo de instituciones masivas lucrativas de los nuevos sistemas universitario y no universitario³ surgidos a partir de las reformas de los ochenta, en las cuales se ha concentrado la mayor parte de los jóvenes profesionales de primera generación en la educación superior (Orellana, 2016).

Esta estructura piramidal de los sistemas escolar y superior configura un mercado educacional que, pese a su expansión en términos cuantitativos, reproduce el patrón socialmente bifurcado que históricamente ha manifestado la educación chilena. Por un lado, la consolidación de un sistema escolar privado exclusivo, engarzada con el sistema de universidades cota mil, completan hoy el ciclo de cultivo de la vida de las élites, al tiempo que amenazan cada vez más el tradicional monopolio de la Universidad de Chile y la Universidad Católica como espacios de formación y (re)producción de éstas. En el otro extremo, la expansión del sector escolar particular-subvencionado segmentado por capacidad de pago a expensas de la escuela pública gratuita, se articula con el crecimiento de la educación superior canalizado protagónicamente por el sistema masivo-lucrativo que concentra la expansión del nivel terciario. Ambos tránsitos, y sus posteriores correspondencias en el mercado laboral y la estructura social, constituyen los derroteros típico-ideales de la masificación en la actual configuración del sistema educacional chileno.

Además de la bifurcación, esta estructura del mercado educativo chileno reproduce dinámicas de explotación rentista más propias del fundo oligárquico del siglo XIX que de la competencia moderna por calidad que imaginó la narrativa neoliberal. Expresión elocuente de aquéllo es el devenir del sistema masivo-lucrativo que, al tiempo de ser el protagonista de la expansión de la educación superior, es también

3 Las reformas de la dictadura militar crearon dos nuevos tipos de instituciones –Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales-. Estos subsistemas durante las últimas décadas han estado conformados exclusivamente por instituciones privadas, y –a diferencia de las universidades- están facultadas legalmente para perseguir fines de lucro (Sanhueza, 2016).

el segmento de instituciones que realizan menores inversiones en insumos básicos para la docencia. Éstas son las que han logrado mayores rentas en las últimas décadas, y cuyos egresados/as se proyectan hacia el mercado laboral en las condiciones más precarizadas del sistema, como lo han mostrado investigaciones recientes (Fernández et al, 2014; Sanhueza, 2016). Su quehacer se configura así como un modo de explotación rentista, en tanto poseen escasos incentivos para competir por calidad en el sentido moderno, ya que la segmentación del sistema escolar, las expectativas sociales hacia la educación superior y la saturación del resto del sistema terciario les permiten contar año tras año con una alta demanda de estudiantes prácticamente asegurada.

De este modo, el carácter rentista y bifurcado predominante en los mercados educativos chilenos producen una forma particular de relación entre educación y estructura social. Más que un sistema de reproducción de la desigualdad, como lo estudiaran Bourdieu y Passeron (1996) en la escuela francesa de los años sesenta, se configura una suerte de mercado de la segregación, en que la competencia entre las instituciones educativas se concentra más en la selección que en la calidad. Por lo tanto, la presión hacia los sujetos se concentra más en los procesos de admisión que en las exigencias propias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño institucional hasta aquí visto, y su desarrollo durante décadas, produjeron en el tiempo no sólo una determinada lógica formal de la educación, sino también un conjunto de prácticas y formas de subjetivación asociadas a ella. En su formulación original, el neoliberalismo en educación se posiciona a favor de una mayor libertad: el fin del monopolio educativo estatal daría a las personas la posibilidad de elegir libremente su destino educativo (Friedman, 1955). La libertad de los sujetos se acopla al operar de los mercados: los oferentes compiten en ellos por satisfacer las necesidades o expectativas de las personas, y las personas, a su vez, desarrollan su capacidad electiva como decisión estratégica, racionalizando la relación entre precio y calidad.

Esto explica la importancia que han tenido en las últimas décadas los sistemas de información sobre las distintas instituciones, tanto a nivel escolar como superior, como sistemas de apoyo a la formación legítima de precios de mercado. El Estado ha tratado de estimular esta conducta racional de los electores, midiendo la calidad

de las instituciones e incluso el retorno pecuniario de los títulos profesionales⁴. Este esfuerzo ha sido particularmente intenso para los mercados educativos emergentes: en las zonas elitarias o tradicionales de la educación, los sujetos orientan sus elecciones por lógicas comunitarias y/o ya sedimentadas previamente en proyectos ideológicos, por lo que el mercado como juego racional entre oferta y demanda se constituye *incrustado* (Polanyi, 1992) en densos marcos socio normativos (Bellei, Orellana & Canales, 2020).

Los sistemas de aseguramiento de la calidad, por ejemplo, han buscado en gran medida configurar el mercado emergente de la educación como un mercado racional, dado que tanto las nuevas instituciones como los nuevos sujetos incorporados, en un contexto de universalización de la matrícula a nivel medio y superior, carecían de marcos socio normativos comunes sedimentados en el tiempo (Orellana & Miranda, 2018). El problema es que la investigación sugiere que aquellas formas de subjetivación, las del elector y actor racional, no son precisamente las que impulsa el mercado educativo chileno, ni las que se constituyen en los sujetos.

En el nivel de los electores, los distintos estudios sobre elección de escuelas sugieren que este proceso no se vive como experiencia de libertad sino, al contrario, como agobio (Corbalán, Carrasco & García-Huidobro, 2016; Canales, Bellei & Orellana, 2016). En la educación escolar predomina como criterio de elección el carácter social del estudiantado, por lo que el mercado emergente de escuelas subvencionadas no apuesta tanto por la calidad académica -no son sustantivas para los padres las mediciones de calidad oficiales- sino más bien por la exclusividad posible de su estudiantado. Esta es su condición de distinción de la educación estatal, más asociada a sectores de menores ingresos. Empero, la promesa de exclusividad social no siempre se cumple: los sujetos temen permanentemente que la educación sea fallida o una estafa, por lo que sienten que tienen pocas opciones en lugar de muchas. Pocas o a veces sólo una. En suma, el sistema electivo traspasa a los padres la responsabilidad de la segregación, lo que termina en una situación sumamente estresante y agobiante.

4 Este ha sido uno de los indicadores centrales del caso chileno reportado anualmente por el Sistema de Información sobre Educación Superior (SIES – www.mifuturo.cl), de la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación.

En el nivel de la educación superior, el sujeto elector, no se orienta tanto por las formas institucionales de información, aunque las usa, sino por lo que Ball llama conocimiento caliente, el que está a la mano en su entorno social directo (Ball & Vincent, 1998). La investigación de corriente principal ha planteado que los sujetos serían electores deficitarios, precisamente por su insuficiente apropiación de los indicadores de carácter racional. Un interés por la publicidad engañosa asociada a la educación superior (Zapata & Tejeda, 2016) y la preocupación por el hecho que los sujetos no elijan carreras rentables sino de bajo retorno, movilizados por aspectos simbólicos (Carrasco, 2014; Meller, 2010), marcan la alerta sobre el débil desarrollo del elector racional.

En el caso de los actores educativos, estos mecanismos de información y cuantificación de las prácticas se viven con extremo agobio. Los mismos jóvenes con débil desarrollo de una orientación racional, en el sentido mercantil, de sus elecciones, consideran el ensamble de las pruebas estandarizadas de acceso a la educación superior (la Prueba de Selección Universitaria -PSU-), y sus distintos indicadores correctivos (entre los que destaca el ranking de notas de enseñanza media) como un complejo de rendimiento desanclado de sus lógicas más sustantivas de aprendizaje (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Orellana et al., 2017). Estas pruebas se perciben como entrenamiento espurio, pero a la vez necesario, si se quiere ingresar en la educación superior. Demandan mucho tiempo de preparación que luego se opone al tiempo del estudio mismo y de la vida social, al grado que los jóvenes de 16 y 17 años sienten que no tienen tiempo libre (Orellana et al., 2019).

Mucho más extremo es el problema del agobio para los profesores del sistema escolar. Como se ha indagado, los sistemas evaluativos vinculados a las remuneraciones no han impulsado una cultura de mayor eficiencia, sino todo lo contrario: son percibidos como aparatos altamente performativos, y sin mayor relación concreta con los problemas de la enseñanza-aprendizaje (Acuña, 2015; Oyarzún & Cornejo, 2020). La abultada carga laboral de los profesores, además de este tipo de instrumentos, ha atizado un malestar docente que se ha expresado en importantes movilizaciones durante los últimos años contra el llamado *agobio docente* (González, 2015).

En suma, el efecto real de las políticas neoliberales en el ámbito de la subjetividad ha estado en gran medida signado por el malestar y el agobio. A la crisis de

legitimidad de la educación chilena, gatillada por los movimientos de 2006 y 2011, fundamentalmente orientados a criticar su desigualdad y segregación (Fleet, 2011), le sigue hoy una crisis mucho mayor, que afecta directamente su funcionamiento, motivada en el agobio: tanto la prueba SIMCE como la PSU han tenido dificultades en su implementación ante la resistencia de los estudiantes y profesores. Además del malestar y el agobio, el efecto de subjetivación de estas medidas ha sido la construcción de actores colectivos que las resisten (Parcerisa & Villalobos, 2020).

Conclusiones y desafíos

En Chile, tal como en el resto de América Latina (Bellei & Orellana, 2014), la transformación neoliberal ha desplazado sustantivamente los términos del debate de larga data en torno a lo público y lo privado en el campo educativo. Si durante el siglo XIX y parte importante del XX tal controversia se estructuró en términos de las orientaciones culturales y políticas, más concretamente, en tanto límites del Estado hacia las expresiones educativas religiosas, culturales y étnicas de la sociedad civil, en las décadas recientes tal discusión se ha movilizado hacia el problema del mercado. Con ello, se ha transformado no solamente la concepción tradicional del sector privado sino también del público.

El sistema educacional chileno es reconocido como una experiencia paradigmática de mercantilización educativa, sedimentada a su vez en una transformación económico-social neoliberal cuya amplitud y profundidad destaca a nivel internacional (Ruiz Encina, 2019). Sin embargo, como hemos buscado desarrollar en el presente artículo, en la fisonomía concreta de los mercados educativos en Chile coexisten elementos propios de la modernización neoliberal, con rasgos que responden a la larga herencia del fundo oligárquico del siglo XIX que nunca ha desaparecido por completo. En particular, el presente texto ha puesto énfasis en dos de ellos: el carácter socialmente bifurcado de la educación chilena, y el patrón de explotación rentista en la educación de masas. Se han abordado asimismo las principales consecuencias de largo plazo que tal arquitectura institucional ha tenido respecto al vínculo entre educación, estructura social y formas de subjetivación en el Chile neoliberal. Éstas contrastan con la hipótesis de un mercado competitivo en el cual las posibilidades de elección racional por parte de las familias serían experimentadas como ejercicios de plena libertad.

Cabe también resaltar otros dos rasgos de la larga historia chilena que se han proyectado hacia la fisonomía actual de nuestra educación. Por un lado, el peso gravitante de la Iglesia Católica en el sistema, no sólo en el sostenimiento de escuelas y universidades, sino también en la discusión ideológica y política en torno a la educación chilena (Ossa, 2007). Por otro, la reproducción de la estructura de dominación patriarcal en el largo proceso de expansión de los distintos niveles educativos, que ha evolucionado desde la exclusión explícita de las mujeres, hasta su progresiva incorporación asociada preferentemente a labores de servicio y cuidados. Esto último incluso hasta hoy es observable, por ejemplo, en su concentración en las áreas de salud y educación en el sistema terciario, que contrasta con su baja participación en áreas como tecnología o administración (Jara & Miranda, 2017).

Actualmente, Chile vive un inédito proceso constituyente democrático, abierto tras un largo ciclo de luchas sociales y resistencias que han tenido a la educación como uno de sus ejes centrales (Ruiz Encina, 2020). La comprensión de la fisonomía de la educación neoliberal chilena es un paso fundamental, no solamente para la impugnación crítica de sus injusticias y contradicciones, sino sobre todo para imaginar también sus nuevas posibilidades de superación. La construcción de la nueva Educación Pública del siglo XXI como una opción de futuro y como espacio de realización de una plena democracia es hoy una tarea a la cual, desde la investigación educacional y la pedagogía crítica, tenemos la responsabilidad histórica de contribuir.

Bibliografía

ACUÑA, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 7-26.

BALL, S.J., & VICENT, C. (1998). "I Heard It on the Grapevine": "hot" knowledge choice and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.

BARROILHET, A. (2019). Problemas estructurales de la acreditación de la educación superior en Chile: 2006-2012. *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 43-76.

BELLEI, C. (2013a). "El "fin de lucro" como política educacional". En García-Huidobro, J.E. & Falabella, A. (Eds.), *Los fines de la educación* (pp. 87-114). CEPPE.

BELLEI, C. (2013b). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>

BELLEI, C., CABALÍN, C. & ORELLANA, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440. doi: 10.1080/03075079.2014.896179

BELLEI, C. & ORELLANA, V. (2014). What does "educational privatisation" mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases. Documento de Trabajo N° 14, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

BELLEI, C., ORELLANA, V. & CANALES, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad y cierre social. *Education Policy Analysis Archive*, 27(5), 1-27. doi: 10.14507/epaa.28.3884

BERMÚDEZ, R. & CASTRO, L. (2012). Informe Evolución Matrícula Sistema Educativo 1990-2009. Biblioteca Nacional del Congreso Nacional de Chile.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara.

BRUNNER, J.J. (1987). Educación superior en Chile: Entre el Estado, el Mercado y los intereses académicos. Documentos de Trabajo, Programa FLACSO-Santiago de Chile, (357), Santiago

BRUNNER, J.J. & DEL CANTO, C. (2018). “Gobernanza y control de calidad en una variedad de capitalismo académico de alto privatismo: El caso de Chile”. En Monarca, H. y Prieto, M. (Coords.). Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica (pp. 9-41). Madrid: Dykinson.

Cámara de Diputados de Chile (2018). Informe de la comisión especial investigadora de los actos del gobierno vinculados a la implementación de la ley N° 20.027, que crea el Crédito con Aval del Estado y, en general, de la legislación relativa al sistema de créditos para el financiamiento de la educación superior (CEI 5). Disponible en: https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=43144&prmTipo=INFORME_COMISION

CANALES, M., BELLEI, C., & ORELLANA, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 89–109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>

CARRASCO, E. (2014). Una revisión bibliográfica acerca de la elección de carrera en Chile en un contexto de inequidad: tensiones, reflexiones y desafíos. *Revista Akademeia*, 4(2).

CONCHA, C. (2020). “Educación pública: Bases históricas para los desafíos de su recuperación”. En Falabella, A. & García-Huidobro, C. (Eds.) (2020). A 100 años de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro (pp. 44-60). Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

CORBALÁN, J., CARRASCO, A., & GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (Eds.). (2016). Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad. Santiago: CEPPE-PUC.

FALABELLA, A., GARCÍA-HUIDOBRO, C & ROJAS FABRIS, M.T. (2020). La Ley de Obligatoriedad mirada desde el presente. En Falabella, A. & García-Huidobro, C. (Eds.) (2020). A 100 años de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro (pp 7-9). Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

FERNÁNDEZ, R., CASSORLA, I., ARANEDA, C., D'ALENCON, A. & SANHUEZA, J.M. (2014). El poder económico y social de la educación superior en Chile. CEFECH-Heinrich Böll Stiftung.

FLEET, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Revista de La Universidad Bolivariana*, 10(30), 99-116.

FRIEDMAN, M. (1955). The role of Government in education. *Economics and the Public Interest*, 2(2), 85–107. <https://doi.org/10.1007/BF02856577>

GONZÁLEZ, L.E. (2015). Arriba profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente. *América en Movimiento*.

GUAJARDO, F. & JARA, C. (2018). Educación escolar: cultivando vidas en el mercado educativo. En Orellana, V. (Ed.), *Entre el mercado gratuito y la educación pública: Dilemas de la educación chilena actual* (pp. 157-208). LOM Ediciones-Fundación Nodo XXI

JARA, C. & MIRANDA, C. (2017). Ni biombos, ni patriarcado en las aulas. Reflexiones sobre la educación de mujeres en Chile. *Cuadernos de Coyuntura*, 5(19), 15-21.

KICKERT, W. (1995). Steering at a distance: A New Paradigm of Public Governance in Dutch Higher Education. *Governance*, 8(1), 135-157. <http://doi.org/10.1111/j.1468-0491.1995.tb00202.x>

KREMERMAN, M., PÁEZ, A., & SÁEZ, B. (2020). Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE (2020). Documentos de Trabajo del área de Institucionalidad y Desarrollo. Fundación Sol.

LEMAITRE, M.J., & Lavados, I. (1985). La educación superior en Chile. Riesgos y oportunidades en los '80. (CPU, Ed.). Santiago: CPU

MELLER, P. (2010). Carreras universitarias. Rentabilidad, selectividad y discriminación. Santiago: Uqbar.

MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile) (2021). DatosAbiertos. Centro de Estudios del Ministerio de Educación. <https://centroestudios.mineduc.cl/datos-abiertos/>

NEAVE, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284.

NEAVE, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 3(2).

NÚÑEZ, I. (2003). La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada. LOM Ediciones.

ORELLANA, V. (2016). El eco hacendal en la educación superior chilena y los desafíos de la universidad pública del siglo XXI. *Anales de la Universidad de Chile*, (11), 93-115. doi: 10.5354/0717-8883.2017.45231

ORELLANA, V., CANALES, M., BELLEI, C. & GUAJARDO, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*(2019), 35(1), 141-157. doi: 10.21573/vol1n12019.89879

ORELLANA, V., CAVIEDES, S., BELLEI, C., & CONTRERAS, M. (2019). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*. Vol.23: 1-19. doi: 10.1590/s1413-24782018230007

ORELLANA, V., GUZMÁN, C., BELLEI, C., GARECA, B. & TORRES, F. (2017). Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación. Santiago: CNA-Chile, Serie Cuadernos de Investigación, Vol. 7.

ORELLANA, V. & MIRANDA, C. (2018). “La mercantilización de la educación en Chile”. En Orellana, V., (Ed.). *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual* (pp. 95-156). Santiago: LOM Ediciones-Nodo XXI.

OSSA, J.L. (2007). El Estado y los particulares en la educación chilena (1888-1920). *Estudios Públicos*, (106), 23-96.

OYARZÚN, C., & CORNEJO, R. (2020). Teaching work and new public management in Chile: A review of the evidence. *Educação & Sociedade*, 41(May), 1–24. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>

PARCERISA, L., & VILLALOBOS, C. (2020). Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE. *Izquierdas*, 49(March), 2427–2455.

POLANYI, K. (1992). *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México D.F.: FCE.

RAMÍREZ, M.F. (2009). Las reformas del Estado y la administración pública en América Latina y los intentos de aplicación del New Public Management. *Estudios Políticos*, 34, 115-141.

RUIZ ENCINA, C. (2020). *Octubre Chileno. La irrupción de un nuevo pueblo*. Taurus-Fundación Nodo XXI.

RUIZ ENCINA, C. (2019). La política en el neoliberalismo: Experiencias latinoamericanas. LOM Ediciones-Nodo XXI.

RUIZ ENCINA, C. (2015). De nuevo la sociedad: LOM Ediciones-Nodo XXI.

RUIZ SCHNEIDER, C. (2010). De la República al Mercado. Ideas educacionales y política en Chile. LOM Ediciones.

SALAZAR, G. (1987). Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile ¿Integración o autonomía relativa? *Proposiciones*, 15, 84-129.

SALAZAR, J.M. & LEIGY, P. (2014). La poética del mejoramiento: ¿Hacia dónde nos han traído las políticas de calidad de la educación superior? *Estudios Sociales*, (122), 125-191

SALAZAR, J.M. & LEIGY, P. (2013). El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(34), 1-38. <http://doi.org/10.14507/epaa.v21n34.2013>

SANHUEZA, J.M. (2016). Instituciones de educación en un contexto de mercado: El caso de la educación superior técnico-profesional en Chile. *Estudios de Políticas Públicas*, 2(1), 82-104. <http://doi.org/10.5354/0719-6296.2016.41829>

SANHUEZA, J.M. & CARVALLO, F. (2018). Conflictos y transformaciones en la educación superior chilena. En Orellana, V. (Ed.), *Entre el mercado gratuito y la educación pública: Dilemas de la educación chilena actual* (pp. 209-258). LOM Ediciones-Fundación Nodo XXI

SANHUEZA, J.M. & SANMARTÍN, C. (2019). *Política de Gratuidad en Educación Superior: Evaluación de Impacto y Propuestas Alternativas de Financiamiento*. Santiago: Fundación Nodo XXI.

SEPÚLVEDA, L., & VALDEBENITO, M. J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 243–261. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000100015>

ZAPATA, G., & TEJEDA, I. (2016). Publicidad engañosa en educación superior: definiciones, regulación y una revisión de la publicidad en prensa escrita. *Calidad En La Educación*, 44(44), 197–242. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652016000100008>

ZÁRATE, M. (2021). La educación como actividad económica. Bases para una crítica al sistema educacional escolar chileno. DER Ediciones - Instituto Chileno de Derecho Educacional.

José Miguel Sanhueza De la Cruz: Sociólogo y Magíster en Gestión y Políticas, U. de Chile. Doctorante en Educación U. Diego Portales-U. Alberto Hurtado, Chile. Investigador Fundación Nodo XXI. jose.sanhueza_d@mail.udp.cl

Víctor Orellana Calderón: Sociólogo y Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización, U de Chile. Doctor (c) en Ciencias Sociales, U. de Chile. Investigador Fundación Nodo XXI. victororellana@uchile.cl