

REPENSANDO LA IDEA DE PRIVATIZACIÓN EDUCATIVA: LECCIONES DEL CASO CHILENO¹

RETHINKING THE EDUCATIONAL PRIVATIZATION: LESSONS FROM CHILEAN EXPERIENCE
REPENSANDO A IDEA DE PRIVATIZAÇÃO EDUCATIVA: LIÇÕES DO CASO CHILENO

Víctor Orellana C.²

<https://orcid.org/0000-0001-9599-966X>

Cristián Bellei C.³

<https://orcid.org/0000-0001-6963-7809>

Resumen: El presente artículo problematiza el debate sobre lo público y lo privado en educación de las últimas décadas, a partir de las lecciones de la experiencia chilena. Se examina la emergencia de la economía de la educación y el modo en que sus axiomas han condicionado la discusión, limitando la disputa a la gestión estatal o privada de un servicio ya considerado como mercantil. Se analizan los límites y posibilidades del concepto de privatización encubierta para dar cuenta de la totalidad y complejidad de los procesos de privatización. Finalmente, se sugiere un esquema basado en la polaridad entre mediación del valor y mediación política para comprender los procesos de mercantilización educativa.

Palabras Clave: Mercantilización educativa. Neoliberalismo. Política educacional. Educación pública. Chile.

Abstract: This article problematizes the debate about public and private education in recent decades, based on the lessons of the Chilean experience. The emergence of the economics of education and the way in which its axioms have conditioned the discussion are examined, limiting the dispute to the state or private management of a service already considered commercial. The limits and possibilities of the concept of hidden privatization are analyzed to account for the totality and complexity of privatization processes. Finally, a scheme based on the polarity between value mediation and political mediation is proposed to understand the processes of educational commodification.

Keywords: Educational commodification. Neoliberalism. Educational policy. Public education. Chile.

Resumo: O presente artigo problematiza o debate sobre a educação pública e privada nas últimas décadas, a partir das lições da experiência chilena. São examinados o surgimento da economia da educação e o modo como seus pressupostos condicionam a discussão, limitando a disputa entre a gestão estatal ou privada de um serviço já considerado como mercantil. Para dar conta da totalidade e complexidade dos processos de privatização, são analisados os limites e possibilidades do conceito de privatização oculta. Finalmente, para entender os processos de mercantilização educacional, sugere-se um esquema baseado na polaridade entre mediação de valor e mediação política.

Palavras-Chave: Privatização educacional. Neoliberalismo. Política educacional. Educação pública. Chile.

¹ Este artículo agradece el financiamiento de CONICYT a través del proyecto FONDECYT REGULAR 1171776.

² Sociólogo de la Universidad de Chile, y doctorando de la misma casa de estudios en Ciencias Sociales. Actualmente se desempeña como docente e investigador asistente del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile. Es director de la Fundación Nodo XXI. E-mail: victor.orellana@ciae.uchile.cl

³ Sociólogo de la Universidad de Chile, Doctor en Educación de la Universidad de Harvard. Actualmente se desempeña como investigador asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y académico de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma Universidad. E-mail: cbellei@ciae.uchile.cl.

Introducción

La sociedad chilena ha experimentado en las últimas décadas un profundo y acelerado proceso de modernización. Esto ocurre en el contexto de los giros neoliberales que suceden a la crisis del Bienestar, y en el caso chileno, a la ruptura del Estado de Compromiso de 1973. El carácter neoliberal de la modernización ha entregado al mercado, en detrimento de la esfera política, la iniciativa del desarrollo económico y social. Ello ha producido una transformación profunda que abarca dimensiones económicas, sociales, culturales y políticas.

A diferencia de otras experiencias latinoamericanas en que el giro neoliberal comienza con las democracias de los noventa, y en pacto o coexistencia con dinámicas productivas y societales propias del desarrollismo (GARRETÓN; CAVAROZZI; CLEAVES; GEREFFI; HARTLYN, 2004), en Chile este cambio destaca por su temprana implementación a manos de la dictadura de Pinochet, y se proyecta en una fase madura: el neoliberalismo es la etapa histórica más prolongada de toda la construcción republicana chilena (RUIZ ENCINA, 2019). De ahí que el desafío intelectual del último tiempo en Chile sea no tanto la comprensión del avance neoliberal sobre una realidad previamente configurada, sino el estudio de la realidad neoliberal en sí. Hemos pasado del análisis de un neoliberalismo teórico o parcial, propio del cambio que experimentan sociedades cuyo eje era el Estado, al estudio de un neoliberalismo histórico y su orden social consolidado.

Tal cambio de perspectiva resulta particularmente relevante en el debate sobre privatización educativa. Como se sabe, la educación chilena nos muestra un

mayoritario y asentado mercado privado. La introducción temprana en los ochenta del financiamiento vía *voucher*, mantenido durante décadas, ha hecho análogas las bases de financiamiento de la educación privada y la estatal. Aunque tal panorama ha sido cuestionado y hoy enfrenta una regulación más exigente tras la reforma del segundo gobierno de Michelle Bachelet, lo cierto es que el mercado privado sigue siendo el eje educativo del país, y el receptor de la mayor parte del presupuesto público destinado a esta área (GUAJARDO; MIRANDA; SANHUEZA, 2017).

Iniciada en los ochenta, la privatización educativa despunta en las décadas posteriores hasta dominar el panorama bajo los gobiernos civiles post-dictatoriales. En 2017 el 55% de la matrícula de la educación escolar estaba en establecimientos particular-subvencionados, el 8% en colegios particulares sin subvención pública -segmento históricamente delimitado para los sectores socioeconómicos dominantes-, y el 37% restante en una alicaída educación estatal, residual y asociada a los segmentos de menor ingresos⁴. En educación superior la masificación de la matrícula de las últimas décadas ha llevado a Chile a una cobertura bruta de 87%⁵, con un 80% inscrito en instituciones privadas⁶.

La extensión social y temporal de este fenómeno permite, entonces, revisitar con otros ojos el debate sobre privatización educativa en el mundo y en América Latina. En específico, habilita la comprensión de un neoliberalismo histórico y no sólo de las tensiones de cambio que su aplicación instala en sistemas públicos.

⁴ CHILE, Ministerio de Educación, 2019.

⁵ CHILE, Consejo Nacional de Educación, 2019a.

⁶ CHILE, Consejo Nacional de Educación, 2019b.

La hipótesis de este artículo es que el debate sobre privatización educativa ha estado dominado por los observables que brinda ella como *proceso*: la introducción de reformas determinadas que producen tal o cual efecto en la educación habida. Luego, dicho proceso ha sido estudiado por un campo intelectual altamente influenciado por las máximas epistemológicas de la economía de la educación. La conjunción de este doble fenómeno - el carácter procesual e inacabado de la privatización, junto con los enfoques dominantes para comprenderla - limita la observación a los instrumentos y efectos específicos de este cambio, oscureciendo la comprensión del sistema o modo general de relaciones sociales que va configurando. El enfrentamiento entre promotores de la mercantilización, que prometen determinados efectos, y sus detractores, que los falsean; poco puede decir en positivo sobre el tipo de relación social que, en términos históricos y no meramente teóricos, la privatización educativa produce. Hacia su problematización global avanza este trabajo.

El debate entre lo público y lo privado tras los giros neoliberales

Los giros neoliberales traen aparejado, como se sabe, cierta preeminencia del pensamiento económico - en específico del austriaco y del posterior monetarismo de Friedman (FRIEDMAN, 1955) - como punto de vista para conocer lo social. La educación no ha sido la excepción, y en tal sentido se ha proyectado la teoría del capital humano y la concepción de la educación como un hecho económico (CARNOY, 2006).

Es importante profundizar en el modo en que la economía ingresa al campo educativo. Tal como anota Becker, hasta el debate iniciado por los teóricos del capital

humano, los economistas prácticamente no habían prestado atención a la educación formal (BECKER, 1993). La razón por la cual los teóricos del capital humano pueden considerar a la educación como un fenómeno económico, es que parten de los supuestos epistemológicos de la escuela austriaca - de von Mises y Hayek, que indican que acción racional y acción económica resultan equivalentes. La identificación de mayor productividad laboral asociada a los estudios supone, luego, que los sujetos ante la educación se comportan racionalmente invirtiendo. De ahí la idea de la educación como un hecho objetivo, medible y cuantificable, que da lugar a la acumulación de habilidades para producir riqueza. Es decir, la idea de la educación como capital.

Por eso Schultz insiste tanto en que en la educación no hay una esencia que le diferencie de otras actividades humanas que son consideradas cuestiones económicas y que, como tales, son objetos de inversión (SCHULTZ, 1999). Su planteamiento llega a secularizar una actividad comprendida como sacra o profundamente espiritual por el pensamiento liberal clásico, como podemos ver en Rousseau, que la emplaza o en la familia o en las tareas del poder soberano, pero nunca en la *sociedad civil* (ROUSSEAU, 2011). La capacidad de los economistas de entender la educación como hecho económico se ancla, en definitiva, en su opción por comprender el fenómeno humano general bajo aquel prisma; el precio a pagar por conceptualizar la educación más allá de la esfera pública y/o estatal es entenderla como mercado⁷. De ahí la primacía de la economía, por sobre las demás ciencias sociales, que caracteriza a los giros neoliberales. En su crítica global a la teoría

⁷ Sea un mercado abierto o un cuasi-mercado.

del capital humano, Tan cita al propio Becker para apuntar este hecho: “[...] it is true. I am an economic imperialist. I believe good techniques have a wide application [...]” (BECKER 1993b apud TAN, 2014, p 428).

La idea de un mercado educativo aparece, entonces, no tanto como una construcción política sino como la realización de una condición natural de la enseñanza. Por lo mismo los neoliberales lo elaboran como *el fin del monopolio estatal sobre la educación* (FRIEDMAN, 1955), dejando a la educación pública como aquello que contraría tal característica natural. Los neoliberales esperaban que, cuando el Estado abandonara su monopolio y constituyera un mercado educativo, a la larga habría más libertad, igualdad y calidad: más libertad porque se permitiría a los sujetos fundar y elegir libremente alternativas educativas privadas, más igualdad por la expansión educativa que el mercado traería y su papel como igualador meritocrático de oportunidades, y más calidad porque la competencia entre las instituciones presionaría su mejora con tal de captar más estudiantes (FRIEDMAN, 1982).

Si vemos las propuestas de política de Friedman de finales de los cincuenta, arriba sintetizadas (FRIEDMAN, 1955), sus promesas no se distinguen radicalmente de las promesas que los neoliberales asocian a los mercados en general: libertad, igualdad de oportunidades y progreso técnico. La consideración del ser humano como un *homo economicus*, que anima este horizonte, supone un punto de inicio de alto nivel de abstracción y gran carga normativa. Es una idea de naturaleza humana que, como se sabe, ha recibido múltiples críticas. Habermas ha planteado que en términos históricos aquellos presupuestos nunca han tenido lugar, de ahí que los neoliberales culpen

siempre a la realidad de no comportarse como ellos esperan (HABERMAS, 1999).

Pero más allá de los flancos para la crítica que estos axiomas abren, cuando las cosas quedan puestas de tal modo, los neoliberales no sólo han lanzado unas tesis y unas promesas, sino que han encuadrado epistemológicamente el debate. La educación se concibe como un hecho económico más, y las nociones de libertad se asocian a la elección, las de igualdad a la movilidad social - pasando de una idea de igualdad a secas a una de oportunidades -, y las de calidad a los resultados medidos en pruebas estandarizadas y/o en retorno económico de la enseñanza.

Buena parte del debate educativo entre lo público y lo privado que sucede a los giros neoliberales, en realidad, se limita a discutir si este bien económico - concebida su relación con las promesas de libertad, igualdad y mejora técnica del modo descrito - resulta más eficiente si se administra por el Estado o por privados. En un manual de economía de la educación, Carnoy sintetiza este dilema:

¿Tendría que ser la educación una mercancía pública, financiada por los impuestos de los contribuyentes, incluso aquellos que no tienen hijos en edad escolar? ¿O bien tendrían que ser las familias con hijos en edad escolar las que se verían obligadas a financiar totalmente los gastos en educación? (CARNOY, 2006, p 23).

De ahí un nutrido debate sobre los efectos de las escuelas privadas en libertad - los estudios sobre *school choice* (BALL; BOWE; GEWIRTZ, 1995; BELLEI; CANALES; ORELLANA; CONTRERAS, 2016; BUTLER; VAN ZANTEN, 2007; WASLANDER; PATER; VAN DER WEIDE, 2010) -, en igualdad - los

estudios sobre segregación y movilidad social (BELLEI, 2013; BIFULCO; LADD; ROSS, 2008; WASLANDER; THRUPP, 1995) -, y en calidad - los estudios sobre mejora (MIZALA; ROMAGUERA, 2003; RACZYNSKI; MUÑOZ, 2007; VROEIJENSTIJN, 1995) -. A este vector de debate ha contribuido también, sin lugar a dudas, el papel de organismos internacionales en fijar la agenda de equidad y calidad (BID, 1997; CARNOY, 1999; E. COHEN, 1997).

La promoción de políticas explícitas de privatización y mercantilización fue muy intensiva en los noventa. En los años siguientes, por el contrario, la mercantilización educativa se ralentizó y el debate intelectual hizo una suerte de balance negativo. En el caso de la educación superior, en 2011 Daniel Levy escribe un trabajo cuyo título dice *The decline of private higher education* (LEVY, 2011). El propio BID - defensor inicial de las políticas de mercado - sugiere a finales de la década pasada que las escuelas privadas no son superiores en calidad a las públicas (si es que se controlan sus resultados en pruebas estandarizadas por el origen social de sus estudiantes (DUARTE; BOS; MORENO, 2010)). Aparte, los estudios de Ball, van Zanten y otros, demuestran los efectos en segregación que generan las políticas de libre elección y la proliferación de educación privada (BALL et al., 1995; BUTLER; VAN ZANTEN, 2007).

Finalmente, una copiosa literatura tanto de educación superior como en estructura social descarta la relación entre educación superior e igualdad de oportunidades (BREEN; GOLDTHORPE, 1997; RAFTERY; HOUT, 1993; SHAVIT; BLOSSFELD, 1993).

En América Latina, por su parte, el ascenso de gobiernos progresistas durante los dos mil también contribuyó a la idea de

que tenía lugar una ralentización o incluso una reversión de estas políticas de mercado en educación. Aunque ningún país llega al grado de desarrollo de los mercados educativos chilenos, distintas medidas en tal dirección habían sido tomadas en los noventa por las democracias que sucedieron a los regímenes autoritarios en la región (BELLEI; ORELLANA, 2015; GENTILI; FRIGOTTO; LEHER; STUBRIN, 2009; MARTINIC; PARDO, 2000). Los gobiernos progresistas plantearon la defensa y el desarrollo de la educación pública, en gran medida afirmando su identidad en el rechazo a estas medidas anteriores. Los movimientos políticos progresistas se anclaban, de hecho, en las fuerzas sociales que habían resistido la privatización de los noventa desde las calles (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012). En un nivel simbólico, el que Paulo Freire ocupara la secretaría de educación en el primer gobierno del PT en Sao Paulo, marca claramente esta tendencia.

En síntesis, el debate entre lo público y lo privado en educación, tras los giros neoliberales, nos deja en apariencia una cierta reversión del proceso de mercantilización. A nivel empírico, si bien la educación privada sigue creciendo, ya no lo hace con el dinamismo de los noventa (BELLEI; ORELLANA, 2015); y a nivel intelectual, el debate acumula robusta evidencia para plantear que los efectos reales de la mercantilización en libertad, igualdad y calidad distan mucho de las promesas neoliberales.

No obstante, esta conclusión, aunque verdadera, es sólo parcial. En un nivel empírico, aunque el crecimiento de la educación privada es menos intenso, distintas políticas y cambios en el Estado y la educación pública han sido cuestionadas por sus efectos mercantilizantes. Las políticas de

calidad y rendición de cuentas – *accountability* -, entre otras, han gatillado la discusión sobre una suerte de *privatización encubierta* que afectaría a la educación pública (BALL; YOUDELL, 2007; RUIZ SCHNEIDER; REYES; HERRERA, 2019). Y en un nivel conceptual, las bases epistemológicas del debate planteado por la economía de la educación siguen ahí: la discusión se limita a identificar técnicamente si la mercancía educación debe ser administrada y/o costada por el Estado o por privados. Se acepta, en definitiva, su carácter mercantil y su naturaleza de hecho económico. De ahí la aceptación de una idea de libertad limitada a la elección, de una idea de igualdad restringida a la igualdad de oportunidades, y de una idea de calidad asociada a los resultados en pruebas estandarizadas.

Límites y posibilidades de la noción de *privatización encubierta*

Cuando Ball y Youdell trabajan el concepto *privatización encubierta*, aluden a un proceso opaco y difícil de ubicar. Su primera distinción es entre una privatización *exógena*, considerada equivalente al concepto más divulgado de privatización con que trabajamos arriba - i.e. la educación de propiedad privada -; y una privatización *endógena*, que afecta al Estado y la educación pública desde dentro, asociada a la transformación de la esfera estatal bajo la impronta del *new public management*. El carácter encubierto de la privatización, entonces, se demuestra por el hecho que el proceso aparece enmascarado en discursos neutrales de modernización técnica:

In some instances, forms of privatisation are pursued explicitly as effective solutions to the perceived

inadequacies of public service education. However, in many cases the stated goals of policy are articulated in terms of 'choice', 'accountability', 'school improvement' 'devolution', 'contestability' or 'effectiveness'. Such policies often are not articulated in terms of privatisation but nonetheless draw on techniques and values from the private sector, introduce private sector participation and/or have the effect of making public education more like a business (BALL; YOUDELL, 2007, p 10).

El razonamiento expuesto resulta correcto, al menos en dos sentidos: a) la privatización no se reduce a la expansión de la educación de propiedad privada, y b) el proceso total de privatización no es evidente. Pero la argumentación ofrecida para esclarecerlo se basa en la diferenciación entre el contenido de las políticas y sus discursos asociados. De ahí que este abordaje enfrente la dificultad de diferenciar cuándo un contenido de una política es privatizante, y cuándo no. La idea que las políticas privatizantes lo son porque se basan en técnicas y valores del sector privado resulta confusa: ¿toda introducción de técnicas y valores del sector privado a la educación pública puede ser considerada privatización?

El mérito de la discusión de Ball y Youdell - y otros que han seguido este camino (DALE, 2005; VERGER, 2010) - es que se han puesto en duda los términos en que el debate sobre la mercancía-educación se ha dado desde los giros neoliberales a la fecha. Bajo tal enfoque se ha logrado identificar y demostrar que el proceso de mercantilización no se agota en el crecimiento de la matrícula de la educación privada, y que escala a la

transformación de determinadas relaciones sociales, incluso aquellas anclada en contextos institucionales públicos y estatales. En América Latina también se ha planteado que la privatización no se detuvo completamente en los dos mil, sino que simplemente cambió de forma (PERONI, 2015). En otro trabajo se ha sugerido, parafraseando a Gramsci, que la privatización pasó en la región de una estrategia de *asalto* en los noventa, a una de *asedio* en las últimas décadas (ORELLANA, 2018). Dicho esto, el enfoque de la privatización encubierta no ha podido deslindar claramente el contenido y efecto de determinadas políticas de modernización.

Esto no es un fallo de la teoría, necesariamente, sino que se vincula con el grado incompleto de la privatización que presentan en general los países occidentales. Al identificarse un proceso parcial y dispar de privatización, Ball trata de aislar qué tipo de políticas, redes de influencia global y prácticas se le asocian (BALL, 2003; 2007). No obstante, aquel panorama varía notoriamente en un sentido histórico: a veces una determinada política - como la subvención vía *voucher* - tiene diversos efectos si se consideran las características políticas, culturales y societales de los países. La evaluación docente, por ejemplo, ha sido criticada ampliamente como ejemplo de privatización en Chile; no obstante, en Cuba parece ser un acierto de la planificación socialista (CARNOY, 2007). Algo parecido ocurre con las políticas de rendición de cuentas en la educación superior en ambos países (ÁGUILA CABRERA, 2005; SALAZAR; LEIHY, 2013).

La profundización foucaultiana de los trabajos de Ball en los últimos años ha hecho hincapié en el problema del control: todas estas políticas y técnicas tendrían, como

vector común, el aumento del control sobre los procesos educativos (BALL, 2003). Aunque en términos descriptivos ello signifique un gran salto adelante - en efecto quien retrocede siempre en soberanía es el docente y el académico sobre el control de su propio trabajo -, aún la pregunta central queda por responder: ¿cuándo el aumento de control expresa mercantilización y cuándo da cuenta simplemente de mayor centralidad estatal o tecnocrática? Como bien han indicado autores tan dispares como Goldthorpe y Touraine, la tecnocracia no es esencialmente capitalista y de hecho se desarrolla en un grado altísimo bajo los socialismos reales (GOLDTHORPE, 1992; TOURAINE, 1971).

Hacia una crítica general de las categorías de la economía de la educación

A sabiendas de que los procesos de privatización son más extensivos, complejos y opacos de lo presupuestado, lo que corresponde es un examen crítico de las categorías que nos impiden una mayor aprehensión racional de los mismos, tanto a un nivel abstracto como histórico. El paso adelante de Ball de salir de las constricciones del debate sobre la gestión de la mercancía-educación debe ser radicalizado entonces. Siguiendo las huellas de Marx, el principal crítico de la mercancía, los economistas en gran medida naturalizan las formas históricas del capitalismo que les toca ver, impidiendo comprender tanto su génesis como su funcionamiento real y potencial de superación (MUSTO, 2018). En nuestro caso, la definición de la educación como mercancía no puede tomarse por natural ni de un modo axiomático. Las categorías de la economía de la educación deben ser examinadas con detalle.

Partiendo en un nivel epistemológico, es necesario revisar la propuesta de la economía de la educación y el modo en que se ha intentado criticarla. Mientras aquella parte de la base de que la educación es un hecho objetivo económico, y le entiende entonces de modo análogo que al conjunto de los servicios; las voces críticas han hecho hincapié en el papel de la educación como dominio. Aquí coinciden, aunque con diversas propuestas, los estudios de Bourdieu, Collins, Bernstein y el propio Ball (BALL, 2003; BERNSTEIN, 1993; BOURDIEU; PASSERON, 1996; COLLINS, 1979). Si la primera mirada tiende a relevar una relación sujeto-objeto - de ahí su obsesión con la medición objetiva de resultados -, la segunda la hace intersubjetiva bajo el precepto del dominio.

Dicho esto, vale la pena plantear que la literatura anterior a este debate observaba a la educación como una producción intersubjetiva, sin limitarla a una relación de dominio (DEWEY, 1995; DURKHEIM, 1990). Es decir, aun a nivel epistemológico, para dejar de comprender la educación como pura producción técnica no es forzoso limitarla a la categoría de reproducción o dominio. Para pensadores como Dewey, o incluso para Freire, la educación no es una cuestión puramente técnica, pues produce formas de vida, de individualidad y sociabilidad, y no primariamente cosas. Pero, por decir esto, no se reduce la educación al ámbito de la reproducción ni del dominio; todo lo contrario, educación para ellos es libertad (DEWEY, 1995; FREIRE, 1970). Esta es la razón por la que para los pensadores clásicos, toda experiencia educativa, aún la más precaria, es emancipadora en algún grado (ROUSSEAU, 2011).

En efecto, para el vector de pensamiento liberal que puede trazarse entre

Rousseau, Dewey y el propio Freire, la educación siempre se ubica en el ámbito de la política, más precisamente, en el ámbito de la praxis. La diferencia entre la educación como parte de la política en esta tradición, y la del debate crítico de Bourdieu o Collins, por referir dos autores, es que mientras los liberales entienden política como creación y libertad - en cierto modo en la tradición de Aristóteles que recoge Arendt (2009) -, los críticos la subsumen en un orden conflictivo de dominio. De ahí siempre el talante reproductivo y espurio de las credenciales educativas bajo estas observaciones, más bien señales de procesos previos y ocultos que verdaderos valores conformados en las aulas.

Esto es muy importante dado que, para Marx, el capitalismo es, antes que una fuerza de dominio, una fuerza fundamentalmente creadora, al grado que le atribuye un papel revolucionario en la historia (MARX; ENGELS, 1999). No hay una antinomia necesaria entre dominio y creación: la política es al mismo tiempo un orden no determinado cuya configuración deviene conflictiva. Precisamente su indeterminación encuentra su causa primaria en que el orden social es el resultado impredecible de la pugna de diversas voluntades. Aunque los subalternos sean dominados, participan también de los procesos creativos, y justamente tal capacidad les habilita, eventualmente, a romper la cadena del dominio.

Marx insistía en esto en las divulgadas *tesis sobre Feuerbach*, con una frase dedicada a la educación que podría parecer, si es mal interpretada, más cercana a las teorías del capital humano que a ciertas voces críticas. Aquí se ilustra en qué grado piensa Marx que la educación es parte de la praxis, antes que una mera reproducción del orden:

[...] la teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado (MARX, n.d, p.1).

Cuando ubicamos a la educación en la esfera política, podemos resolver conceptualmente el problema del dominio: la educación es creación y dominio al mismo tiempo. Por eso el recurso al término *producción* que hace Marx en los *Manuscritos de 1844*, donde establece que el arte y la cultura son también producciones, sólo que de otro tipo si se comparan con las de carácter económico (MARX, 1968). La producción, como categoría, implica dominio: algo se está controlando de tal modo que se transforme; no obstante, supera a ese dominio dado que aquel resulta únicamente instrumental a un proceso creador. Siguiendo su línea, podemos definir a la educación entonces como una producción de tipo político.

En su obra clásica *Emilio*, Rousseau utiliza la metáfora del cultivo para referir a esta producción (ROUSSEAU, 2011). Tal como en el cultivo de la tierra, el educador debe conducir un proceso de creación de la vida que no puede suplantar directamente, y que resulta, en gran medida, endógenamente determinado por el estudiante. Sin la voluntad del estudiante, entonces, no hay educación posible. He aquí el núcleo del componente político de la educación: se trata, a fin de cuentas, de la forja de voluntades. Por eso Gramsci insistía en que

toda acción pedagógica era una acción hegemónica (GRAMSCI, 2006). El propio Rousseau cierra explícitamente la relación entre educación y política como búsqueda de construcción del orden:

Si queréis adquirir la idea de la educación pública, leed la República, de Platón. Esta no es una obra política como lo consideran aquellos que sólo juzgan los libros por sus títulos: es el tratado de educación más bello que se haya hecho jamás (ROUSSEAU, 2011, p. 9).

Cuando partimos de la base de que la educación es una producción política, podemos volver a las máximas de la economía de la educación referidas a la libertad, la igualdad y la calidad.

En primer término, la libertad de los economistas es, a decir de Bobbio, una libertad negativa (BOBBIO, 1989): se puede elegir individualmente entre opciones dadas. Es una libertad que se salvaguarda en el contexto del derecho civil y cuyos titulares son los individuos. Por otro lado, si entendemos a la educación como parte de la esfera política, el concepto de libertad es más bien uno de libertad positiva, y su titularidad es tanto de la sociedad colectiva como del individuo. La libertad que trae la educación no se agota en la elección de ofertas, sino en la capacidad de una sociedad y de los individuos de auto-determinarse. El resultado general de aquella auto-determinación emerge, potencialmente, de una deliberación abierta y, por ende, es una acción consciente, no el resultado agregado de decisiones individuales. Si incluso se lleva al plano individual, la libertad política rebasa la posibilidad de elegir opciones, y se identifica más bien con la posibilidad de crearlas (FREIRE, 1970). Como se ha detallado más en

otro trabajo, la mercantilización educativa no realiza este tipo de libertades sino todo lo contrario, en la medida que extiende la alienación del valor al ámbito educativo (ORELLANA; CANALES; BELLEI; GUAJARDO, 2019).

En segundo término, es necesario visitar el problema de la igualdad y de la equidad. Como se sabe, para los economistas neoliberales las desigualdades son no sólo insuperables sino deseables: establecen estímulos para producir. De lo que se trata, para ellos, es de impedir el surgimiento de desigualdades ilegítimas. Ya tempranamente Friedman apuntaba esto con su referencia al *efecto vecindario* (FRIEDMAN, 1955). Buena parte de la controversia entre lo público y lo privado en educación tiene que ver con a) identificar los diferenciales de resultados a través de pruebas estandarizadas y b) discernir cuándo se trata de diferenciales legítimos y cuándo son consecuencia de lo que Bourdieu llamaba *capital cultural* (BELLEI, 2009; BELLEI; ORELLANA, 2014). Planteadas así las cosas, se trata de determinar si la educación privada es más o menos eficaz que la pública, y si es más o menos sensible a la herencia de capital cultural.

Sin entrar en aquella prolífica polémica, debemos apuntar que, para que ese debate exista, antes debe haber un paso previo: la consideración distributiva de la educación. Ello encuentra su raíz en la concepción de la educación como entramado antes que de forja de voluntades. Los antecedentes de esta mirada se encuentran no tanto en el ingreso de la economía al campo educativo sino en el de la psicología. Piaget, por ejemplo, sugiere que las operaciones afectivas y las cognitivas, siendo distintas, se encuentran siempre entrelazadas. Empero, reduce la noción de aprendizaje a estas

últimas, y por ende, deslinda de cierto modo la responsabilidad de la educación con la configuración de la voluntad y la afectividad, para concentrarla en el desarrollo del pensamiento lógico (CORINA, 1996; PIAGET, 1999).

Mientras que las voluntades no pueden ser organizadas distributivamente - no hay personas mejores o peores que otras si se entienden como afectividad y voluntad, de ahí la igualdad ante la ley o de voto, por ejemplo - los rendimientos sí. Esto hace que, en la actualidad, tendamos a considerar la voluntad subsumida en el rendimiento, como algo que sólo vale en la medida que se transforme en *motivación* para rendir. Las consideraciones de Durkheim, por ejemplo, de la educación como igualador en la medida que desarrolla una moral común, son completamente desatendidas (DURKHEIM, 1990). La construcción cultural de una sociedad, de su estructura de valores y de su moral común, ya no se asocian a los objetivos de la educación formal. La obsesión de la psicología por la inteligencia, durante buena parte del siglo XX, redujo la educación al desarrollo de habilidades, a aquello que posteriormente encontramos en el debate sobre las capacidades o las competencias (UNESCO-EPT, 2012). Dewey en su momento protestó contra estas tendencias, hoy claramente dominantes (DEWEY, 1995).

Por supuesto, los diferenciales de rendimiento existen, qué duda cabe de ello, y se encuentran en gran medida influenciados por la clase social. Pero la mercantilización educativa no transforma la educación sólo en un sentido distributivo, de la misma manera que la consecuencia fundamental del capitalismo no es la desigualdad (MARX, 2014), aunque la incluya, o se incremente con los giros neoliberales, como sugiere Piketty (2015). Si salimos del debate tal cual

está estructurado, podemos dejar de entender los diferenciales de rendimiento como nuestro objeto primario y pasar a comprender el conflicto que está en su base. Aquí es interesante dialogar con la tradición crítica de los sesenta y el pensamiento reproductivista: si la educación es efectivamente una forma de dominio, ¿en qué modo tal dominio se altera cuando interviene la mercantilización?

De esta manera encararemos más profundamente el problema de la igualdad en relación con la privatización educativa, sin limitarnos a los formatos en que plantea el debate la economía de la educación. Básicamente, indagaremos los sujetos y conflictos que en el proceso productivo de la educación se configuran y proyectan. En otro trabajo se ha profundizado sobre estos asuntos para el caso chileno, sugiriendo que la mercantilización educativa concentra el poder de educar al mismo tiempo que concentra la riqueza; lejos de producir una sociedad de clases medias, la expansión educativa más bien expropia a estas capas sociales de su tuición e influencia sobre la cultura (ORELLANA, 2016).

Finalmente, y en relación con lo anterior, podemos observar el problema de la calidad y de la mejora técnica. En la medida que la educación se subsume en la producción de rendimientos antes que de voluntades, limitamos nuestra observación de su calidad técnica a dichos rendimientos, y más precisamente, a su expresión en pruebas estandarizadas que nos habilitan la comparación. El movimiento de *escuelas efectivas* ha tratado de determinar las prácticas organizacionales que permiten incrementos en el rendimiento, y sobre tal base, ha proyectado la mejora como su escalamiento al conjunto de los sistemas educativos (MIZALA; ROMAGUERA, 2003;

VERGER; NORMAND, 2015). De este modo, la reducción al problema distributivo no sólo nos impide una mejor problematización de la relación entre educación e igualdad, sino que también nos limita la consideración misma de lo que es la educación.

Para el capital, lo fundamental al producir no es tanto el valor de uso que se produce, sino la ganancia. Ésta, a su vez, proviene en general de la agregación de valor en la producción. Mientras la educación en el vector liberal clásico fue comprendida siempre como una producción *cualitativa* - i.e. lo central es aquello específico que produce, la voluntad como singularidad o la moral común -, bajo la égida neoliberal la producción educativa tiende a verse como cantidad. La sucesión de comparaciones en el mercado, sobre la base de los más diversos instrumentos de cuantificación, van despejando el hecho que la educación hoy más parece producir cantidades de rendimientos estandarizados que cualidades (ORELLANA, 2015).

Toda producción bajo el capitalismo requiere, en algún momento, dejar de comprender sus valores de uso como especificidades concretas (objetos o servicios específicos) para entenderles como porciones de una totalidad común. Es la dialéctica entre valor de uso y valor de cambio que signa a la mercancía (MARX, 2014). Ello es posible a través de dispositivos de cuantificación organizados de tal manera que transforman el resultado del trabajo concreto en trabajo abstracto y éste en precio. Es así como para el capital la producción aparece no tanto como una producción específica y cualitativa, sino como un proceso de valorización. La semántica de *agregación de valor* ha sido incluso incorporada por el campo de la investigación en educación (VALENZUELA; ALLENDE, 2012).

El efecto que tiene este enfoque es que, otra vez, la voluntad - como especificidad - queda subsumida en el rendimiento incrementado - como cantidad -. Mucho de la propensión a estudiar y formar *liderazgo* en educación escolar tiene que ver con incentivar la forja de voluntades (ALVESSON; SPICER, 2012). No obstante, tal como ocurre en el resto de las actividades económicas mercantiles, la voluntad tiene sentido sólo como medio para incrementar la productividad, y carece de un fin en sí mismo. El fin es atribución del capital. Aquí tiene sentido recuperar el diálogo con Ball: en efecto, las políticas de rendición de cuentas aumentan el control; no obstante, es distinto cuando el control es ejercido para la valorización, de cuando es ejercido política o científicamente.

Hecho este alcance, podemos entonces invertir las cosas: no se trata de formar voluntades para que rindan en su entrenamiento, sino de entrenar y rendir para formar voluntades. La observación del grado de avance en tal proceso no puede, entonces, limitarse a las formas de cuantificación hasta hoy conocidas. En su divulgado texto *Defining quality*, Harvey y Green sostienen que una definición posible de la calidad en educación es de naturaleza política: la comprensión de la transformación cualitativa que ocurre tras un proceso educativo (HARVEY; GREEN, 1993). Su verificación, en definitiva, supone un diálogo societal y entre el profesor y el estudiante, en pos de un consenso o acuerdo intersubjetivo. Tal diálogo puede tener como recurso informativo figuras cuantitativas o resultados medidos, pero no puede limitarse ni ser reemplazado por su operar impersonal.

A modo de epílogo: apuntes sobre el problema histórico de la mercantilización y desmercantilización

Aún con un alto nivel de abstracción, lo que se ha tratado de sostener es que las categorías axiomáticas de la economía de la educación neoliberal conciben como naturalmente económico un proceso que, en realidad, es históricamente trasladado desde la política a la economía. Este proceso no supone el baso de una educación pública socializada y democrática a una mercantil, sino más bien, siguiendo a Bourdieu, el paso de una forma de dominio a otra. Empero, su denuncia no puede llevar a ignorar en qué grado, en ambas formas de dominio, se entrecruzan procesos creadores, que van formando subjetividades específicas y diferentes. Se nos dificulta aprehender aquellas relaciones sociales y modalidades de subjetivación en la medida que el debate naturaliza las máximas económicas.

Cuando esos esquemas son superados como ocurre con el aporte de Ball, por el carácter procesual e inacabado de la mercantilización, tiende a limitarse el análisis a los efectos de determinadas políticas. En realidad, la mercantilización no reside en las políticas sino en movimientos propios de la *sociedad civil*: es ella la que instala transformaciones luego en el Estado, que más bien le abren paso y facilitan antes que le constituyen.

Si algo define la mercantilización educativa, es que la educación se desarrolla tanto como práctica como en su relación con la sociedad, mediada a través del valor. Es decir, se configura como una relación social mercantil, que atraviesa de punta a cabo la sociedad y que se proyecta tanto a la elección de padres por la escuela de sus hijos y al modo en cómo, en el trabajo, son

tematizadas y movilizadas las credenciales académicas. Ello puede ocurrir de diversos modos históricos: a veces de la mano de ciertas políticas, o de otras; brotar espontáneamente de los procesos sociales y torcer formas estatales sin que se hagan reformas explícitas; ser enteramente endógena en la educación pública o bien apuntalar el desarrollo de la educación privada; en fin, existen infinitas modalidades de mercantilización educativa como infinitos modos de introducción del capitalismo en una formación social. Tal como indica Peroni, la privatización no informa tanto de políticas puntuales como de proyectos societales, cuyo avance o retroceso refiere a correlaciones globales de fuerza y no a tal o cual programa en específico (PERONI, 2015).

Es la mediación del valor, que puede asumir muchas formas históricas, y no una política puntual, aquello que nos permite definir nuestro objeto: el mercado educativo. En términos conceptuales, para ello es preciso definir bien aquella mediación. Para Marx, una mercancía es tanto algo que sirve de utilidad (sea un objeto, una acción o una idea) como una cantidad de valor, magnitud que en el mercado concreto se expresa en dinero. El hecho básico de la mercantilización es que un objeto, acción o idea que brinda utilidad, comienza a vincularse con la sociedad no principalmente por su propio carácter concreto, por su ser específico, sino por su magnitud de valor, que finalmente se expresa en un precio. En su ser específico, el valor de uso es una entidad o singularidad, es decir, una *cualidad*; pero como precio, es simplemente una parte, una *cantidad* de una magnitud mayor: de la suma del trabajo social como abstracción, medida en dinero (MARX, 2014).

Para que la forma-valor pueda aplicarse a un objeto, acción o idea, éste debe ser a su

vez cuantificado en alguna medida, de tal modo que pueda ocurrir lo que Marx describía como *transformación*, que era el paso del trabajo vivo a valor, y luego de valor a precio (SHAIKH, 1977; WRIGHT, 1981). Esto supone, al final del día, un conjunto de equivalencias numéricas que permitan el traslado de cantidades de trabajo social abstracto a precio. Ciertamente, este avance se complejiza cuando las mercancías son formas de vida, puesto que no siempre son fáciles de objetivar, delimitar y cuantificar. Buena parte del desarrollo del paradigma neoliberal en educación, y en particular de la economía de la educación y de la teoría del capital humano, tiene que ver con comprender la educación de tal manera que dicho proceso de transformación del trabajo en valor, y luego del valor en precio, pueda ocurrir. De ahí su fuerza prescriptiva, elaborando instrumentos de conocimiento para producir aquello. La educación tiende a ser cuantificada y valorizada. Es decir, el trabajo del profesor y del estudiante - hablando a un nivel alto de abstracción - comienza a lidiar con cuantificaciones que refieren a sus vidas, y que hacen posible observar y concebir las mismas y sus desempeños como porciones de valor abstracto. Esto supone que la práctica educativa se tematiza como trabajo productivo, sus resultados como mediciones objetivas de rendimiento, y luego la relación de todo aquello con la sociedad como el establecimiento de un precio justo por tales productos, que respete tanto los derechos de las personas como las exigencias de justicia distributiva que el Estado haga.

Por supuesto que tal cambio tiene consecuencias distributivas, las que acarrea cualquier mercado. Una que la educación se encuentra en proceso de devenir mercancía - es decir, una relación social mediada por el

valor -, no hay razón ni ontológica ni ética para mantenerla en el ámbito de lo público, por lo que es esperable - aunque no necesario - la expansión de la matrícula privada de signo lucrativo. Y en la medida que este proceso se desarrolla, las formas estatales también tienden a mutar para conducirlo y expandirlo, transformándose desde una lógica política - la escuela, el Ministerio, la Universidad pública - a una lógica de regulación - las agencias, las superintendencias, las comisiones técnicas -, al grado que el propio Estado parece enredarse en un conflicto consigo mismo. No subyace al Estado, entonces, una esencialidad ni pública ni mercantil: en realidad, los estados, como instituciones que monopolizan la violencia, pueden expandir la política o bien restringirla.

La polaridad fundamental, entonces, no es entre mercado y Estado, sino entre mediación a través del valor y mediación a través de la política. Mientras la mediación del valor supone la alienación concreta y societal - los procesos educativos son cada vez más procesos genéricos, que valen por su *calidad* medida en cantidades y no por sus aspectos cualitativamente específicos; y aparecen ante la sociedad como hechos consumados en lugar del producto de una deliberación o acción consciente -, la política supone la expansión de la auto-determinación, es decir, de la consciencia de las formaciones sociales sobre su ontogénesis.

Bajo tal prisma se gana en un sentido analítico: los procesos de mercantilización pueden observarse directamente más allá de sus especificidades históricas y las políticas puntuales que les cobijen. En otro trabajo profundizamos a través de esta mirada en el proceso de privatización de la educación chilena (ORELLANA; MIRANDA, 2018). Luego,

podemos distinguir cuándo un proceso de cuantificación resulta privatizante: cuando se encamina a la valorización. Así, no necesariamente todo proceso de medición deviene palanca para la privatización. Lo mismo con el control, y más técnicas o prácticas específicas.

No obstante, aunque el potencial analítico es relevante, lo fundamental es el problema político. La identificación de educación y política permite comprender que el gran adversario de la privatización educativa no es el Estado, sino la democracia. En la educación se pueden introducir diversas técnicas con orígenes disímiles: del mercado, del Estado, del arte o de los procesos no institucionalizados de la socialización. No subyace en ninguno de ellos una esencialidad de tipo mercantil o público, tal como no se juega el carácter socialista o capitalista de la producción por el tipo de computador que usen sus funcionarios. La pregunta es, en qué medida, un cambio expande la democracia y amplía las potencialidades de auto-determinación individual y colectiva. En una palabra, en qué medida un cambio nos hace más libres. Los cuestionamientos contra la privatización no deben, entonces, defender viejas formas de limitación de la libertad, viejos y superados corporativismos, enmohecidas prácticas académicas y anacrónicos sentimientos de superioridad de los profesores e intelectuales sobre el resto de los individuos. En realidad, la educación pública, tal como la República de Platón, son hasta ahora promesas. Resistir la mercantilización supone superar una actitud defensiva, e imaginar, como lo hizo Freire en su momento, nuevos caminos para la libertad humana. Al servicio de ellos tendrá que estar la educación pública del siglo XXI.

Referencias

ÁGUILA CABRERA, V.. El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 35, n. 5, p. 1–8, 2005.

ALVESSON, M.; SPICER, A.. A Stupidity-Based Theory of Organizations. **Journal of Management Studies**, v. 49, n.7, p. 1194–1220, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2012.01072.x> Acesso em: 23 sep 2019.

ARENDT, H.. **La condición humana**. Paidós, 2009.

BALL, S. J.. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215–229, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065> Acesso em: 23 sep 2019.

BALL, S. J.. **Education plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education**, 2007.

BALL, S. J., BOWE, R., GEWIRTZ, S.. **Markets, choice and equity in education**. Buckingham: Open University Press, 1995.

BALL, S. J., YOUDELL, D.. **Hidden privatisation in public education**. London, 2007.

BECKER, G.. **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

BELLEI, C.. **The public-private school controversy in Chile**. In: CHAKRABARTI, T.; PETERSON, P. E. (Eds.), *School Choice Internacional. Exploring public-private partnerships*. London, England: MIT Press, p. 165–192, 2009.

BELLEI, C.. El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. **Estudios Pedagógicos**, v. 39, n. 1, p. 325–345, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019> Acesso em: 23 sep 2019.

BELLEI, C.; CANALES, M.; ORELLANA, V., CONTRERAS, M.. Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, v. 31, p. 95–110, 2016.

BELLEI, C.; ORELLANA, V.. **What does “education privatisation” mean?** Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases, 2014. Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación. Documento de Trabajo, nº 14. Agosto de 2014, p. 1-39. Disponível em: <http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=publicaciones/14-082014.pdf> Acesso em: 23 sep 2019.

BELLEI, C., ORELLANA, V.. Privatización de la educación en América Latina. In: BELLEI, C. (Ed.), **El gran experimento**. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM, p. 109-128, 2015.

BERNSTEIN, B.. **La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control**. Madrid: Morata, 1993.

BID. **La educación superior en América Latina y el Caribe**. Documento de estrategia. Washington, D.C., 1997.

BIFULCO, R., LADD, H. F., ROSS, S. L.. Public school choice and integration evidence from Durham, North Carolina. **Social Science Research**, v. 38, n. 1, p. 71–85, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2008.10.001> Acesso em: 23 sep 2019

BOBBIO, N.. **Estado, gobierno y sociedad**. Para una teoría general de la política. México

D.F.: FCE, 1989.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C.. **La reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara, 1996.

BREEN, R., GOLDTHORPE, J. H.. Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. In: **Rationality and Society**, Vol. 9, 1997.

BUTLER, T., VAN ZANTEN, A.. School choice: a European perspective. **Journal of Education Policy**, v. 22, n. 1, p. 1–5, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02680930601065692> Acesso em: 23 sep 2019.

CARNOY, M. **Globalization and educational reform**: what planners need to know. 1999 Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00023-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00023-1) Acesso em: 23 sep 2019.

CARNOY, M.. **Economía de la educación**. Barcelona: Ediciones UOC, 2006.

CARNOY, M.. **Cuba's academic advantage**. ¿Why students in Cuba do better in school? Stanford: Stanford University Press, 2007.

CHILE. Ministerio de Educación. **Datos oficiales**, Santiago-Chile 2019. Disponível em: <<https://www.mifuturo.cl/sies/>> Acesso em: 23 sep 2019.

CHILE. Consejo Nacional de Educación (CNED). **Datos oficiales**, Santiago - Chile, 2019a. Disponível em: <<http://www.cned.cl/indices>> Acesso em: 23 sep 2019.

CHILE. Consejo Nacional de Educación (CNED). **Datos oficiales**, Santiago - Chile, 2019b. Disponível em: <<http://www.cned.cl/indices>> Acesso em: 23 sep 2019.

COHEN, E.. **Educación, Eficiencia y Equidad**. Ernesto Cohen, Ed., CEPAL-OEA-SUR, 1997.

COLLINS, R.. **La sociedad credencialista**: sociología histórica de la educación y de la estratificación. Madrid: Akal, 1979.

CORINA, J. A.. **El debate Piaget-Vigotsky**: la búsqueda de un criterio para su evaluación. In J. A. Corina (Ed.). **Piaget-Vigotsky**: contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós, 1996, p. 9-44.

DALE, R.. **The Potentialities of “La mesure en éducation”**: the European Union's Open Method of Coordination and the Construction of a European Education Space, n. 1, 2005.

DEWEY, J.. **Democracia y educación**. Una introducción a la filosofía de la educación. In **Democracia y educación**. Madrid: Morata, 1995.

DUARTE, J., BOS, M. S., MORENO, M.. **¿Enseñan mejor las escuelas privadas en América Latina?**, 2010.

DURKHEIM, E.. **Educación y sociología**. Barcelona: Península, 1990.

FREIRE, P.. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI. 1970

FRIEDMAN, M.. The Role of Government in Education. **Economics and the Public Interest**, v. 2, n. 2, p. 85–107, 1995.

FRIEDMAN, M.. **Capitalism and freedom**. Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

GARRETÓN, M. A., CAVAROZZI, M., CLEAVES, P. S., GEREFFI, G., HARTLYN, J.. **América Latina en el siglo XXI**. Hacia una nueva matriz sociopolítica (M. A. Garretón, Ed.). Santiago: LOM, 2004.

GENTILI, P., FRIGOTTO, G., LEHER, R.,

STUBRIN, F.. **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina**. Rosario: CLACSO - Homo Sapiens, 2009.

GOLDTHORPE, J. H.. **Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro**. Zona abierta, p. 229–263, 1992. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=44949> Acesso em: 23 sep 2019.

GRAMSCI, A.. **Los intelectuales y la organización de la cultura** (I. Valdez Jiménez, Ed.), 2006, Disponível em: www.gramsci.org.ar. Acesso em: 23 sep 2019.

GUAJARDO, F., MIRANDA, C., SANHUEZA, J. M.. ¿Por qué la reforma educacional está al borde del fracaso? Balance y proyecciones para las fuerzas de cambio. **Cuadernos de Coyuntura** Fundación Nodo XXI, v. 5, n. 16, p. 23–33, 2017.

HABERMAS, J.. **Problemas de legitimación en el capitalismo tardío**. Madrid: Cátedra, 1999.

HARVEY, L., GREEN, D.. Defining Quality. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, V. 18, n. 1, p. 9–34, 1993.

KRAWCZYK, N. R., VIEIRA, V. L.. **Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina**. Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liber Livro, 2012.

LEVY, D. C.. **The Decline of Private Higher Education**. N. 16). Albany, 2011.

MARTINIC, S., PARDO, M. (Eds.). **Economía política de las reformas educativas en América Latina**. CIDE- PREAL, 2000.

MARX, K.. **Tesis sobre Feuerbach**. (n.d.) Retrieved from <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm> Acesso em: 23 sep 2019.

MARX, K.. **Manuscritos económico-filosóficos de 1844**. México D.F.: Grijalbo, 1968.

MARX, K.. **El Capital**: crítica de la economía política. Tomo I. El proceso de producción del Capital. México: FCE, 2014.

MARX, K., ENGELS, F.. **Manifiesto del Partido Comunista**. Marxists Internet Archive, 1999.

MIZALA, A., ROMAGUERA, P.. **Equity and educational performance**. Santiago, 2003.

MUSTO, M. (ED.).. **Los Grundrisse de Karl Marx**. Fundamentos de la crítica de la economía política 150 años después. Bogotá: FCE, 2018.

ORELLANA, V.. **Calidad de la educación superior**. Elementos para una interpretación sociológica. Universidad de Chile, 2015.

ORELLANA, V.. La anomalía intelectual... o el intento de una anomalía de explicarse a sí misma. In: THIELEMANN, L. (Ed.), **La anomalía social de la transición**: Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987-2000). Santiago: Tiempo Robado, 2016, p. 7–33 .

ORELLANA, V.. La persistente mercantilización educativa y el agotamiento del progresismo en América Latina. Lecciones del caso chileno. In: PERONI, V. M. V. P., LIMA, P. V., KADER, C. R. (Eds.), **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para e democratização da educação. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 11-29.

ORELLANA, V., CANALES, M., BELLEI, C., GUAJARDO, F.. Individuación y mercado educacional en Chile. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 141–157, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/89879/52797>, Acesso em: 23 sep 2019.

- ORELLANA, V., MIRANDA, C.. La mercantilización de la educación en Chile. In: ORELLANA, V. (Ed.). **Entre el mercado gratuito y la educación pública**. Dilemas de la educación chilena actual, Santiago: LOM, 2018, p. 95–156.
- PERONI, V. M. V.. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V.. (Ed.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015, p. 15–34.
- PERONI, V. M. V.. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.
- PIAGET, J.. **La psicología de la inteligencia**. Barcelona: Crítica, 1999.
- PIKETTY, T.. **El capital en el siglo XXI**. México: FCE, 2015.
- RACZYNSKI, D., MUÑOZ, G.. **Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y micropolítica**. In: Serie Estudios Socio/Economicos. Santiago, 2007.
- RAFTERY, A., & HOUT, M.. Maximally maintained inequality: expansion, reform and opportunity in Irish Education. **Sociology of Education**, v. 75, p. 41–62, 1993.
- ROUSSEAU, J.-J. **Emilio**, o de la educación. Madrid: Alianza, 2011.
- RUIZ ENCINA, C.. **La política en el neoliberalismo**. Experiencias latinoamericanas. Santiago: LOM, 2019.
- RUIZ SCHNEIDER, C.; REYES, L.; HERRERA, F. (Eds.). **Privatización de lo público en el sistema escolar**. Chile y la agenda global de educación. Santiago: LOM, 2019.
- SALAZAR, J. M.; LEIHY, P. S. El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, n.34, 2013.
- SCHULTZ, T. W.. La inversión en capital humano. In: ENGUITA, M. F. (Ed.). **Sociología de la educación**. Barcelona: Ariel, p. 85–96, 1999.
- SHAIKH, A.. Marx's theory of value and the "transformation problem." In: SCHWARTZ, J. (Ed.). **The subtle anatomy of capitalism**. Santa Mónica, California: Goodyear Publishing Company, 1997, p. 106–139.
- SHAVIT, Y., BLOSSFELD, H.-P.. **Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries**. In: Social inequality series. Westview Press, 1993.
- TAN, E.. Human Capital Theory: A Holistic Criticism. **Review of Educational Research**, v.84, n. 3, p. 411–445, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0034654314532696> Acesso em: 23 sep 2019.
- TOURAINÉ, A.. **La sociedad post-industrial**. Barcelona: Ariel, 1971.
- UNESCO-EPT.. **Los jóvenes y las competencias**. Trabajar con la educación. Paris, 2012.
- VALENZUELA, J. P., ALLENDE, C.. **Logros en Liceos Públicos de Excelencia en Chile: ¿valor agregado o sólo descreme de la elite?** Santiago, 2012.
- VERGER, A.. WTO/GATS and the global politics of higher education. In: **Globalisation, Societies and Education**. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14767724.2010.538179> Acesso em: 23 sep 2019.
- VERGER, A.; NORMAND, R.. Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo

de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015.

VROEIENSTIJN, A. I.. **Improvement and Accountability**: Navigating between Scylla and Caribdis. London: Jessica Kingsley, 1995.

WASLANDER, S., PATER, C., VAN DER WEIDE, M.. Markets in Education. **An analytical review of empirical resarch on market mechanism in education**. Nº 52, 2010.

Disponível em:

<https://doi.org/10.1787/5km4pskmkr27-en>

Acesso em: 23 sep 2019.

WASLANDER, S., THRUPP, M.. Choice, competition and segregation: an empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-93. **Journal of Education Policy**, 10(1), 1–26, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0268093950100101>
Acesso em: 23 sep 2019.

WRIGHT, E. O.. **The value controversy and social research**. 1981. Retrieved from Disponível em: [http://www.ssc.wisc.edu/~wright/selected-published-writings.htm#the value controversy](http://www.ssc.wisc.edu/~wright/selected-published-writings.htm#the%20value%20controversy) Acesso em: 23 sep 2019.

Recebido em 20/09/2019

Aprovado em 08/11/2019