

LO PÚBLICO Y LO ESTATAL EN EL ACTUAL
PROBLEMA DE EDUCACIÓN

Carlos Ruiz Encina

CARLOS RUIZ ENCINA

Director del Departamento de Sociología de la
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de
Chile. Doctor en Estudios Latinoamericanos.
Presidente de la Fundación Nodo XXI.

LO PÚBLICO Y LO ESTATAL EN EL ACTUAL PROBLEMA DE EDUCACIÓN

LA NEGACIÓN DICTATORIAL DE LO PÚBLICO Y LA NEGACIÓN CIVIL. EL ESTADO SUBSIDIARIO

La forma habitual de ver el poder es como coerción. Pero si resulta tan fuerte, y hasta trascendente, no es tanto porque es capaz de evitar lo que no quiere, sino por su capacidad para producir lo que quiere. El registro de esa dimensión constructiva, moldeadora del poder –más allá de aquella puramente coactiva y excluyente– suele dificultar esa hondura de su dominio que, incluso, logra forjar conductas y producir saberes, hasta la propia forma de verlo a él mismo. Precisamente, eso es lo que sucede con muchos aspectos de la refundación capitalista que en Chile cobija la experiencia autoritaria, de la mano de los cambios sociales, políticos y culturales que la trascienden.

Como se sabe, la obra de la dictadura militar no se reduce a un uso arbitrario de la fuerza contra sus opositores políticos. Lejos de ello, el uso racional de la violencia –si cabe el término– tuvo sentido en la medida que permitió construir nuevas relaciones entre el Estado, la sociedad y la economía. Una dimensión refundacional, cuyo legado perdura y se proyecta en los gobiernos civiles sucesivos, abriendo un panorama social y económico único en el mundo por el grado de mercantilización de las condiciones de vida que alcanza.

Es una mutación inmensa que abarca toda la forma social y política del país. Tal transformación y su proyección posterior se vinculan orgánicamente a esa condición subsidiaria del Estado que consagra la Constitución de 1980. Un carácter subsidiario que permite expandir las esferas de responsabilidad individual y de mercado a prácticamente todos los espacios sociales. De un modo disciplinante, el Estado garantiza tal desenvolvimiento y apenas interviene para corregir las fallas de mercado. Jaime Guzmán sintetiza en este proyecto idearios provenientes tanto de los liberalismos económicos más radicales como de los semilleros conservadores más integristas, todo con el fin de limitar la esfera pública en un sentido económico, de modo que más cosas y relaciones sociales resulten mercancía y propiedad privada, al tiempo que, en el ámbito moral y cultural, más aspectos de la sociedad se reduzcan a potestad de la familia y de instituciones tradicionales y/o no electas

por la ciudadanía, ajenas al ámbito público entendido como democracia racional y deliberativa. En ambas direcciones hay un empobrecimiento de lo público.

Más allá de los cambios en el lenguaje de las políticas públicas, los gobiernos civiles posteriores a 1990 reprodujeron este principio de la política social estatal heredado. Una concepción de Estado subsidiario que atraviesa desde el programa Chile Solidario de Lagos hasta los bonos de Bachelet, y sustenta una política de gasto social “focalizado” cuyo origen se remonta al empeño del régimen militar de fundar un clientelismo popular en contra de los viejos beneficios de la clase obrera y las capas medias burocráticas que absorbían efectivamente gran parte del gasto social. Aquella cruzada en nombre de los “verdaderos pobres” y lanzada desde las oficinas de Odeplan por Miguel Kast, a mediados de los años setenta, en la que se fraguaron muchos cuadros fundadores de la UDI, se transformó en una doctrina intocada en la transición a la democracia. Y las nuevas burocracias de la etapa democrática se formaron en la naturalización de dicha restricción subsidiaria y la consiguiente constricción de derechos sociales universales, reduciendo la racionalidad estatal a la dilucidación de “vulnerabilidades” y “condiciones de riesgo” que limitan su acción social y, de modo más general, su relación con lo público.

Naturalizada esta concepción de lo estatal, se invisibiliza su construcción histórica y su carácter social restrictivo. Se sitúa como algo más propio del orden de la naturaleza que de la sociedad, y como tal, se vuelve inabordable para la voluntad política. Toda política social asume su forma. Y suma décadas de aplicación indiscutida por los actores políticos, al punto que termina siendo socialmente extendida.

Pero ha resultado vano revestir tal herencia autoritaria con una retórica socialdemócrata. La socialdemocracia se caracterizó por construir una noción universal de derechos, donde el Estado proveía de servicios a toda la población y no sólo a una porción de esta, seleccionada con unos u otros criterios. Aquellos servicios –se esgrimía– contribuían no solamente a satisfacer las necesidades básicas, sino que además su carácter público permitía un control democrático de su orientación, garantizando la democracia en más amplias esferas sociales.

En contraste, en Chile los servicios sociales se privatizan, tanto como derechos en sí como en cuanto a su provisión. El Estado se reduce a la ayuda a una porción focalizada de los ciudadanos en desventaja para su realización en el mercado, desentendiéndose de crear una institucionalidad que provea el derecho, lo organice democráticamente y lo garantice. En lugar de ello, apoya a los particulares en caso de que el mercado presente fallas.

LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO COMERCIALIZACIÓN RENTISTA

De este panorama surge una extendida privatización de la educación. La provisión privada aumenta en todos los niveles desde los años noventa hasta hoy. En el nivel escolar, si en 1990 la matrícula de establecimientos públicos representaba al 58% de la matrícula total, para 2012 había bajado a 38%¹¹. Y en el nivel superior, mientras en 1990 las instituciones tradicionales cubrían el 45% del total de inscritos en la educación postsecundaria, en 2012 el 72% de la matrícula era privada¹². Pero la privatización no se limita al aumento de proveedores privados. El Estado subsidiario no garantiza los derechos sociales a través de instituciones públicas, sino que entrega recursos –no a los estudiantes directamente– por la vía de subsidios a la demanda (*vouchers*). De tal modo, es el mismo Estado el principal responsable de la expansión educacional privada. La abrumadora mayoría de establecimientos escolares privados dependen de la subvención pública para su funcionamiento. En el nivel superior, si en 1990 los subsidios a la demanda llegaban al 44% del presupuesto público, en 2011 alcanzaban el 74%¹³.

La radical privatización de la educación chilena financiada con recursos públicos ha sido tan atípica que ha concentrado la mirada de la discusión académica internacional (Carnoy & McEwan, 1999; Wolff, Navarro, & González, 2005). Prácticamente se trata del único lugar en el mundo en que las políticas de *voucher* se han aplicado a escala nacional y durante tanto tiempo en los niveles escolar y superior. La dependencia del mercado educativo de los aportes estatales es tal, que incluso se separa de las definiciones originales del pensamiento neoliberal (Friedman, 1955). Al estar la ganancia asegurada de antemano por los recursos públicos, las instituciones no compiten entre sí del modo en que los neoliberales pensaron. Se produce más bien un nicho de acumulación regulada y rentista, que combinado con el afán lucrativo explícito o encubierto de las instituciones, da lugar a un panorama educativo original.

El pensamiento social clásico advierte que el capitalismo se constituye históricamente como modo de acción justamente porque supera el afán lucrativo restrictivamente comercial pre-capitalista (Weber, 1958). Al depender la ganancia de la creación de valor para el mercado y la competencia, los capitalistas se orientan, más que al simple lucro comercial como resultado indirecto y pasivo, a la creación activa

11 Datos MINEDUC.

12 Elaboración propia a partir de cifras SIES-MINEDUC.

13 Idem.

de valor al punto de generar una nueva ética de la ganancia. De ahí que esta última no se reduce a una idea de lucro como sostén del consumo o aprovechamiento empresarial, sino que se proyecta como reinversión en el proceso productivo en la búsqueda de más valor. Es ahí donde el moderno capitalista se diferencia de la vieja aristocracia. No se reduce al lucro, sino que persigue el acrecentamiento del valor y la racionalización de su actividad deviene rasgo constitutivo. Es la ética capitalista.

Los economistas de la educación han vinculado la idea de valor agregado con la calidad de la educación (Harvey & Green, 1993). Pero es justamente la ausencia de la calidad de la educación privada –producto de la inexistencia de estímulos que la promuevan– aquello que ha concentrado el debate en el último tiempo (Romaguera & Mizala, 2005; Urzúa, 2012). Peor aún, al mismo tiempo que el sistema educativo chileno privatiza la educación en base a recursos públicos, produce un panorama que no genera los efectos modernizantes atribuidos a los mercados. Al contrario, la influencia de instituciones tradicionales como la Iglesia aumenta y los mercados se institucionalizan sin prestar mayor atención a la búsqueda de la calidad o la optimización de los procesos productivos. De ahí la insistencia tecnocrática de tensionar –por la vía del Estado subsidiario y su regulación– a los privados para que produzcan lo que prometen (Orellana & Bellei, 2012).

Esta evolución rentista y comercial del mercado educativo comienza a ser criticada incluso desde defensores del pensamiento neoliberal, preocupados por la ausencia de calidad y de competencia (Anand, Mizala, & Repetto, 2009; Beyer & Velasco, 2010). Lo cierto es que hay un déficit tanto de los efectos modernizantes prometidos por la reflexión neoliberal como de la llamada *ética capitalista* a la hora de conducir los negocios educacionales. Investigaciones recientes han profundizado en este hecho, develando el estrecho vínculo entre política y negocio educacional (Mönckeberg, 2007).

DESIGUALDAD E INCERTIDUMBRE EN LA EDUCACIÓN COMERCIALIZADA. BASES DE UN MALESTAR

Es sabido que la sociedad chilena es profundamente desigual. En ese contexto se instala la privatización rentista de la educación. Pero además de ahondar la desigualdad, la restricción de derechos sociales que acarrea expulsa del ámbito de las certezas muchos aspectos de la reproducción cotidiana, haciéndola más indeterminada y ajena a condiciones de predictibilidad acostumbradas. Tal incertidumbre, bastante estudiada¹⁴, se erige como una versión criolla de la mentada

14 Al respecto pueden consultarse las investigaciones sobre la sociedad chilena del Programa de

“sociedad del riesgo”, signada por la soledad del individuo ante la indeterminación de sus propias condiciones de existencia. Un cambio que, como en otras épocas, llega a alterar los códigos de la vida cotidiana misma.

Quizás el aspecto más relevante del orden cotidiano es la producción de las certezas básicas, sin las cuales no sabríamos discernir las nuevas situaciones ni decidir qué hacer. Es un ámbito fundamental de la seguridad para enfrentar los riesgos de una vida no predeterminada. Precisamente, en los inicios del capitalismo, se expande una valoración de la vida cotidiana como espacio de realización personal. Se trata de una inclusión en lo mundano de aspectos antes considerados objetos de regulación religiosa o ajenos al disfrute humano. Más adelante, con el Estado de Bienestar, muchos aspectos antes considerados parte del mundo privado se convierten en objeto de regulación estatal. Aparte de las condiciones de trabajo y la economía, el divorcio y el aborto, el fomento del deporte y el “buen hogar” devienen asuntos públicos incorporados al debate político y los circuitos de comunicación masiva. Aquello abrió una relación entre vida cotidiana y certeza, marcada por un ideario de derechos sociales que aseguraba al individuo, por el solo hecho de ser miembro de la comunidad, un tipo de asistencia que constituye parte fundamental de las certezas que le permiten estructurar la vida cotidiana.

Uno de los efectos más hondos del anotado proceso de privatización de las condiciones de vida en Chile y su desmantelamiento de antiguos sistemas de protección social, estriba, más allá de los efectos económicos usualmente apuntados, en una alteración drástica de las condiciones culturales de desenvolvimiento de la vida cotidiana. Un cambio que, en la experiencia chilena, alcanza una hondura inusual para el resto de los países vecinos. Hoy se naturaliza el hecho de que una enorme proporción del costo de los procesos de reproducción social recaiga sobre la capacidad de pago de los individuos, reduciendo así la amplitud y riqueza de los vínculos con la sociedad, especialmente en el plano de la construcción de certezas con las cuales enfrentar tales acrecentados desafíos y cualquier proyección de futuro. Esas cambiantes e inmanejables condiciones ponen al individuo ante una vida cotidiana más volátil, que no se controla, que escurre y se escapa. Entonces, conforme las proyecciones se hacen más difíciles, el tiempo corto se estira, al punto que se tiende a vivir el momento, petrificando el presente, habitando un tiempo sin horizontes.

Es este panorama los sujetos buscan en la educación una certeza que les permita alcanzar una inserción favorable en la estructura ocupacional. Atado todo bienestar a los ingresos generados en el trabajo y ligado esto al nivel educacional alcanzado, la

educación se erige en la mejor posibilidad de salir adelante en la vida. En el mercado de los mercados. Los discursos asociados al capital humano y la movilidad social son promovidos por los últimos gobiernos, en una rara mixtura de pensamiento socialdemócrata, ideario educativo neoliberal y defensa de la economía como eje de solución del problema educacional.

Tal presión a la educación acelera la expansión de la matrícula y, en la medida que en ella se depositan esperanzas de movilidad social, el Estado concurre aumentando subsidios a la demanda. Pero el problema no sólo es económico. Es toda la desigualdad social –aguda bajo la mutación neoliberal– la que se pretende legitimar como “emergente” a partir de supuestos procesos educacionales racionales y meritocráticos que distribuyen las posiciones sociales. Tal es la relevancia no sólo económica o educacional de la educación, sino cultural e ideológica. En la medida en que el Estado no es responsable de producir espacios de igualdad de resultados –los derechos sociales universales–, la esperanza de vincular armónicamente capitalismo e igualdad se educacionaliza. De este modo, el carácter meritocrático de la educación se proyecta como la imagen fundamental de justicia social de este tiempo. La esperanza en la educación se erige como la única tabla a la que asirse, en aquellos mayoritarios sectores de la sociedad sumidos en un contexto de inestabilidad de las posiciones sociales, vinculados a la alta rotación laboral, la variabilidad de los ingresos y la ausencia de protección social estatal.

PROBLEMAS DE LEGITIMACIÓN DEL NUEVO PANORAMA

Si bien este discurso no se origina en el país y también se difunde en buena parte del mundo occidental, lo cierto es que aquí adopta un grado extremo. La educación pierde valoración como proceso de socialización y creación de conocimiento, en detrimento de su apreciación ligada a la movilidad social que produzca. Tal es la preocupación que instala a la educación en el centro de la discusión social, no el valor de la enseñanza o la cultura en cuanto tal. En un sentido clásico, la educación como valor de uso se subsume cada vez más, de un modo socialmente legítimo, en la educación como valor de cambio. El enfoque del capital humano, siempre polémico respecto a visiones propiamente educacionales de la educación, adquiere aquí una primacía atípica.

Es sabido que la educación no produce igualdad de oportunidades, sino más bien todo lo contrario. Que esconde bajo un velo racional y meritocrático las desigualdades de entrada. Hay una abultada literatura empírica y teórica que lo confirma (Bourdieu & Passeron, 2009; Bowles & Gintis, 2002). La educación como reproducción de clase tiene lugar –sugiere Bourdieu– incluso cuando los

individuos de distintas posiciones sociales se encuentran en la misma aula de la educación pública francesa. Pero por la fisonomía de la educación chilena –a un tiempo privada y rentista– tal proceso de exclusión social no ocurre oculto en la separación lingüística y social de las distintas clases que conviven en una misma aula, sino que explícitamente en un sistema educativo altamente segregado. La idea de una educación para ricos y otra para pobres adquiere una visibilidad tal que coincide con la dimensión institucional de la educación: instituciones para ricos, instituciones para pobres.

De este modo, la educación como barrera o cierre social se compone de instituciones nítidamente elitarias y otras claramente populares. Dirigidos los subsidios estatales a estas últimas, las orientaciones lucrativas se concentran en ellas. Y parte de las mismas elites que fundan proyectos educacionales destinados a mantener el carácter social elitario de su descendencia, crean instituciones – financiadas por el Estado– para lucrar, dirigidas a segmentos más amplios (Orellana y Guajardo, 2014). Esto se proyecta como solución al problema de la desigualdad y la consecución de los fines públicos dentro del Estado subsidiario.

Todos estos elementos –subsidiariedad, rentismo y discurso de “capital humano” en clave “socialdemócrata”– confluyen en una política como el Crédito Aval del Estado (CAE). La apertura del negocio educacional a los bancos privados, garantizado con recursos estatales, se lleva adelante con un lenguaje progresista. Las formulaciones de J.J. Brunner juegan un papel relevante en este discurso de legitimación (Brunner et al., 2005).

Mientras mayor es la presión sobre la educación como agente de movilidad social, el Estado incurre en nuevas ampliaciones de *vouchers*, a lo que el mercado reacciona con más cupos para instituciones lucrativas. Las barreras entre aquellas dirigidas a los sectores populares y las elitarias se redoblan en la medida en que la presión de los individuos para superarlas aumenta, so pena del endeudamiento que ello involucra. Así, la selección ya no apela tanto al mérito en las instituciones privadas como a la capacidad de pago de las familias. Los aranceles de las instituciones elitarias, más que guiarse por el costo de la docencia, pasan a fortalecer barreras de entrada que puedan ser sorteadas por ascensos genuinamente meritocráticos.

El Estado subsidiario no sólo no resuelve la segregación, sino que la estimula y en gran medida la origina. Es cierto, la desigualdad no emerge de la educación. Pero por la fisonomía de la educación chilena, se reproduce y profundiza en la medida en que se segregan los espacios sociales. La conformación de los vínculos sociales básicos de la vida adulta se restringe en sus posibilidades, estimulando la fragmentación social. El estudiante rico no excluye al pobre por el lenguaje ni por un *habitus de clase*, como estudia Bourdieu en el caso francés; aquí simplemente nunca llegará a conocerlo. Es una segregación que retrasa la maduración socio-demográfica de los

nuevos sectores medios que el modelo genera, en la medida en que no cohabitan en las mismas instituciones, sino en unas concebidas para cada fracción social de la que provengan. A un tiempo se fortalece la reproducción elitaria y la de los segmentos más bajos. En suma, la educación no sólo no produce la proclamada movilidad social, sino que, en manos de los sectores sociales beneficiados por el modelo, la evita y lucra al hacerlo con recursos públicos.

Esta sobrecarga de la discusión del problema de la educación a partir del esquivo bienestar social y la segregación que la propia educación acentúa en la sociedad, terminan por proyectar el problema sobre los déficit de representación política. Las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011 no sólo erosionan la legitimidad del panorama actual de la educación, sino que, con su amplio apoyo, expresan un malestar más general con la desigualdad y hasta con la propia política. Dada la condición subsidiaria de la acción estatal, la desigualdad quedó sin una explicación legítima al erosionarse la promesa del ascenso social a través de la educación. Las limitaciones de la política para resolver esta situación llevan a su desborde cuando amplios sectores de la sociedad ven la movilización como forma de expresión pública.

La desigualdad queda desnuda como asimetría de poder, como concentración de la riqueza originada en procesos poco racionales y meritocráticos. La propia política es cuestionada al no proporcionar una explicación socialmente legítima para ello ni resolver el propio problema educacional, haciendo patente su divorcio con el malestar social.

DESMERCANTILIZAR LA EDUCACIÓN. REPENSAR LO PÚBLICO

Las movilizaciones de 2006 y 2011 abren cauce a una demanda por desmercantilizar la educación y por dejar de considerarla como un bien de consumo o como capital, para asumirla como un derecho social universal. Una construcción imposible dentro de los marcos del Estado subsidiario, donde la educación es, fundamentalmente, un bien privado. Bajo esa matriz –heredada– el Estado puede tensionar a los privados para que produzcan efectos públicos, pero no puede abrirse a producirlos directamente.

Distintos proyectos de cambio a la educación impulsados desde 2006 han terminado profundizando el problema en lugar de resolverlo. Esto, debido a que el carácter subsidiario del Estado se ha enraizado tanto, que la concepción de la educación como “calidad” o como “capital” termina fijando los límites posibles para pensarla y, con eso, las propias políticas que se le aplican. Las formulaciones se han limitado a más subsidios y regulaciones tecnocráticas para las instituciones privadas,

como ocurre, en el mejor de los casos, con las políticas de “fortalecimiento” para paliar la crisis de las instituciones estatales. Perfeccionar la competencia, aumentar los *vouchers* o mejorar la focalización social del Estado no resuelven el problema. Es el carácter privado de la educación –dependiente del financiamiento estatal– lo que le hace funcionar como reproductor ampliado de las desigualdades, mientras que el “fortalecimiento” del Estado en la perspectiva subsidiaria le insufla nuevas esperanzas meritocráticas destinadas a la frustración.

En fin, más Estado subsidiario es resolver sólo en apariencia la crisis actual, siempre esperando la siguiente. De ahí que el carácter estatal de las instituciones no garantice su dimensión pública, obligadas como están a competir por *vouchers*. El reclamo limitado a fortalecer las instituciones del Estado, sin interpelar su carácter subsidiario, reduce su perspectiva a un horizonte corporativo. La ampliación del *voucher* y el fortalecimiento bajo un ideario subsidiario de las instituciones estatales ya reveló sus límites, tras el destino que sigue el acuerdo de todos los sectores políticos en 2006 unidos por una Ley General de Educación, entonces tenida por modificación sustantiva en un sentido meritocrático y de la calidad.

Repensar la educación como un derecho implica abandonar el carácter subsidiario y avanzar hacia la construcción de derechos sociales universales. Y ello exige ampliar la democracia, en la medida que más esferas sociales se abren a ser organizadas desde una esfera pública donde los individuos se definen como ciudadanía y no meramente como consumidores. A la inversa, ese es el límite latente de la herencia autoritaria. La cuestión aquí no es la propiedad estatal de las instituciones –aunque, sin duda, el Estado debe ser el proveedor mayoritario en todos los niveles educativos–, sino la capacidad democrática de la sociedad de definir sus horizontes. Ello replantea en el proceso político inmediato un horizonte inconcluso en 1990. En este sentido, el conflicto abierto por la educación replantea la posibilidad de la realización de unas expectativas democráticas erigidas para terminar con la dictadura de Pinochet.

La expansión de lo público, además, está íntimamente ligada a nuestra construcción nacional. Esto se aprecia especialmente en la educación pública. La creación de las primeras instituciones republicanas, la fundación de nuestras universidades, que ponen la cultura moderna a disposición del país, la expansión de la escolaridad básica y media y su aporte a la construcción de la ciudadanía, la formación de un profesorado distinguido a nivel continental, nuestros dos premios Nobel; todas ellas son conquistas de la educación pública. La educación pública no solo posibilita la superación de las herencias culturales del autoritarismo, sino el reencuentro con la más loable tradición histórica, de la que la Universidad de Chile –como institución– es depositaria.

Hacer de la educación un bien y un fin público implica repensarla como hecho social –no privado–, y generar las transformaciones políticas que permitan organizarla

según intereses sociales legítimamente expresados. Allí, lo que antes era propiedad privada, aparece como una relación social compleja a estudiar bajo preceptos capaces de superar el actual economicismo reinante al respecto. La educación, independientemente de las restricciones estatales subsidiarias, abre entonces sus horizontes más allá de la mirada instrumental sobre la escuela o el individuo, para alumbrar sus alcances como construcción de la sociedad, y la necesidad de decidir en forma políticamente libre al respecto. Trascendiendo lo propiamente estatal, entonces, esto involucra un ensanchamiento del espacio público en la sociedad.

Las universidades pueden jugar aquí un papel fundamental, proporcionando elementos que permitan a la ciudadanía mirar sus propios procesos educacionales más allá de las reducciones económicas, aportando a enriquecer la deliberación pública. Tal ampliación de la democracia hoy se vincula a la recuperación de la capacidad ciudadana de pensar la educación, a la posibilidad de que la reforma educacional emane de un acuerdo que integre amplios sectores de la sociedad.

REFERENCIAS

- Anand, P., Mizala, A., & Repetto, A. (2009). Using school scholarships to estimate the effect of private education on the academic achievement of low-income students in Chile. *Economics of Education Review*, 28(3), 370–381. doi:10.1016/j.econedurev.2008.03.005.
- Bellei, C. (2009). The public-private school controversy in Chile. In R. Chakrabarti & P. E. Peterson (Eds.), *School Choice Internacional. Exploring public-private partnerships* (pp. 165–192). London, England: MIT Press.
- Beyer, H., & Velasco, C. (2010). Una educación pública más efectiva. ¿Los árboles no dejan ver el bosque? In C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina* (pp. 183–224). Santiago, Chile: CIAE- UNICEF.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. (2da ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in Capitalist America Revisited. *Sociology of Education*, 75(January), 1–18.
- Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., & Salazar, F. (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile* (p. 239). Santiago.
- Carnoy, M., & McEwan, P. (1999). *Does privatization improve education? The case of Chile's national voucher plan* (pp. 1–28).
- Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. *Economics and the Public Interest*, 2(2), 85–107. doi:10.1007/BF02856577.

- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- McEwan, P. (2001). The effectiveness of public, catholic, and non-religious private schools in Chile's voucher system. *Education Economics*, 9(2), 103–128.
- Mönckeberg, M. O. (2007). *El negocio de las universidades en Chile* (p. 672). Santiago: Debate.
- Orellana, V., & Bellei, C. (2012). *Treinta años de debate académico sobre educación superior pública en Chile (1980-2010)* (p. 25). Santiago.
- Orellana, V. & Guajardo, F. (2014). *Los intereses privados de la educación en Chile. Entre el afán lucrativo y el ideológico*. Cuaderno de Coyuntura N° 3, Fundación Nodo XXI.
- Romaguera, P., & Mizala, A. (2005). *Calidad de la educación chilena: el desafío de la próxima década*.
- Urzúa, S. (2012). La rentabilidad de la educación superior en Chile ¿Educación para todos? *Documento de Trabajo No 386, Centro de Estudios Públicos*.
- Weber, M. (1958). The Protestant Work Ethic and the Spirit of Capitalism. In M. Lambeck (Ed.), *A reader in the anthropology of religion* (pp. 50–60). Charles Scribner's Sons.
- Wolff, L., Navarro, J.C., & González, P. (2005). *Private education and public policy in Latin America*. Washington, D.C.: PREAL.