

LA EDUCACIÓN EN CHILE: “EL PILAR DÉBIL” DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN SOCIAL

EDUCATION IN CHILE: “THE WEAK PILLAR” OF THE SOCIAL PROTECTION SYSTEM

SOPHIA KAROUSSIS¹, PAULA ORELLANA², PAOLO GARCÉS³, FRANCISCO GUAJARDO⁴, FELIPE MATUS⁵,
CAMILO SOTO-CARMONA⁶ Y PABLO BELLEI⁷

Resumen

En el sistema educativo chileno persisten nudos críticos arraigados desde hace décadas que impiden el despliegue de una educación pública de calidad y de acceso universal. En esa línea, aquí se reflexiona respecto a distintos aspectos centrales de la educación, desde los cambios implementados en la Constitución de 1980, la planificación del gasto público en educación, el sistema de estratificación social, la meritocracia, la cohesión social, hasta las movilizaciones estudiantiles más recientes. Finalmente, se da cuenta de algunas dimensiones clave

que ponen en cuestión el sistema educativo, así como los posibles cambios que han de apuntar a la superación del modelo mercantilizado de la educación.

Palabras claves

Educación, estratificación social, desigualdad, movilizaciones estudiantiles.

Abstract

In the Chilean education system, critical problems have persisted for decades and prevent the development of quality public education with universal access. On this matter, here we offer a reflection about different central aspects of education, from the changes implemented in the 1980's Constitution, the planification of the government spending on education, social stratification, meritocracy, social cohesion, to the recent student movements. Finally, we present some key dimensions that question the education system, as well as the potential changes aimed at overcoming the model of commodification of education.

Keywords

Education, social stratification, inequality, student movements.

-
- 1 Estudiante de Sociología, Universidad de Chile. Correo electrónico: Sophia.karoussis@ug.uchile.cl
 - 2 Nutricionista, Magíster en Nutrición y Alimentos, Magíster en Gestión y Políticas Públicas ©. Universidad de Chile. Correo electrónico: p_orellana@ug.uchile.cl
 - 3 Administrador Público, Magíster en Gestión y Políticas Públicas ©, Universidad de Chile. Correo electrónico: paolo.garces@gmail.com
 - 4 Licenciado en Historia, Magíster en Ciencias Sociales, mención en Sociología de la Modernización ©, Universidad de Chile. Correo electrónico: franciscoguajardoc@gmail.com
 - 5 Magíster en Ciencias Sociales, Doctorando en Estudios Americanos, Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: felipe.matus@usach.cl
 - 6 Kinesiólogo, Magíster en Gestión y Políticas Públicas ©, Universidad de Chile. Correo electrónico: camilosotocarmona@gmail.com
 - 7 Sociólogo, Magíster en Ciencias Sociales, mención en Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Correo electrónico: pablo.bellei@gmail.com

I. Introducción

El presente artículo es una reflexión de contexto⁸ en torno a distintas problemáticas sobre la educación chilena que se vinculan con desigualdad, estratificación y movilidad social, desde una perspectiva teórica-empírica.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014) era claro al señalar que los efectos de las políticas institucionales realizadas en el último tiempo, habían mermado fuertemente en la forma en que muchos ciudadanos percibían los métodos y/o el funcionamiento mismo de la democracia. Dicho informe daba cuenta del aumento de esferas no formales de participación, como consecuencia de la desafección ante la participación política tradicional e institucional. De igual forma, en los informes más recientes del PNUD se exponen diversas dimensiones en las cuales la gente percibe la desigualdad, detectando que el ejercicio efectivo de derechos se encuentra fuertemente mediado por condiciones de desigualdad estructural, siendo el ejercicio de los derechos sociales y económicos el que se ve más afectado por dicha problemática.

La fuerte influencia de la condición económica constituye una determinante clave para entender el cambio y la manera en que las personas comenzaron a experimentar y ejercer sus derechos, poniendo en evidencia la forma en que vive un amplio sector de la población chilena, a cuyas transformaciones de índole política, social y económica, deviene también una dimensión cultural que genera un tipo de arraigo que va moldeando tipos de comportamiento, que marcan una ruptura con respecto a procesos sociohistóricos anteriores.

Precisamente, estos cambios tuvieron un despliegue de los procesos de individualización, siendo este un aspecto central en el tipo de relación que establece la ciudadanía hacia el Estado y con el mercado (Lechner, 2003). El Estado deja de tener un rol articulador en el centro de la sociedad, sobre todo en términos de la constitución de actores, en

tanto que el mercado comienza a inmiscuirse en las actividades propias del Estado, y así en vastas dimensiones de la sociedad en su conjunto. Es así que los procesos de privatización y mercantilización de la sociedad marcan un punto de ruptura socio-cultural en la sociedad chilena, siendo un factor de influencia en la modificación de los comportamientos, aspiraciones y expectativas de los chilenos y chilenas a lo largo de las últimas décadas.

Los gobiernos de la transición frente a la disyuntiva de emprender un cambio radical en cuanto a la estrategia económica o aceptar las condiciones impuestas por el modelo dictatorial, optaron por ajustes que se consideraban indispensables en ciertas áreas estratégicas, o aquello que Garretón (2012) plantea como un modelo híbrido, para referirse a la manera de actuar entre un neoliberalismo corregido que iba de la mano con un progresismo de carácter limitado, que también el economista Ffrench Davies (2003) describió como una modalidad de “reformas a las reformas”.

No obstante, cabe señalar que bajo los gobiernos de la década de los noventa, en Chile se habría pasado de la exclusión social propia de la dictadura a un paradigma de integración desigual, lo que igualmente fue descrito por Castells (en Garretón, 2012) como un “modelo democrático liberal incluyente” (p. 170). Garretón (2012) plantea que por razones preferentemente de tipo ideológico, en la década del noventa se impusieron aquellas tesis que tenían como propósito la equidad por sobre la temática de la igualdad, donde se situaron propuestas como las *cepalianas*, que apelaban a la igualación de oportunidades para los más desfavorecidos, sin referencias directas a la distancia estructural existente entre ricos y pobres, algo que fue un sello de los períodos dictatoriales a nivel regional. De lo anterior es que emerge una política pública en la cual se apelaba más bien a corregir ciertos males del mercado, manteniendo el crecimiento económico acompañado por políticas de redistribución con gasto social focalizado en los sectores más pobres, dejando para el resto de la población una política de tipo subsidiaria, donde el Estado repliega su margen de acción hacia otros sectores y/o estratos de la sociedad, es decir, donde no existe una política que

8 El presente artículo se inspira en algunos contenidos abordados en el curso “Protección Social y Nueva Constitución” dictado por la Dra. Clarisa Hardy en enero del año 2021.

tienda a la universalización de oportunidades, y por ende, de derechos.

Estas desigualdades estructurales devienen en la consolidación de estratos socioeconómicos vulnerables, condicionados a los vaivenes del mercado y a un Estado insuficiente en cuanto a las políticas de protección social necesarias para alcanzar índices más altos de bienestar (Hardy, 2014). Las inseguridades económicas, la segmentación del mercado laboral y las dificultades propias del ejercicio efectivo de los derechos sociales, se suman a las dificultades de los sectores más pobres y vulnerables de acceder a una educación de calidad. Ello echa por suelo las posibilidades de mejorar en el futuro las condiciones de subsistencia iniciales, toda vez que la educación se instituye como uno de los principales mecanismos de movilidad social, de más y mejores oportunidades de inserción en el mercado laboral y así, en definitiva, el mejoramiento en las condiciones de existencia.

En Chile la educación ha sufrido una serie de transformaciones en el último tiempo, desde la expansión de su cobertura durante gran parte del siglo XX, hasta la emergencia de problemáticas y un fuerte descontento popular en las últimas décadas, principalmente a partir del año 2006, cuestionando así el sistema educativo chileno y el papel del Estado en la entrega de soluciones y oportunidades a la sociedad en su conjunto.

En este sentido, cabe preguntarse en el contexto de una crisis social y política generalizada y el advenimiento de una nueva Constitución **¿Qué dimensiones del sistema educativo resultan claves para su cuestionamiento y superación?** Para dar respuesta a esta interrogante, el presente trabajo abordará algunas dimensiones ejes para la discusión: *Estratificación social, Movilizaciones estudiantiles contra la mercantilización y el relato meritocrático en torno a la educación*. La revisión propuesta en este artículo sostiene que el sistema educativo ha empujado a miles de hogares a endeudarse para acceder a la educación universitaria, lo cual ha repercutido en el malestar social, en tanto la institucionalidad tampoco ha incorporado las demandas sociales por un sistema educativo no mercantilizado, lo que junto a la evidencia estruc-

tural de una sociedad altamente desigual, hacen de la educación un enclave indispensable a ser repensado con miras al proceso constituyente que tendrá Chile a partir del año 2021.

II. Desarrollo

2.1 Estratificación social y mecanismos de desigualdad

Las sociedades modernas se caracterizan por la desigualdad presente en la distribución de las riquezas, además de las recompensas materiales y simbólicas. Esta desigualdad económica y social, también ha sido parte de las sociedades tradicionales o preindustriales, no obstante, en estas se pensaba que las desigualdades y por ende la estratificación social eran naturales o tenían una concepción divina.

A medida que se impone el modelo de desarrollo del industrialismo capitalista en el transcurso de los siglos XVII, XVIII y XIX, los sistemas de estratificación social cambian. Tal como entendía Marx, el desarrollo de la historia humana era el resultado de los conflictos económicos y no simplemente de los políticos: “Toda la historia de la sociedad humana, hasta el presente, es una historia de lucha de clases” (Marx y Engels, 2012, p. 33). La desigualdad era y siempre había sido un reflejo del diferente acceso a los medios de producción y a lo que se producía.

En los sistemas modernos de estratificación, las desigualdades al no estar condicionadas “naturalmente” se presentan mediante la forma de lo que conocemos actualmente como “clase social”. La clase se constituye como la característica de los sistemas modernos de estratificación.

En el mundo moderno, las organizaciones basadas en la clase –es decir, las organizaciones que pretenden representar a las clases y a los intereses de clase– han constituido la fuente dinámica de muchos de los cambios y las transformaciones que han caracterizado la Edad Moderna (Crompton, 1997, p. 21).

Por su parte, la teoría sociológica funcionalista de la estratificación afirma que: “La desigualdad social es, por tanto, un mecanismo inconscien-

temente desarrollado por el que las sociedades se aseguran de que las posiciones más importantes son ocupadas de modo responsable por las personas más cualificadas” (Davis y Moore, 1964, p. 157). Los grupos diferentes no son percibidos como necesariamente antagónicos y son, por tanto, descritos desde la perspectiva funcionalista como “estratos” socioeconómicos más que “clases”.

Estudios más recientes han posicionado a la variable de ingresos como uno de los principales componentes para la estratificación socioeconómica, pudiendo identificarse los siguientes 4 grupos o estratos socioeconómicos:

Clasificación de Estratos por ingresos	Estratos pobres		Estratos medios vulnerables	Estratos medios	Estratos ricos o altos
	Pobres extremos	Pobres moderados			
US\$ diarios per cápita	Hasta US\$2,5	Entre US\$2,5 y US\$4	Entre US\$4 y US\$10	Entre US\$10 y US\$50	>= US\$50

Elaboración propia a partir de datos del texto “Estratificación social en América Latina”, Hardy (2014)

Cabe destacar la noción de vulnerabilidad, como un fenómeno que involucra tanto a quienes están en condiciones de pobreza, como a quienes no estando en situación actual de pobreza, tienen alto riesgo de empobrecer por sus fragilidades económicas (Hardy, 2014). Los estratos vulnerables cuentan con ingresos que significan inseguridades económicas, constituyendo una tendencia en nuestras sociedades actuales, junto con la segmentación del mercado laboral y las inequidades distributivas que trae consigo, en donde la educación desempeña un rol fundamental (Hardy, 2019). En ese sentido, el acceso -en general- de una baja calidad educativa, se intensifica en los estratos pobres y medios vulnerables, repercutiendo sin duda en la formación y en la futura inserción laboral a empleos calificados, considerando los rápidos cambios tecnológicos y las nuevas necesidades del mercado laboral (Hardy, 2019).

Entonces, la vulnerabilidad se configura a partir de un sistema educacional segmentado, que segrega a la población por sus condiciones de origen, el acceso a puestos de trabajo precarios y de malos salarios, lo que se manifiesta en las brechas distributivas que distancian a los hogares y a los(as)

trabajadores(as) según sus condiciones socioeconómicas.

En términos de acceso a la educación los grupos sociales con menos recursos son los más beneficiados, sin embargo, los sectores medios y altos son los que en mayor medida han logrado mejorar sus oportunidades educativas y condiciones de acceso a bienes y servicios, esto en razón que “la formulación de la política educativa en América Latina está desproporcionadamente sesgada hacia políticas centradas en la expansión y el acceso, en lugar de la calidad y la eficiencia” (BID, 2006, p. 242). En el caso de los sectores medios, existe una relación con el avance educacional en dos sentidos, en uno el desarrollo de los sectores medios impulsa la expansión educativa, y en otro este consolida el papel de aquellos en la estructura de poder (CEPAL, 2004).

El sistema de estratificación social en Chile establece diferencias y jerarquías entre los grupos sociales y la existencia de una desigualdad institucionalizada en el acceso que tienen las personas y grupos a los recursos, servicios y posiciones sociales. La educación desempeña un rol significativo en ese sentido pues determina quién recibe qué tipo de educación, y los criterios por los cuales los grupos acceden a las oportunidades sociales (CEPAL, 2004). Max Weber (1964) define a estas *oportunidades de vida* o “*life chances*” como las formas en que las distintas personas acceden al bienestar. La educación, en ese sentido, es un facilitador de las oportunidades para acceder a una “buena vida”, permitiendo aumentar las posibilidades de los diferentes grupos sociales para movilizarse hacia posiciones de mayor prestigio y reconocimiento social.

Siguiendo esta línea, de acuerdo a Torche y Wormald (CEPAL, 2004) existen dos aspectos importantes en la estructuración de la estratificación social:

Por una parte, el control que ejercen determinados grupos sociales sobre los recursos escasos y valorados socialmente, tales como: la propiedad de los medios de producción, el control y la autoridad sobre el trabajo de otros, así como también el control sobre las destrezas ocupacionales escasas (ej, educación, calificación) y por

la otra, las posibilidades que tienen estos diferentes grupos de acceder a las oportunidades sociales (ej: de educación, trabajo, riqueza) las que, eventualmente les permite redefinir sus patrones de inserción social. (p. 11).

A este respecto, es posible señalar que si bien el modelo educativo chileno ha logrado su objetivo de permitir y ampliar el acceso a matrícula en todos los niveles educativos, lo ha hecho acentuando y exacerbando la estructuración desigual de la sociedad, operando a través de un relato meritocrático y de desmedro de lo público sobre lo privado, el disciplinamiento y agobio de la deuda y la segregación territorial en el acceso a educación de calidad. Estas dimensiones son revisadas en los puntos siguientes.

2.2 Desigualdad, Planificación y gasto público

En América Latina, y en Chile particularmente desde mediados del siglo XX se ha producido una progresiva incorporación de la población en el sistema educativo, las tasas de escolarización aumentaron “de 58% a 82% en la educación primaria, de 36% a 62% en la educación media, y de 6% a 24% en la educación superior” (CEPAL y UNESCO, 1992, p. 73), llegando a una cobertura del 88%, 72% y 27%, respectivamente en cada una de ellas en el año 1988. La universalización de la educación primaria y la ampliación de la cobertura de la educación media y superior contrasta con las crisis económicas desarrolladas durante la década del ochenta, de hecho, en la región en promedio el gasto público en educación aumenta de un 4,5% a un 5,2% de acuerdo al Producto Interno Bruto (PIB). En contraste, se atribuye también a este período la génesis del principio de subsidiariedad del Estado, aplicado entre otros, a la educación, permitiendo que esta se haya transformado en una mercancía que no siempre está al alcance de todos (Oliva, 2008). Es así, como finalmente la estructura actual del sistema de educación chileno funciona -entre otros aspectos- sobre la base de la competencia entre las instituciones educativas de carácter público y privado, tanto a nivel escolar como de educación terciaria, escuelas privadas y municipales, junto con la creación de universidades

privadas e institutos profesionales que aumentan la oferta de educación superior (PNUD, 2017).

Actualmente, el incremento en el acceso al sistema educacional ocurre sin acompañarse de avances en la permanente desigualdad de calidad educacional a la que tienen acceso los estudiantes según la situación económica de sus hogares (Hardy, 2019). Existe una relación entre asistencia escolar a la educación secundaria y nivel socioeconómico de las familias, siendo más alto el ausentismo cuanto menor es el ingreso familiar (Hardy, 2014). Esta desigualdad en los recursos de los hogares lamentablemente se traduce en diferentes grados de oportunidad. Tal como señala Bourdieu (en Meo, 2012), las distintas clases sociales se diferenciarán en términos de sus condiciones de existencia, sistemas de disposiciones (habitus), poder y capital económico, social y cultural. Por ejemplo, las desigualdades en la experiencia vivida durante la primera infancia pueden establecer brechas de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que se terminan profundizando en el tiempo (PNUD, 2017).

Así como es posible identificar rendimientos desiguales entre niños y niñas, reflejo de una educación sexista (Hardy, 2019) y que se presenta en la educación secundaria y terciaria todavía con coberturas bajas y segregadas (Hardy y cols, 2018). La baja calidad educativa en general y las desigualdades de acceso mencionadas anteriormente representan un mal escenario para los retos que va a enfrentar el mundo del trabajo a futuro (Hardy, 2019).

La educación en Chile, posee un variado conjunto de aristas a considerar, dentro de las cuales el Estado desempeña un rol fundamental y distintivo. La administración de esta, tiene un componente relevante y como resultado no esperado, incorpora su financiamiento como un elemento decisor, traspasado además a sus beneficiarios. La actual Constitución, respecto a educación señala que “los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho” (Constitución Política de la República de Chile, 2005). Se infiere de lo anterior que aquella responsabilidad y deber recae en los padres y se ve además condicionado por los recursos que disponen para ello.

Lo expuesto en los párrafos anteriores (CEPAL y UNESCO, 1992) da cuenta que América Latina ha vivido un proceso de expansión en derechos educativos; ampliando el acceso al sistema escolar. En consideración a los niveles primarios y secundarios, el financiamiento estatal tuvo un aumento en proporción a los alumnos, reconociendo los derechos de poblaciones marginadas y excluidas, buscando ampliar así las fronteras en la educación. Es de esta forma, como la primera distinción y elección, teniendo al componente económico en consideración, es cómo nos enfrentamos a determinar si la educación a la cual recurriremos será pública, particular subvencionada o privada.

Respecto a la realidad de los sistemas de la región, se identifica un tamaño variado en las distintas economías. Argentina y Chile, por ejemplo, poseen el mayor PIB per cápita de la región, seguidos por Uruguay y México. Actualmente Chile presenta indicadores favorables, es un país con alta esperanza de vida, baja informalidad laboral, alta cobertura de salud, alta proporción de hogares con alcantari-lado, baja desnutrición y mortalidad infantil y altos resultados en los índices de progreso social, desarrollo humano y ciudadanía. Si bien estos datos son alentadores “es necesario no olvidar que es uno de los países más desiguales de América Latina y del mundo” (Rivas, 2015, p.45).

En lo que se refiere al financiamiento, en la última década del siglo XX la mayoría de los países tuvo un aumento en la inversión en educación; en Chile “el foco de esta fue el aumentar salarios docentes y expandir la jornada escolar. El PIB invertido fue aumentado, pasando del 3,7% en el año 2000, un 4,5% en el 2011 y un 5,4% al año 2017” (UNESCO, 2017).

Se destina el 3,6% del PIB a educación básica y media, lo cual se acerca y supera al 3,5% de los países de la OECD. De ello, un 3,0% es obtenido de recursos entregados por el Gobierno, lo cual es levemente bajo en comparación al 3,1% del promedio OECD. Nuestro país se destaca entre los que destinan una gran cantidad de recursos a programas de educación parvularia, pues el año 2017, el gasto público y privado destinado a ello contempló un 1,2% del PIB, mientras que el promedio para los

países de la OECD fue levemente inferior, cercano al 0,8%. Es conveniente destacar que el gasto PIB aumentó 5,7% desde el año 2010 al 2016 en Chile, presentando una diferencia significativa respecto a la reducción de 8,1 puntos porcentuales que ha tenido en países de la OECD.

La inversión en educación respecto al gasto público ha aumentado, al igual que la inversión privada, dado que ciertos grupos de familias destinan altos recursos en educación. La suma de ambos factores hace que el gasto total por alumno sea el más alto de Latinoamérica; generando grandes inequidades debido a la desigualdad social preexistente en las familias chilenas. Cabe señalar que el aumento del financiamiento y de derechos educativos, si bien son fenómenos independientes, se relacionan directamente con el sostenimiento estructural de sociedades desiguales.

Se identifica a Chile como un país con un alto nivel de desigualdad y segregación educativa, aun habiendo intentado centrar el debate político a la integración social de escuelas públicas y particulares. El debate educativo ha mostrado al país apostando por generar nuevas condiciones de justicia educativa, combinando reformas fiscales más progresivas con restricciones al lucro, y la selección y cobro a los estudiantes por parte de los establecimientos educativos privados. Ejemplo de ello fue la reforma llamada “Nueva Educación Pública” aprobada en 2017. Esta intentó legitimar los principios que sustentan el sistema subsidiario de la educación pública chilena, la protección de la educación privada y el concepto de la meritocracia especialmente en el acceso de la educación superior. Por ello, considerando que esta es una reforma que da continuidad a la lógica neoliberal del financiamiento por asistencia vía voucher o subsidio a la demanda, con un rol estatal débil y subsidiario, no se mantuvo pues las críticas por parte de la ciudadanía no entregaron el apoyo necesario. La idea de un sistema público ampliado, igualitario, es un debate que tiene relevancia no solo mediática, sino que además se considera como uno de los temas país más importantes a ser abordados en futuras políticas públicas.

Cabe destacar que existe un gran número de

estudiantes matriculados en el sistema privado, lo que pone a Chile a la delantera en comparación a países de Latinoamérica. Esto pese a que el mayor porcentaje de gasto en educación básica y superior proviene de fuentes públicas (4% del PIB), gran parte de los recursos destinados a las instituciones educativas son de origen privado (2.3% del PIB), lo que representa la mayor participación entre la OECD y países asociados. Al año 2018 los alumnos que estudiaban en colegios públicos llegaba a 1.296.126 lo cual representaba un 36% de los más de 3,6 millones de escolares del sistema educativo en Chile.

El modelo de financiamiento por demanda, creado en la década del ochenta, dio paso a la libre competencia entre escuelas públicas y privadas. El Estado definió el pago por igual en ambos sectores, por total de alumnos y por asistencia a clases. Garantizar el acceso a poblaciones excluidas y/o alejadas de los establecimientos educativos y brindar mejores condiciones, ya sea de infraestructura o recursos educativos de calidad, han sido avances importantes en la mayoría de los países, pese a ello están lejos de haberse erradicado por completo. El aumento en el financiamiento se justifica para asegurar y mejorar la calidad, construyendo así un marco de referencia de la oferta necesaria que aún no se satisface.

De esta forma, el ideal es alcanzar una oferta por parte del Estado, no solo apuntando a satisfacer la obligación de entregar educación a todos quienes no tengan la posibilidad de acceder al sistema privado de educación, sino más bien entregando educación de calidad, con infraestructura suficiente para la educación de todos quienes opten por la educación pública y sin la necesidad de verse afectado por el sistema escogido.

2.3 Crisis de legitimidad, expresión del malestar social y deuda educativa

La emergencia de nuevos modos de organización y expresión dan cuenta del aumento en las formas contestatarias de relacionarse con la política formal, lo cual asoma como un aspecto problemático en tanto la institucionalidad no tendría ni la interpretación y, por tanto, los mecanismos apropiados para dar

respuesta y/o canalizar los conflictos que emergen a partir de nuevas expresiones de la exclusión social y política. Comienza a emerger una reivindicación y adecuación del concepto de ciudadanía en otros planos, siendo una de las hipótesis explicativas de dicho fenómeno el que las *viejas* formas democráticas no le estarían haciendo sentido a la gente como antaño (Garretón, 2011; Martuccelli, et. al., 2019). De manera que los espacios formales de la política terminan por generar una desconfianza generalizada, dando cuenta de un cuadro complejo en tanto los canales de interlocución y/o mediación se presentan como algo ajeno a la ciudadanía.

No obstante lo anterior, la desconfianza ciudadana hacia la institucionalidad no vino a significar una parálisis o vaciamiento de todo margen de acción política a nivel societal, más bien y como describe el PNUD (2015), comienzan a emerger variadas expresiones de politización, cuya manifestación más tangible es el aumento de la movilización social y del involucramiento ciudadano, trayendo consigo una apertura en cuanto a la redefinición de los límites de lo posible y lo sujeto a decisión colectiva. Así es que las movilizaciones, devenidas en movimientos, se diversifican y erigen en actores relevantes para involucrar en la agenda política. Estos temas van desde los ambientales hasta los movimientos reivindicatorios de derechos de carácter individual-subjetivo.

Si bien es posible constatar movilizaciones desde inicios del siglo XXI, es con posterioridad a las protestas estudiantiles llevadas a cabo por secundarios/as en el año 2006 que en Chile se inaugura un álgido ciclo de movilización social. Prueba de ello son las manifestaciones del movimiento estudiantil desde 2011, pero también un vasto número de movilizaciones medioambientales y regionales, sobre el sistema privado de pensiones y el movimiento feminista, entre otras.

Particularmente, el movimiento estudiantil resulta paradigmático en este ejercicio de politización del malestar. Su emergencia masiva en 2006 y su álgido ciclo de protestas durante 2011 y 2012 no solo engloban una serie de temas que traspasan la esfera educativa y que están entrelazados con demandas ligadas al ámbito económico, político y constitucional, sino que fundamentalmente pone

en relieve la demanda respecto al endeudamiento generado a raíz del sistema educacional terciario, perfilándose como una de las demandas e ideas fuerzas levantadas por el movimiento social de aquellos años, imbricando una crítica de carácter político-ideológico que llega a cuestionar la noción misma de lucro en una dimensión tan fundamental como la educación (Garcés, 2012). Aquello logró generar una amplia adhesión de la ciudadanía por las demandas bajo el lema de una “educación pública, gratuita y de calidad”, reforzando aquellos tópicos que ya venían siendo problematizados y demandados desde la primera oleada de la “revolución pingüina” en 2006, donde se demandaba la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (2006), junto al cuestionamiento respecto al rol garante que debía asumir el Estado en materia de acceso y equidad a la educación superior.

Particularmente, la deuda universitaria es uno de los ejemplos más claros para dar cuenta de las expresiones del malestar social. La modernización neoliberal durante y post dictadura, hizo del financiamiento a la demanda el principal artilugio de carácter estratégico para el aumento sostenido de la matrícula universitaria. La deuda para costear los aranceles se convirtió en un mecanismo de mercantilización de la educación terciaria, estableciendo un hiato entre la banca, las instituciones de educación superior y los hogares (Kremerman, Páez & Sáez, 2020). El Crédito con Aval del Estado, CAE, creado en 2005 bajo el argumento de posibilitar un mayor acceso a la universidad, terminó por condicionar a miles de jóvenes al disciplinamiento de la deuda y las dificultades para costearlas.

Las movilizaciones estudiantiles de 2011 y 2012 fueron en buena parte contra la mercantilización y la deuda (Paredes y Araya, 2020). Tras un álgido ciclo de protestas, se redujo el interés real anual del CAE, pasando del 5,8% al 2%, junto con algunas otras facilidades de pago. No obstante, tanto estas mejoras como la posterior gratuidad universitaria aprobada en 2016, mantuvieron la matriz de financiamiento entre el Estado y la banca, lo que ha sido rechazado ampliamente por las demandas estudiantiles desde 2006, y que han apuntado más bien a otro tipo de sistema educativo: “mirado en su conjunto,

el ideario del movimiento estudiantil representa un rechazo al imperio de la lógica del mercado en la educación” (Bellei, 2015, p.233).

De esta manera, las demandas sociales para poner fin al lucro en la educación y su canalización o respuesta por parte de la institucionalidad, producen una ruptura que consolida la crisis de legitimidad institucional y el malestar social, y que en el caso del conflicto estudiantil es ejemplificador respecto a la ausencia o exclusión de las demandas “la calle” en las políticas educativas (Paredes y Araya, 2020), llevadas a cabo por los distintos gobiernos post dictadura. Junto con ello, la dimensión cultural del esquema neoliberal, altamente individualizado y depositario de la promesa de movilidad a través de la apropiación, el consumo y la meritocracia (Moulián, 1997), se ve cotejada a la realidad de la deuda masiva y la afectación de ella en sector más empobrecidos de la población, constatándose la correlación entre morosidad e ingresos-pobreza (Kremerman, Páez & Sáez, 2020).

En 2019 y con la Revuelta Social, las protestas contra el alza en los pasajes del transporte público fueron nuevamente impulsadas por estudiantes secundarios. Al respecto, cabe destacar que el movimiento estudiantil chileno ha sido articulador y promotor de demandas particulares que logran un correlato con la discusión política-ideológica de mayor alcance (Bellei, 2015). En dichas movilizaciones el movimiento logra una adhesión que fue creciendo exponencialmente con protestas en todo Chile, develando así aquel manto de inseguridad de carácter material que se torna transversal a un gran sector de la sociedad chilena y cuyas consecuencias van mermando ciertas ideas que hasta hace algunos años formaban parte del relato hegemónico, cuya merma se fue acrecentando de forma paralela con el sentimiento de malestar.

2.4 El espejismo de la meritocracia

En Chile, el fenómeno de “la clase media” presenta una interesante discusión, debido a la heterogeneidad que exhibe este grupo, dificultando de esta manera su precisión e identificación como tal. De acuerdo con Barozet (2017), el elemento que

poseen en común los individuos pertenecientes a los sectores medios, a pesar de sus diferencias, es el miedo constante e intenso a la devaluación de estatus, hecho que se expresa en diferentes ámbitos, siendo uno de ellos la educación. Por ejemplo, al año 2015, de acuerdo al Mineduc, la matrícula municipal alcanzaba el 36,5%, en tanto que el resto de los estudiantes lo hacía en escuelas particulares subvencionadas o privadas, lo que estaría condicionado en parte por una propensión por considerar a lo privado de “mejor calidad” en desmedro de lo público.

Para comprender esta contradicción, es necesario entender el rol fundamental que juega la educación para la sociedad chilena. La estratificación educacional chilena, tal como señalan (Canales, Bellei y Orellana, 2016) se juega en el proceso de selección del colegio más adecuado de acuerdo a la oferta y demanda que impera en nuestro sistema de mercado, los colegios particulares subvencionados para la “clase media”, los particulares pagados de la “elite” y los municipales de los pobres. Cada uno de acuerdo con las posibilidades de acceso de las familias chilenas, el sistema educativo chileno compra y vende segregación social.

Debido a los altos índices de desigualdad y segregación presentes en Chile, se ha generado en los estratos medios la idea de que con el suficiente esfuerzo es posible un ascenso social, o de al menos, una estabilidad financiera. A esto se le conoce como meritocracia, donde se arraiga fuertemente la idea que las necesidades o carencias son productos de la ineptitud -o pereza- del individuo. Se obvia que la realización individual y material dentro de los márgenes del modelo serían posibles de llevar a cabo solo si existiesen las condiciones óptimas para su desarrollo, como baja desigualdad y medidas que permitan suplir carencias iniciales de los individuos. Siendo así imposible -o sumamente deficiente- la implementación de un sistema meritocrático en Chile. A pesar de esto, en la sociedad chilena se considera a la educación superior un vehículo de ascenso social, produciéndose el fenómeno de saturación de profesionales y los llamados “cesantes ilustrados”, quienes pese a poseer estudios superiores se ven imposibilitados de conseguir

empleos, terminando en muchas ocasiones culpándose a sí mismos por sus fracasos, asociando la falta de éxito en el mundo laboral a un insuficiente esfuerzo personal, en vez de considerarlo como consecuencia, por ejemplo de la falta de oportunidades laborales generadas -entre otras cosas-, por la segregación del sistema educativo.

Así las cosas, la educación superior ha experimentado un incremento sostenido de su demanda en las últimas décadas, en el año 2009 se registraron 816.578 matriculados, una década más tarde, en el año 2019, esta cifra llegaba a 1.184.172 de matriculados (Consejo nacional de educación, 2020). Generando un aumento en la oferta dentro del mercado educativo, mediante la creación de nuevos centros educacionales que permitieran suplir la demanda de educación, los que en algunos casos “no ofrecen garantía alguna de seguir funcionando todo el periodo que los alumnos estudien y que dejan a muchos jóvenes con deuda y sin un grado académico o con una inserción laboral que no se corresponde con lo propuesto” (Barozet, 2017, p.5).

En esta línea, en los últimos años se ha evidenciado una caída en la percepción de las personas sobre la creencia en la meritocracia y movilidad social ascendente como muestran los datos entregados por la última encuesta Bicentenario UC-COES (2020), en donde ante la pregunta respecto a cuál es la probabilidad de que un individuo de clase media llegue a tener una buena situación económica, los porcentajes pasan de un 49% para el año 2009 a un 20% en el año 2020. Aquello sin lugar a dudas entrega señales de un descenso constante y prolongado en la última década sobre el relato meritocrático.

2.5 Bienestar social y educación.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, algunos de los efectos negativos de las políticas en educación experimentadas en Chile, contemplan expectativas de movilidad social insatisfechas, atravesadas por lo que podríamos denominar “valores compartidos” como el esfuerzo personal y el mérito que se ven truncadas por las condiciones inherentes al estrato social de pertenencia. A continuación, y

a modo de contraste, cabe mencionar experiencias internacionales que han logrado consolidar altos niveles de bienestar social, cohesión social e inserción productiva.

Los modelos de seguridad social, que se enmarcan dentro de sistemas de organización como los Estados de Bienestar, garantizan una serie de derechos sociales a la totalidad de sus ciudadanos, ya sea salud, vivienda, empleo, pensiones junto con servicios sociales, tales como: cultura, educación y otros que definen la “política de bienestar social”. Estos modelos de seguridad social o políticas de bienestar, contemplan una educación pública gratuita desde la etapa preescolar y una educación secundaria obligatoria hasta la universidad, con becas aseguradas para quienes no cuenten con los recursos necesarios y cumplan con el nivel establecido (Pascual J, 1989).

Asimismo, la educación se combina con la capacidad productiva, constituyendo un eje clave para paliar las desigualdades producidas por el mismo sistema. Desde la década del noventa, algunos países han planteado un desarrollo que asuma responsablemente la dimensión humana, en línea con lo propuesto por el Banco mundial y la ONU en 1995 (Torras, 1995), quienes destacaron la necesidad de analizar los lineamientos de las políticas educativas de los países de occidente comprometidos con el bienestar.

En este sentido, la protección y garantías sociales cumplen un rol fundamental para alcanzar niveles de cohesión que permitan un crecimiento con igualdad de oportunidades. Al respecto, el sistema escolar constituye un eje estratégico en la formación cívica de los ciudadanos, la cohesión social y el desarrollo de la democracia (Cox et cols., 2014). Más aún, el currículum escolar más que centrarse solo en obtener resultados académicos favorables, debería dirigirse a una educación para la democracia, que contemple la formación de ciudadanos activos, conocedores de sus derechos y cumplidores de sus deberes (Puig y Morales, 2015). Para esto, los colegios deben favorecer el desarrollo de conciencia social y del sentido de pertenencia a la sociedad en las y los escolares, participando por

ejemplo de la construcción de valores compartidos entre pares (Vergara, 2011).

La educación, por lo tanto, acentúa la dimensión de confianza de la cohesión social y la define como la calidad de las relaciones de confianza, entre los distintos grupos sociales junto a las instituciones gubernamentales y civiles (Villalobos y Valenzuela, 2012). Diferentes estudios muestran una relación estrecha entre la cohesión social y las capacidades para el bienestar y la educación. Al respecto, Cox y cols., (2014) sostienen que en el contexto post-dictaduras en América Latina emergió la oportunidad de buscar ideales democráticos, donde los derechos civiles, políticos y sociales fueran transversales a todos los estratos sociales. Específicamente analizaron el contenido curricular en materia educativa de seis países, concluyendo que el valor de la cohesión social se enmarca mayormente en los currículos que enfatizan la convivencia y las bases culturales de relación con “los otros” como comunidad, a diferencia del currículum chileno, que se concentra en la integración social y la justicia distributiva en relación con un “otros” como una categoría social más que personal.

En línea con lo anterior, Villalobos y Valenzuela (2012) establecen que la polarización en el sistema educativo chileno es causa fundamental en la pérdida de cohesión social, donde la educación de mercado y la política pública ineficiente son causales al momento de generar una gran heterogeneidad negativa en cuanto a calidad educativa entre las escuelas y, a su vez, una alta “identificación entre pares” al interior de las mismas. Revisiones efectuadas a la política educacional chilena concuerdan con que el sistema educacional chileno está “conscientemente estructurado por clases” (OCDE, 2004: 277), donde la mayoría de los estudiantes pertenecientes a establecimientos municipales se agrupa en el nivel C3, la mayor parte de los de establecimientos particulares subvencionados se agrupa en el nivel C2, y los de colegios particulares pagados en el nivel ABC1 (Sanchez, 2020). Este sistema de relaciones, se estructura primordialmente por la condición de clase, perpetuando relaciones de confianza y colaboración “endogámicas”.

A modo de conclusión

Destacamos a la demanda por una nueva relación entre “la sociedad y lo político” como un dilema central en torno a las temáticas abordadas en este trabajo. Especialmente en relación con la base de valores y/o principios que tendrían que replantearse a la hora de la superación de una matriz sociopolítica y económica de corte neoliberal, y así avanzar hacia la construcción de un nuevo entramado de relaciones donde los ejes articuladores, entiéndase el modelo económico, el sistema político y la sociedad, puedan integrarse sobre la base de un principio de igualdad, más allá de la equidad que se ha puesto al centro en la configuración de la estructura social actual.

La conflictividad social que se ha presentado en las últimas décadas en Chile y con mayor fuerza durante los últimos años suele considerarse una situación anómala en otras sociedades, pero con el tiempo se ha vuelto una realidad, con canales de procesamiento constantemente constreñidos, tornando así compleja la identificación del origen y carácter social de dicha situación. Aumentando así las formas contestatarias de relacionarse con la política, en tanto que el Estado a nivel de sociedad civil sería incapaz de comprometerse con grandes segmentos de la ciudadanía y responder de forma efectiva ante ellos.

Aquí emergen distintas problemáticas, siendo un aspecto central la legitimidad de las instituciones frente a las personas. Es lo que organismos como el PNUD (2014) post movilizaciones estudiantiles del 2006 y 2011 rastreaban a raíz de la serie de movimientos y espacios de articulación política que ya no se encontraban ancladas en esferas formales de participación, manifestando así un cierto desborde de los canales de procesamiento tradicionales como la pertenencia e identificación con partidos políticos y la institucionalidad, generando una suerte de círculo vicioso donde los actores tienden a deslegitimar dichos mecanismos bajo el manto de una desconfianza generalizada, incrementando la complejidad de resolver los conflictos.

Buena parte del malestar ciudadano y las crecientes demandas sociales, han encontrado

en el campo de la educación un escenario donde confluyen distintas problemáticas que reflejan una matriz de desarrollo social y económico que, con el pasar de los años, ha intensificado las desigualdades preexistentes. Si bien los mecanismos que han permitido y legitimado este modelo son sumamente diferentes entre sí, como la idea meritocrática de que “con el esfuerzo suficiente todo es posible”, la normalización de la obtención de créditos estudiantiles, e incluso la Constitución de 1980, por nombrar algunos, resultan en su conjunto o producto en una sociedad profundamente desigual. De ahí que el proceso de redacción de una nueva Constitución resulta un hito clave para la canalización de las aspiraciones ciudadanas por la construcción de una relación distinta entre política y sociedad, más justa y que permita avanzar en materia de igualdad y dignidad.

Identificamos que en el sistema educativo chileno hay, a lo menos, tres clivajes remanentes de la Constitución de 1980, necesarios de resolver al mismo tiempo que se lleva a cabo la reforma de la educación. El primero se relaciona con las restricciones de acceso de los estratos socioeconómicos más vulnerables a una educación de calidad. Para revertir aquello, el Estado debe asegurar a las personas el acceso a una educación de calidad desde lo público, sin importar cuál sea el origen del estudiante, actualmente las condiciones socioeconómicas de los estudiantes afectan significativamente sus trayectorias en el sistema educativo (OCDE, 2017).

El segundo clivaje, recae en el enfoque que proporciona la Constitución en cuanto a la educación, pues se centra en la lógica subsidiaria, de financiamiento a la demanda y promotora del mérito individual, desdibujando su valor social como herramienta de cohesión social y bienestar colectivo. Esto se asocia a su vez con el ideario meritocrático como dimensión cultural ineludible del neoliberalismo chileno. En esta dimensión, la deuda ha operado como una “pesada mochila” para miles de jóvenes, siendo una de las principales causas del origen del malestar social, a la vez que condiciona las expectativas vitales al disciplinamiento de la morosidad.

Finalmente, el tercer clivaje trata sobre el dilema

del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. La oferta de jardines, colegios y universidades debe dejar de responder a las lógicas del mercado, en la medida que exista un Estado que asegure el derecho a una educación de calidad para todos, especialmente en el caso de los más vulnerables. Generando un quiebre de la lógica del sistema actual, en donde ciertos establecimientos están dirigidos para clases sociales en particular.

A modo de ejemplo, Irlanda del Norte tiene una experiencia de quiebre en la lógica del sistema educativo, luego de establecer un nuevo modelo, llamado “educación compartida”, el que puso énfasis en motivar y apoyar a los colegios a trabajar juntos en redes colaborativas, pasando de un sistema educativo fragmentado por diferentes creencias (por ejemplo, entre estudiantes de familias católicas y protestantes) a un espacio compartido y conectado dentro del sistema educativo, y de esta manera lograron potenciar la cohesión social a través de la colaboración sistemática como una de las prioridades centrales de la gestión escolar (Duffy y Gallaguer, 2017).

Retomando la pregunta inicial sobre las dimensiones del sistema educativo que son claves para su cuestionamiento y superación. Este texto sugiere que desde la Constitución de 1980 pasando por los gobiernos de la transición, se ha dado forma a una maquinaria que reproduce las desigualdades, restringe el acceso de oportunidades y fomenta la segregación a partir de las características de la clase social a la que pertenecen los individuos, lo que repercute en que solo familias con el suficiente poder adquisitivo pueden acceder a los servicios de colegios particulares, acentuando y perpetuando elementos diferenciadores en las trayectorias de los estudiantes, sus vínculos sociales y académicos y laborales en un futuro.

La posición de los individuos dentro de la estructura social no es estática, a pesar de estar determinada en un momento dado, aquella dependerá de su posición relativa respecto a otras (“superior”, “media” o “inferior”). En ese sentido, la actitud frente a la educación y a la cultura de las clases medias, y su creencia en el valor de la educación como instrumento de movilidad social, demuestra

una aspiración de ascenso social. La persistencia de dicha opinión se sustenta en un sistema de estratificación social que premia el desempeño individual, y los resultados obtenidos a través de su experiencia.

Sin embargo, este sistema ha alcanzado cierto grado de perversidad, toda vez que se está cristalizando una estructura que viene legitimando la desigualdad y los procesos de diferenciación social, en el cual solo ciertos individuos provenientes de determinados sectores sociales, que comparten relaciones simbólicas que expresan diferencias de posición con otros grupos tienen acceso “preferencial” a la estructura de oportunidades presente en la sociedad, pudiendo cumplir sus expectativas de movilidad social.

La oferta de oportunidades que se presentan en la vida está directamente relacionada con la manera en que las personas acceden a estándares más altos de bienestar (Weber, 1964). En ese sentido, la educación es clave para aumentar las posibilidades de alcanzar oportunidades que permitan movilidad social desde posiciones más vulnerables a otras de mayor reconocimiento social. En tal medida, le cabe al Estado la responsabilidad de asegurar a través de políticas públicas efectivas, -coordinadas en un sistema de protección social robusto- el aseguramiento de acceso a una educación de calidad a todos los sectores sociales.

Está demostrado que, si bien la expansión de la cobertura en educación es significativa a la hora de alcanzar posiciones sociales de mayor prestigio social, esto no apuesta por sociedades más igualitarias (CEPAL, 2010b). Es decir, a pesar de que los estratos bajos y medios logran alcanzar mejores niveles educativos, aquello no les asegura tener mejores posibilidades de entrar al mercado laboral y aumentar sus ingresos. Las mayores expectativas generadas por la educación se ven frustradas al enfrentarse al mundo laboral.

En materia de educación y políticas públicas, la OCDE (2017) entrega una serie de recomendaciones para llevar adelante la reforma educativa: a) Fortalecer la calidad y equidad en la educación de la primera infancia y en las escuelas, que implica entre otras cosas, robustecer el sistema de educación pública, proporcionar igualdad de oportu-

tunidades educacionales y fortalecer un ambiente inclusivo. b) Fortalecer la calidad de la enseñanza y el liderazgo escolar en Chile, a través del liderazgo directivo, revisar la formación docente, mejorando el desarrollo profesional de estos. c) Mejorar la educación superior y la investigación en Chile, que involucra fortalecer la calidad y la relevancia de la educación superior, fortalecer la equidad de acceso a la educación superior, y establecer una estructura de dirección. d) Mejorar la calidad de la educación técnico-profesional en Chile, desarrollando orientación e información profesional de buena calidad, adecuar programas de Formación Técnico Profesional a la demanda de los estudiantes y las necesidades laborales.

Es así como se espera que la oferta por parte del Estado no solo sea una respuesta a la necesidad existente, sino que también permita invertir para que la educación pública sea el centro, con el objetivo claro de no competir en la cantidad de alumnos a incorporar, sino en los resultados de excelencia que actualmente se buscan en pocos establecimientos públicos, y en la mayoría de privados. En este sentido, es necesario el compromiso sostenido de las autoridades en dedicar los recursos necesarios para lograr los objetivos propuestos, incluyendo reformas políticas, logrando acuerdos entre los diferentes actores involucrados en llevar a cabo la redacción de una nueva carta fundamental.

Referencias Bibliográficas

- Barozet E. (2017) ¿Es usted de clase media? Probablemente no. Santiago, Chile: Ciper. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/2017/04/10/esusted-de-clase-media-probablemente-no>
- Barozet E. (2017) Serie sobre la clase media chilena (2): Ese gran miedo a resbalar. Santiago, Chile: Ciper. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/2017/04/13/66957>.
- Barozet E. (2017) Serie sobre la clase media chilena (3): educación superior, la obsesión por un espejismo. Santiago, Chile: Ciper. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/2017/05/04/serie-sobre-la-clase-media-chilena-3-educacion-superior-la-obsesion-por-un-espejismo>.
- Barozet E. (2017) Serie sobre clase media (4): Entre la meritocracia y el pituto. Santiago, Chile: Ciper. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/2017/05/17/serie-sobre-clase-media4entre-la-meritocracia-y-el-pituto>
- Barozet E. (2017) Elecciones 2017: ¿Quién representa mejor a la clase media? Santiago, Chile: Ciper. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/2017/06/09/elecciones2017quien-representa-mejor-a-la-clase-media>.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2006) La política de las políticas públicas. Estados Unidos.
- Bellei C, Contreras D y Valenzuela J. (2010). Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional. Santiago: Pehuén Editores.
- Bellei, C. (2015). El Gran Experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM.
- Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 751-781.
- Canales, M., Bellei, C y Orellana, V. (2016). ¿Por Qué Elegir una Escuela Privada Subvencionada? ¿Sectores Medios Emergentes y Elección de Escuela En Un Sistema de Mercado? *Estudios Pedagógicos* XLII (3):pp. 89–109.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I. La sociedad Red*. España: Alianza Editorial.
- Centro de Estudios MINEDUC (CEM), (2019). Education at a Glance 2019: Análisis de los resultados más relevantes para Chile. Santiago: Ministerio de Educación.
- CEPAL/UNESCO (1992) Educación y conocimiento: Eje de transformación productiva con equidad CEPAL, Santiago de Chile.
- Consejo Nacional de Educación (2020) Matrícula Sistema de Educación Superior. Santiago, Chile: CNED. Recuperado de <https://www.cned.cl/indices/matricula-sistema-de-educacion-superior>
- Crompton, R. (1997). Clase y Estratificación. Una introducción a los debates actuales, Tecnos, Capítulo 1: La explicación de la desigualdad.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares, IBE Working Papers on Curriculum Issues, núm. 14, pp. 1-41.
- Davis, K y Moore, W (1964). “El continuo debate sobre la desigualdad”, en Bendix, R., y Lipset, S (1972). *Clase, status y poder*, vol. I, Madrid: Euroamérica.
- Duffy, G. y Gallaguer, T. (2017) Shared Education in Contested Spaces: How collaborative networks improve communities and schools”, *Journal of Educational Change*, Vol. 18, N° 1, pp. (107-134)
- Ffrench-Davis, R. (2004). *Chile: Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad* (1°ed). Siglo XXI-OSDE. Santiago: LOM.
- Garcés, M. (2012). El despertar de la sociedad: Los movimientos sociales en América Latina y Chile. Santiago: LOM.
- Garretón, M. A. (2011). *La sociedad en que Vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo* (2° ed). Santiago: LOM.

- Garretón, M. A. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado: los gobiernos de la Concertación en Chile 1990-2010*. Santiago: Editorial Arcis, CLACSO.
- Garretón, M. A. (2014). Las ciencias sociales en la trama de Chile y América Latina. Estudios sobre transformaciones políticas y movimientos sociales. Santiago: LOM.
- Hardy, C. (2014). Estratificación Social en América Latina. *Retos de Cohesión Social*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Hardy, C. (2017). Mujeres y desarrollo. En Chia, E. y Lagos, C. (2017) *Mujeres y Participación Política. Desafíos y pendientes*. Santiago: Instituto Igualdad.
- Hardy, C. (2019). Desconfianza y desigualdades: amenazas para la democracia. En Varios Autores (2019). *Tejiendo Confianzas*. Madrid: Eurosocial, pp. 31-40.
- Hardy, C. (2019). "El desarrollo es feminista o no es". *ponencia para la Conferencia del Mañana. Una nueva política para un nuevo Chile*.
- Kremerman, M., & Páez, A. (2016). Endeudar para gobernar y mercantilizar. El caso del CAE. Santiago, Fundación Sol: Chile.
- Lechner, N. (2003). Estado y sociedad en una perspectiva democrática. *Revista Polis*. Vol. (2), N° 6 pp. (1-13).
- Marx, C. y Engels F. (2012) *Manifiesto comunista*, Santiago de Chile, LOM ediciones.
- Meo, A. (2012). Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. (59), N°3 pp (1-12).
- Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación (2017). Acceso a educación superior en Chile (2017) Análisis de cohortes de egresados de enseñanza media 2012 a 2016. Santiago: Servicio de Información de Educación Superior.
- Moulián, T. (1997). Chile actual: anatomía de un mito. Santiago: LOM.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2017). Educación en Chile. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Santiago: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). Revisión de políticas nacionales de educación: educación terciaria en Chile, Santiago: OCDE Ediciones.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. Vol. (34) N°2 pp (207-226).
- Organización de las Naciones Unidas (1995). Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. Naciones Unidas. Dinamarca.
- Paredes, J. & Araya, C. (2020) La educación chilena, ¿no se vende? Movilización estudiantil y la configuración del problema público universitario. *Revista Latinoamericana POLIS*, 57, pp. 251-271. Consultado el 6 de abril de 2021, en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v19n57/0718-6568-polis-19-57-331.pdf>
- Pascual, J. (1989). *Crisis y alternativas al modelo universal desarrollista de la política social. Crisis económica y estado del bienestar*. Madrid: Instituto de estudios fiscales.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2020). *Bicentenario, Encuesta Nacional 2020*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Auditoría a la democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). Los tiempos de la politización. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile
- Puig, M. y Morales, J. (2015) La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica", *Educación XXI*, Vol. (18), N°1, pp. (259-282).
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura- Instituto Natura
- Sanchez, (2020). Cohesión social y participación escolar en estudiantes de educación básica y media de San Pedro de la Paz. *Perfiles educativos* Vol. (41), N°165 pp. (114-130).
- Torche, F. y Wormald, G. (2004) "Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro" en serie Políticas Sociales. Santiago: CEPAL, División de Desarrollo Social.
- Torras, M. (1995) *La participación de los pueblos en su desarrollo*. Barcelona: Intermon Oxfam
- Vergara, (2011). Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿utopía o realidad?", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. (1), N° 9, pp. (227-253)
- Villalobos, C. y Valenzuela, JP. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno", *Revista de Análisis Económico*, Vol. (27), N° 2, pp. (145-172).