

# Individuación y mercado educacional en Chile<sup>1</sup>

*Indivíduoação e mercado educacional no Chile*

*Individuation and educational market in Chile*

VÍCTOR ORELLANA C.  
MANUEL CANALES C.  
CRISTIÁN BELLEI C.  
FABIÁN GUAJARDO M.

**Resumen:** Este artículo sistematiza hallazgos de distintas investigaciones sobre la educación chilena para comprender los mercados educativos. A su reportados déficits de equidad y calidad, se discute su efecto profundizador de la individualización. Prácticas antes emplazadas en el mundo de la vida o en la política ahora son colonizadas mercantilmente, articulando la experiencia de vida como continuo individual de elección de mercado y rendimiento alienado. Se experimenta el mercado educativo como constricción de libertad, lo que se suma a la inequidad y la baja calidad promedio documentada.

**Palavras-chave:** individuación, mercado, educación chilena, privatización educativa.

**Resumo:** Este artigo sistematiza as evidências de diferentes pesquisas sobre a educação chilena para entender os mercados educacionais. Além dos déficits de equidade e qualidade que foram relatados, discute-se o efeito no processo de individualização. Práticas anteriormente presentes no mundo da vida ou na política são agora colonizadas de forma mercantil, articulando a experiência da vida como um contínuo individual de escolha de mercado e desempenho alienado. Experimenta-se o mercado educacional como uma constrição da liberdade, o que aumenta a desigualdade e a baixa qualidade média documentada.

**Palavras-chave:** individualização, mercado, educação chilena, privatização educacional.

1 Este artículo agradece el aporte de los proyectos Fondecyt regulares 1130430 “El soporte socio-cultural del mercado escolar”; 1171776 “Trayectorias, oportunidades y expectativas educacionales post-secundarias de jóvenes chilenos. Hacia una comprensión del soporte socio-cultural del mercado de la educación superior”; y 1171481 “¿Cómo familias y escuelas se apropian del nuevo marco institucional que regula la elección/selección escolar en Chile?”, todos financiados por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología CONICYT, Chile. También agradece el aporte del proyecto “Sentido y utilidad atribuido por los estudiantes de educación superior de 1er año (2016) de la Región Metropolitana y sus familias a la acreditación de carrera e institución para su elección de estudios terciarios”, financiado por la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CNA).

**Abstract:** This article systematizes the findings of different researches on Chilean education to understand educational markets. Beyond the reported deficits of equity and quality, we discuss the effect on the individualization process. Practices previously located in the world of life or in politics are now commercially colonized, articulating the experience of life as an individual continuum of market choice and alienated performance. The educational market is experienced as a constriction of freedom, which adds to the inequality and low documented average quality.

---

**Key words:** individuation, market, Chilean education, educational privatization.

## INTRODUCCIÓN

Hasta hace pocas décadas, el pensamiento social veía en general a la educación como una acción socializadora (BONAL, 1998; ENGUITA, 1999). Esto expresa una idea más general de la teoría social sobre la cultura y el Estado: su papel de unificar a la sociedad en lugar de producir sus diferencias y conflictos (MARTUCCELLI, 2012). La educación aparece como un esfuerzo de la consciencia de la sociedad -el Estado como constructor de la educación pública- para unificar y manejar los procesos de diferenciación que brotan de la modernización económico-productiva y social.

Empero, esta idea resulta menos eficaz para entender el papel de la educación en la medida que se desplaza desde la cultura y la política a ser coordinada por los sistemas de acción instrumental, en especial por el mercado. Como se sabe, la privatización y mercantilización educativa han sido un eje fundamental de cambios, gatillando un nutrido debate académico en las últimas décadas (BELLEI e ORELLANA, 2014; LEVIN e BELFIELD, 2002; ROBERTSON e DALE, 2013).

Producto de su mercantilización progresiva, la educación es cada vez menos un servicio o espacio de responsabilidad colectiva, y es crecientemente un ámbito de responsabilidad individual y familiar. Es en este contexto que resulta interesante indagar el papel de la educación como proceso de individuación y competencia por oportunidades sociales escasas. Así mismo, los proveedores, en la medida que se privatizan, acentúan este rasgo por cuanto se adaptan a la estratificación de la sociedad y la radicalizan con tal de elaborar productos específicos de mercado. Esta tendencia se hace más relevante cuando los estados retiran o relativizan sus garantías sociales, haciendo depender más aún la vida de las personas de sus salarios o ingresos individuales, y de la educación como medio de aumento o mantención de los mismos. Es tal bucle de tendencias que se estimulan recíprocamente —retirada de derechos sociales, privatización educativa y

competencia individual- el que acrecienta el efecto de construcción de diferencia e individuación de la educación en la sociedad (ARAUJO e MARTUCCELLI, 2012; MARTUCCELLI, 2012).

El presente artículo intenta contribuir a la comprensión de los mercados educativos sintetizando e interpretando diversos hallazgos empíricos recolectados en un proceso sistemático de investigación en Chile. Estos proyectos se han llevado delante de 2014 a la fecha, y nos permiten acopiar un significativo material empírico -entrevistas a padres, estudiantes, informantes calificados y grupos de discusión<sup>2</sup>-.

## CHILE: UNA SOCIEDAD DE NEOLIBERALISMO AVANZADO

En las últimas décadas, Chile ha pasado de un modelo industrializador de hegemonía estatal, propio del período desarrollista en América Latina, a una matriz productiva primario-exportadora liderada por capitales privados, con una presencia mayoritaria del sector terciario en el empleo. Este modelo ha tenido un crecimiento económico constante de 1987 a la fecha, lo que permite la expansión del acceso al consumo, inaugurando una modernización acelerada de todas las prácticas sociales (MOULIAN, 1997; SOLIMANO, 2010). De hecho, se debate los alcances de una aparentemente radical expansión de las capas medias a través de procesos de movilidad social, en un contexto de desigualdad social aguda y alta concentración del ingreso (ESPINOZA e BAROZET, 2008; FRANCO e colab., 2007; RUIZ ENCINA e BOCCARDO, 2014).

Dado el carácter subsidiario del Estado, no se ofrecen garantías sociales universales. Los servicios sociales están fundamentalmente mercantilizados, y el acceso a los mismos depende entonces de los ingresos conseguidos en el mercado y de subsidios estatales focalizados. Es este panorama el que atiza la expansión educativa de la educación privada de nivel escolar y superior, puesto que los sujetos asocian la educación escolar subvencionada y la enseñanza superior a posiciones más cercanas a la imagen de “clase media”, y las asumen como garantía de no descender socialmente.

De fines de los ochenta a los noventa el país alcanza cobertura universal en educación escolar, y al finalizar la década de los dos mil masifica su cobertura de nivel terciario. Tal ampliación se conquista en gran medida gracias a la expansión de la enseñanza privada. En 2017 el 55% de la matrícula de la educación escolar estaba en establecimientos particular-subvencionados<sup>3</sup>, sistema que atiende a hijos

---

2 Mencionados en nota al pie 1.

3 Datos oficiales Ministerio de Educación, Chile.

de familias emergentes tras la transformación neoliberal con empleo en el sector terciario. Las capas dominantes se vinculan a la enseñanza privada que no recibe subvención pública -8% de la matrícula total-. La educación pública atiende al 37% del estudiantado, el que se corresponde grosso modo con las franjas sociales que orbitan alrededor de la pobreza oficial (CASTRO e KAST, 2004). En el caso de la enseñanza terciaria, se pasa de una cobertura bruta de 15% en 1990 a una de 87% en 2017<sup>4</sup>, y el 80% de ese total cursa estudios en instituciones privadas, la mayoría no selectivas<sup>5</sup>.

## EDUCACIÓN COMO TRABAJO PARA PODER EXISTIR Y TRABAJAR

En el diverso registro empírico que hemos producido, subyace una constante: los sujetos conceptualizan la educación como un esfuerzo que se conecta con los horizontes laborales y sociales de sí mismos y/o de sus hijos. En la educación se cruzan siempre tres momentos: el antes, el ahora y el futuro; la ocupación de la generación anterior como partida y el futuro propio o de los hijos como llegada.

El diseño de mercado de la educación chilena traslada al individuo la responsabilidad por la elaboración racional y la concreción de estas trayectorias. Esquemáticamente, se trata de un continuo entre elección y rendimiento que se repite secuencialmente modulándose cada dimensión según la otra: el rendimiento en una etapa determina las posibilidades de la elección, mientras que una buena elección habilita el producto o rendimiento que se busca. Estas responsabilidades sean de rendimiento o elección están entonces íntimamente ligadas al modo en cómo los sujetos construyen su espacio socio-laboral, como responsabilidad propia -dada la ausencia de garantías estatales y la credencialización en curso-.

Estas trayectorias pueden sintetizarse -echando mano a la idea de tipo-ideal- como el esfuerzo electivo de los padres por la escuela, seguido por el esfuerzo de rendimiento de estudiantes y de ellos mismos como padres durante el nivel escolar, para pasar a la elección de carrera e institución de educación superior donde el o la joven toma el mando de su propia vida, y es responsable por su rendimiento en la etapa siguiente en el estudio y/o en el trabajo (o en una combinación de ambas).

---

4 Datos oficiales Consejo Nacional de Educación (CNEC), Chile.

5 Datos oficiales, portal [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl), Ministerio de Educación, Chile.

### *a) La elección de escuela*

La elección de escuela por parte de los padres está determinada más por una aspiración social de clase que académica (BELLEI e colab., 2016; CANALES e colab., 2016). Esto significa que se elige según corresponda en el lugar que se esté, para consolidar la posición alcanzada y de ahí imaginar algo más. Las capas dominantes viven el proceso de elección de escuela como altamente exigente en un sentido social más que académico, ya que en los procesos selectivos no siempre se dan ni se perciben como instrumentos racionales de medición del mérito o de las condiciones intelectuales de los sujetos.

*No es que elegimos, sino que prácticamente la educación aquí en Chile te elige (...)* (Grupo de discusión, colegios sector alto).

En el caso de las capas emergentes producto de la modernización neoliberal (en sus versiones de ingresos medios como también más cercanas a la marginalidad y exclusión social), el discurso más extendido percibe a los colegios particular-subsuencionados como garantía social ante el peligro de una socialización más cercana con las capas populares o marginales, utilizando el apelativo *flaite*<sup>6</sup> para identificarlos.

*Es que el nivel de ella es distinto, lo hubiera pasado mal, porque decía que son todos flaite en [menciona un colegio público], flaite, muy flaite* (Grupo de discusión, Escuelas subsuencionadas).

Finalmente, en los sectores populares los procesos electivos resultan menos intensos, puesto que pervive todavía una confianza mayor a la educación estatal, y la idea de que todas las escuelas son parecidas. En este campo la partición entre educación técnico-profesional y científico-humanista (la conducente a estudios superiores) sigue siendo relevante.

*Bueno, porque yo le he visto los cuadernos de otros vecinos que van en subsuencionados y comparo con los cuadernos de mi hija, que van en el mismo curso, es la misma materia y la [nombre de la hija] sabe lo mismo que él que es mateo en su colegio* (Mujer, Escuela pública).

Estas voces son las más típicas: hay por supuestos muchos casos divergentes y sub-grupos con particularidades salientes. Empero, en el grueso de la población indagada el gesto emotivo de la elección es más bien de angustia que de ejercicio de libertad. Se siente que las posibilidades de elección son escasas, y de ellas depende además el futuro socio-ocupacional de los hijos (BELLEI, 2015).

## *b) El rendimiento de los jóvenes y los padres en la etapa escolar*

Durante la etapa escolar obligatoria ocurren muchos procesos tanto de socialización, individuación y enseñanza-aprendizaje (MOLINA, 2006). Estos procesos se hayan en gran medida condicionados por el carácter de clase de los sujetos y su sexo. Arquetípicamente la clase alta se educa para dirigir las distintas instancias del Estado y de la economía, y el resto se educa para incorporarse al empleo formal dominado por el sector terciario. Dada la separación radical de ambos campos -el primero formado por las escuelas sin subvención pública y el segundo por las subvencionadas-, las diferencias de rendimiento académico y género se dan al interior de cada uno, sin continuidad entre ambos.

Para todas las capas sociales es central la división sexual del trabajo: los hombres van configurando durante su enseñanza media una orientación individual hacia el campo de las ingenierías y el manejo de máquinas, mientras que las mujeres se proyectan a las ocupaciones de cuidado y a las pedagogías (MADRID, 2016). Este proceso se presenta doblemente como adscriptivo y adquirido: es tanto un llamado interior como un trabajo consciente de desarrollo. Así la socialización va articulándose dialécticamente con un proceso de individuación, dado que la inclusión en tales esferas es resultante del esfuerzo medido en rendimiento por parte de los individuos (ORELLANA e colab., 2017).

A la diferencia de clase y sexo se agrega como variable el rendimiento académico. Las trayectorias de rendimiento destacado son naturalmente excepcionales<sup>7</sup>, y se asocian en general al ingreso a carreras e instituciones universitarias tradicionales. Estas trayectorias excepcionales marcan cambios desde la infancia que orientan a los sujetos a salir de los circuitos de socialización espontáneos (QUARESMA, 2017). Así estos jóvenes -en general los de rendimiento medio-alto- asisten en los años finales de la enseñanza media a “pre-universitarios” con tal de incrementar su puntaje en las pruebas estandarizadas de selección universitaria (LEÓN NÚÑEZ, 2010; ORELLANA e colab., 2017).

El rendimiento medio dentro del 8% de la matrícula escolar de las instituciones sin subvención pública, o dentro del 55% de escuelas privadas subvencionadas, marca entonces el acceso a determinada enseñanza superior, que resulta poco selectiva en ambos casos. Como las pruebas académicas son estandarizadas y no organizadas por un rendimiento cualitativamente definido (saber determinadas cosas, manejar determinadas capacidades o competencias),

---

7 Habría que preguntarse, en todo caso, qué instituciones sociales están detrás de una mayor inquietud cultural en los hogares de las clases populares. Por su papel en los procesos de conformación de la vida nacional en Chile, probablemente ello tenga que ver con asociaciones como los partidos políticos obreros, la Iglesia Católica, y los sindicatos.

los sujetos buscan evitar el bajo desempeño en un sentido relacional, antes que aprender determinados contenidos. Es decir, se quiere que no vaya mal en primer lugar, antes que aspirar a que vaya bien.

...pero yo siempre me lo tomaba así como muy light, así como que yo no estudiaba (...) cosas así. Pero nunca me fue mal, en realidad, siempre promedio, todo eso. (Estudiante mujer, Universidad masiva privada).

Al existir un arreglo de mercado, los proveedores no presionan a la elevación de calidad del rendimiento medio puesto que ello no resulta necesario para conducir a la enseñanza superior de baja selectividad, y cuando esta presión ocurre, es más bien por la exigencia estatal de estándares de calidad que por motivación propia (ORELLANA e GUAJARDO, 2014).

Estas modalidades de rendimiento, que van articulándose con determinado desarrollo del individuo desde el punto de vista psicológico, se engarzan con la tarea parental: el trabajo de los padres es acompañar tales trayectorias medias, y en el caso que se presente la posibilidad del alto rendimiento, intentan dirigirlo a la mayor performance posible. El gran deseo de los padres no es alcanzar la excepcionalidad positiva, sino evitar la negativa.

Para las trayectorias académicas de bajo rendimiento o de dificultades generales para la progresión escolar estándar, emergen determinados dispositivos que varían según la clase social, y que ayudan a la gestión de estas dificultades. En las clases altas esto presiona la responsabilidad parental puesto que supone buscar en el mercado de la ayuda psicológica o profesional una respuesta.

En el caso de las capas populares y medias, hay una mayor responsabilización institucional dado que estos casos convocan determinada categorización en el sistema escolar: las “necesidades educativas especiales”, a las que se les da apoyo y se les exigen escalas de rendimiento diferentes. Aun así, esta categorización es peligrosa desde el punto de vista de los padres, que se tensan para no llegar a esos extremos. En gran medida los sienten como fracaso propio.

Así, tanto desde el punto de vista de padres como de jóvenes el imperativo es evitar una caída, la que depende del trabajo individual sea académico o parental. En un sentido académico esto se expresa en escapar de los rendimientos bajos, dado que las mediciones relevantes que conectan los distintos niveles escolares son estandarizadas, y luego en un sentido parental en evitar la excepcionalidad negativa o de dificultades de aprendizaje. Estas dificultades tienden a presentarse como patologías psicológicas o dilemas atribuidos a los propios individuos -déficits de rendimiento, a fin de cuentas-, en lugar de presentarse como dilemas del sistema

escolar o de la sociedad en general. Esto más afecta a los padres, incentivando a que su acompañamiento al desarrollo de los jóvenes sea poco intenso en un sentido cognitivo y más intenso en un sentido moral y de comportamiento.

Así, la educación municipal estigmatizada concentra las trayectorias más difíciles, con más problemas categorizados como déficits de rendimiento o de comportamiento moral, dado que el sistema subvencionado se erige como alternativa precisamente porque blinda o separa de aquellas trayectorias.

[Informante] ...*esos son los menos, es decir, los cursos, realmente ahora es impresionante, sobre todo este año, muchos niños con problemas conductuales, niños con hiper actividad, niños con déficit atencional y niños muy abandonados. Podríamos hablar de niño normal, en términos de familia, que ellos tienen una familia, un papá, una mamá que trabajan, que se preocupan por ellos, que revisan sus tareas, que tratan de sacar a sus chicos, adelante, pero esos son los menos, la generalidad, es que o se encarga la abuelita o una tía, o una amiga...* (Funcionaria directiva municipal, sector popular, Santiago).

### *c) La elección de carrera e institución de educación superior*

Con una educación superior en vías de universalización, la incorporación a la misma deviene en el relato de normalidad antes que de excepción. La pregunta es por el tipo concreto de carrera e institución a la que se aspira. La concreción de determinado espacio en el rendimiento –si se es excepcional, medio o bajo- se combina con el espacio disciplinar en que se ha desarrollado la trayectoria académica –si más proclive a la enseñanza/cuidados asociadas a la feminidad o a las ingenierías y manejo de máquinas vinculadas a la masculinidad- y con el carácter de clase –si se está en la cúspide y dirección de la economía política o en su empleo productivo general-, dando lugar a verdaderos mapas de carreras e instituciones viables y plausibles.

Básicamente, esto quiebra la educación superior en cuatro esferas: el sistema elitario de instituciones privadas, el tradicional, el sistema universitario masivo no-selectivo, y el sistema técnico-profesional. Todas las cohortes de rendimiento alto de la estructura social aspiran al sistema tradicional –principalmente conformado por universidades públicas y privadas católicas-, pues es el que concentra el mayor prestigio. Las cohortes de rendimiento medio de las capas altas observan como elección plausible a las instituciones elitarias privadas y no a otras, y las mayoritarias de rendimiento medio al sistema universitario masivo-no selectivo y al sistema técnico-profesional, excluyendo al resto. Sea el nuevo sistema elitario o el masivo, ambos son completamente privados y viable el segundo institucionalmente gracias a los subsidios públicos.



Mientras la elección de escuela fue tarea de los padres, y el trabajo escolar supuso lentamente la autonomización de los jóvenes -siempre con una carga de trabajo para sus padres como guías del proceso-, la elección de carrera e institución de educación superior aparece como el primer momento de responsabilidad individual del joven. El ingreso -y sobre todo el egreso- es conceptualizado por los padres como un momento igual o más significativo de individuación que la construcción que los hijos hagan de la familia propia. Para las madres es una oportunidad de emplazar a sus hijas de manera autónoma en la economía política, y para los padres el pago de la carrera -cuando es necesario- es una prolongación final de su función proveedora.

*Y a mis hijas les digo "ustedes tienen que ser profesionales". O sea, en este tiempo uno no puede pensar no ser profesional. Y no importa que se casen con una persona que pueda mantenerlas y que sea el más millonario. Da exactamente lo mismo, tienen que ser profesionales. (Madre de estudiante, Universidad elitista privada).*

## INDIVIDUACIÓN, COSIFICACIÓN Y CUANTIFICACIÓN DE LA VIDA PROPIA

La anterior presentación de la trayectoria típico-ideal encubre, por cierto, una rica multiplicidad de variantes concretas. La secuencia elección-rendimiento-elección no es un trayecto lineal de tres momentos, sino que, por evocar una imagen, supone un complejo parque de atracciones, en que los distintos juegos resultan imperativos para avanzar al siguiente, sobre la base de infinitas trayectorias posibles. Cada individuo es, en el fondo, una trayectoria irrepetible, y su individuación se acrecienta entonces por cuán específico sea su viaje.

En la medida que domina un arreglo de mercado, en el momento de elección los sujetos actúan bajo una dinámica mercantil, y en el momento de rendimiento bajo una dinámica productiva racionalmente estructurada. Al mercantilizarse la educación, es todo este proceso el que comienza a ocurrir bajo la forma-valor, instalando la dialéctica entre valor de uso y valor de cambio que estudiara Marx como rasgo fundamental de la mercancía. En el mercado las posibilidades electivas aparecen moduladas por los precios y el rendimiento -en Chile el precio y el rendimiento no son los únicos factores, dado que perviven formas de selección escolar adscriptivas todavía-, y al interior de las escuelas los rendimientos resultan tensados por las mediciones estandarizadas que habilitan las elecciones posteriores, instalando en ellas prácticas alienadas. Los puntajes a alcanzar resultan relevantes no en un sentido concreto, no son una prolongación de la vocación, sino que más bien valen por sí mismos, como medidas o vallas que habilitan y restringen las siguientes elecciones, dado que suponen una

comparabilidad estandarizada con el resto que atraviesa sexo y diferencias vocacionales. Así, siguiendo la huella del análisis de Marx sobre la forma-valor, las especificidades son transformadas en magnitudes de una misma sustancia, permitiendo la transformación del trabajo en valor alienado (SHAIKH, 1977).

De tal manera, la tensión que se ejerce sobre los sujetos, en la medida que el arreglo de mercado incrementa la responsabilidad individual en las trayectorias, da lugar a una aguda cuantificación tanto de los procesos electivos como de los rendimientos. En las elecciones la cuantificación da lugar a precios, pero éstos no se asocian a determinada calidad académica, sino a la calidad en que prefiguran un camino social, es decir, a la calidad de la segregación que son capaces de construir. Por eso siempre se paga el máximo que se puede.

Para los padres entonces su tarea de apoyo y guía del desarrollo de sus hijos queda mediada por la economía política sea a través del mercado escolar o a través del mercado de la ayuda en caso de trayectorias difíciles. Su propia labor y responsabilidad individual de padres se mide en la cantidad de dinero disponible para ambas elecciones, pues ellas modulan el futuro de los hijos. No obstante, dada la penetración sea de la escuela –por la credencialización socio-ocupacional– o bien del mercado de los cuidados y la ayuda psicológica, tal labor parental no puede directamente vincularse con el desarrollo del individuo. Los padres han sido en cierta forma desplazados de la labor parental directa, y su compromiso y responsabilidad individual se expresa sólo en la medida que son capaces de “elegir correctamente” o pagar por servicios de mayor precio.

Luego en el rendimiento, la cuantificación presiona a la consideración del joven sobre sí como un propietario de determinada capacidad instrumental de performance. Los intereses concretos por determinada área del conocimiento o bien por materias específicas resultan válidos socialmente sólo en la medida que se *transforman* en una cantidad aceptable de rendimiento (sea medio o alto). Es tal proceso de convertibilidad el que demanda una irremplazable cuota de trabajo individual: los trabajos pueden ser colectivos en el aprendizaje, pero son individuales en el rendimiento, que es lo que vale. Esto modula a su vez el modo en que esos intereses concretos son conceptualizados, como base para una competencia posterior.

Cuando Postone discute los efectos sociales de la forma-valor, alude a la radical transformación que ella impone de la organización y percepción del tiempo (POSTONE, 2006). En cierta forma, la discusión sobre *cosificación* que inaugurara Lukács en su interpretación del fetichismo de la mercancía de Marx, va a lo mismo: lo central de la forma-valor es su efecto cosificante de la vida social,

cosificación que se opone a expansión de las fuerzas del sujeto y de su libertad (LUKÁCS, 1969). Este efecto resulta tan o más significativo en la configuración de las relaciones sociales que las desigualdades asociadas al capitalismo.

En nuestro caso, tanto los procesos electivos como de rendimiento cosifican la experiencia de padres y jóvenes, reduciendo su vida a elegir entre alternativas dadas -cuyo valor se presenta como el precio que puedan pagar de determinado servicio- y luego a rendir bajo formatos también dados externamente, en sumo formalizados y alienados de sus prácticas concretas (masivamente e intensamente vividos como “entrenamiento” para rendir tests). La forma-valor organiza ambas etapas -pues domina un arreglo de mercado- y replantea el modo en que las personas experimentan tales dimensiones como sumas de tiempo de vida alienado, que no controlan o no valoran sustantivamente, y que les someten a determinadas métricas cosificantes. La alienación típica del trabajo asalariado se agrega ahora entonces, en una nueva forma, al tiempo de la reproducción social. Sumas de tiempo que antes estaban coordinadas bajo el *mundo de la vida* a decir de Habermas o bajo la política o el dominio público (instituciones públicas de educación) (HABERMAS, 1999).

Tal panorama, acumulado en el tiempo, prefigura una determinada manera de subjetivación. La mediación alienada resulta tan radical que, al determinar la inserción socio-ocupacional, y al ser aquella central en la vida, también moldea subsecuentemente la conformación de la personalidad individual. Ocurre una especie de *credencialización* del Yo. Los métodos de cuantificación que la forma-valor subvierte como señales para la *transformación* del trabajo en valor y del valor en precio, se presentan entonces como verdaderas formas de cuantificación del valor propio, del Yo.

## DISCUSIÓN FINAL: EL EFECTO SOCIETAL DE LA EDUCACIÓN DE MERCADO

La modulación de una subjetividad radicalmente alienada, como corolario de un proceso de responsabilización individual de la edificación de trayectorias socio-ocupacionales, resulta un efecto específico y saliente del mercado educativo. Los sujetos son cada vez más responsables como individuos de sí mismos y de su descendencia, empero, tal responsabilidad se hace realidad como elección/rendimiento frente a grandes sistemas de mercado, que son los que en definitiva pasan a controlar el tiempo de vida. Estos sistemas, cuya propiedad es privada y en ciertos nichos fuertemente concentrada, proyectan entonces el control sobre

la creación cultural y la reproducción social que alcanza el capital, desplazándolo de la vieja Universidad pública o del mundo de la vida (MÖNCKEBERG, 2007; ORELLANA, 2017).

En la medida que el arreglo de mercado se estratifica, según hemos visto, según la clase social, el sexo, y el rendimiento; la educación quiebra su antigua orientación a lo común para volverse un dispositivo que radicaliza aquellas diferencias, y las presenta como modalidades racionales sea de elección, vocación o performance. Esta transformación de las prácticas concretas a medidas cuantificadas resulta potenciada dado el dominio de la forma-valor. Así los diferentes espacios de la sociedad -sus diferencias de clase, culturales y de género- aparecen como cantidades de valor de la fuerza de trabajo: los postulantes a empleos y carreras de alto nivel, como personas meritorias (capital humano), y el resto de la sociedad como personas normales (humanos de menor capital). El eco de la *reproducción cultural* aparece aquí (BOURDIEU e PASSERON, 1996), pero no bajo el dominio de estructuras lingüísticas ni precisamente culturales, sino bajo las modalidades alienadas de la forma-valor expresada en desempeños estandarizados.

La estratificación social se proyecta entonces en la educación como estratificación de la producción de esos conjuntos de relaciones sociales: hay un continuo entre educación y trabajo, que los sujetos identifican muy claramente. Se crean micro-climas sociales que se engarzan con determinadas franjas ocupacionales, las cuales reclutan de determinados espacios educativos. Pero no hay un retorno al comunitarismo en el sentido que no hay grandes relatos de pertenencia a unidades de mayor significado que el sentido individual, salvo en las clases altas. Hay un eco de la muchedumbre solitaria sobre la que discutiera Simmel, en la medida que este proceso transcurre en un contexto híper-moderno, atizando la cuantificación de todas las prácticas sociales y la sobre-estimulación sensorial (SIMMEL, 2005). El rendimiento está altamente cuantificado y tales magnitudes hechas cultura, y luego el mercado ampliamente estimulado por la publicidad. La sociedad entonces se quiebra en diversos espacios comunicativos y de sentido, los cuales se presentan como ámbitos de competencia entre individuos cada vez más responsabilizados de la producción de su propia vida, condiciones de trabajo y de su descendencia. No se compite para ascender de un espacio a otro -movilidad como igualdad de oportunidades- sino por sobrevivir al interior del espacio dado. La educación, en lugar de contener estas diferencias, más bien las extrema, y los individuos apuestan a ella justamente para diferenciarse, y en ese proceso, individuarse. La educación pasa de contener la anomia como argumentaba Durkheim a estimularla en los hechos (DURKHEIM, 1990).

De tal modo, las antiguas tareas de la socialización y la unificación de la sociedad son desatendidas; la educación no las cumple, ni el Estado se preocupa por retomarlas, limitándose a exigir mayor productividad y justicia distributiva a la educación mercantilizada. Esta es la prolongación educativa de un problema mayor: la ausencia de una esfera público-deliberativa que articule a la sociedad, y que le permita retomar el ejercicio moderno de la política (HUNEEUS, 2016; RUIZ ENCINA, 2015). La polis se acaba, en la práctica, llevándose con ella a la educación pública (GARRETÓN, 2016). Incluso cuando las contradicciones sociales se presentan como demandas a la educación –que agudiza la desigualdad y somete a los individuos a una alta exigencia económica y al endeudamiento en el caso de la educación de nivel superior- el Estado reacciona como si se tratara de un problema técnico o distributivo de la justicia educativa (GUAJARDO e colab., 2017; SALAZAR, 2015). Las medidas estatales para focalizar subsidios o exigir más rendimiento a las instituciones –sistemas de acreditación de calidad- terminan estimulando el dispositivo alienante en lugar de revertirlo, de tal manera, el Estado más bien impulsa y tecnifica el mercado en lugar de contenerle. De ahí que más bien se termine apuntalando la expansión del mercado: el crecimiento de programas vespertinos y del posgrado (superiores al 100% en los últimos 7 años<sup>8</sup>) da cuenta de aquello.

Si la educación de mercado fue promovida como mayor igualdad, libertad y calidad técnica (producto de la competencia), la experiencia chilena ayuda no sólo a demostrar los predecibles efectos segregantes y la baja calidad promedio que trajo, sino que demuestra la reducción radical de libertad colectiva e individual que impone, incitando transformaciones mucho más difíciles de anticipar.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Kathya e MARTUCCELLI, Danilo. **Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo 1.** Santiago: LOM, 2012.

BELLEI, Cristián. **El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena.** Santiago: LOM, 2015.

BELLEI, Cristián e colab. **Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social.** Revista Austral de Ciencias Sociales, v. 2016, n. 31, p. 95–110, 2016.

BELLEI, Cristián e ORELLANA, Víctor. **What does “education privatisation” mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases.** . [S.l: s.n.], 2014.

BONAL, Xavier. **Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas.** Madrid: Paidós, 1998.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** México: Fontamara, 1996.

CANALES, Manuel e BELLEI, Cristián e ORELLANA, Víctor. **¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado.** Estudios pedagógicos, v. 42, n. 3, p. 89–109, 2016.

CASTRO, Rodrigo e KAST, Felipe. **Movilidad de la pobreza en Chile. Análisis de la encuesta panel 1996/2001.** , Serie Informe Social., no 85. Santiago: [s.n.], 2004.

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

ENGUITA, Mariano F. **Sociología de la educación.** Barcelona: Ariel, 1999.

ESPINOZA, Vicente e BAROZET, Emmanuelle. **¿De qué hablamos cuando decimos “clase media”?** Perspectivas sobre el caso chileno. Santiago: Expansiva, 2008.

FRANCO, Rolando e LEÓN, Arturo e ATRIA, Raúl. **Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo.** Santiago: LOM - CEPAL - GTZ, 2007.

GARRETÓN, Manuel Antonio (Org.). **La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI.** Santiago: LOM, 2016.

GUAJARDO, Fabián e MIRANDA, Camila e SANHUEZA, José Miguel. **¿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, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social.** Madrid: Taurus, 1999.

HUNEEUS, Carlos. **La democracia semisoberana. Chile después de Pinochet.** Santiago: Taurus, 2016.

LEÓN NÚÑEZ, Miguel Luis. **Factores que condicionan la elección de una carrera universitaria por parte de los alumnos de último año de secundaria en Chile.** 2010. Universitat Ramon Llull, 2010.

LEVIN, Henry M. e BELFIELD, Clive R. **Education privatization : causes , consequences and planning implications.** . Paris: [s.n.], 2002.

LUKÁCS, Gyorgy. **Historia y conciencia de clase.** México: Grijalbo, 1969.

MADRID, Romina. **Choosing by habitus: a multi-case study of families & schools in the context of school choice.** 2016. University of Minnesota, 2016.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cultura, individuación y escuela. Notas para un estudio de la concreción personal.** *Tempora*, v. 15, p. 9–29, 2012.

MOLINA, Víctor. **Educación, evolución e individuación. Aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la educación.** *Revista PRELAC*, v. 2, p. 76–89, 2006.

MÖNCKEBERG, María Olivia. **El Negocio De Las Universidades En Chile.** Santiago: Debate, 2007.

MOULIAN, Tomás. **Chile actual. Anatomía de un mito.** Santiago: LOM, 1997.

ORELLANA, Víctor. **El eco hacendal en la educación superior chilena y los desafíos de la universidad pública del siglo XXI.** *Anales de la Universidad de Chile*, v. 11, p. 93–115, 2017.

ORELLANA, Víctor e colab. **Elección de carrera y Universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación.** Cuadernos de Investigación de la Comisión Nacional de Acreditación de la Educación Superior, v. 7, 2017.

ORELLANA, Víctor e GUAJARDO, Fabián. **Los intereses privados en la educación chilena. Entre el afán lucrativo y el ideológico.** Cuadernos de Coyuntura Nodo XXI, v. 3, n. 2, p. 32–42, 2014.

POSTONE, Moishe. **Tiempo, Trabajo y Dominación Social: Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx.** Madrid: Marcial Pons, 2006.

QUARESMA, María Luisa. **Excellence in High-Performing Public Schools in Chile: Students' Perceptions and Experiences.** Schools, v. 14, n. 1, p. 28–53, 2017.

ROBERTSON, Susan L. e DALE, Roger. **The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account.** Oxford Review of Education, v. 39, n. 4, p. 426–445, Ago 2013.

RUIZ ENCINA, Carlos. **De nuevo la sociedad.** Santiago: LOM-Fundación Nodo XXI, 2015.

RUIZ ENCINA, Carlos e BOCCARDO, Giorgio. **Los chilenos bajo el neoliberalismo.** Clases y conflictos sociales. Santiago: El Desconcerto - Fundación Nodo XXI, 2014.

SALAZAR, José Miguel. **Leyendo vísceras: La reforma a la educación superior en perspectiva.** Cuadernos de Coyuntura Nodo XXI, v. Año 3, n. 10, p. 28–41, 2015.

SHAIKH, Anwar. **Marx's theory of value and the "transformation problem".** SCHWARTZ, J. (Org.). . The subtle anatomy of capitalism. Santa Mónica, California: Goodyear Publishing Company, 1977. p. 106–139.

SIMMEL, Georg. **La metrópolis y la vida mental.** Bifurcaciones, v. 4, 2005.

SOLIMANO, Andrés. **Concentración económica, heterogeneidad productiva, políticas públicas y contrato social en Chile.** . Santiago: [s.n.], 2010.



---

**VÍCTOR ORELLANA C.**, Sociólogo, Investigador Asistente del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

**MANUEL CANALES C.**, Sociólogo, Director del Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de O'Higgins.

**CRISTIÁN BELLEI C.**, Sociólogo, Investigador Asociado del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

**FABIÁN GUAJARDO M.**, Sociólogo, Investigador Asistente del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.

*Recebido em setembro de 2018*  
*Aprovado em fevereiro de 2019*