

Las reglas de nuestro juego: privatización neoliberal de la educación en Chile*

The rules of our game: neoliberal privatization of education in Chile

As regras do nosso jogo: privatização neoliberal da educação no Chile

Jorge Alarcón Leiva**

Resumen: El artículo presenta y desarrolla la hipótesis que un proceso de privatización neoliberal, como el experimentado por la educación chilena, exige haber sido originado y desarrollado sin poder ser objeto de teorización y que tal situación es, de hecho, la condición de su efectividad. En este sentido, se sostiene la hipótesis que la privatización neoliberal de la educación en Chile requiere haber ocurrido de manera invisible a los intentos por escrutarla públicamente y, antes bien, la eficacia de su funcionamiento depende de haber hecho innecesario explicar por qué lo hace. Con el objetivo de respaldar tal hipótesis, el artículo comienza explicando las razones para sostenerla, describe algunos intentos de clasificación de procesos de privatización, examina los criterios utilizados para una taxonomía de diversas formas o modalidades de privatización, así como para distinguir a ésta de procesos como los de comercialización (marketización), y concluye con algunas consideraciones acerca de los efectos de largo plazo suscitados por los procesos de privatización educativa en la sociedad chilena y la índole del esfuerzo que supone detenerlos.

Palabras clave: Educación. Política. Neoliberalismo. Privatización. Tipos de privatización.

Abstract: This paper presents and develops the hypothesis that a neoliberal privatization process, as in the case of the Chilean education, was installed and experienced without any theoretical research supporting it and this situation has guaranteed the condition and effect of its process. Therefore, we investigate the hypothesis that the neoliberal privatization of education in Chile was imposed, in an invisible manner, without being publicly discussed by those involved in education, since this was the condition that guaranteed the efficiency of its implementation without having to clarify how it worked. To develop such hypothesis, the paper starts explaining the reasons of this procedure and examines the criteria used to create a taxonomy of privatization modalities in which a distinction is presented between this privatization process and commercialization processes. Its conclusion puts forward some considerations about the long-term effects promoted by the privatization process in education in the Chilean society and in the quality of the alleged effort made to stop it.

Keywords: Education. Policy. Neoliberalism. Privatization. Types of privatization.

* Se agradece el apoyo del Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT), Proyecto FONDECYT 1150350.

** Professor da Universidad de Talca (Chile). E-mail: <j.alarconleiva@gmail.com>.

Resumo: O artigo apresenta e desenvolve a hipótese de que um processo de privatização neoliberal, como foi o caso provado na educação chilena, foi instituído e vivenciado sem que acontecessem pesquisas teóricas que o sustentassem e esse fato tem garantido a condição e o efeito do seu processo. Assim, sustenta-se a hipótese de que a privatização neoliberal da educação no Chile foi imposta de forma invisível, sem que se ouvissem publicamente as partes interessadas. Essa foi a condição que garantiu sua eficiência: a falta de clareza sobre seu funcionamento. Para amparar essa hipótese, o artigo inicia explicando as razões para essa sustentação e examina os critérios utilizados para uma taxonomia para as modalidades de privatização em que se faz a distinção entre esta e processos de comercialização. Conclui-se com algumas considerações sobre os efeitos promovidos, em longo prazo, pelos processos de privatização da educação na sociedade chilena e a qualidade do suposto esforço despendido para freá-lo.

Palavras-chave: Educação. Política. Neoliberalismo. Privatização. Tipos de privatização.

Introducción

Cuanto más pensaba en el audaz, decidido y característico ingenio de D [...] más seguro me sentía que, para esconder la carta, el ministro había acudido al más amplio y sagaz de los expedientes: el no ocultarla

E. A. Poe, *La Carta Robada*

Se ha observado que en Chile la privatización ha ocurrido en educación, sin que se haya producido investigación sustantiva al respecto (BELLEI, 2015), vale decir, sin que haya existido un examen acerca de por qué haber adoptado un curso de acción orientado a la participación de privados en educación y por qué dicha adopción constituía y sigue constituyendo una mejor opción —en cualquier sentido relevante— frente a otras alternativas. Una razón esgrimida como justificación para haberlo hecho, ha consistido en remitir a las condiciones políticas de los comienzos de los procesos de privatización educativa en los años 80 en Chile, caracterizadas por las férreas medidas aplicadas por la dictadura cívico-militar en el país y por su legitimación jurídica mediante una nueva Constitución Política. En efecto, tales medidas no contaron con ningún dispositivo institucional que garantizara mínimas condiciones de deliberación y participación democráticas, salvo en el caso del plebiscito mediante el cual se aprobara la Constitución, sobre cuya transparencia en todo caso existieron y existen justificadas dudas.

Esta razón, no obstante, no es suficiente para explicar cómo es que habiéndose desplomado la dictadura y sus dispositivos autoritarios o, cuando menos, sin que varias de las trabas a las que se atribuyó previamente la falta de investigación estén ya vigentes —vale decir, el texto original de la Constitución Política de 1980, modificado el año 2005; las normas de protección del orden, como la llamada “institución” de los senadores designados, que fueran derogadas y; en fin, habiendo sido reemplazada la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en 2009—, se siga padeciendo de ella y que *contrario sensu* haya, de acuerdo con el parecer del propio Bellei (2015), una relativamente profusa indagación y teorización sobre cuestiones curriculares y pedagógicas. La causa de la carencia de investigación es necesario buscarla en otra parte.

En este sentido, el artículo da por cierta la afirmación referida a la ausencia de investigación sobre el proceso privatizador de la educación chilena, y busca explicarla sosteniendo la hipótesis que este proceso necesitó llevarse a cabo por debajo de los estándares públicos de exigibilidad reflexiva y que es, justamente, su capacidad para evadir la investigación, la condición de su efectividad, esto es: *para funcionar conforme a los requisitos de eficiencia y eficacia, ha sido necesario que la privatización no haya sido pensada, reflexionada.*

Esta es, según nos parece, el motivo de la observación corriente que considera que la adopción de un *voucher* no fuera justificada y que nunca se haya conocido estudio técnico alguno que respaldara la determinación de un monto *per capita*. En otras palabras, la adopción de iniciativas neoliberales de privatización de tan amplio espectro como las implementadas en Chile, sólo *incidentalmente* tuvo lugar bajo condiciones políticas “de excepción”; se trató de un infortunio, digamos, puesto que la sola introducción de tales iniciativas produce *eo ipso* rupturas en la continuidad histórica: la “excepción *política*” es una consecuencia y no una de las causas de privatizaciones de cuño neoliberal. No se explica de otro modo cómo fue que no sólo no se justificara cuando la dictadura en Chile, sino que tampoco se le diera soporte técnico con posterioridad.

En este sentido, decir que la privatización sea “encubierta” (BALL; YOUDELL, 2007) –si con eso pretende decirse que ocurre al margen del escrutinio público– es un pleonasma, en la medida en que la privatización neoliberal es por definición “encubierta”, esto es, tiene lugar si y solo si sucede a la vista y ante la paciencia de lo público. Así, se propone que es la propia estructura del neoliberalismo, su capacidad para estar a la vista sin ser puesta en cuestión, la que permite explicar por qué éste ha sido capaz de sobrevivir a la ausencia de las condiciones de origen que ampararon su instalación en Chile.

Aunque la imagen que surge de esta manera de representarse las iniciativas neoliberales de privatización pudiera ser una *lectio difficilior*, una interpretación forzada, es posible defenderla, acudiendo a algunas otras interpretaciones semejantes, utilizadas para caracterizar la forma adoptada por la política en prácticamente todo el mundo. Por ejemplo, Ball y Youdell (2007, p. 38), apelando a du Gay (1996; citado por Ball y Youdell), sostiene que el neoliberalismo ha introducido nuevos procesos de reglamentación, produciendo lo que llama un “descontrol controlado”; nuevos procesos que, asimismo, han reconfigurado al Estado como “policéntrico”. Tal policentrismo es, además, una desagregación o un desmembramiento del propio Estado y no una confrontación del Estado con “nuevos poderes”, como las organizaciones ciudadanas y las empresas transnacionales –una confrontación que, por otra parte, el Estado moderno probablemente sigue sosteniendo. Se trata de un fenómeno nuevo.

¿Cómo puede haber control en el descontrol, cómo puede el Estado, que por definición es el centro, estar dislocado policéntricamente? Sostenerlo es un oxímoron, un contrasentido evidente. En cualquier caso, no es distinto de decir que la privatización ocurre a la vista, que nada en ella está escondido, pese a que al mismo tiempo ocurre “encubierta”, privada del escrutinio público. Es precisamente este aparente contrasentido el que debe poder racionalizarse, vale decir, de hacerlo políticamente razonable. La importancia de hacerlo procede del hecho que el debate educativo nacional de los últimos años, ha estado determinado por una retórica orientada a conquistar el “sentido común” de la ciudadanía y con ese propósito ha desarrollado una práctica adaptativa que tiende a abandonar *la política* a favor de *la ciudadanía*, como se tratara de polos opuestos. De ahí que quepa entender al neoliberalismo como una lógica de organización gubernamental que migra y se adapta a distintos contextos, para cuyo examen los esquemas convencionales no resultan de gran utilidad (ONG, 2006, p. 3-4)¹.

Tanto el carácter metafórico como su forma, no son nuevos. Ya Marx había observado en el Manifiesto Comunista (1999, p. 30-31) que la clase burguesa es una clase cuya existencia depende de revolucionar continuamente los instrumentos y las relaciones de producción, así

¹ Giddens (1994) subraya en sus análisis sobre la modernidad el rol del control, su relación con la reflexión y la acción. Utiliza expresiones tales como “control reflexivo de la acción”, “control consistente”, control “que nunca descansa”, para establecer la base sobre la que la modernidad social se asienta a partir de la forma de las sociedades tradicionales. Pero solo para que a partir de allí surjan “nuevas constelaciones”.

como de revolucionar todas las relaciones sociales. A partir de ello es que describe la transformación acontecida durante el siglo XIX en las sociedades europeas con la tan conocida como lograda metáfora de lo sólido desvaneciéndose en el aire.

La misma idea, por otra parte, es la que más recientemente introdujera Beck a propósito de la sociedad del riesgo y de la reinención de la política, mediante la noción “modernización reflexiva” que: “[...] significa la posibilidad de una (auto)destrucción creativa de toda una época [cuyo] «sujeto» [es] la victoria de la modernización occidental” (BECK; GIDDENS; LASH, 2001, p. 14)². Dicha autodestrucción, deriva de la alta velocidad del dinamismo industrial, el cual produce un deslizamiento “hacia una nueva sociedad sin la explosión primigenia de una revolución, *dejando a un lado los debates políticos y las decisiones de parlamentos y gobiernos*” (BECK; GIDDENS; LASH, 2001, p. 15, *itálicas agregadas*). Así entonces, “modernización reflexiva” significa un cambio de la “sociedad industrial que se produce de *forma subrepticia y no planeada*, a remolque de la modernización normal, de modo automatizado” (BECK; GIDDENS; LASH, 2001, p. 15, *itálicas agregadas*).

Al margen de los debates políticos y de las decisiones de sus poderes, ocurriendo de forma subrepticia y no planeada, es justo lo que acontece al examinarse el despliegue de la privatización en Chile: es ella misma una forma de la modernización, que se ejecuta automatizadamente, sin control visible. Debido a lo cual adopta los rasgos de un proceso normal, indistinguible de otros procesos de cambio social: se lleva a cabo de formas visiblemente invisibles, mimetizándose con/en el sentido común. La implicación política de esta identificación, ha sido parte de los rasgos que caracterizan la transformación radical de la experiencia política chilena, aquella que toma la forma del emotivismo (MACINTYRE, 1987). En efecto, emotivista sería una actitud en que no es posible distinguir entre “relaciones sociales manipuladoras y no manipuladoras”, vale decir, en que se trata a las personas como medios o se las trata como fines, respectivamente. Si este es el caso, entonces, lo que se necesita es la persuasión basada en generalizaciones psicológicas o sociológicas: “no las reglas de la racionalidad normativa” (MACINTYRE, 1987, p. 40-41).

Con el objetivo de respaldar las ideas desarrolladas en la introducción, el texto explica las razones para sostenerla, describiendo algunos intentos de clasificación de procesos de privatización, para enseguida examinar los criterios de organización utilizados para una taxonomía de diversas formas o modalidades de privatización, así como para distinguir a ésta de procesos como los de marketización y, finalmente, concluir con algunas precisiones conceptuales para equilibrar la tendencia que conduce a que esta clase de privatización conlleve una creciente supresión de lo público.

La eficiencia como norma(lidad); la reflexión como patología

La privatización –laxamente entendida como el conjunto de procesos que conduce a la intervención del interés privado en la gestión de prestaciones sociales, tradicionalmente concebidas como públicas o de interés público– es un rasgo sobre extendido, casi universalmente presente, en el orden aparente de la educación chilena de nivel escolar. El uso del giro “educación chilena de nivel escolar”, y algunas variaciones del mismo, es necesario como sustituto de la expresión más simple y usual “sistema escolar”, en la medida que esta última sugiere que los niveles y modalidades escolares describen una forma articulada, una “arquitectura institucional”, lo bastante coherente como para referirse a ella precisamente como un “sistema”.

² Beck (BECK; GIDDENS; LASH, 2001, p. 14, n. 1) aclara que la noción “modernización reflexiva” es utilizada también por Giddens y Lash en diversos textos.

No obstante, esta es una imagen parcial. Lejos de constituir una organización coherente – sistemática– la educación escolar chilena –así como la educación considerada en su conjunto– semeja una dislocada superposición de actores, establecimientos, organismos gubernamentales y agencias, sin régimen, esto es, sin reglas que gobiernen su accionar, como no sean las “reglas” requeridas por el mercado. Pero quizás convenga detenerse en esta idea de un “(aparente) orden (realmente) desordenado”, en este “descontrol controlado”, como lo ha llamado Ball según se ha señalado antes.

No resulta fácil aceptar que algo que ha funcionado con regularidad por prácticamente cuatro décadas, que lo ha hecho al interior de un sistema social del que se ha dicho que destaca justamente por su orden –desde la dictadura pasando por una transición considerada un paradigma de racionalidad institucionalizada y, en fin, incluyendo más de cuatro gobiernos de distinto tinte ideológico, esto es, un largo periodo histórico que cubre desde comienzo de los años 70 hasta hoy– que, en fin, una educación por la que han pasado ya al menos tres generaciones de chilenos –estudiantes en su momento, ciudadanos luego– no haya estado gobernado sino por el mercado. Es más, todo parece indicar que ha funcionado precisamente porque sus reglas de operación han sido consistentes, que sus mecanismos y regulaciones han evidenciado coherencia y que más bien puede criticársele su falta de flexibilidad, su escasa capacidad de adaptación, su ortodoxa rigidez, fundada en el más genuino espíritu neoliberal, contrariamente a como Marx describe en el *Manifiesto Comunista* (1999) el proceso de cambio epocal anunciado por el advenimiento de la burguesía³.

De modo que *prima facie* puede ofrecerse una interpretación igualmente defendible tanto si se dice que la educación escolar chilena tiene como que carece de un régimen inteligible de funcionamiento. Sin embargo, ha de poder establecerse cuál de ambas interpretaciones es correcta, puesto que, de lo contrario, no podríamos atribuir a una u otra de ellas el ser mejor interpretación de los hechos. De establecerse esta diferencia, depende parte importante de lo que se llama “política pública”, en la medida que ella debiera estar normativamente orientada por un ideal de justicia –cuando menos en una versión instrumental.

Un camino para conseguir esta deriva de haber adoptado una hipótesis que logre dar cuenta de los rasgos de la educación escolar chilena; una hipótesis concordante con todo lo que sabemos acerca de cómo ha funcionado, a saber: un proceso de privatización neoliberal, como el experimentado por la educación escolar, requiere ser originado y desarrollado por debajo de los estándares reflexivos usuales y tal subteorización es, de hecho, la condición de su efectividad. Esta hipótesis contiene dos aspectos clave: algo que podemos denominar su *parte destructiva*, de un lado; de otro lado, algo que podemos denominar su *parte constructiva*.

La idea de la educación escolar como algo que en lo fundamental se tipifica como que “funciona”, que “funciona eficazmente”, por otra parte, subraya algo que varios autores, en diversos contextos y modos, han señalado como un elemento centralmente presente en instituciones sociales de las democracias modernas. Debido a lo mismo, y sin el propósito de hacer historia acerca de este hecho, es necesario establecer ciertas cuestiones al respecto.

³ El carácter axial de la modernidad no priva de hablar de “modernidades”, como hiciera Touraine (RUIZ; ENCINA, 2012). De manera que ahí se presenta un recurso que posibilitaría entender la evasiva función del cambio y la permanencia en los procesos que se está describiendo. La idea marxiana de la solidez que se desvanece en el aire, está especialmente bien representada en la primera página del texto de Berman (1988), cuando éste describe el arrasador paso del tiempo como el rasgo propio de la modernidad: un paso que derriba la arquitectura física de las ciudades y la estructura mental de sus habitantes, al tiempo que moderniza la instalación humana y el uso del espacio físico. Así, lo nuevo se instala donde lo viejo dejó un lugar vacío; lo nuevo, asimismo, devendrá viejo/vacío y sucesivamente.

En efecto, la noción de “eficacia”, entendida como “performatividad”, emergió como una manera de entender cierta clase de emisiones lingüísticas que ostentaban la propiedad peculiar de producir *eo ipso* un efecto: esta fue la razón de que Austin describiera tales emisiones como “actos de habla”, pretendiendo enfatizar que se trataba de palabras que “creaban” o “producían” o “causaban” ciertas “cosas” por el solo hecho de ser enunciadas. Era el caso, pensó Austin (1955), de las órdenes, las promesas y de algunas emisiones proferidas en ritos. Vale decir, se trataba de enunciados como “Cumpliré”, que por su sola emisión “hace la promesa” de cumplir; lo mismo para el caso de expresiones como “¡Salga!”, en cuanto orden que causa que alguien salga de una sala, etc. Es decir, Austin y otros consideran que la emisión de palabras es un acto que crea o produce o causa cosas: las palabras crean realidad(es), forman, por así decir, parte del tráfico causal del mundo⁴.

La propiedad performativa de tales tipos de palabras –es decir, su capacidad para *producir* o *causar*, para *crear* algo–, sería utilizada por analogía, entre otros por Lyotard (1987), para caracterizar a las sociedades postindustriales, en las cuales las acciones, en cualquier orden de cosas, deben tener un resultado cuantificable, es decir, observable y posible de ser registrado mediante una métrica. La referencia a esta propiedad pasaría de su modo de ser, de su carácter, a su (mero) desempeño, puesto que ya no hay un carácter *per se*. Tal como Sennet (2000) lo ha sostenido:

Tal vez –dice– el aspecto más confuso de la flexibilidad [como rasgo del trabajo en el capitalismo] es su impacto en el carácter [...]El carácter se centra en particular en el aspecto duradero, “a largo plazo” de nuestra experiencia emocional[...]se relaciona con los rasgos personales que valoramos en nosotros mismos y por los que queremos ser valorados [...]¿Cómo decidimos lo que es de valor duradero en nosotros mismos en una sociedad impaciente y centrada en los logros inmediatos? [...]. (SENNET, 2000, p. 10).

En este sentido, cabría decir que la performatividad o eficacia sería comprendida como una tecnología, en el sentido de Foucault, es decir, como una forma de entendernos en relación con el poder, con la verdad y con el bien (CASTRO, 2011, p. 525-527). Tecnología, en este sentido, hubo siempre, desde el rito sacrificial a la confesión y el psicoanálisis, pero nunca como hoy esta identidad que liga la acción-resultado con el sujeto que la produce. En particular, hay una tecnología asociada a la gestión educativa y a la agenda de la *New Right* anglosajona, que bien puede extenderse al neoliberalismo chileno en educación (BALL, 1993):

Las decisiones políticas, marcadas por la ideología, quedan ahogadas por los sistemas burocrático-administrativos y tratan de desplazar las cuestiones relativas a la identidad moral y cultural con los imperativos de la eficacia administrativa. El aspecto que aquí nos interesa se refiere a que se tratan los conceptos como el de eficacia como si fuesen cuestiones neutras y técnicas en vez de vincularse a intereses concretos. Es raro que se plantee la cuestión de: “¿eficacia para quién?” Se da por evidente la bondad de la eficacia en sí (BALL, 1993, p. 156).

Ball (2003) estima que la creciente tendencia a disminuir o eliminar –de ser posible– el proceso educativo o, en general, los procesos de la gestión escolar *qua* procesos, a favor de elevar el resultado como único indicador relevante, y muy particularmente si el indicador es

⁴ Esta manera de presentar las ideas de Austin, por otra parte, es relativamente conocida en los ambientes educativos chilenos, por cuanto se ha desarrollado un modelo de apoyos a la gestión escolar en sus diversas dimensiones (directiva, pedagógica y de la convivencia) mediante lo que se conoce como *coaching* o *coaching* ontológico. En esta concepción de la realidad escolar, el carácter performativo del lenguaje –de todo el lenguaje y ya no sólo de las formas expresivas estudiadas por Austin– se considera constitutivo, es decir, creador de realidad. El lenguaje es, en consecuencia, una (otra) tecnología del poder, en el sentido de Foucault; un dispositivo de control que sirve a los objetivos de la eficacia.

cuantificable, muestra la misma orientación que se acaba de describir: restricciones a los planes de mediano y largo plazo, exigencias inmediatas para el profesorado, convertido en técnico y, finalmente, reducción de la visión profesional de su rol. Adicionalmente, este énfasis desnaturaliza el sentido profundo de la educación, puesto que la homologación del resultado no da cuenta de cómo se alcanza. El cómo se alcanza, por cierto, es constitutivo e indivisible de lo que se alcanza.

Se trata de ser eficaz/performativo, es decir, cuantificable, o morir por falta de competitividad. En ello ha resido la forma fundamental de la reforma neoliberal de la educación chilena a nivel escolar: introducir incentivos económicos directos o indirectos, generar competencia entre establecimientos escolares y elevar la calidad por esta vía (WHITTY, 2000/2002). Esta tríada mágica se esperaba que conjurara la tendencia a la desaparición de escuelas condenadas a su inercia, debida justamente a la falta de incentivos, la ausencia de competencia y, en fin, la mala calidad de sus resultados educacionales. Esta sería además la razón de por qué el neoliberalismo considera secundario al pensamiento, suerte de efecto indeseado: el pensamiento incrementa la impaciencia y la improductividad porque hace perder el tiempo (BAUMAN, 2007).

En efecto, el consumo improductivo de tiempo, la falta de velocidad y su inversa, la tardanza, son expresión de ausencia, de carencia de entidad. Ser productivo consiste en estar presente, aceptando que la presencia puede perfectamente adoptar, que inclusive idealmente así debe ocurrir, la forma de la virtualidad electrónica que trae consigo la ubicuidad.

Volvamos ahora a los rasgos de la hipótesis. Su parte constructiva reside en que permite elaborar positivamente los aspectos fundamentales de una cierta manera de funcionar, característica de la educación escolar chilena. Es decir, permite reconocer que si hay algo que distingue a la educación chilena es justamente que *funciona*. Que dicho funcionamiento, aun con todo lo que de él puede decirse críticamente, ha sido capaz de predecir anomalías respecto de las cuales ha logrado responder con los recursos de que dispone y que derivan, de hecho, de la misma fluidez de su dinámica.

Esto implica que el sistema escolar (asumido como mercado o cuasi mercado) ha mantenido lo cánones y patrones de funcionamiento y de resultados, sin alterar en grado sustantivo el prevaleciente rol del capital social y económico sobre los logros educativos. Ello a su vez produce que estos factores sean invisibles, lo que permite atribuir la ausencia de mejores resultados a la ineficacia del sistema y no a la existencia de procesos de mala calidad, sin los recursos requeridos para corregir las desigualdades en que se sustentan.

La parte destructiva de la hipótesis, por su parte, subraya que ese funcionamiento que distingue a la educación escolar, no alcanzar a conferirle el estatus de un sistema, vale decir, la forma de un conjunto organizado porque no logra dotar de sentido a las acciones de los actores que participan *en* ella. En parte, de hecho, el que así sea es consecuencia de que no hay *sensu stricto* un espacio “interior” que sea distinto del espacio “exterior” del “sistema escolar”, porque lo que *no* hay es precisamente “sistema”.

La educación escolar chilena constituye un fenómeno social “excéntrico”, como las estructuras descritas por Derrida cuando se aboca a considerar la relación de las estructuras y el juego en las ciencias humanas. Estructuras descentradas, dislocadas, operando bajo la apariencia de un control descontrolado, es lo que caracteriza la meta-estable situación de la educación chilena. En palabras de Ong (2007, p. 5):

Stephen J. Collier and I use the concept of 'global assemblage' to identify an unstable constellation shaped by interacting global forms and situated political regimes [...] The space of analysis is not already defined by geographical entities, but by the space configured through the intersection of global and situated elements [...] As a field of inquiry, assemblage stresses not structural hierarchy but an oblique point of entry into the asymmetrical unfolding of emerging milieus.

Reunidas ambas partes de la hipótesis propuesta, se está ante una posible explicación de por qué la educación escolar chilena ha funcionado con la eficacia que lo ha hecho y por qué, no obstante, no ha logrado que sus actores se comprometan con ella, dada su carencia de sentido, su falta de nivel semántico. Un juego de reglas vacías de sentido.

Tipologías de privatización

A despecho de lo sostenido al comienzo de este trabajo respecto de la investigación acerca de la privatización en Chile –es decir, que la privatización simple y llanamente *ocurrió*, sin que se haya desarrollado investigación suficiente acerca de sus formas e implicaciones–, desde hace bastante tiempo ya que se vienen desarrollando trabajos cuya intención ha sido caracterizar, cuando menos, *cómo ocurrió*. Respecto de ello, hay suficiente evidencia para explicar empírica o conceptualmente por qué tuvo lugar la privatización.

Así, mientras los de índole empírica tienden a hacer pie en los acontecimientos históricos y políticos de mediados de los años 70 y comienzos de los 80, como la causa del giro privatizador; los estudios de orden conceptual, por su parte, atribuyen la causa de la adopción de políticas de privatización, a la búsqueda de mejores modelos predictivos para el comportamiento de la educación y de sus actores, lo que llevaría a aplicar esquemas economicistas en educación. Mención especial amerita –tanto por su pronta aparición como por la cándida sinceridad de sus argumentos– el artículo de Jofré (1988), sustentado en un mal argumento y que pareciera pretender que lo que justifica la adopción del modelo de funcionamiento es, justo, su eficacia práctica.

De forma intencionada, se sigue usando la expresión “privatización” en relación con el uso de diversos sustantivos. Ello por cuanto se ha optado por presentar aquí lo que en la literatura se conoce como privatización, sin todavía precisar el o los sentidos según los cuales una cierta tendencia puede o no ser calificada de “privatizadora”. Es el caso de, por ejemplo, la noción “políticas de privatización” que amerita una discusión que permita evaluar si es correcto hacer como Ball y Youdell (2007) al introducir la expresión “privatización educativa”, dando a entender que la privatización es un nombre que, inversamente a como estamos haciendo nosotros, puede ser calificado de “educativo”. Sugiriéndose que lo adjetivo sería lo educativo y lo sustantivo la privatización.

Como se ha dicho antes, la privatización es un fenómeno presente *urbi et orbi*, aunque en diversos grados de extensión según los diversos lugares en que ha tenido lugar la implantación de políticas de este cuño. Así lo muestran diversos estudios comparados. Muchos de tales trabajos están abocados al *propósito político* de defenderla o denunciar los nocivos efectos de los procesos de privatización, porque se considera que su introducción tiene como consecuencia una deformación de la naturaleza pública de la educación y, en consecuencia, una deformación del pacto social en su conjunto, dado el carácter consustancial de la educación a la comunidad política (WALZER, 2004). Pero también porque de formas múltiples la privatización ha traído consigo ingentes ganancias al interés privado a costa de una creciente pauperización del interés

público, además de un nuevo horizonte axiológico. De aquí deriva la segunda de las formas de clasificar las privatizaciones de la educación, la cual obedece a un *propósito analítico*⁵.

Esta clasificación describe los procesos de privatización como siendo de dos tipos fundamentales. Por una parte, existirían privatizaciones *endógenas* y por otra parte existirían privatizaciones *exógenas*. Ambas se distinguen en virtud del tipo de factor afectado: en el primer caso, y en general, se trata de factores que atañen a la gestión de los establecimientos escolares; en el segundo, por su parte, al marco político de resultados y expectativas que ejercen presiones sobre el funcionamiento escolar. De esta forma, una privatización endógena es, valga decirlo, *interna*, y está referida entonces a los diversos procesos institucionales; en tanto que la *exógena* está referida, más bien, a los factores que, sin ser partes constituyentes de los procesos institucionales, los condicionan en su modalidad y alcances.

Hay, no obstante, una forma de privatización que presenta prioridad sobre la que distingue entre endógeno y exógeno. Es la referida a la propiedad de la infraestructura y a la administración escolar, por su dependencia del derecho de propiedad que está a la base del pensamiento conservador. En primer lugar, la privatización de la propiedad concierne a los diversos modos en que el Estado ha dispuesto la venta de los inmuebles escolares con la finalidad de abaratar costos, por ejemplo, o con el supuesto que la propiedad no es necesaria para que una prestación educativa sea pública (y, en este mismo sentido, no quepa exigir una contraprestación por ella a quien la recibe).

En este caso, se trata entonces de la enajenación económica de los bienes físicos de la educación escolar. Desde luego que la forma de la enajenación puede no ser solo económica y obedecer antes bien a criterios ideológicos, pero esta manera es algo menos simple que la enajenación puramente económica y requiere ser examinada aparte. En segundo lugar, pudiera ser el caso que el Estado hubiese hecho traspaso de responsabilidades y atribuciones administrativas a privados, a causa de suponerse que alivianar el volumen de la administración tendría un efecto positivo en la agilidad y en la eficiencia de la educación escolar, medida conforme a algún conjunto de indicadores relevantes.

Estos dos casos serían conceptualmente anteriores a los que obedecen a la distinción endógeno/exógeno, puesto que para que tal distinción sea inteligible siquiera, se necesita o haber enajenado económicamente la propiedad de la educación o haber traspasado su administración desde el Estado a privados. Desde un punto de vista histórico, sin embargo, estas últimas no son necesarias y pueden, en consecuencia, ser el resultado de procesos de privatización endógena/exógena, que debieran haber acontecido temporalmente antes. Se trata de un sentido conforme al cual la anterioridad es conceptual y en el otro la anterioridad es temporal, y se sostiene que puede haber anterioridad —es decir, prioridad— temporal sin que haya anterioridad conceptual e inversamente.

Hay otras formas de organizar eventuales procesos de privatización. Podría pensarse, por ejemplo, que la privatización es, dado que se produce como resultado de una separación de lo público, una suerte de *esqueje* de lo público. Vale decir, una ramificación orgánica, una extensión natural, de las operaciones públicas, que han derivado en la necesidad de crear dispositivos

⁵ “Político” y “analítico” son, por cierto, dos tipos de propósitos que no siempre se utilizan por separado; es usual, más bien, que aparezcan mezclados en un mismo trabajo. “Político”, por otra parte, se entiende como aquél propósito que sometiendo a examen los procesos privatizadores en educación, tiende atribuirle alguna clase de efecto nocivo a tales procesos y que, por consecuencia, se considera necesario poner en evidencia tales efectos. “Analítico”, por su parte, se utiliza pensando en aquellos trabajos que intentan examinar los procesos de privatización con un propósito académico o de clarificación conceptual.

complementarios o contribuyentes allí donde lo público ya no tiene capacidad de hacerse responsable.

La privatización sería, entonces, un proceso que se produciría por *defecto de lo público*, esto es, una derivada de las restricciones que se imponen a lo público, supuesta la creciente complejidad de la vida social moderna o las nuevas exigencias generadas por el cambio acontecido en los sistemas de producción económica o de distribución del poder. En todos estos casos, la privatización sería la consecuencia de una incapacidad real o hipotética del Estado para seguir haciendo aquello que hasta el momento en que se produce el cambio era lo que parecería ser su decurso natural.

En relación con lo descrito, la privatización consistiría en el resultado de la intercesión del interés privado como un *defecto* del interés público. Debido a lo cual, a la acción del colectivo reunido en la voluntad general del Estado se agregaría la acción individual, expresión del interés de actores concretos con intereses también concretos; en el doble sentido de concreto: una voluntad circunscrita, distinta a una voluntad general, por una parte; un interés egoísta, distinto del que concierne a todos. Que tal voluntad e interés se “agregue” a la voluntad general y al interés de todos es una forma neutra de establecer la situación. De hecho, no siempre lo que tiene lugar es la agregación sino más bien la diferencia o la oposición.

También implica, por cierto, la sustitución del Estado por la acción de privados. Este hecho es importante ponerlo de relieve, pues a diferencia del liberalismo que consideraba lo público como lo exógeno, el neoliberalismo reduce lo público en virtud del derecho de propiedad y privatiza el actuar de las personas. Es el derecho de propiedad, el baremo que justifica la privatización de la educación como un bien apropiable por privados y, si se presenta un conflicto con lo público, es el derecho de propiedad el que ordena y legitima el funcionamiento de la prestación (y de la contraprestación que es correlativa).

La sustitución del Estado por los privados, de otra parte, es enteramente consistente con la invisibilización de los procesos: “El modo de producción capitalista tiene dos características esenciales: que todos los productos del trabajo social adquieren la forma de mercancía y que todos los procesos sociales de producción sirven a la producción de plusvalía [...]” (LECHNER, 1972, 2007, p. 201). Es decir, la privatización requiere de un Estado mínimo, de forma que deje operar al mercado y sus fuerzas, transformando todo finalmente en mercancía, y que los procesos instalados conduzcan así a la plusvalía como símil de la privatización orientada por el lucro.

Para el caso de la voluntad y del interés que se diferencia de la voluntad general y del interés común (de todos), corresponde decir que existe la diferencia que termina en discriminación y la diversidad que culmina en tolerancia. La primera, la discriminación, produce una forma de organización social en que las instituciones son instrumentos de mediación de conflictos. Para la segunda, las instituciones sociales son extensiones de la inclinación individual que tiende a la cooperación. En la diferencia la sociedad tiende a la competencia; en la diversidad, tiende a la cooperación.

La forma propia del lazo social de organizaciones en que prevalece la competencia es la de un vínculo estratégico, existente y válido preferentemente para ser funcional a los fines individuales, egoístas, privados. En cambio, la forma típica del lazo social entre personas que forman parte de un colectivo social en que predomina la cooperación, es la confianza. Si asumimos que la confianza es paradigmáticamente un fenómeno interpersonal –de modo que toda otra especie de confianza está modelada sobre aquella–, entonces la propiedad de la “confiabilidad” debe ocupar un lugar central.

Pese a todo, la confianza no parece ser un fenómeno que emerja en todos sus detalles en el nivel interpersonal, puesto que en ella está involucrada la cuestión de las instituciones sociales y la forma en que nos relacionamos con ellas y a través de ellas. En otras palabras, de la confianza depende también la existencia del espacio público.

Privatización y polis

La sección pretende abordar, a partir de las observaciones recién expuestas en relación con los criterios taxonómicos, la relación entre privatización y esfera pública. En parte, ello deriva de un aspecto sustancial de la privatización, que concierne a que se la puede entender como un *esqueje* de la voluntad general. Esta última es pública en el sentido lato en que la primera es privada, por razones obvias. El asunto, no obstante, pese a parecerlo no es tan simple, puesto que no todo lo que no es público es (puramente) privado, así como no todo lo que no es privado es (puramente) público. El que así sea está relacionado, a su vez, con la naturaleza de lo que podríamos llamar la política pública “privatizadora” y la diversidad de formas que adopta en su concreción específica. Además, se vincula de manera relevante con aquello que se designa como público o como privado, vale decir, con los bienes de los que se dice que son públicos o que son privados.

La política *pública* tiene por característica estar expuesta al escrutinio público y el que su contenido concierna, precisamente por serlo, a la esfera pública. La privatización suscitada por el Estado o, cuando menos, en connivencia con él, esto es, los mecanismos mediante los cuales se creó cuasi-mercados, poniendo “subsidios” a disposición de agentes privados, prefigura un escenario extraño, puesto que implica que algo de lo público –el espacio creado por la inversión hecha por la política mediante la liberalización del subsidio– puede escamotear el escrutinio público, al dejarse en manos privadas, con lo cual no se lograría sino que lo público dejara de ser tal. La inversa también es cierta: si lo privado estuviera en la obligación de someterse al escrutinio público, dejaría de ser privado.

Tal vez por ello hay quienes piensan que el Estado agota lo público y el mercado agota lo privado, lo cual sería cierto a condición que la exigencia de escrutinio público restara a lo privado algo de su “esencia privada” y que la falta de escrutinio restara a lo público algo de su “esencia pública”. De hecho, al hablar de este modo se está asumiendo que el “escrutinio público” es (en sí mismo) una condición *sine qua non* de lo público y que, en consecuencia, lo define. Sin embargo, se ha ofrecido razones distintas para establecer que algo pertenece a la esfera pública.

Por ejemplo, en su forma más básica, se ha dicho que algo es público si su propiedad lo es y puesto que lo público está representado por el Estado, entonces, cuando el Estado es propietario, aquello de lo que es propietario es público. Inversamente ocurre con lo privado; esto es, si la propiedad es privada, entonces, la cosa es privada. En este caso, es la propiedad y no el escrutinio la que estaría en la base de lo que llamamos “público”. Pero este criterio básico es quizás *demasiado* básico, es decir, restringe la cuestión a un régimen que se aviene bien con *cosas* privadas, dependientes de la índole de su propiedad, pero no con cosas públicas, respecto de las cuales la propiedad puede considerarse un rasgo menos relevante. De forma que vamos por partes.

Refiriéndose a la clase de fenómeno social que incide sobre los cambios en educación, Apple (1998) subrayaba a fines de los años noventa la aparición de una cierta alianza cuyas consecuencias en la política caracteriza así:

There are significant differences within this alliance, but taken together, its tense unity has succeeded in pushing a large portion of the discussions, rhetoric, and policies in education in particular directions-toward an odd combination of an emphasis on markets and “choice” (weak state) on one hand and an increasingly interventionist regulatory framework (strong state) that focuses on national curricula, national standards, and national testing on the other (APPLE, 1998, p. 24).

Al observar estas consecuencias, Apple consigna la sorprendente (*odd*) característica que da lugar a una política educativa que enfatiza el mercado y la libre elección, cuya implicación es un Estado débil, y un marco de regulaciones crecientemente intervencionista, centrado en un currículo, estándares y evaluaciones nacionales, lo que implica un Estado fuerte. Esta combinación, por otra parte, sugiere una contradicción en la política, que tensiona su tendencia en polos opuestos. Pero la contradicción es solo aparente y hay dos formas de interpretarla, cuando menos.

El propio Apple sugiere la primera y la explicación procede de las características mediante las cuales el mismo Apple organiza los grupos que integran la alianza que según él ha surgido en la política mundial (APPLE, 1998, p. 24); en particular, a los dos primeros grupos: neo-liberales y neo-conservadores. Mientras que los primeros representan a una elite económica y política dominante que pretende “modernizar” la economía y las instituciones ligadas a ella; el segundo grupo, económica y culturalmente conservador, desea volver a los altos estándares que presume que existían antaño y, por cierto, a la disciplina que le es correlativa.

De forma que la sola co-participación de estos dos grupos conlleva la co-existencia de formas opuestas de concebir el orden social; dos formas que reunidas en una sola alianza dan la imagen de una suerte de unión-de-opuestos. La cuestión es cómo, mediante qué clase de gozne, su articulación deja de dar la impresión de una paradoja. Otra explicación, más sugerente quizás para los propósitos presentes, deriva de una manera de representarse la situación de la educación y el capitalismo propuesta por Bauman (2008), en la que este último se presenta mediante una serie de características opuestas. Para ello Bauman opone, por ejemplo, duración e impaciencia, proceso y producto, conocimiento como valor y como mercancía, estabilidad y cambio, acumulación y goce. La serie termina cuando, citando a Dufour, considera unidas *amplitud* y *profundidad*:

Como observaba recientemente Dany-Robert Dufour, «el capitalismo sueña no solo con *ampliar* [...] el territorio en el que todo objeto es una mercancía (derechos sobre el agua, derechos sobre el genoma y sobre todas las especies vivas, órganos humanos [...]) hasta los límites del globo; también procura expandirlo en *profundidad* a fin de abarcar los asuntos privados, alguna vez a cargo del individuo (subjectividad, sexualidad [...]) y ahora incluidos en la categoría mercancía» (BAUMAN, 2008, p. 38, *itálica nuestra*).

Nótese que la síntesis de *amplitud* y *profundidad* aglutina el macrocosmos social y el microcosmos del individuo, mediante un giro que permite “soñar” con el instante mesiánico en que todo derecho se transforma en mercancía, en que las inapresables cualidades del deseo y la identidad mutan de súbito en objetos de intercambio. Se trata, en consecuencia, del momento en que la política se convierte en mercado (BAUDRILLARD, 1974).

Resulta necesario tener en cuenta, para una adecuada comprensión de las transformaciones que se analizan, que la racionalidad neoliberal lejos de representar una prolongación del liberalismo, como podría colegirse de su impronta neoclásica, se caracteriza más bien por degradar uno de sus aspectos centrales, dado que este último descansa precisamente en una clara distinción de las esferas pública y privada, asignando las competencias de decisión política a la primera (Pública) y de decisión económica a la segunda (privado). La racionalidad neoliberal imperante reduce toda decisión política a los órdenes de la decisión económica. Allí

radica el fundamento basal sobre el cual el neoliberalismo esgrime la pretensión de reducir todo valor, finalmente a un valor económico (precio), sin importar sus formas de producción social ni las particularidades del dominio en que se expresan, como se ha podido constatar en el caso chileno en estas cuatro décadas de implantación del modelo, donde todo es regido por el mercado (exceptuando la donación de órganos con fines humanitarios). Por ello, el conflicto se presenta entre derechos del consumidor y derechos sociales.

Esto tiene incidencia en la mercantilización del quehacer humano, permitiendo la entrada del mercado en las más diversas áreas, privilegiando aquellas que en otros tiempos eran competencia de decisiones no económicas, a saber: educación, salud, medioambiente y otras (FOUCAULT, 2007)⁶. Pero también incide en el orden político mismo, afectando directamente a las democracias liberales que el neoliberalismo dice defender. El neoliberalismo sostiene así una economización de la política, cuyo horizonte pone en dificultades a las instituciones características de las democracias liberales (BOURDIEU, 2008). Un buen ejemplo de ello son precisamente los profundos problemas entre política y negocios, es decir entre lo público y lo privado, acontecidos en Chile durante el año 2015.

En la medida que la racionalidad neoliberal implica, parafraseando a Habermas, una colonización de la economía sobre el mundo de la vida –esto es, la sociedad, la política, la cultura– resulta difícil comprender que los gobiernos democráticos tras la dictadura hayan conservado “el modelo” económico, sin precaverse de que su mera conservación, lo reproducía en todos los posibles ámbitos de acción humana. Se trata de un fenómeno que afecta tanto a la subjetividad individual como a las instituciones sociales y políticas; dicho de otro modo, el fenómeno de marras abarca desde la formación de la identidad individual hasta la socialización ejercida por medio de las instituciones sociales características de la vida moderna, en particular la escuela. En este sentido, la privatización gobernada por la racionalidad neoliberal significó que en Chile se reprodujera inter-generacionalmente una completa reconfiguración ideológica sin par, al punto que puede decirse que estamos ante un caso paradigmático de “privatización ideológica” del pacto social en su conjunto (WHITTY, 2000).

Esta econo/marketización penetró con fuerza en la educación terciaria, por ejemplo, incluso operativamente antes que, en los otros niveles educativos, por la rentabilidad privada que significó para los propietarios y también porque en ella se concentró parte importante del proceso de reconfiguración ideológica al que nos hemos referido previamente. De hecho, si se consideran los criterios utilizados por Whitty (2000, p. 3) para caracterizar tal tipo de privatización (ideológica), a saber: la creencia que la gestión privada es mejor que la gestión adoptada tradicionalmente en el sector público; que, en segundo lugar, las instituciones del sector público operen como las del sector privado; tercero, alentar a las familias y a los individuos a tomar decisiones antes que dejarlas en manos de profesionales y de la política; es claro que Chile es un caso claro de privatización en este sentido, esto es, un caso claro de privatización ideológica.

Bajo este racional, como bien sostiene Atria (2014, p. 277-291), las universidades, y por cierto las localizadas en los territorios subnacionales, tienen poca razón de ser, en tanto buscan asemejarse al modelo de universidad privada, un giro mediante el cual se pierde prácticamente todo su “valor público”. Esto significa que las universidades “públicas” tienden a comprenderse como meros centros productores de profesionales ajustados a lo que el mercado solicita, sin capacidad y sin pretensión de una propuesta transformadora de la realidad, más allá del dominio tecnocráticamente orientado de las capacidades profesionales de sus graduados.

⁶ Siguiendo a Whitty (2000, p. 2), el uso de “Mercantilización” se justifica en el sentido en que puede decirse que ambos conceptos, pese a sus diferencias, se complementan.

Bajo este modelo formativo, además, con toda seguridad los centros privados logran un desarrollo equivalente al mostrado por las universidades públicas en el ámbito docente, en contextos similares y con equiparidad de recursos (incluyendo el precio de las carreras). La uniformidad de la oferta de carreras de pregrado da cuenta de esta situación y, por cierto, los procesos de acreditación impulsados desde hace dos décadas de manera generalizada en el país – aunque son voluntarios– han tenido el efecto de homogeneizar la enseñanza.

Este marco es que permite entender el accionar de las universidades públicas que han buscado asemejarse a los centros privados mejor posicionados en aspectos formales y de *merchandising*⁷, e incluso se puede constatar, no sin cierta perplejidad, que algunas instituciones han creado unidades de vinculación con el medio o de responsabilidad social –propias del modelo de empresa privada productiva–, lo que evidencia sus dificultades para comprender los procesos de creación de valor público⁸.

Ello ratifica el éxito de la política neoliberal, el cual, mediante la reducción de las diferencias entre público y privado, produce el efecto según el cual lo privado optimiza recursos, usualmente dilapidados por los organismos públicos, por ineficientes. Así al menos reza la narrativa de mercado que se ha instalado en el imaginario colectivo chileno; una narrativa que, entre otras cosas, ha redefinido el vocabulario del sentido común nacional (Whitty, 2007). Transformando el marco de referencia de nuestro entendimiento hasta próximo aviso.

Consideraciones Finales

Un muy vasto despliegue de palabras, todo un vocabulario, en rigor, es el que se nos ha venido presentando como objeto de la discusión, a propósito de la situación de la educación en Chile. Ha venido ocurriendo, en efecto, que el verdadero “levantamiento popular” del que se ha sido testigo en Chile, en relación con las desigualdades que la educación produce y reproduce sin pausa, ha permitido tomar cada vez mayor conciencia crítica acerca de cómo hablamos, de qué describimos con esa forma de hablar y de cuáles son los valores que reflejan nuestras prácticas. Estamos en posición ya de decir reflexionar acerca de nuestro sentido común.

Cuando un vocabulario termina por dominar el sentido común, es decir, la percepción del mundo mediante la cual nos lo representamos y nos representamos a nosotros mismos, estamos ante el establecimiento de una cierta visión de mundo (LAKOFF, 2007), de un paradigma de representación compartida del mundo, como lo ha desarrollado Atria (2014) para el caso de la educación chilena, que sustituye a otro que deja su lugar, que se cambia por un nuevo marco. El cambio de marco es cambio social.

Esta es una manera de explicar lo que ocurrió en los años 80 en Chile, más allá de las formas políticas concretas mediante las cuales se modificó las estructuras institucionales del país,

⁷ Un buen ejemplo de ello son varias de las facultades de Economía en el país que, salvo excepciones, poseen una impronta muy similar en todo plano: infraestructura, accionar y en la formación de sus estudiantes. Cuesta encontrar en ellas diferencias fundamentales de enfoque de la economía y de la sociedad. Así es también como se han comportado, de cara a la escasa condena pública hacia el accionar de las empresas coludidas en fijaciones de precios o en apoyo a campañas políticas mediante mecanismos fraudulentos o prácticas para defraudar al fisco y a los ciudadanos.

⁸ Se entiende que el quehacer central de la universidad pública está orientado a la creación de valor público, tanto mediante la docencia y la investigación, y no de bienes públicos como define el neoliberalismo este proceso en su estrecho horizonte económico. De allí lo inapropiado de estas unidades de responsabilidad social, salvo para ratificar el modelo neoliberal, que confirmaría que las universidades son, finalmente, unidades privadas que producen bienes privados y algunos públicos.

y es lo que ha venido ocurriendo en el último decenio en el país. El primero de estos cambios, por haber ocurrido bajo la lógica de un gobierno dictatorial, fue una *tortura*; el segundo, por tener lugar en un contexto democrático, ha sido *tortuoso*. Está teniendo lugar un proceso de cambio de marco, es decir, está produciéndose un cambio social. Lo característico de las estructuras constituyentes de un marco de referencia es que no se ven ni se oyen. Los marcos no son perceptibles por quienes actúan, hablan, *dentro de él*. Los marcos, dice Lakoff (2007, p. 7):

Forman parte de lo que los científicos cognitivos llaman el «inconsciente cognitivo» — estructuras de nuestro cerebro a las que no podemos acceder conscientemente, pero que conocemos por sus consecuencias: nuestro modo de razonar y lo que se entiende por sentido común. También conocemos los marcos a través del lenguaje. Todas las palabras se definen en relación a marcos conceptuales. Cuando se oye una palabra, se activa en el cerebro su marco (o su colección de marcos). Cambiar de marco es cambiar el modo que tiene la gente de ver el mundo. Es cambiar lo que se entiende por sentido común.

Es en este sentido que decimos que el marco no es perceptible, pero puede serlo en la medida en que somos lingüísticamente conscientes de los usos de las palabras que revelan el marco de referencia en el cual procedemos y, en último caso, conscientes de la manera en que el vocabulario constituye un sentido común. El cambio social puede explicarse mediante una investigación que dé cuenta del movimiento mediante el cual un nuevo marco se instala e instala, a su vez, un nuevo vocabulario, esto es, un nuevo sentido común. La lucha política es en una medida considerablemente importante, una lucha por el dominio del sentido común y la escuela, la educación, es el lugar de definición del sentido común por antonomasia.

De ahí que a veces se considere que la lucha en educación es la “madre de todas las batallas políticas”. Ganarla, representa la toma del poder, no en el sentido convencional de acuerdo con el cual, mediante alguna forma de asalto al palacio, se esté en condiciones de gobernar a una comunidad política dada. El asalto del poder es hoy asalto de la palabra, generación de marcos de referencia, dominio, en fin, del sentido común. Quien tiene el control del sentido común tiene el control *sin más*.

El devenir de los procesos políticos en la educación chilena así lo muestra y dan cuenta de cómo y por qué se ha escrito tanto acerca de ello. La madre de las batallas no es la educación en sí misma, sino cuál es el vocabulario correcto para hablar de educación. Se trata de una guerra, pero de una *guerra política* y, consecuentemente, de una *batalla política*. En este sentido es que Atria (2014), por ejemplo, ha subrayado la necesidad de confrontar a los lugares comunes que produce la instauración acrítica de ciertas formas de hablar acerca de lo que ocurre en educación. Esta manera de hablar, es la que Frankfurt (2006) llamó *bullshit*, queriendo decir con ello que existen formas expresivas que, sin tener pretensiones de verdad, se han instalado en el vocabulario que domina el ambiente social de nuestra época: existe una proliferación de *bullshit* de la que no somos enteramente conscientes. Es precisamente esta falta de consciencia —como con el caso del sentido común—, la que permite el predominio social de verdades que no son tales.

El sentido común, como el *bullshit*, está ahí, es lo dado y contra eso dado es contra lo que un pensamiento crítico tiene que habérselas. De modificar lo dado y su mitología depende la posibilidad del cambio social. Es toda una audacia la que permitió al neoliberalismo haber conseguido la privatización en sus diversas formas y en su forma más extrema: la privatización ideológica, la reconfiguración de nuestras estructuras lingüísticas y mentales en función de dar lugar a un nuevo sentido común. La audacia no radica, no obstante, tanto en el hecho mismo de haber conseguido el “gobierno de nuestros marcos de referencia” sino el haberlo conseguido a vista de todos, manteniendo el secreto de su embrujo ante nuestros ojos, como quien roba la carta y la esconde sin ocultarla. Poniéndola más bien ante nuestros ojos: ello produce el curioso,

pero eficiente, efecto de que sigamos buscando la llave maestra que hace que el neoliberalismo siga su curso, mientras que parece que todo cambia, sin que en verdad cambie nada. El gatopardismo tan denunciado en la política nacional de los últimos años, que ha parecido someter a la ciudadanía al engaño, el fraude y el chantaje.

Pero como todo engaño, una vez que se revela como tal, debiera dejar de funcionar. Para descubrir el engaño no hay que ir muy lejos. Bastará con examinar nuestro lenguaje. El vocabulario último con el que hablamos de todas las cosas. El examen de nuestro lenguaje público depende del acuerdo sobre ese mismo lenguaje y ahí reside el secreto encanto del neoliberalismo. En su fragancia, en el hecho que se ejecuta mientras se habla, que se ejecuta con evidencia, sin demostración, pero mostrándose, sin que nada quede oculto. En ello radica quizás la “privatización final” (ATRIA, 2013).

Tal privatización es una forma de radicalización ideológica: se trata de comprender que, en último caso, el control del sentido común a través del control del lenguaje, tanto como el dominio sobre la subjetividad a través de las instituciones, es una sustracción ejercida sobre el espacio público. En particular, sobre la comunicación, en cuanto ella solo puede tener lugar en el dominio compartido de un lenguaje y un sistema de reglas en que podamos reconocernos mutuamente. La lucha a favor de un ideal de vida gobernado por la confianza, la cooperación y el espacio compartido, es una pugna contra el “empate moral”: aquella forma de comunicación –si cabe llamarla así– en que el lenguaje se usa para sustraerse a la necesidad de someter a crítica las razones de los interlocutores. Esa “comunicación” que consiste en que todos tenemos la razón es dable donde no hay razón, es decir, un punto de vista correcto, esto es, allí donde todos los puntos de vista son correctos. Llevados a ese punto, la política no tiene ya sentido.

En un contexto de reformas privatizadoras, el asalto final es la creación de un mundo propio, sustraído al escrutinio de las razones que la política garantiza. En este contexto de “mundos propios” nadie está en condiciones de exigir que el otro dé razones: los puntos de vista obedecen a lo que cada uno quiere, precisamente (y solo) porque lo quiere. Hacer otra cosa, se nos dice, es ser un anti-demócrata, sostener posiciones ideologizadas, creer que se tiene la verdad. De modo que se nos invita amablemente al silencio. O al consumo, en que quien habla es el dinero.

Referencias

APPLE, M. Are markets and standards democratic? devolution and choice in education: the school, the state and the market by Geoff Whitty; Sally Power; David Halpin. **Educational Researcher**, v. 27, n. 6, p. 24-28, ago./sept. 1998. DOI: 10.3102/0013189x027006024

ATRIA, F. **Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público**. Santiago: LOM, 2014.

ATRIA, F. **Neoliberalismo con rostro humano: veinte años después**. Santiago: Catalonia, 2013.

AUSTIN, J. **Cómo hacer cosas con palabras**. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 1955. Disponible en: <www.philosophia.cl>. Acceso en: 25 nov. 2015.

BALL, S. J. The teacher’s soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003. DOI: 10.1080/0268093022000043065

BALL, S. J. Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, mayo/ago. 2010.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública**. Internacional de la Educación, V Congreso Mundial, 2007.

BALL, S. J. (Org.). **Foucault y la educación: disciplinas y saberes**. Madrid: Morata, 1993.

BAUDRILLARD, J. **La sociedad del consumo: sus mitos, sus estructuras**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.

BAUMAN, Z. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Gedisa Editorial, 2005. Disponible en: <www.pedagogica.edu.co/.../1314331732losretosdelaeducacionenlamoder>. Acceso en: 25 nov. 2015.

BECK, U., GIDDENS, A. Y LASH, S. **Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno**. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

BERMAN, M. **Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad**. Madrid: Siglo XXI, 1988.

BELLEI, C. **El gran experimento**. Santiago: LOM, 2015.

BOURDIEU, P. La esencia del neoliberalismo, 2008. Disponible en: <www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_11contro.pdf>. Acceso en: 28 nov. 2015.

CASTRO, E. **El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

DERRIDA, J. La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. In: DERRIDA, J. **La escritura y la diferencia**. Madrid: Anthropos, 1989. p. 383-401.

DONOSO, S. **El derecho a educación en Chile: nueva ciudadanía tras el ocaso neoliberal**. Santiago: Bravo y Allende Editores, 2013.

DONOSO, S.; ALARCÓN, J. El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 33-49, mayo/ago. 2012. DOI: 10.1590/s0103-73072012000200004

FOUCAULT, M. Clase del 28 de marzo de 1979. In: FOUCAULT, M. **El nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007. p. 305-330.

FRANKFURT, H. **La importancia de lo que nos preocupa: ensayos filosóficos**. Madrid: Akal, 2006.

GIDDENS, A. **Consecuencias de la modernidad**. Una interpretación de las transformaciones asociadas a la modernidad. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

LACKOFF, G. **No pienses en un elefante**: lenguaje y debate político. Madrid: Complutense, 2007.

LECHNER, N. “La problemática actual del Estado y del Derecho en Chile” (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII, No 22, septiembre. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/APC22Lechner.pdf>>. Acceso en: 28 ene. 2011.

LYOTARD, J. F. **La condición postmoderna**: informe sobre el saber. Madrid: Cátedra, 1987.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifiesto del Partido Comunista**, 1999. Disponible en: <<http://www.geocities.com/CapitolHill/Lobby/3554>>. Acceso en: 19 ago. 2011.

MACINTYRE, A. **Tras la virtud**. Barcelona: Crítica, 1987.

MORDOCHOWITZ, A. **Discusiones sobre economía de la educación**. Losada, Buenos Aires, 2003.

ONG, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. **Transactions of the Institute of British Geographers**, v. 32, n. 1, p. 3-8, ene. 2007. DOI: 10.1111/j.1475-5661.2007.00234.x

RUIZ ENCINA, C.; SÁEZ, B. La irrupción de los hijos de la modernización. **Análisis del Año**, n. 14, p. 27-43, 2012.

SENNET, R. **La corrosión del carácter**: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama, 2000.

WALZER, M. **Esferas de la justicia**. México: FCE, 2004.

WHITTY, G. **Privatisation and marketisation in education policy**. NUT conference on ‘Involving the Private Sector in Education: Value Added or High Risk?’, London, 21 November 2000.

WHITTY, G. **Making sense of education policy**: studies in the sociology and politics of education. London: SAGE, 2002.

Recebido em 01/12/2016

Aceito em 31/01/2017