DOI: 10.30612/EDUTV10I30.11921 ISSN:2237-258X

CONSERVADURISMO Y NEOCONSERVADURISMO EN EDUCACIÓN: ALGUNOS COMENTARIOS SOBRE LA EXPERIENCIA CHILENA

Conservatism and neoconservatism in education: some comments on Chilean experience

Conservadorismo e neoconservadorismo na educação: alguns comentários sobre a experiência chilena

Víctor Orellana Calderón[1]

Resumen

Este artículo discute la emergencia del neoconservadurismo en la educación chilena y su tensa relación con el proyecto de mercantilización de la educación propio del modelo neoliberal. Por medio de una revisión histórica del conservadurismo en educación y de los límites de desarrollo de la educación pública en los siglos XIX y XX, se sugiere que el neoconservadurismo emerge como una crítica, al interior de las élites oligárquicas, al proceso de democratización social y política que experimenta el país durante la etapa del Estado de Compromiso y el modelo desarrollista. Tras el golpe militar de 1973 el proyecto neoconservador se articula con el neoliberal de un modo contradictorio, buscando reducir la influencia de la educación pública en la sociedad. Mientras el neoconservadurismo logra blindar y asegurar la reproducción social e ideológica de las élites, es el mercado educacional de masas lo que se impone a la larga. De ahí que, en la actualidad, los valores neoconservadores hayan retrocedido en la sociedad en lugar de avanzar. Se plantea la hipótesis que la alianza neoliberal y neoconservadora en educación, en el largo plazo, beneficia más a los neoliberales.

PALABRAS CLAVE: Neoconservadurismo. Neoliberalismo. Educación chilena.

Abstract

This article discusses the emergence of neoconservatism in Chilean education and its tense relationship with the project of commodification of education proper to the neoliberal model. Through a historical review of conservatism in education and the limits of development of public education in the 19th and 20th centuries, it is suggested that neoconservatism emerges as a critique, within oligarchic elites, of the process of social and political democratization that the country experiences during the State of Commitment and the developmental model. After the 1973 military coup, the neoconservative project articulates with the neoliberal in a contradictory way, seeking to reduce the influence of public education in society. While neoconservatism manages to shield and ensure the social and ideological reproduction of the elites, it is the mass educational market that ultimately prevails. Hence, neo-conservative values have now receded

[1] Investigador Asistente del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE). Doctorando del Doctorado en Ciencias Sociales de la misma Universidad. Director y encargado de Educación de la Fundación Nodo XXI. Contato: (56) 2 2978-2762. E-mail: victor.orellana@ciae.uchile.cl Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9599-966X

in society rather than advance. The hypothesis is put forward that the neoliberal and neoconservative alliance in education, in the long term, benefits neoliberals more.

KEYWORDS: Neoconservatism. Neoliberalism. Chilean education.

Resumo

Este artigo discute o surgimento do neoconservadorismo na educação chilena e sua relação tensa com o projeto de mercantilização da educação próprio ao modelo neoliberal. Através de uma revisão histórica do conservadorismo na educação e dos limites do desenvolvimento da educação pública nos séculos XIX e XX, sugere-se que o neoconservatismo emergiu como uma crítica, dentro das elites oligárquicas, do processo de democratização social e política que o país experimenta durante o estado do compromisso e o modelo de desenvolvimento. Após o golpe militar de 1973, o projeto neoconservador se articula com o neoliberal de maneira contraditória, buscando reduzir a influência da educação pública na sociedade. Embora o neoconservadorismo consiga proteger e garantir a reprodução social e ideológica das elites, é o mercado educacional de massa que finalmente prevalece. Portanto, agora os valores neoconservadores recuaram na sociedade, em vez de avançar. É apresentada a hipótese de que a aliança neoliberal e neoconservadora na educação, a longo prazo, beneficia mais os neoliberais.

PALAVRAS-CHAVE: Neoconservatismo. Neoliberalismo. Educação chilena.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años las fuerzas conservadoras han tenido un auge en América Latina. Surgen diferentes grupos neoconservadores que ganan apoyo de masas, y en el ocaso del ciclo progresista inaugurado en los 2000', pareciera que las fuerzas que se imponen en lo inmediato articulan programas neoliberales y neoconservadores. Estas tendencias comienzan a expresarse en la educación, postulándose nuevas reformas de privatización y de cuestionamientos a la educación pública y laica construida en los siglos XIX y XX que retoman la agenda privatizadora de los noventa.

Aunque el neoliberalismo y el neoconservadurismo tienen vasos comunicantes, son idearios distintos y en algunos puntos hasta contradictorios. Su acercamiento más expresa procesos históricos particulares de nuestro continente que una afinidad intelectual o tronco común. Mientras el neoliberalismo emerge en el marco del pensamiento moderno, y disputa el sentido de la modernización al radicalizar la concepción del ser humano como *homo-economicus* (Ruiz Encina, 2019), el neoconservadurismo aparece como una respuesta elitaria de cierre ante la secularización valórica, inspirado en el pensamiento católico tradicional (LARRAÍN, 2005).

La hipótesis de este artículo es que, en el largo plazo, las reformas educacionales inspiradas en la alianza neconservadora y neoliberal terminan por favorecer a este segundo vector. Esto porque los procesos de mercantilización que impulsa el neoliberalismo no sólo erosionan lo público, sino toda práctica social que no se organice como mercado, incluida la educación confesional. Así, aunque el neoconservadurismo se una a los neoliberales en su crítica a la educación pública; a la larga, de expandirse las lógicas mercantiles a la enseñanza, no aumenta su determinación sobre la sociedad, sino que disminuye.

Un examen apretado de la experiencia histórica chilena permite sustentar esta hipótesis. Al subsumir la educación en el mercado, ésta adquiere un sentido instrumental tanto para las personas como para las instituciones, impidiendo que reproduzca una hegemonía valórica de cuño conservador, o de cualquier tipo. De tal modo, la educación deja de ser un espacio de construcción de hegemonía y se transforma en un mercado de credenciales, debilitando de hecho los soportes socio-culturales que el propio mercado requiere para funcionar. Los procesos de secularización que brotan del despliegue del mercado son así propalados por este panorama educativo, en lugar de ser contenidos o revertidos. Tales procesos dan lugar a crisis culturales, a una desafección del individuo respecto de los valores tradicionales. Es así como la educación de mercado termina produciendo más incertidumbre cultural, y no más certeza conservadora.

Este artículo parte con una revisión histórica de los orígenes de la privatización educativa en Chile en el siglo XIX y XX. Luego comenta los intentos de modernización del Estado de Compromiso y finalmente, de sus contradicciones y desbordes, elabora una apretada síntesis de su crisis y del programa de reforma que implanta la dictadura militar de Pinochet. A renglón seguido, discute el desarrollo de la educación de mercado bajo la etapa democrática, para cerrar con una breve sección de discusión final.

El Chile oligárquico y el cisma del conservadurismo educativo estatal

Las guerras de independencia en América Latina a inicios del siglo XIX inician un ciclo histórico de autonomía formal. No obstante, en Chile, la independencia proyecta la hegemonía social y cultural de la etapa colonial en la medida que los sectores liberales, productivistas y federalistas, son derrotados por las fuerzas conservadoras de mayor raigambre hacendal (SALAZAR, 2012).

La primacía del conservadurismo en la primera etapa de la construcción nacional es importante pues ayuda a entender el modo específico en que los debates educacionales son adoptados. En el mundo occidental durante el siglo XIX se desarrolla la concepción propiamente moderna y liberal tanto de educación escolar como de la Universidad. El papel de la familia en la reproducción social retrocede en aras del individuo independiente y la sociedad encarnada en la escuela, mientras la tuición de la religión sobre los asuntos públicos es también puesta en duda. El Estado se separa de la Iglesia; comienza el reinado del liberalismo como geocultura global (WALLERSTEIN, 2006).

Pero en Chile las oligarquías más bien proyectan un ideario conservador, que asume a las instituciones liberales como base para un discurso de legitimación de dinámicas tradicionales de poder que permanecen en la base de la sociedad (Jocelyn-Holt, 2014). Así, las autoridades tanto políticas como culturales no se basan en presupuestos ni racionales ni meritocráticos, sino al contrario, las autoridades naturales y/o tradicionales son fortalecidas. Hay una fuerte presencia de poderes fácticos económicos, sociales y culturales, y con ello, un menor desarrollo de los poderes públicos del liberalismo. Es el limitado desarrollo de estos poderes lo que explica un desarrollo parcial y limitado de la educación pública, y más ampliamente, de la vida urbana en general.

Así decanta una educación *dual* o *bifurcada*, construida como dos mundos aparte, uno para la oligarquía, el otro para el pueblo (MINEDUC, 1997). No hay un nexo meritocrático entre ambas; la educación de las élites está separada del resto por el puro imperio de su fuerza. Lo mismo ocurre con las escuelas militares, donde la formación de la oficialidad y de la tropa carecen de escalafón único. Esta estructura bifurcada de la educación no hace más que trasladarle a la enseñanza un cisma anterior propio de la construcción nacional que empujan las oligarquías.

En las últimas décadas del siglo XIX las fuerzas liberales adquieren mayor centralidad en el Estado. Pero a pesar de un acelerado desarrollo de la educación pública, en especial durante el gobierno de José Manuel Balmaceda, los liberales no logran alterar sustancialmente el carácter de la educación chilena. La derrota de las fuerzas liberales del Presidente Balmaceda en la guerra civil de 1891 marca el cierre definitivo de una impronta liberal en la oligarquía chilena.

Lo paradójico de tal desenlace es que, a pesar de su triunfo militar, las élites conservadoras ya no se sienten seguras en el Estado, y comienzan un lento éxodo a instituciones educativas privadas, que fortalecen aún más la determinación directa de poderes fácticos sobre el conjunto de las relaciones sociales, y en especial, sobre la propia reproducción de la élite. Este proceso de autonomización de la élite corre paralelo al de la separación entre Estado e Iglesia que iniciaron los liberales, el que recién adquiere mayor calado institucional con la constitución de 1925. Es decir, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta hoy, una fracción relevante de la oligarquía abandona la educación pública para protegerse del laicismo y de los valores liberales. Así se produce la separación entre la influencia masónica, que se vuelve dominante en la educación pública, en las emergentes capas medias y en la construcción estatal, y la influencia de la iglesia católica, dominante en la educación privada.

En 1888 se funda la Universidad Católica, que concentrará desde entonces a los sectores más conservadores del país. Si bien, en un primer momento la Universidad Católica intenta funcionar con autonomía del Estado, pasado apenas un lustro se ve obligada a solicitar recursos al ejecutivo, que se los da sin mayores condiciones. Así, parafraseando a Bourdieu, un sector de la élite chilena abandona la posibilidad de ser una *nobleza de Estado* (Bourdieu, 1998), y se limita a pedir al Estado que financie sus instituciones nobiliarias privadas. Este es el inicio del primer proceso de privatización educativa. Así comienza una interpretación particular de la "Libertad de Enseñanza", diferente de la que combate el liberalismo fuera de Chile. Mientras en el mundo desarrollado busca asegurar la diversidad cultural o lingüística, aquí es simple reticencia oligárquica a la educación pública liberal, y consideración del Estado como base de financiamiento de dicha reticencia. Este es el signo de lo que podemos llamar la primera privatización educativa.

Un Estado Docente sui-generis: rasgos de la educación pública en el siglo XX

En medio del agotamiento de la sociedad oligárquica y del parlamentarismo que sucedió a Balmaceda, serán las fuerzas sociales emergentes inicios del siglo XX las que tomarán las banderas de la igualdad, la libertad y la fraternidad. Sectores obreros del salitre y la industria, clases medias, artesanos, funcionarios públicos y campesinos.

En tal contexto, las fuerzas liberales y democráticas logran imponer la primacía del Estado sobre los particulares en educación. Legalmente, este camio se conoce como la imposición del Estado Docente por encima de la Libertad de Enseñanza. En la constitución de 1925 la educación queda como un espacio de acción preferente del Estado, inaugurando la hegemonía de la educación pública.

La transformación descrita se inserta en cambios de mayor envergadura. Hacia los años treinta se conforma el *Estado de Compromiso* (CARDOSO & FALETTO, 1981): un frágil reparto de posiciones entre obreros y clases medias (comunistas, socialistas y radicales) y los sectores oligárquicos (liberales y conservadores). El Estado de Compromiso impulsará cambios al modelo de desarrollo, incluyendo la industrialización por sustitución de importaciones. En este proyecto se recupera la preocupación por la educación pública, de tal modo de integrar en el sector moderno de la sociedad a quienes permanecen al margen.

Las fuerzas laicas y democráticas, si bien impulsan todos estos cambios, lo hacen en un contexto de alta determinación y proyección de los poderes tradicionales. De cierto modo, las fuerzas tradicionalistas y desarrollistas se bloquean mutuamente, cuestión que aparece como la contradicción entre el campo y la ciudad, o si se quiere, entre modernidad y tradición. El desarrollo de la educación pública, que logra ser hegemónica en su matrícula, convive entonces con la permanencia de la educación particular. Y ambos espacios educativos mantienen la *bifurcación* entre una educación técnica para las masas -en expansión constante pero nunca universal- y una educación académica para las élites.

Como indica Núñez, la estructura bifurcada de la educación se proyectó, primero, en la simple exclusión de la gran mayoría de la población; segundo, en la separación con el mundo agrario y elitario bajo el cierre de sus propias instituciones educativas (financiadas ya en la época por la mezcla de aranceles y subsidios); y tercero, en la división interna de la educación pública, que reprodujo en instituciones separadas -sin comunicación- tanto a nivel escolar como superior la división fáctica entre educación para el trabajo y educación para ser integrado en las capas altas (NÚÑEZ, 2003; ORELLANA & MIRANDA, 2018).

A pesar de sus innegables transformaciones de escala civilizatoria, el Estado de Compromiso no logra derribar los muros del poder tradicional; éste de hecho lo adapta a su forma. Las divisiones educativas que se trazan no obedecen a resultados objetivos "justos", sino que reproducen la división fáctica de la sociedad. Además, se institucionaliza una división del trabajo entre educación pública y privada, manteniéndose la segunda como cierre social de la élite tradicional y sus capas social y culturalmente adyacentes. Como dice Pinto, la oligarquía se acomoda a la industria estatal protegida, con mercados -y ganancias- aseguradas, y también se protege en su sistema educativo, sin tener tampoco allí que ganar competencia alguna (PINTO, 1959).

La crisis de los 60' y la reacción conservadora contra la educación pública

A mediados del siglo XX se instala en todo el continente la crisis del Estado de Compromiso. Tanto social como intelectualmente emerge la crítica a los límites del modelo de desarrollo de industrialización por sustitución de importaciones. Se va a

plantear que el Estado de Compromiso no es capaz de resolver las tareas republicanas básicas ni menos alcanzará el desarrollo (FALETTO, 1989).

Aunque los desbordes sociales y políticos al Estado de Compromiso son variados y muy determinantes para la historia posterior -desde la teoría de la dependencia a las críticas al latifundio y los intentos de reforma agraria-, el debate educacional es muy relevante. Más que una discusión entre educación pública y educación privada, es decir, de acentuamiento de la polaridad entre Iglesia Católica y Masonería, emergen generaciones que cuestionan ambos espacios y sus limitantes ancladas en el estancamiento de la situación previa. De ahí que la crisis de los sesenta se presente no sólo como crisis política, social o económica, sino también como crisis cultural, y en tal sentido, como crisis de los aparatos culturales educativos tanto estatales como privados.

El movimiento de Reforma Universitaria de 1967, la Escuela Nacional Unificada de Salvador Allende, y antes la Reforma Educacional demócratacristiana de 1965, se polarizan con las improntas masónicas y católica tradicional de la educación pública y privada respectivamente. Es de particular relevancia la discusión al interior de la propia cultura religiosa. Aunque en Chile la teología de la liberación no tiene el grado de desarrollo que, en otras partes del continente, la generación joven de la Universidad Católica instala una doble crítica al papel que ha tenido la educación privada en la sociedad. Esto se vive como una crisis en el jesuitismo, en la proliferación de una suerte de jesuitismo de izquierda y luego de reacción católica conservadora de derecha, que se vincula al Opus Dei en las décadas posteriores (MÖNCKEBERG, 2016).

Para los críticos cristianos de izquierda -vinculados a diversas escisiones de la Democracia Cristiana en la década de los setenta- la impronta conservadora en la educación particular le ha alejado del proceso de cambios democráticos que experimenta la sociedad. Entre otras cuestiones, se discute su cerrazón valórica, su oposición al proceso de secularización de la época, y sobre todo el cierre social fáctico que ejerce en la estructura bifurcada de la educación. Hay un fuerte cuestionamiento a la separación entre trabajo manual e intelectual, y al modo en cómo dicha partición se había vuelto insensible al mérito académico en la educación formal. El divulgado filme *Machuca* trata sobre los efectos que políticas de inclusión social en la época tienen en un colegio particular arquetípico de la clase alta chilena; allí se tematizan las dificultades y cuestionamientos que esta apertura social recibe de los sectores acomodados y conservadores, los que discriminan y mantienen la exclusión social a los estudiantes de origen popular becados (WOOD, 2004).

De otro lado, la crítica conservadora, vinculada al gremialismo y que luego será determinante en la orientación refundacional de la dictadura de Pinochet, plantea exactamente lo contrario: que la ampliación y secularización de la educación durante el Estado de Compromiso la ha entregado al marxismo, pervirtiendo su sentido original. En especial hay una crítica a la macro Universidad latinoamericana, se habla de *gigantismo universitario*, y se aboga por una esfera académica reducida y despolitizada (GUZMÁN & LARRAÍN, 1981). En términos de educación de masas, se recupera la defensa de la Libertad de Enseñanza y se critica el efecto de adoctrinamiento ideológico que ha tenido la expansión pública (PRIETO, 1984). Pero más ampliamente, se critica la autonomía individual y la secularización de la familia; de ahí que se abogue por el fin del aborto y de las políticas de planificación familiar impulsadas en los sesenta (JARA & MIRANDA, 2014).

La reforma dictatorial y la tensa alianza de neoconservadurismo y neoliberalismo

Como se sabe, la crisis social e institucional del Estado de Compromiso en Chile se resuelve con el golpe de Estado de 1973. Aunque los militares carecen de un programa gubernativo al momento del putch, a la larga se imponen los neoliberales en alianza con Pinochet, desplazando a los generales nacionalistas y desarrollistas (GONZÁLEZ, 2017; RUIZ ENCINA & BOCCARDO, 2014). Esto supone el fin del impulso estatal a la industrialización, y cierto retorno a la exportación de materias primas como eje de la economía (MOULIAN, 1997).

La instauración del modelo neoliberal alcanza rango constitucional con la carta magna de 1980. Pero el modelo neoliberal -de los llamados *chicago boys*- debe articular un tenso pacto con las fuerzas neoconservadoras que lideran el golpe de 1973. En educación, esto supone que la consideración de la educación como mercado debe cohabitar de manera compleja con la noción neoconservadora que había criticado al catolicismo tradicional -al viejo conservadurismo- como demasiado abierto.

En efecto, no hay solución de continuidad entre ambos idearios. En su origen, las formulaciones de von Mises, Hayek y luego Friedman, no aluden en ningún momento a consideraciones sacras o confesionales sobre el ejercicio educativo (FRIEDMAN, 1982; HAYEK, 2008; von MISES, 1983). Todo lo contrario. En su estrecho vínculo con la teoría del capital humano (SCHULTZ, 1999), la aproximación neoliberal a la educación parte de la base del carácter secular y mundano de esta práctica. Es aquel carácter el que explica la actitud de los sujetos para con ella -de inversión-, y por lo mismo, permite edificar la relación del Estado con la educación de modo análogo a como ocurre con otros espacios de producción de bienes y servicios.

En el caso chileno es clave la labor ideológica de Jaime Guzmán, verdadero intelectual orgánico de la dictadura y principal referente de la constitución de 1980. Guzmán elabora una síntesis entre modernidad y tradición que tiene en el principio de subsidiariedad del Estado su punto neurálgico. Según la subsidiariedad -con origen en el catolicismo español que inspirara a Primo de Rivera y luego al mismo Franco- el Estado debe abstenerse de intervenir en la sociedad de manera directa, delegando este papel a los individuos y cuerpos intermedios (RUIZ SCHNEIDER, 2010).

El principio de subsidiariedad es lo suficientemente elástico para satisfacer a los comunitaristas, que por individuos y cuerpos intermedios entienden familia y corporaciones; y a los neoliberales, que por individuos y cuerpos intermedios entienden oferta y demanda de bienes y servicios. De tal modo, en lo que a educación refiere, la reforma articula de manera fáctica estos principios, en la medida que expresan intereses sociales diversos y a veces hasta contradictorios.

En el nivel escolar los neoliberales aplican de manera temprana y con bastante radicalidad las ideas de Friedman: el presupuesto se transforma en *vouchers*, y se concede de manera igualitaria tanto a la educación pública como privada. Ahí nace el sistema de subvenciones escolares, que subsiste hasta hoy, y que garantiza la igualdad de trato a instituciones estatales y privadas. La idea era que las escuelas compitieran, todas contra sí, y sobre todo las privadas contra las públicas (JOFRÉ, 1988; ORELLANA & MIRANDA, 2018).

En el nivel superior el programa neoliberal se aplica con menos fuerza: la propia dictadura vehiculiza la resistencia corporativa de las universidades tradicionales, lo que obliga a una seguir una política algo contradictoria. Los neoconservadores imponen su resistencia a la universidad masiva, e instalan la noción de un espacio universitario elitario y dedicado exclusivamente a cuestiones académicas, sin politización alguna. Tras esta idea, y la Libertad de Enseñanza, se busca configurar un espacio elitario de educación escolar y universitaria sobre el cual el Estado no tenga injerencia alguna.

Pero el cambio se impone pagando ciertos precios: la educación escolar confesional no elitaria, asociada a las capas medias bases de los democratacristianos, al recibir subvenciones equivalentes a la educación pública, de cierta forma se subsume en un espacio educativo genérico, y pierde su capacidad específica de diferenciación social que tuvo en el siglo XX. Algo similar pasa en el caso de las universidades: la reforma dictatorial, para empequeñecerlas, obliga a segmentarlas, afectando incluso algunas de la Iglesia Católica. La capacidad de construcción elitaria de las mismas queda cerrada a las de la zona metropolitana; en provincia, las nuevas universidades creadas con esta reforma se proyectan, salvo excepciones, como de menor calidad que las otras.

De la puja recíproca de distintas tendencias al interior de la dictadura, y de la variopinta resistencia de las instituciones y sus egresados, surge lo siguiente: la exclusividad universitaria en las profesiones arquetípicas de las élites y las más relevantes en la construcción del Estado, y luego la separación institucional entre la formación técnica (Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) respecto de la Universidad. La dictadura permitiría que las universidades privadas fueran fundadas por iniciativa de los particulares, sin necesidad de reconocimiento legal del congreso, como había sido hasta este momento. Así, la fundación de nuevas universidades quedaba abierta a diferentes proyectos ideológicos -con el tiempo desde la masonería hasta los partidos políticos y las distintas congregaciones religiosas tendrían cada uno su Universidad- y la fundación de instituciones técnico-profesionales a los intereses lucrativos.

Es en el nivel técnico-profesional donde la dictadura preveía el surgimiento de un mercado de masas (de ahí que permitiera el lucro), mientras que en el ámbito universitario más bien buscaba utilizar los mecanismos de fijación de precios -arancelamiento/voucher- y de competencia, anclados en valores principalmente academicistas (por ello la proscripción formal del lucro). Así se imagina una esfera universitaria pequeña, pero controlada por intereses privados, y un mercado masivo, de intereses lucrativos. Se esperaba así separar la masificación de la educación superior de la idea de Universidad, recuperando la división fáctica entre ambos espacios, propia del sistema *bifurcado*: las masas a los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, y sólo unos pocos meritorios a la Universidad (BELLEI, 2015; ORELLANA & MIRANDA, 2018).

El desarrollo del mercado y el triunfo del afán de lucro sobre el neoconservadurismo

El neoconservadurismo religioso acentúa el proceso de protección frente al Estado y de blindaje frente a otros sectores de la sociedad que la élite había iniciado la segunda mitad del siglo XIX. Surgen nuevos proyectos educacionales vinculados al Opus Dei y otras congregaciones ultraconservadoras, tanto en el nivel escolar como

superior. Estos proyectos se instalan con cierta crítica al catolicismo y al conservadurismo tradicional, que consideran demasiado abierto a las tendencias secularizantes de las sociedades contemporáneas. De tal modo, el neoconservadurismo se vuelve determinante en la construcción y reproducción de las élites neoliberales, esto al grado que impulsan una nueva ola migratoria de las capas acomodadas al oriente de la Región Metropolitana, distanciándose físicamente de la ciudad (Méndez & Gayo, 2018).

Estos proyectos privados tienen fuertes fines ideológicos, y aunque sus precios de aranceles y matrícula son altos, es difícil asociarlos a la imagen de mercados competitivos. Los precios no informan de la calidad necesariamente, y los sujetos más bien se orientan en su elección por adscripción ideológica que por inversión en capital humano (BELLEI, ORELLANA, & CANALES, 2019; MADRID, 2016).

Aunque también se desarrollan algunos proyectos educativos neoconservadores -y religiosos en general- dirigidos a sectores populares, son muy minoritarios en relación a la educación privada secular y de fines lucrativo. Prácticamente no tienen un efecto en la configuración de la cultura de masas. Así, es en la masificación educativa donde el mercado juega sus cartas.

A pesar de recuperarse formalmente la democracia a inicios de los noventa, no se altera el principio de subsidiariedad del Estado. Se mantiene la carta fundamental de 1980, y en lo que a educación refiere, el viejo jesuitismo de izquierda de los sesenta se proyecta como dominante, ahora integrado a la alianza gubernativa sea en el socialismo renovado o en los círculos democratacristianos. La Masonería pierde definitivamente su influencia a nivel de Estado, y las dos variantes de disputa al interior del cristianismo se proyectan entonces como dominantes bajo el ideario de la subsidiariedad: el jesuitismo de izquierda en la formulación de las políticas públicas bajo los gobiernos democráticos, y el neoconservadurismo en la élite social y económica.

Así se da como conjunto una masificación educativa de mercado regulada con políticas de discurso progresista, en el contexto de un Estado Subsidiario. El sector más favorecido es el lucrativo. Según datos oficiales, en 2019 el 66% de la matrícula escolar estaba en el sector particular, y el 54% en instituciones privadas que reciben subvención pública (vouchers). La presencia religiosa no superaba en 2013 el 15% de toda la matrícula particular, siendo el segmento lucrativo de reciente creación el más determinante (ORELLANA & GUAJARDO, 2014).

Dominada por el mercado, la rápida masificación de la educación superior llegó a una cobertura bruta de 73,4%[2] en 2017, dejando al sector estatal en un 16% de la matrícula (datos Ministerio de Educación). Tal como en la educación escolar, el sector privado recibe importantes aportes públicos sea a través de la subvención de gratuidad instaurada en 2016 o vía el Crédito con Aval del Estado (CAE), establecido en 2006. Acá la hegemonía también la detentan los conglomerados lucrativos, hecho que está a la base de las grandes movilizaciones estudiantiles de 2011 (FIGUEROA, 2012).

[2] Elaboración propia a partir de datos reales de matrícula de 2017 del Sistema de Información de la Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile (SIES) www.mifuturo.cl, y estimación de la cohorte estaría 18-23 años en base a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) también de 2017, última edición disponible.

La educación masiva de carácter privado va a ser considerada, en general, como un bien que permite una inserción adecuada en la estructura productiva. Esto supone que, sobre la educación masiva, de manera tendencial, se agudizarán las demandas de socialización por encima incluso de sus aspectos académicos, pedagógicos y/o valóricos. En otro trabajo sugerimos con más detalle que la sociedad chilena experimenta un proceso de credencialización (ORELLANA & MIRANDA, 2018), por lo que la obtención de credenciales deviene un imperativo para la vida social actual.

Aunque no pueda ser reducido a una pura causa, el hecho que en la educación dominen instituciones de fines lucrativos y demandas de tipo social -sobre todo laboral-, ha colaborado con la secularización valórica de las últimas décadas. La masificación educativa ha extendido universalmente el paso por la enseñanza básica y media, y luego la masificación de la educación superior ha vuelto a la imagen del estudiante de nivel terciario el arquetipo de identidad juvenil. Las viejas instituciones de socialización de la vida agraria, y más ampliamente instancias como la comunidad o la familia inclusive, se ven desplazadas por este tipo de procesos, acentuando tendencias de alto grado de individualización (ARAUJO & MARTUCCELLI, 2012; RUIZ ENCINA, 2015). Es así como los valores tradicionales ceden a nivel de base de la sociedad a nuevas orientaciones de acción, cada vez más seculares.

Globalmente, la mercantilización de la vida en la sociedad chilena no ha hecho fortalecer los idearios neoconservadores, sino todo lo contrario. Esto lo reclaman precisamente los seguidores de Guzmán y de la síntesis inacabada entre neoconservadurismo y neoliberalismo, alegando que el mercado terminó vaciando de contenido a la subsidiariedad y erosionando los principios y valores espirituales de la vida en comunidad (MANSUY, 2016). Así, el neoliberalismo histórico chileno despunta como la contradicción entre una élite neoconservadora cuando se trata de sí y su reproducción social, sus valores y formas de vida; y el imperio de orientaciones instrumentales y seculares en la vida social de las masas, configuradas por el alto grado de penetración de intereses lucrativos en la reproducción social. De ahí una suerte de debilitamiento de la hegemonía cultural de esas élites sobre la sociedad, lo que, junto a otras razones, permite el estallido social de octubre de 2019.

DISCUSIÓN

El surgimiento del conservadurismo y neoconservadurismo en educación no puede reducirse a un debate pedagógico o exclusivamente educacional, sino que expresa distintos proyectos de sociedad. En este caso, se trata de proyectos organizados en torno a la dicotomía modernidad y tradición. Tal como sugiere Peroni, las críticas a la educación pública no son entonces puramente pedagógicas o técnicas, sino que entrañan proyectos societales alternativos a los que primaron durante el siglo XX en nuestro continente (PERONI, 2015).

En tal plano, es fundamental hacer una diferencia entre mercantilización y privatización. En lo que a educación refiere, se trata de dos vectores que buscan debilitar y/o retrotraer la expansión educativa pública del siglo XIX, pero que tienen fines distintos. Mientras el proyecto neoliberal busca subsumir a la educación en el mercado y, por ende, cambiar el sentido de su modernización, el neoconservadurismo busca reinstalar el peso de instituciones como la familia patriarcal y la comunidad en la

socialización, retrotrayendo las dinámicas de secularización valórica del mundo moderno. Aunque pueden coincidir, privatización y mercantilización no son lo mismo. Puede mercantilizarse la educación estatal, sin que sea formalmente privada -a esto alude Ball con su idea de *privatización encubierta* (BALL & YOUDELL, 2007)- mientras que puede existir privatización sin mercado moderno.

La manera en que la élite chilena articuló estos dos idearios, básicamente, fue considerar su propia reproducción y cierre bajo preceptos neoconservadores, para abrir la educación de masas como nueva oportunidad de negocio y acumulación económica más que como instrumento de su hegemonía cultural sobre la sociedad. Para sí Libertad de Enseñanza fue autonomía del Estado y de la educación pública como institución republicana y secular; para la sociedad Libertad de Enseñanza sería simple libre mercado. De tal manera se instaló una impronta secular e instrumental sobre la educación de los demás, como oportunidad de acumulación económica, que tuvo complicaciones para ser articulada con la consideración de la educación propia bajo preceptos neoconservadores, que rechazan móviles instrumentales como el afán de ganancia.

Es así como no hay solución de continuidad entre este proceso elitario de rechazo al pacto social y de concentración de la riqueza y el poder, con la proliferación de grupos religiosos populares -generalmente asociados al pentecostalismo- que se oponen a la secularización valórica. La oposición de las élites al someterse a la educación pública -su rechazo a la variante francesa de *nobleza de Estado*- no implica que asuman un proyecto de control social cultural por la vía del neoconservadurismo. Al contrario, el ideario neoliberal supone ampliar las posibilidades de acumulación a la reproducción social, y con ella, la cultura completa deviene terreno de negocio más que instrumento ideológico.

Es así como, a pesar de su enorme control de estructuras educativas y culturales, la Iglesia Católica chilena ha perdido dramáticamente su poder de definir lo moralmente correcto o de incidir en la cultura popular y de masas, al mismo ritmo que se ha vuelto mucho más determinante en la élite neoconservadora. La Iglesia Católica ha debido privatizar sus propios canales de televisión y organizar sus instituciones educativas en búsqueda de la ganancia. A nivel popular, sus colegios son más conocidos por ser privados -es decir, no estatales- que por ser católicos o religiosos.

Así, aunque coincidan en momentos puntuales por sus adversarios comunes, el pentecostalismo popular y el neoconservadurismo oligárquico no son lo mismo ni pueden subsistir en común mucho tiempo. Los matices entre los distintos adversarios de la educación pública deben ser tomados en consideración a la hora de hacer un balance sobre sus alcances y limitantes. Las categorías de privatización y mercantilización deben entonces someterse a un examen histórico, y no reducirse a sus discursos superficiales o a aspectos de índole institucional, como la propiedad formal de las escuelas y universidades.

REFERENCIAS

ARAUJO, K., & MARTUCCELLI, D. (2012). *Desafíos comunes.* retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo 1. Santiago: LOM.

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

BELLEI, C. (2015). *El gran experimento:* mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM.

BELLEI, C., ORELLANA, V., & CANALES, M. (2019). Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad y cierre. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (En prensa).

BOURDIEU, P. (1998). *The State Nobility*. Stanford: Stanford University Press.

CARDOSO, F. H., & FALETTO, E. (1981). *Dependencia y desarrollo en América Latina:* ensayo de interpretación sociológica. Buenos Aires: Siglo XXI.

FALETTO, E. (1989). La especificidad del Estado en América Latina. *Revista de La CEPAL*, n.38, p.161–200.

FIGUEROA, F. (2012). *Llegamos para quedarnos*: crónicas de la revuelta estudiantil. Santiago: LOM.

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

GONZÁLEZ, M. (2017). *La conjura. Los mil y un días del golpe*. Santiago: Catalonia.

GUZMÁN, J., & LARRAÍN, H. (1981). Debate sobre una nueva legislación universitaria. *Realidad*, 9–32.

HAYEK, F. (2008). *Camino de servidumbre*. https://doi.org/10.1057/9781137328564.0012.

JARA, C., & MIRANDA, C. (2014). Ni biombos, ni patriarcado en las aulas: reflexiones sobre la educación de las mujeres en Chile. *Cuadernos de Coyuntura Fundación Nodo XXI*, *5*(19), 15–22.

JOCELYN-HOLT, A. (2014). *El peso de la noche. Nuestra frágil fortaleza histórica*. Santiago: Debolisllo.

JOFRÉ, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Revista Estudios Públicos*, 193–237.

LARRAÍN, J. (2005). *¿América Latina moderna? Globalización e identidad*. Santiago: LOM.

MADRID, S. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), (22), p.369–398. https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a

MANSUY, D. (2016). *Nos fuimos quedando en silencio:* la agonía del Chile de la transición. Santiago: IES.

MÉNDEZ, M. L., & Gayo, M. (2018). *Upper middle class social reproduction: Wealth, schooling, and residential choice in Chile*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-89695-3

MINEDUC. (1997). *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*. Santiago, Chile: MINEDUC.

MÖNCKEBERG, M. O. (2016). *El imperio del Opus Dei en Chile*. Santiago: Debate.

MOULIAN, T. (1997). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: LOM.

NÚÑEZ, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: LOM.

ORELLANA, V., & Guajardo, F. (2014). Los intereses privados en la educación chilena. Entre el afán lucrativo y el ideológico. *Cuadernos de Coyuntura Nodo XXI*, *3*(2), 32–42.

ORELLANA, V., & MIRANDA, C. (2018). La mercantilización de la educación en Chile. In.: V. ORELLANA (Ed.), *Entre el mercado gratuito y la educación pública:* dilemas de la educación chilena actual (pp. 95–156). Santiago: LOM.

PERONI, V. M. V. (2015). Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In V. M. V. Peroni (Ed.), *Diálogos sobre as*

redefiniçiões no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educaçao (pp. 15–34). São Leopoldo: Oikos.

PINTO, A. (1959). *Chile. Un caso de desarrollo frustrado*. Santiago: Editorial Universitaria.

PRIETO, A. (1984). *La modernización educacional* (PUC, Ed.). Santiago: PUC.

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

RUIZ ENCINA, C. (2019). *La política en el neoliberalismo:* experiencias latinoamericanas. Santiago: LOM.

RUIZ ENCINA, C., & BOCCARDO, G. (2014). *Los chilenos bajo el neoliberalismo:* clases y conflictos sociales. Santiago: El Desconcierto - Fundación Nodo XXI.

Ruiz Schneider, C. (2010). *De la República al mercado:* ideas educacionales y política en Chile. Santiago: LOM.

SALAZAR, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile*. Retrieved from http://www.socialismo-chileno.org/febrero/Biblioteca/salazar_2012.pdf

SCHULTZ, T. W. (1999). La inversión en capital humano. In: M. F. Enguita (Ed.), *Sociología de la educación* (pp. 85–96). Barcelona: Ariel.

von MISES, L. (1983). El cálculo económico en el sistema socialista. *Estudios Públicos*, *10*, 213–241.

WALLERSTEIN, I. (2006). *El capitalismo historico*. México: Siglo XXI.

WOOD, A. (2004). *Machuca*. Chile.

Recebido: 12/05/2020
Aprovado: 18/07/2020