

## ***La concepción neoliberal de la educación y sus impactos en el Sur Global: una nueva forma de imperialismo<sup>1</sup>***

### ***The neoliberal conception of education and its impacts in the Global South: a new form of imperialism***

**Bruno Antonio Picoli**

email: [prof.brunopicoli@gmail.com](mailto:prof.brunopicoli@gmail.com)

*Universidade Federal da Fronteira Sul. Brasil*

**Alexandre Anselmo Guilherme**

email: [alexandre.guilherme@pucsr.br](mailto:alexandre.guilherme@pucsr.br)

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil*

**Resumen:** Este artículo está dedicado a formular la pregunta: ¿Cuáles son los impactos de los cambios en la educación que las políticas neoliberales están implementando en el Sur Global? En este sentido, también busca investigar cuál es el concepto de Educación en las políticas neoliberales en la actualidad, si todavía es educación lo que proponen estas reformas. También busca establecer caminos para una educación efectiva frente a las políticas neoliberales. Sostiene que el neoliberalismo es una forma refinada de imperialismo que tiene en la educación uno de sus campos más privilegiados de atención: la transformación del acceso a la educación en mercancía. Para responder a la pregunta planteada, se analizan las experiencias de Chile, Brasil y Sudáfrica, países que, de diferentes maneras, se vieron afectados en las últimas cuatro décadas por reformas educativas neoliberales. A partir de la experiencia de estos países, se puede ver que las reformas neoliberales en el Sur Global han creado barreras para que las poblaciones, especialmente las más pobres, disfruten de los derechos formales que habían ganado en el mismo período de la apertura política y el fin del Apartheid, haciendo uso del recurso imperialista de la inculcación de que las

---

<sup>1</sup> Una versión anterior de este artículo, en inglés, es parte, como un capítulo, de la segunda edición de la Enciclopedia Palgrave del Imperialismo y Antiimperialismo.

reformas mismas comprendieron y comprenden el camino sin retorno de la globalización, el trípode de desregulación, descentralización y privatización, y la transformación de todas las relaciones en productos para obtener ganancias.

**Palabras clave:** neoliberalismo; imperialismo; educación; Sur Global; reformas.

**Abstract:** This article is dedicated to answer the question: What are the impacts of the changes in education that neoliberal policies are implementing in the Global South? In this sense, it also seeks to investigate what is the concept of Education in neoliberal policies nowadays, if it is still education what these reforms propose. It also seeks to establish paths for an effective Education in the neoliberal policies age. It sustains that neoliberalism is a refined form of imperialism that has in Education one of its most privileged fields of attainment: the transformation of access to the education into commodity. In order to answer the question raised, there are analysis of Chile's, Brazil's and South Africa's experiences, countries that, in different ways, were afflicted in the last four decades by neoliberal educational reforms. From the experience of these countries, it can be seen that neoliberal reforms in the Global South have created barriers for the populations, especially the poorest, to enjoy the formal rights they had gained in the same period with the political opening and the end of Apartheid, making use of the imperialist expedient of the inculcation that the reforms themselves understood and understand the no-return path of globalization, the tripod of deregulation, decentralization and privatization, and the transformation of all relations into commodities.

**Keywords:** neoliberalism; imperialism; education; South Global; reforms.

Recibido / Received: 05/04/2019

Aceptado / Accepted: 23/06/2019

## 1. Introducción

En la última década del siglo XX, muchos autores comentaron acerca del nuevo sistema económico, cultural y político que se ha implementado en todo el mundo y que surgió después de la crisis y la caída del socialismo: el neoliberalismo. Según Connel (2013, p. 100), este sistema tiene una agenda económica y social que debe implementarse en todas las sociedades y que debe lograrse bajo las determinaciones de un mercado libre del control del Estado. Esta agenda convierte el neoliberalismo no solo en un simple conjunto de políticas económicas, sino que, además, como señala Miraftab (2009, p. 34), debe entenderse como una red de políticas, ideologías, valores y racionalidades, y ciertamente algunas de ellas son desarticuladas y contradictorias. Sin embargo, pretende abarcar a todos los pueblos, instituciones y la cultura misma. Esto significa que las políticas educativas son una parte importante de este sistema y una de las áreas en las que los responsables de las políticas están dispuestos a implementar cambios (McLaren & Farahmandpur, 2001). En este sentido, entendemos que debe responderse esta pregunta: ¿Cuál es el impacto de los cambios en la educación que las políticas neoliberales están implementando en el Sur Global? Más allá de esto, también es necesario preguntar y tratar de responder a otras dos cuestiones realmente importantes para el campo educativo: ¿Sigue siendo «Educación» lo que proponen las políticas neoliberales en el Sur Global? Y, ¿Y qué puede hacer una verdadera Educación, preocupada por la vida de la gente, para enfrentar a la aparente victoria de los neoliberales? Para satisfacer esta demanda este artículo está organizado en tres secciones: la primera trata del ascenso del neoliberalismo como una nueva forma de imperialismo, la segunda se hace una reflexión sobre el concepto neoliberal de la educación, y

la tercera aborda las reformas imperialistas neoliberales en la educación del Sur Global, a partir de los casos de Chile, Brasil y Sudáfrica.

## **2. El ascenso del neoliberalismo como una nueva forma de imperialismo**

Calificadas por la reducción de impuestos, la reducción de los presupuestos públicos, la privatización de los activos públicos, la mercantilización de relaciones, la desregulación del sistema bancario, la flexibilización de las leyes laborales, las políticas neoliberales comenzaron a aplicarse con vigor en la década de 1980 por Margareth Thatcher en el Reino Unido y por Ronald Reagan en los Estados Unidos. Sin embargo, algunos autores sostienen que la primera experiencia con este tipo de modelo socio-político-económico se implementó en Chile bajo el mando del general Augusto Pinochet, quien a través de un golpe de estado, tomó el poder por la fuerza, asesinando al presidente Salvador Allende en el día 11 de septiembre de 1973 (Stiglitz, 2006; Klein, 2007; Carvajal Díaz, 2017; Vásquez & Olavarría, 2014). Durante el gobierno de Pinochet, algunos economistas chilenos que habían estudiado en la Universidad de Chicago comenzaron a definir políticas económicas para el país. Estos economistas eran conocidos como los «Chicago Boys» y fueron responsables de lo que Milton Friedman llamó «El milagro de Chile» (Friedman, 1995).

Milton Friedman y Friedrich Von Hayek son los dos pensadores más importantes de la ideología neoliberal, y sus trabajos durante los años 80 y 90 se convirtieron en un escaparate del Nuevo Orden Mundial. Se podría decir que esta fue una reacción organizada de la derecha, en contra de los continuos fracasos de los gobiernos de izquierda en la gestión exitosa de la economía, y que en última instancia provocó una reacción violenta contra los derechos de los trabajadores, mujeres, niños y grupos minoritarios. Por ejemplo, en las décadas de 1960 y 1970, el Reino Unido a menudo se llamaba el «hombre enfermo de Europa» debido a su pobre desempeño económico en comparación con sus pares (en 1967 se devaluó la libra, en 1976 el FMI tiene que rescatar al país y en 1978/1979 ocurre el Invierno del Descontento). Entonces, los fracasos de la izquierda proporcionaron un terreno fértil para que la derecha implementara su nueva agenda.

Se puede argumentar que el gran beneficiario de estos cambios son los dueños de negocios que aprovechan y se benefician de la situación porque los gobiernos, en todo el mundo, se abstienen de establecer más reglas, restricciones y procedimientos generales, en la producción, distribución, acceso y consumo de bienes y servicios (McLaren & Farahmandpur, 2001, p. 273); y agregaríamos que, de hecho, algunos gobiernos los han eliminado. Bajo el discurso de «menos gobierno», el capital privado asume los servicios que antes se consideraban funciones, y parte del Estado, como electricidad, comunicación, transporte, atención médica y educación. Así, mientras que en el liberalismo clásico se entiende que el Estado debe mantenerse fuera de las relaciones de mercado, pero garantizando la seguridad y la base para la libre empresa, en el neoliberalismo el Estado se convierte en un servidor del sector privado. Esto es así porque bajo el neoliberalismo, el

Estado debe abrir todos los sectores al mercado libre, debe desregular a través de la legislación el uso de los recursos naturales, debe flexibilizar las leyes laborales y necesita construir infraestructura o estar abierto para que las empresas lo hagan, para apoyar la empresa privada (McMurtry, 1999, p. 58; Kessl, 2001, p. 6). Sobre la servidumbre del Estado al mercado, Olssen y Peters (2005, p. 314) afirman que esta relación es, desde el punto de vista de la parte dominante, una concepción positiva del papel del Estado para la creación del mercado, un papel apropiado para proporcionar las condiciones, las leyes e instituciones necesarias para su funcionamiento sin preguntar mucho o crear obstáculos. McLaren y Farahmandpur (2001, p. 285) corroboran esta tesis y sostienen que en el neoliberalismo el poder del Estado puede ser utilizado en interés de las grandes corporaciones privadas pero no puede ser empleado en beneficio de la clase obrera o del pueblo en general. En consecuencia, quienes defienden el neoliberalismo se convierten en servidores voluntarios del mercado, entendiendo que el Estado debería estar libre de ideologías y que esto hará que la nación sea más democrática.

En la perspectiva del sistema neoliberal se estimulan algunas formas de participación ciudadana y otras se criminalizan. El documento del Banco Mundial «Capital social: un eslabón perdido», publicado en abril de 1998, respaldó acciones que ayudan a los pobres a vivir mejor en las desigualdades, pero la misma publicación manifestó su desacuerdo con cualquier tipo de movimientos que se enfrente a esas desigualdades (Banco Mundial 1998). Al tomar esta posición, esta institución, una de las más influyentes en la organización y definición de políticas públicas en todo el mundo, vacía la dimensión política y democrática de las relaciones sociales bajo el discurso de la libre empresa, del mérito personal y de la naturalización de las desigualdades. Según Miraftab (2009, p. 39), el sistema neoliberal acepta algunos tipos de acción pública y participación ciudadana, pero solo aquellos que no desafían al sistema. Según el autor, se celebran los movimientos de bases y sus acciones colectivas de manera selectiva y solo se reconocen aquellos que ayudan a los pobres a enfrentar la desigualdad, todos los demás son criminalizados. Así, son alabados los movimientos que sostienen prácticas de planificación que celebran la inclusión a través de la participación de los ciudadanos y, sin embargo, siguen siendo poco críticas con respecto a las complejidades de la inclusión y la resistencia en la era neoliberal contemporánea. Estos movimientos son, para el autor, cómplices en la concepción errónea de la sociedad civil y la acción pública. Por lo tanto, cuestionar el sistema neoliberal, su comprensión de la libertad humana y de la democracia se vuelve difícil (McLaren & Farahmandpur, 2001, p. 273), especialmente para aquellos de entornos desfavorecidos que no pueden concebir una vida más allá de los límites establecidos por el «mercado libre».

Sin embargo, es importante tener en cuenta que estas políticas se implementan de manera diferente en diferentes partes del mundo. Como señala Connel (2013, p. 101), en el Norte Global, el neoliberalismo dismanteló el estado del bienestar, el sistema basado en un capitalismo regulado por el estado y servicios básicos que se establecieron después de la Segunda Guerra Mundial y, en el Sur Global, el neoliberalismo ha dismantelado las estrategias de desarrollo económico autónomo, y rompió las alianzas sociales a su alrededor. El sistema presiona a las economías en desarrollo a través de empresas multinacionales, ayuda financiera, acuerdos

comerciales, etc., estableciendo una relación internacional basada en la dicotomía entre el centro (es decir, los países desarrollados) y su periferia (es decir, los países en desarrollo).

El neoliberalismo, por lo tanto, es una nueva manifestación del imperialismo (Kašćák & Pupala, 2011, p. 148) que amplifica la concentración de la riqueza entre las personas y los países. Es una forma de imperialismo porque busca afirmar su propia verdad como la Verdad única, no solo en la esfera económica, sino también en todas las esferas de la vida, individual y social. Según Grenier y Orléan (2007), en 1979, Foucault afirmó que este nuevo tipo de liberalismo, que estaba comenzando en ese momento, no era solo una opción económica y política, sino que también era una forma de ser y de pensar. De hecho, es posible encontrar en los escritos de Foucault la afirmación de que el (neo)liberalismo es también un método de pensamiento que debe ser un estilo general de pensamiento, análisis e imaginación, en otras palabras, el neoliberalismo también es una Utopía, una ideología (Foucault, 2008, pp. 218-219). De esta manera, el neoliberalismo es un nuevo tipo de metanarrativa (es decir, crea todo lo dispuesto para que la narrativa se realice, se cumpla), y tal vez sea una de las más influyentes que hemos visto en nuestro tiempo. El éxito del neoliberalismo como enfoque dominante en casi todas las áreas, comercio, finanzas, trabajo, cultura, se debe a que, por un lado, el siglo XX experimentó una serie de crisis ideológicas que comprometieron algunas comprensiones utópicas de la realidad y sus metanarrativas, y por otro lado, porque el neoliberalismo no se presenta a sí mismo como una utopía que se realizará en el futuro, sino como la Verdad. Como tal, despolitiza las relaciones entre individuos y países, representándolas como meras relaciones de mercado en las cuales todo se intercambia como una mercancía. Kašćák y Pupala (2011, pp. 149-150) defienden que la metanarrativa neoliberal se adelanta a una totalidad hecha por una variedad de prácticas discursivas y no discursivas, que a menudo operan de manera desigual, diversa y, algunas veces, contradictoria. Así, no es una ideología homogénea, sino una serie de discursos y prácticas heterogéneas que en el final convergen y se fortalecen entre sí. Es por esta razón que el neoliberalismo es hoy, lo que Foucault llamó «episteme», una forma de pensamiento que forma los cimientos de la realidad social. Esta «nueva episteme» busca convencer a los individuos de todas las formas posibles de que cualquier oposición a ella es una pérdida de tiempo, un intento débil e irrelevante frente a los procesos socio-políticos y económicos del libre mercado.

Esto se puede ver claramente en la toma neoliberal de instituciones financieras internacionales, como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, en la década de 1980, cuando los países en desarrollo que necesitaban ayuda fueron sometidos a los Programas de Ajuste Estructural que tenían como objetivo establecer mercados desregulados, garantizando ventajas para las empresas (por ejemplo, regímenes de bajos salarios, pérdida de legislación ambiental, mercado de consumo, etc.). Sin embargo, también es innegable que las políticas neoliberales también han tenido un impacto en los países desarrollados, generando no solo nuevas formas de dinámica dentro de la metrópoli, sino «en la relación entre metrópoli y periferia» (Connel, 2013, p. 100), entre Norte Global y Sur Global. Según McLaren y Farahmandpur (2001, p. 281), el proceso que conduce a la desaparición de la clase obrera en los países desarrollados debe ser al mismo tiempo entendido

con la reaparición de las líneas de montaje en China, Brasil, Indonesia, India y otros lugares, donde hay menos restricciones para la obtención de beneficios. Además, bajo el discurso del «Estado mínimo», que obtuvo más apoyo después de la crisis financiera y presupuestaria, los países se han visto obligados a implementar políticas de austeridad, abriendo más espacio a la empresa privada. Se puede argumentar que el resultado de estas políticas de austeridad en el Sur Global fue el colapso de la seguridad económica y los servicios públicos, actualmente experimentados por Argentina y Turquía, pero también en menor medida por Brasil y Sudáfrica.

En el Norte Global esto quizás fue menos agudo, pero, estas políticas siempre se implementan a través de un discurso que promueve el buen uso del dinero público. Además, es posible agregar que, en general, los trabajos devaluados en los países desarrollados están siendo realizados actualmente por inmigrantes, y no son deseados por los ciudadanos desempleados nacidos en estos países. A su vez, esto parece haber conducido a un aumento de la xenofobia y el ascenso de la extrema derecha. Por lo tanto, el resultado de los Programas de Ajuste Estructural, impuestos por las instituciones financieras como el FMI y el Banco Mundial a los países en desarrollo que buscan ayuda, así como las restricciones autoimpuestas implementadas por otras economías emergentes, ha hecho que el sector público se reduzca y que los salarios disminuyan (a punto de estar congelados en el sector público). Estos Programas también han promovido la desregulación de las relaciones económicas y laborales, la reducción de impuestos o exenciones fiscales, la dependencia del capital internacional vinculada a un requisito de estrictos controles de inflación y el servicio de la deuda nacional como la máxima prioridad (Connell, 2013, p. 101). Sin embargo, según Connell (2013, p. 101), la mercantilización de los servicios y la privatización de las agencias del sector público exigen cambios institucionales y culturales. Las corporaciones con fines de lucro se promueven como el modelo para el sector público, incluso gran parte de la sociedad civil se queda encantada con ellas. Así, con apoyo de la población (mientras esta misma pierde derechos), los esquemas de organización y control se importan de las empresas a las instituciones públicas. El interés del Estado no es más servir a la población, sino tener ganancias que apunte a su eficiencia.

Como una forma de pensar, el neoliberalismo necesita controlar el discurso educativo para inculcar sus valores en niños y jóvenes, en particular con respecto al éxito individual (autodeterminación) y la libertad de elección en las relaciones comerciales entre el individuo y otros. Pongratz (2006, p. 474) corrobora esto al afirmar que la educación y la educación superior, las instituciones educativas y el trabajo social se reúnen en un complejo estratégico que tiene como objetivo recodificar las relaciones de poder sobre la base de una nueva topografía neoliberal de lo social. Dentro de este pensamiento, el fracaso y la pobreza se atribuyen a los individuos porque estos que fracasan son demasiado perezosos, ignorantes o no cualificados (McLaren & Farahmandpur, 2001, p. 276). Es una estrategia perfecta porque el sistema no asume ninguna responsabilidad con respecto a las condiciones de vida de una persona, al tiempo que aboga por la posibilidad de superar condiciones difíciles, y esto solo lo logran aquellos que son obedientes al mercado y son emprendedores. A medida que el neoliberalismo busca establecerse como Verdad, el campo educativo se convierte en uno de los más importantes



dentro de este proyecto: es necesario preparar a las personas para que se ajusten a un Nuevo Orden Mundial, un orden bajo el gobierno del libre mercado.

### **3. El concepto neoliberal de la educación**

Como es el caso en los campos económico y social, las acciones neoliberales en el campo educativo pueden ser muy fluidas. En términos generales, en el ámbito económico y social, es posible afirmar que la característica fragmentaria de las políticas neoliberales es una estrategia muy conveniente que permite que el sistema se adapte ante la resistencia y la crisis. Según Pongratz (2006, p. 475), con un discurso fragmentario y reformas parciales, el neoliberalismo logró, paso a paso, establecer un control centralizado de la educación, una nueva metanarrativa que es una nueva forma de gobernar el sector escolar. Pongratz (2006, p. 477) se refiere a Foucault y afirma que la estrategia de «poder blando» por competencia, clasificación, disputas por el estado, establece una forma de control basada en el autocontrol que está aliada a la idea de responsabilidad personal para el éxito o para el fracaso. Esto está relacionado con el discurso de la democratización y la mejora de los estándares académicos, así como con un intento de disfrazar las relaciones no igualitarias entre las personas que se encuentran dentro de los procesos educativos. El ciudadano ideal en la era neoliberal es el que acepta el sistema e interioriza los ideales de responsabilidad propia y autocontrol.

Con una apariencia de libertad y democracia, el tipo de educación apoyada por el neoliberalismo es una manifestación más profunda de la educación normalizante. Gur-Ze'ev (2001, p. 332) comentó sobre esto y afirmó que «la educación normalizante se basa en un consenso tan incuestionable y está comprometida con la seguridad de su propia evidencia». La educación normalizante no solo introduce un conjunto de valores, sino también establece y naturaliza lo que considera relevante y válido, y, en consecuencia, lo que es irrelevante y no válido. Esto es decir que aquellos conceptos que refuerzan la ideología normalizadora se consideran verdaderos y, de otro lado, aquellos conceptos que cuestionan la ideología normalizadora se consideran falsos (Gur-Ze'ev, 2007, p. 164). A través de una serie de exámenes y clasificaciones estandarizadas, entre los cuales el más importante para la educación básica es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), la educación normalizante, según lo establecido por el proyecto neoliberal, establece lo que se debe enseñar en las escuelas y comunica los resultados de procesos de evaluación para alabar o avergonzar escuelas y sistemas educativos. De esta manera, presiona las escuelas y los sistemas educativos para que organicen el currículo, las prácticas, la formación docente, etc., de acuerdo con sus propias iniciativas, como PISA, anunciada por la Organización para la Cooperación y el el Desarrollo Económicos (OCDE) para sus países miembros, o para cualquier otro país que desee unirse a la organización. Según Pongratz (2006, p. 472), la OCDE incluyó a PISA en su marco para la política global y la agenda económica desde 2000, y en términos generales, los objetivos de PISA para la educación son de naturaleza muy neoliberal, ya que apuntan a la implementación de los principios de gestión del sector privado en el sector público, la reestructuración de las instituciones de educación e investigación de acuerdo con los principios comerciales

y la introducción de elementos de mercado y de gestión a todos los niveles y todas las relaciones educativas (Pongratz, 2006, p. 472).

Así, en la educación, las características normalizantes de las políticas neoliberales significan que debemos dirigir los esfuerzos hacia el desarrollo del capital humano. Para lograr esto, es común utilizar los valores y las prácticas de las tradiciones humanistas e, incluso, desde la pedagogía crítica, pero ciertamente sin una perspectiva crítica efectiva y sin tener en cuenta su impulso social transformador. Es decir, estos están vaciados de sus significados originales. Además, el aprendizaje activo y el ambiente de colaboración, algo tomado de la psicología constructivista, son algunos de los conceptos máspreciados utilizados por la perspectiva pedagógica neoliberal para reforzar el énfasis en la competencia y el éxito individual (Carter & Dediwalage, 2010). De acuerdo con Kašćák y Pupala (2011, p. 150), el neoliberalismo es muy ingenioso al tratar de conectar varias líneas, que normalmente se considera que están en desacuerdo con ellas, que se utilizan para el desarrollo del capital humano y la normalización de los individuos. Pongratz (2009, p. 473) defiende que el PISA puede ser visto como uno de los puntos nodales, tal vez el gran punto nodal de una red disciplinaria que utiliza un arsenal extenso de maneras de intervención que son en parte familiares y en parte innovador. Este aparato se extiende desde los nuevos modos de administración a través del presupuesto, el patrocinio y la privatización hasta la certificación, el control centralizado del rendimiento, los sistemas de puntos de crédito, la gestión de la calidad total y, no menos importante, el propio PISA. Para el autor, de una manera específica, sigue siendo irrelevante si uno apoya las nuevas reformas o sus oponentes filantrópicos y voluntaristas. En cada caso, se puede ver una estrategia disciplinaria en funcionamiento que, a pesar de opuestas, fortalecen el nuevo sistema de control y normalización.

Esto significa que el individuo es, al mismo tiempo, una víctima y un entusiasta partidario de este tipo de educación porque, en principio, cualquiera puede tener éxito, cualquier persona puede hacerse rico, y esto solo depende del desempeño y los esfuerzos del individuo; es decir, es responsabilidad del individuo. Como señala Connell (2013, p. 109), la base interna de valores y conocimiento técnico promueve un sentido de satisfacción que dificulta cualquier crítica del sistema. Existe una compleja combinación entre el dominio externo y el autocontrol, el control externo y el autocontrol que caracterizan la reestructuración neoliberal de los sistemas educativos (Pongratz, 2009, p. 479). Como Olssen y Peters (2005, p. 314) afirman, mientras que en el liberalismo clásico el individuo se caracteriza por practicar la libertad, en el neoliberalismo, como un servidor fiel y obediente del sistema, el individuo busca crear en si mismo un ser competitivo. Así, los intereses del individuo en un mundo de libre mercado, de libre empresa y de competencia se entienden como la única opción posible. En este contexto, se favorece la instrumentalización del conocimiento y, muy a menudo, se entiende que algunas disciplinas como la filosofía, la sociología y el arte son irrelevantes, y se retiran gradualmente del currículum porque se conciben como sin importancia en un mundo competitivo. Según Peters (2001, p. 66): las nuevas realidades exigen un rediseño del currículum para reflejar la necesidad del trabajador altamente cualificado y flexible que posee las habilidades necesarias en administración, manejo de información, comunicación, resolución de



problemas y toma de decisiones. A medida que la metanarrativa ha crecido, también se ha transformado para abarcar un nuevo énfasis en los estándares educativos regionales. De manera similar ocurre la interferencia del mercado en los resultados de la investigación científica y, de esta manera, los intereses corporativos a nivel mundial han lanzado un ataque feroz y bien financiado a la ciencia cuando los descubrimientos científicos cuestionan o ponen en riesgo la obtención de beneficios (Connell, 2013, p. 109)

Sin oposición, las instituciones educativas tienden a convertirse en un servicio orientado al mercado (Pongratz, 2006, p. 479) y, con todas las preocupaciones dirigidas a él, la educación se convierte, en teoría y práctica, en un producto, un bien, o mejor, una mercancía (*commodity*). Connell (2009, p. 109) señala que esto conduce al desarrollo de una «identidad corporativa», un «comportamiento corporativo» y un «diseño corporativo» dentro de un «tribunal de calidad permanente» que establece e intensifica la competencia entre maestros, estudiantes, escuelas y universidades. La universidad ya no es una institución para producir y compartir conocimiento, sino que se convierte en una institución para obtener ganancias. Como mercancía, la concepción neoliberal apoya un sistema de clasificación entre escuelas para establecer un criterio para que los padres elijan a qué escuelas deben asistir sus hijos; este sistema muestra a los padres el lugar correcto para sus hijos (Campbell & Sherington, 2006). De acuerdo con la perspectiva del mercado, dentro de este discurso, la escuela se convierte en un proveedor de servicios y los padres se convierten en clientes. En algunos países, también se favorece a las escuelas privadas dentro de este «mercado educativo» a través de un sistema de vales (*vouchers*); es decir, el gobierno paga por vacantes en escuelas privadas y universidades en lugar de invertir recursos en mejorar y expandir el sector público. Esto significa que las familias de entornos desfavorecidos, en gran medida incapaces de competir por vacantes en escuelas de élite, deben inscribir a sus hijos en escuelas públicas, que normalmente dirigen su currículo hacia la capacitación técnica destinada a ocupar puestos menos prestigiosos en el mercado laboral. La excepción a esto son algunas de las escuelas públicas más prestigiosas que establecen un sistema de selección estricto que, de hecho, dificulta la inscripción de estudiantes con antecedentes desfavorecidos, que no logran buenos resultados en los procesos selectivos (Connell, 2013, p. 103). Así, la educación se convierte en un privilegio.

#### **4. Las reformas imperialistas neoliberales en la educación del Sur Global**

El término Sur Global se refiere a aquellos países ubicados principalmente en ecosistemas subtropicales o tropicales (Karlsson, 2009, p. 54) y que, en el pasado, fueron colonizados por países europeos o indirectamente por los Estados Unidos. Esto podría ser una simplificación excesiva, ya que existe una gran diversidad entre estos países y en el tipo y nivel de políticas neoliberales implementadas por ellos. Sin embargo, se puede percibir claramente que, en términos generales, bajo un discurso de modernización, en el Sur Global el derecho a los derechos políticos y sociales no garantiza necesariamente los derechos sustantivos al sustento (Mirafab, 2009, p.

40). Mirafteb (2009, pp. 40-41) comenta que la moderna idea de ciudadanía alcanza su más alta hipocresía en el Sur Global, porque en las democracias liberales del Norte, los ciudadanos experimentaron el neoliberalismo a través de la reducción de la esfera pública y, en casos extremos, algunas infracciones a las libertades civiles. Sin embargo, en el Sur Global, los nuevos derechos de ciudadanía universal alcanzados se contradicen con las reales condiciones materiales en la vida de los ciudadanos producidos por el neoliberalismo. Su ciudadanía política y sus derechos formales abstractos se han expandido, pero al mismo tiempo su explotación económica y la abdicación de la responsabilidad pública por los servicios básicos siguen altas, así su sustento se erosiona. Así, Mirafteb (2009, p. 41) afirma que en el Sur Global, en las sociedades que han surgido de un legado colonizado, los ciudadanos han ganado derechos que no pueden comer.

A la luz de nuestro argumento hasta ahora, veamos algunos ejemplos concretos en el Sur Global: Chile, Brasil y Sudáfrica. Como ya se mencionó, Chile fue el primer país en experimentar «reformas neoliberales», que sucedió en la década de 1970. Otros países en desarrollo en el Sur global siguieron su ejemplo y liberalizaron su régimen de comercio y capital externo según las directrices o determinaciones del FMI y el Banco Mundial, especialmente durante la década de 1990. Incluso los países gobernados por partidos de izquierda implementaron una reducción de impuestos y llevaron a cabo la privatización de empresas públicas, algo que está de acuerdo con el Consenso de Washington (McLaren & Farahmandpur, 2001, p. 280) y la lógica del mercado (Connel, 2013, p. 102). Por lo tanto, Chile sirvió como un «experimento» y un «escaparate» para otros países en el Sur Global.

En 1973, después de un golpe de Estado, Augusto Pinochet estableció una dictadura de extrema derecha en Chile y, bajo la dirección de los «Chicago Boys» abrió el país al mercado mundial, privatizó los bienes públicos e implementó cambios en el sistema educativo, a partir de los cuales las universidades públicas comenzaron a cobrar tasas de matrícula y permanencia (González & Espinoza, 2011, p. 95). Según Assaél Budnik *et al.* (2011, p. 306), Esquiavel Larondo (2007, p. 42) y Redondo (2005, p. 103) es muy común referirse a esta reforma educativa en Chile como «el experimento del mercado educativo» porque se realizó durante el período de la dictadura, sin diálogo y sin evidencia empírica y solo se basaba en los dictámenes de las teorías de Friedman y Hayek.

En este sentido, es importante tener en cuenta que hasta los principios de la década de 1980, existía un sistema de educación pública que servía a cerca del 90% de las matrículas en educación básica (Budnik *et al.*, 2011, p. 307); sin embargo, en esta época, Pinochet inició una reforma educativa basada en cuatro pilares: 1) un nuevo sistema de regulación para la educación, 2) la creación de un modelo de gestión para la educación formal que introdujo nuevos agentes como partes interesadas, 3) una nueva forma de financiamiento escolar a través de vales o subsidios a los estudiantes, y 4) la reestructuración y privatización de la educación superior. Estos pilares siguen vigentes, incluso después de casi 40 años (Budnik *et al.*, 2011, pp. 307-308; Falabella, 2015, p. 703; Inzunza *et al.*, 2011).

Además, bajo el discurso del fracaso del Estado como proveedor de educación, Chile adoptó el discurso de que la educación es responsabilidad de la familia y, como consecuencia de esta educación, dejó de ser entendida como un derecho

social (Ruiz, 2010; Falabella, 2015, p. 704). La educación primaria y secundaria aún son obligatorias y se financian a través de un sistema de vales que cubre aproximadamente al 92% de los estudiantes que asisten a escuelas públicas. Según Gonzáles y Espinoza (2011, p. 96) el costo de la educación privada es muy alto, aproximadamente cinco mil dólares por año, y debido a esto solo el 8% de los jóvenes pueden asistir a instituciones privadas. El currículo nacional fue revisado, y como afirma Falabella (2015, p. 705), hubo una alianza entre neoliberales y conservadores; es decir, entre una visión cristiana del mundo y la lógica del mercado, que estableció un «plan de estudios mínimo», con un carácter «humanista y cristiano», para formar, como escribió el dictador Pinochet: «buenas obras, buenos ciudadanos y buenos patriotas» (citada en Falabela, 2015, p. 705). Han transcurrido treinta años desde el final del período de la dictadura y los gobiernos democráticos no han realizado cambios en estos pilares estructurales (Budnik *et al.*, 2011, p. 308; Falabella, 2015, p. 707; Carrasco *et al.*, 2014; García Huidobro, Ferrada & Gil, 2014; Herrera, Reyes & Ruiz, 2015).

El gobierno es responsable de la evaluación y publicación de las clasificaciones para que las familias puedan elegir escuelas para sus hijos. Esta evaluación se realiza mediante pruebas estandarizadas, como PISA, que se realiza bajo el Sistema Nacional para la Medición de la Calidad de la Educación. Este sistema busca introducir la competencia entre las escuelas, ya que las escuelas con mejores calificaciones se convierten en las más buscadas por los padres y, por lo tanto, son las que reciben la mayor cantidad de dinero, sea de las propias familias o del Estado a través del sistema de vales (Budnik *et al.*, 2011, p. 310). Según García Huidobro, Ferrada y Gil (2014) y Herrera, Reyes y Ruiz (2015), el discurso de la Reforma Educativa es la implementación de prácticas pedagógicas tradicionales que buscan mejorar el capital humano, capaces de trabajar en una economía abierta y competitiva. En este contexto, el Estado es muy importante, no como proveedor, sino como un partidario y un regulador que premia a los mejores y alienta a quienes no lo están haciendo tan bien para mejorar su competitividad: el Estado se convierte en un servidor para los intereses del mercado. El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2014) reconoce que hay un gran problema en este sistema que debe resolverse: el sector privado subsidiado obtiene ventajas sobre el sector público porque no existe una regulación para los criterios de selección y expulsión de estudiantes y, por lo tanto, la escuela privada puede elegir a los estudiantes más baratos y mejores, que generalmente provienen de clases medias o altas. En 2006, se implementó la Ley de Subsidios Escolares Preferenciales para tratar de resolver este problema, pero no sirvió de nada debido a las complejidades involucradas (Budnik *et al.*, 2011, pp. 312-313).

A pesar de todos estos problemas, Chile ha logrado mejorar sus resultados en pruebas internacionales estandarizadas. Assaél Budnick *et al.* (2011, p. 316) afirman que esto no ha ocurrido en términos generales y generalizados; más bien, los estudiantes que provienen de las clases más favorables han mejorado su rendimiento, mientras que los que provienen de las clases menos favorecidas siguen obteniendo calificaciones bajas. Esto se usa como evidencia para el argumento de que las escuelas públicas no funcionan correctamente y que las escuelas privadas son una mejor alternativa; este discurso normalmente se realiza

sin tener en cuenta las diferencias importantes en las condiciones de vida. Con el objetivo de mejorar las posiciones en las clasificaciones, la prueba estandarizada se convierte en el motor de los cambios en la educación, desde las soluciones de gestión hasta los resultados escolares (Budnik *et al.*, 2011, p. 316; Falabella, 2015, p. 713). Todo esto significa que los efectos de la reforma educativa neoliberal de la década de 1980 dieron lugar a un apartheid educativo en Chile, donde los estudiantes solo estudian con personas de su propia clase social y que comparten los mismos valores.

Como resultado del cuarto pilar de la reorganización iniciada en el gobierno de Pinochet, ese Apartheid educativo también se manifiesta en la educación superior chilena. Sin embargo, tal vez, de una forma más agresiva, ya que incluso las universidades públicas cobraban tasas y mensualidades. Sin embargo, la experiencia chilena también muestra la posibilidad de resistir a la fuerza de los procesos neoliberales a través de la organización política. Las reformas en la educación superior, iniciadas por una profusión de Decretos Presidenciales Educativos desde el inicio de la dictadura, se aplicaron casi sin cambios hasta la década de 2000. En 1980, con el Decreto con Fuerza de Ley n° 3, los rendimientos de los docentes y demás servidores de las universidades dejó de estar vinculado al presupuesto del funcionalismo público obligando a las universidades a convertirse en instituciones sin fines de lucro pero con la responsabilidad de costear sus actividades. Así, según Pires (2015, p. 82), la educación superior chilena, incluso la pública, se tornaba dependiente de la financiación privada y estaba ligada a las necesidades del mercado que la financiaba. Al año siguiente, se abolió la gratuidad en la enseñanza superior. El gobierno limitaba su actuación a la oferta de financiamiento estudiantil que debía ser restituido con valores corregidos por el beneficiario después de la conclusión del curso de graduación, lo que provocaba gran endeudamiento entre los jóvenes y sus familias. En la transición a la democracia pequeñas modificaciones fueron aprobadas por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990 que se ha mantenido hasta 2009. La LOCE de 1990 sólo fue revocada después de una serie de protestas de estudiantes secundarios que «declaraban huelga, ocupaban los colegios, las asambleas y organizaran marchas colectivas; las principales reivindicaciones de los secundarios eran el mejoramiento de la calidad de la enseñanza secundaria y el fin de la LOCE/90, además, ellos reclamaban la gratuidad de la enseñanza superior» (Pires, 2015, p. 89). En 2009, como respuesta a las protestas, el gobierno de centroizquierda de Bachelet revocó la LOCE y promulgó la Ley General de Educación (LGE) que, aunque atendía la demanda por la modernización del currículo de la Educación Básica, no alteraba los criterios de funcionamiento de la Educación universitaria. En 2011, el gobierno de centro derecha de Sebastián Piñera, enfrentó protestas de estudiantes universitarios y secundarios que reclamaban el derecho a la educación gratuita (2015, p. 90). Los manifestantes tomaron las calles en 2011 y en 2015 y contaron con gran apoyo popular, ya que además de la gratuidad, reclamaban igualdad de oportunidades de acceso y la inclusión en la universidad de los diversos grupos étnicos y sociales que componen la sociedad chilena. En general, los estudiantes se enfrentaron al ideario neoliberal y se posicionaron fuertemente contra el concepto de educación como mercancía, como un bien de consumo, en el sentido de tomarla como un derecho.

Como desdoblamiento de esas protestas, el gobierno chileno se vio obligado a volver a colocar la cuestión de la gratuidad de la enseñanza superior en discusión y, lo que ha resultado en la promulgación de la Ley de las Universidades Estatales de 2018 (Ley 21094/2018).

Veamos el caso de Brasil. En Brasil, las ideas neoliberales comenzaron a implementarse con el Plan Nacional de Privatización bajo el gobierno de Fernando Collor de Mello (1990-1992), pero fue bajo el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que un conjunto efectivo de reformas neoliberales se desarrolló en el país. Según Frigotto y Ciavatta (2003, p. 95) durante la década de los noventa, en general, las políticas públicas se basaron en conceptos como globalización, Estado mínimo, reestructuración productiva, sociedad de la información, calidad total, empleabilidad, etc. (Leher, 2001, p. 162). Las reformas se realizaron en tres áreas: desregulación, descentralización y privatización. La desregulación significaba revocar viejas leyes o aprobar otras nuevas que favorecían las leyes del mercado. La descentralización significó la transferencia de las operaciones y la gestión de los servicios públicos a los estados y municipios, con menos interferencia del gobierno federal. La privatización significaba permitir a las empresas privadas explotar de manera rentable la provisión de servicios públicos y ofrecer servicios complementarios o paralelos.

Así, bajo los tres pilares (desregulación, descentralización y autonomía-privatización), el gobierno de Cardoso implementó la Ley de Pautas y Bases de la Educación Nacional (LDB) (Saviani, 1997, p. 200; Dourado, 2002, p. 241; Frigotto & Ciavatta, 2003, p. 110) que sigue vigente, y en consecuencia, los elementos neoliberales ingresaron en todos los Planes Nacionales de Educación subsiguientes y sus leyes derivadas. Además de esto, el estado nunca alcanzó el nivel adecuado de inversión, lo que significa que el sistema no está funcionando correctamente y que las clases media y alta han migrado o han mantenido a sus hijos en la educación privada. Recientemente, se han implementado más cambios. Bajo el discurso de modernizar la educación secundaria, una de las primeras decisiones del gobierno de Michel Temer (2016-2018) fue reformar el sistema, reducir el calendario de Historia, Geografía, Biología, Física y Química y priorizar las matemáticas y el idioma portugués. Además, esta reforma extinguió la filosofía, la sociología, el arte y la educación física como asignaturas obligatorias. El enfoque en matemáticas y el idioma portugués se considera en gran parte como una demanda del mercado laboral, mientras que la exclusión de disciplinas como Filosofía y Sociología como un intento de obstaculizar el pensamiento crítico. Con respecto a estas reformas, Lima y Maciel (2018, p. 21) escriben que la adaptabilidad del currículo resulta en la erosión del derecho a la educación básica y profesional para satisfacer las demandas de la crisis capitalista. Los sectores neoliberal y neoconservador en la política brasileña, al optar por sofocar el 'gasto' social del Estado, pretenden apropiarse del fondo público para servir los intereses del capital rentista, representado por ellos mismos.

También se implementaron cambios en el sistema de educación superior, que al mismo tiempo afirman la autonomía, la descentralización y la flexibilidad de las instituciones, pero también implementan controles a través de un proceso estandarizado de evaluación. De acuerdo con Dourado (2002, p. 242), los puntos clave de esta política fueron proporcionar incentivos para la creación de instituciones con fines de lucro en el sector educativo, para ampliar la financiación de créditos



educativos a través de recursos estatales y privados, para alentar el aprendizaje a distancia y la creación de un sistema de medición a favor de actividades de enseñanza en lugar de actividades de investigación (véase también Dias Sobrinho, 2002). A través del proceso de evaluación estandarizado, el gobierno federal puede provocar cambios en los procesos de gestión y en la cultura institucional de las instituciones de educación superior, especialmente las universidades, que ahora están clasificadas por el Examen Nacional de Cursos y el Índice General de Cursos (Dourado, 2002, p. 244).

Curiosamente, y para atender las demandas de los estudiantes de entornos menos ricos, en 1999 el gobierno federal creó el Fondo de Financiamiento Estudiantil para la Educación Superior (FIES), y en 2005, bajo el gobierno de Lula da Silva, creó otro dispositivo de financiamiento llamado «Programa Universidad para Todos» (ProUni), que ofrece becas totales o parciales a estudiantes de entornos menos ricos para estudiar en instituciones privadas; en la práctica, se trata de sistemas de vales, mediante los cuales el Estado paga las plazas en universidades privadas. Por lo tanto, es posible afirmar aquí que si aún hay una gran presencia del Estado en la provisión de educación básica, aunque el currículo está siendo influenciado por los intereses del mercado, es posible afirmar que la educación superior está muy dominada por las fuerzas del mercado. Según Sguissardi (2015, p. 869), existe un cierto control neoliberal de la Educación Superior en Brasil, que divide el sistema en dos: 1) instituciones de educación superior que brindan educación de alta calidad e investigación científica, que abarca universidades públicas y algunas privadas; y 2) instituciones de educación superior con fines de lucro que brindan educación masiva y de baja calidad.

Con la desregularización del sector, hubo un gran crecimiento de las instituciones con fines de lucro desde 1997 y controlaban la mayoría de las matrículas y fueron responsables de la desaparición de casi 2/3 de las universidades comunitarias entre 2000 y 2015 (Sguissardi, 2015, p. 870). Con este sistema de vales, algunas instituciones se convirtieron en empresas que dependen del pago por el Estado. Esto se pudo ver mejor cuando, en 2014, el gobierno cambió los criterios y las formas de otorgar estos recursos y, en consecuencia, las dos más grandes empresas del sector, Kroton y Anhanguera, perdieron un 30% y un 50% de su valor de mercado (Sguissardi, 2015, p. 870). En los últimos 20 años, el acceso a la educación superior ha sido tratado como una mercancía, lo que ha llevado a una gran expansión del sector, pero con un impacto considerable en la calidad de la oferta. En los gobiernos del Partido de los Trabajadores (PT), que comprenden los mandatos de Lula da Silva y Dilma Rousseff (2002-2016), la desregulación del sector es evidente ante el gran crecimiento de la enseñanza a distancia: en 2007 ese segmento correspondía a 7 % de las matrículas y, en 2017, al 21,2% (INPE, 2018). Si se aíslan los cursos de formación de profesores de los demás la situación es más grave: corresponden al 46,8% de las matrículas. El último evento significativo ocurrió en 2017, cuando el gobierno federal aprobó una enmienda constitucional que prohíbe la expansión de las inversiones públicas por encima de la inflación y el crecimiento del Producto Interno Bruto en varios sectores, incluyendo Educación y Salud, durante los próximos 20 años, y esto lo deja abierto para una expansión considerable de empresas y organizaciones con fines de lucro (Amaral, 2017).

De acuerdo con la Constitución Federal Brasileña (Brasil, 1988), y con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, Ley nº 9394/1996), la Unión



divide la responsabilidad por la oferta de la Educación Básica pública con los Estados y Municipios. Así, las políticas públicas en el área, aunque sigan las determinaciones de los textos legales nacionales, dependen de cada ente federado. En Brasil, un poco más del 80% de las matrículas en la Escuela Secundaria están concentradas en los sistemas de educación de los Estados. Desde 2015 algunos Estados brasileños buscan firmar alianzas público-privadas para la administración y para la elaboración curricular. Las parejas privadas de estos procesos, por determinación legal, no pueden tener por objetivo formal alcanzar ganancias (Da Silva Resês & Duarte, 2017). En el Estado de Goiás, el gobierno estadual firmó alianzas con instituciones autodenominadas «Organizaciones Sociales». En teoría, para disminuir gastos y hacer las escuelas más atractivas y articuladas al mercado de trabajo, el Estado autoriza a agentes privados la aplicación de principios extraños a la administración pública en el sector, supuestamente más eficaces. En la práctica, el Estado desasiste las escuelas y la administración de las mismas pasa a ser realizada por empresas privadas «sin fines de lucro» directo, pero directamente ligadas a los intereses de grupos económicos regionales. En los Estados de São Paulo y Río de Janeiro, dos de los mayores de la federación, los gobiernos estatales anunciaron en 2015 y 2016 el cierre de cientos de escuelas, también con el argumento de la disminución de gastos y de la eficacia del uso del dinero público (Queiroz, Bortolon & Rocha, 2017). A partir del anuncio de esas políticas, en los tres Estados se verificó un interesante movimiento estudiantil de resistencia a las alianzas público-privadas en el sector, al cierre de escuelas y de defensa y valorización de la educación como un bien público (Da Silva Resês & Duarte, 2017) que se extendió por el país. Mientras 2015 y 2016 cientos de escuelas fueron ocupadas por los estudiantes como forma de presionar a los gobiernos a revertir las alianzas y cancelar los cierres. Durante las ocupaciones, los estudiantes organizaban la limpieza de los espacios, el horario de las clases, y, con la ayuda de profesores, el propio currículo. De acuerdo con Queiroz, Bortolon y Rocha (2017, p. 18) la experiencia del movimiento ofreció la oportunidad de que los estudiantes cambiar la dinámica tradicional de la escuela y, al asumir la responsabilidad por esos espacios, pudieron experimentar la autogestión y producir un nuevo dinámica de enseñanza y un nuevo relación con la propia escuela.

El último caso que deseamos ver es Sudáfrica. El régimen de apartheid se institucionalizó oficialmente en 1948 y solo terminó en 1994. Durante este período, el movimiento contra el apartheid en Sudáfrica tuvo como una de sus demandas más importantes la igualdad en el campo de la educación, rechazando la Ley de Educación Bantu de 1953, que establecía la segregación forzada en instituciones educativas (Christie, 2016, p. 435). A menudo se afirma que esta política apuntaba a dirigir a jóvenes negros y no blancos para puestos de trabajo. Sin embargo, Kiyaaam Govind, Ministro de Asuntos Nativos en ese momento, negó esta afirmación y afirmó que la política tenía como objetivo resolver los problemas étnicos de Sudáfrica al crear un sistema para cada grupo étnico (Byrnes, 1996). Una vez finalizado el régimen de apartheid, la aspiración de una «educación de igual calidad para todos» encontró problemas en la formación de la unidad nacional del gobierno y se dejó de lado, en gran parte porque surgieron nuevos desafíos en la reestructuración del país. En 1996, la Ley de Escuelas Sudafricanas reestructuró el gobierno escolar, introduciendo un sistema de cuotas parentales en la escuela y un sistema (es decir, fórmula de participación

equitativa) que distribuía parte del presupuesto educativo de manera diferente entre las escuelas clasificadas por una escala de pobreza (Christie, 2016, p. 439). Esto representó una gran oportunidad para los neoliberales tomar el campo educativo a través de la creación de «escuelas privadas asequibles» que se dirigen a estudiantes con antecedentes desfavorecidos (Tooley & Dixon, 2005). Según Languille (2016, p. 1), los partidarios de las escuelas privadas con tarifas reducidas afirmaron que esto ayudaría al estado a ofrecer acceso a la educación con buena calidad y condiciones. Más de 20 años desde el fin del apartheid, el acceso a la educación ha mejorado, pero el rendimiento sigue siendo deficiente, con grandes diferencias entre las escuelas a las que asisten la mayoría de los niños blancos y las que asisten a la juventud negra (Languille, 2016, p. 1; Motala & Dieltiens, 2008; Nordstrum, 2012; Motshekga, 2015; Phadi & Ceruti, 2011). Esto es así porque el acceso a la educación de calidad está distribuido de manera desigual, en líneas sociales, raciales y espaciales (Chisholm, 2005). Según Christie (2016, p. 435), en la «Nación del Arco Iris» a pesar de algunos cambios en la configuración de raza y clase del apartheid, la carga de la pobreza y la educación deficiente todavía son asumidas desproporcionadamente por los negros. Las prácticas de la vida cotidiana (incluyendo la educación) siguen los ritmos de una fundamentalidad política neoliberal desigual.

El caso de las «escuelas privadas asequibles» es significativo, ya que según Mcloughlin (2013, p. 15) y Languille (2016, p. 2), estas escuelas no atienden a personas de entornos desfavorecidos; más bien, atienden a las clases medias emergentes, predominantemente negras, que buscan utilizar la educación como una forma de mejorar sus vidas. Estos desarrollos en Sudáfrica son similares a una tendencia neoliberal experimentada en todo el mundo. Durante el período de transición, el gobierno democrático descartó la opción de educación básica obligatoria gratuita (por lo tanto, incluso las escuelas públicas pueden cobrar tasas de matrícula) mientras que, al mismo tiempo, estableció la educación como un derecho. Esta parece ser una situación paradójica. Kell y Kell (2010, p. 458) afirman que la influencia de exámenes como el PISA, pero también como el «Trends in International Mathematics and Science Study» (TIMSS) y el «Progress in International Reading Literacy Survey» (PIRLS), resultó en algunas respuestas políticas genéricas promoviendo más exámenes, la elaboración de un currículo centralizado y un retorno a las metodologías tradicionales de enseñanza preocupadas con lo básico en perjuicio de un currículo amplio, inclusivo y provocador del pensamiento abstracto, o sea, de cosas que no pueden ser medidas en una prueba (Biesta, 2018). De acuerdo con Murtin (2013), en comparación con otros países emergentes, Sudáfrica alcanzó en el PISA progresos significativos en el nivel educativo. Sin embargo, el sistema de ranqueamiento reproduce en los indicadores la radical segregación social existente aún en el país: las escuelas que atiende mayoritariamente a la población negra pobre aparece en las posiciones más bajas. Wills y Hofmeyr (2018, p. 14) resaltan que el sistema de pruebas estandarizadas no atiende a la compleja realidad lingüística del país, ya que se verifica que los mismos grupos que ocupan las peores colocaciones son los que no poseen el inglés como la principal lengua utilizada en casa. Esto es demasiado serio en un país que reconoce 11 idiomas como oficiales. La adopción de exámenes estandarizados no sólo reproduce en los indicadores la desigualdad, pero la justifica. Es importante recordar que uno de

los valores más grandes del neoliberalismo es la defensa de la responsabilidad individual por el éxito o el fracaso. Esto amplifica la estigmatización de la pobreza de los niños que ni siquiera tienen acceso a las «escuelas privadas asequibles».

Una vez finalizado el sistema de Apartheid, la mayoría de las universidades sudafricanas se suscribieron a las medidas internacionales de éxito, se unieron a clasificaciones internacionales y adoptaron sistemas de gestión, muy similares a las empresas con fines de lucro (Muller, 2017, p. 58). Si al principio era posible afirmar que estos cambios estaban dirigidos a superar el aislamiento y mejorar la calidad, hoy es el motivo de una serie de problemas. Muller (2017, p. 63) señala que la mayoría de las universidades sudafricanas son instituciones públicas, y que incluso si este es el caso, deben participar en un sistema competitivo para el financiamiento. El autor afirma que hay tres temas populares e influyentes en el pensamiento del actual sistema de educación superior en el país: (i) un énfasis en el «conocimiento indígena», es decir, tiene como objetivo desarrollar conocimientos locales; (ii.) la importancia de la «internacionalización», es decir, para obtener un cierto estatus entre las instituciones extranjeras; y, (iii.) un enfoque en el papel de la universidad en la «economía del conocimiento», es decir, para agregar valor y potencial para recaudar fondos para la investigación y la producción académica.

Shrivastava y Shrivastava (2014, p. 7) nos recuerdan que en 1996 la reforma de la educación superior en Sudáfrica se implementó en el marco de «Crecimiento, equidad y redistribución»; sin embargo, esto se adoptó solo en el discurso porque en la práctica se implementó un sistema muy competitivo. Además, los recursos públicos para la educación superior se redujeron de 4% en 1999 a 2,5% en 2007 del presupuesto nacional. Esto obligó a las universidades a aumentar considerablemente las tasas de matrícula y, como consecuencia, a medida que el número de estudiantes creció de manera constante debido a la urbanización y al aumento de la densidad de población, el número de profesores en las universidades se mantuvo estable, lo que contribuyó aún más a la inquietante tasa de abandono escolar del 45% entre los estudiantes de educación superior en Sudáfrica (Shrivastava & Shrivastava, 2014, p. 7). Como una manera de tratar de resolver esta situación sin el apoyo del Estado, la mayoría de las universidades formaron clases cada vez más grandes, algunas de ellas con más de 200 estudiantes, y comenzaron a usar las TIC, el aprendizaje a distancia y los MOOC (cursos masivos en línea abierta) para apoyar a sus estudiantes (Shrivastava & Shrivastava, 2014, p. 9).

Desde comienzos de los años 2000, tras una gran reestructuración del sistema universitario sudafricano iniciada en 1997, entre otras cosas, fundió universidades hasta entonces autónomas dentro de un gran programa de reducción de costos y integración (Hall y Symes, 2006), los estudiantes se movilaron contra el sistema de distribución de recursos que amplió la desigualdad entre las instituciones. Sin embargo, según Badat (2016, pp. 71-72) fue entre 2015 y 2016 que una serie de protestas estudiantiles ganó las calles y apoyo popular en la afirmación de la educación como un derecho y no como una mercancía que sólo se justifica en razón de atender a las demandas del mercado. En cuanto al carácter de estas protestas, Badat (2016, p. 93) afirma que «aquellos que constituyen el movimiento están exasperados y enojados con el ritmo lento de los cambios en las culturas institucionales, en el cuerpo docente y en aspectos importantes de los programas académicos de las universidades históricamente blancas.

Ellos están invocando la Constitución, la Declaración de Derechos y las políticas de educación superior, están también exigiendo mayor justicia social en la enseñanza superior». Una característica de las protestas de 2015 y 2016 fue la ausencia de un liderazgo específico, como un partido político, un intelectual, o bien, una organización estudiantil, eso, por supuesto, no significa que no hubo participación de éstos en las movilizaciones. De acuerdo con Badar (2016) la ostensiva y reiterada falta de liderazgo visible, o mejor, la idea de un movimiento sin liderazgo y que, por lo tanto, demanda formas de participación y acciones colectivas, tiene un significado más profundo de lo que se imagina. Estos estudiantiles sudafricanos ofrecen a la sociedad un mensaje amplio de la necesidad y disposición de pensar la educación superior como un derecho democrático que no puede estar enganchado de forma tan restringida a los intereses del mercado como si fuera la educación meramente otra mercancía. Es, además, una lucha contra el Apartheid que, en el neoliberalismo (una moderna forma del imperialismo), encontró medios de reproducirse.

## 5. Conclusiones

Se puede argumentar aquí que, bajo la ideología neoliberal, las escuelas y las universidades están en peligro de no fomentar la verdadera educación y, en cambio, promover la educación normalizante. Para esta ideología, el rol de esta institución es preparar a las personas a través de una capacitación competitiva para competir por los privilegios (Connel, 2013, p. 110). Sin embargo, esto no ocurre sin oposición. Desde principios del siglo XXI en Chile, Brasil y Sudáfrica, las protestas estudiantiles han cuestionado y se han opuesto al sistema, como en 2006, 2011 y 2012 en Chile, en 2015 y 2016 en Brasil y en Sudáfrica. Si bien estos movimientos deben entenderse en sus propias complejidades y contextos históricos, es posible afirmar que la educación es un derecho humano y no una mercancía, la verdadera educación no debe normalizar a las personas. Por lo tanto, la siguiente pregunta planteada por McLaren y Faharmandpur (2001, p. 279) sigue siendo muy significativa: «¿Por qué tratar de ayudar a los jóvenes a adaptarse a un sistema diseñado para excluirlos?». Esta pregunta no excluye la importancia de plantear preguntas sobre la educación, pero se niega a aceptar la educación neoliberal normalizadora como la esencia de las escuelas y las universidades.

Si, según Foucault (2008, pp. 218-219), el neoliberalismo tiene una dimensión utópica en la medida en que trata de establecer un «estilo general de pensamiento, análisis e imaginación», entonces la educación, no la educación normalizante, debe convertirse en una forma de resistencia contra esta utopía que busca convertir a las personas en defensores acríticos del sistema. Como afirma Biesta (2018, p. 26), resistir al mercado no significa, por supuesto, que la economía no importe, sino que el desafío es «hacer» la economía de manera diferente, en formas que sean más sostenibles, más solidarias y más democráticas. El autor también afirma que es necesario cuestionar el gran enfoque de la educación para la competición, que es siempre buena cuando se gana, pero es mala cuando se pierde. La educación debe preguntar cómo la cooperación y la colaboración pueden ser más centrales en cómo conducimos nuestras vidas juntos. Y significa, y este es quizás el problema más importante de cara a las verdades a medias que parecen regir la educación global,

que necesitamos cambiar el foco desde la supervivencia hasta una orientación sobre la vida. De acuerdo con Biesta (2018, p. 26), la educación tiene que mirar a una orientación sobre la cuestión de cómo podemos vivir en las circunstancias siempre cambiantes, mientras que la cuestión de la vida nos pide que primero exploremos si vale la pena adaptarnos a las circunstancias en las que nos encontramos, o si la primera tarea es en realidad de tratar de crear mejores circunstancias para vivir.

Ciertamente, no hay garantía de que la verdadera educación tenga éxito. Sin embargo, en la era neoliberal, la verdadera educación debe resistir el imaginario social y la lógica del mercado y afirmar que la educación es la oportunidad de intentar crear posibilidades de vida y enfrentar riesgos (Biesta, 2018, p. 28). Crear posibilidades de vida y enfrentar riesgos significa tener la oportunidad de concebir una visión antiimperialista del mundo. De acuerdo con Miraftab (2009, p. 45) y Biesta (2018, p. 28), resistir el pensamiento neoliberal implica resistir las medias verdades y enfrentar abiertamente las complejidades de la realidad en la que el Otro existe, se regocija y sufre, y reconoce que la competencia estimulada por el mercado puede amplificar enormemente este sufrimiento.

## 6. Referencias

- Amaral, N.C. (2017). Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-25. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227145>
- Assaél Budnik, J., Cornejo Chávez, R., González López, J., Redondo Rojo, J., Sánchez Edmonson, R., & Sobarzo Morales, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Badat, S. (2016). Deciphering the Meanings and Explaining the South African Higher Education Students Protests of 2015-16. *Pax Academica. African Journal of Academic Freedom*, 1(2), 71-106.
- Ball, S.J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99. doi: <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>
- Bartolozzi Ferreira, E. (2017). A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova Ordem e Progresso. *Educação & Sociedade*, 38(139), 293-308. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644003>
- Biesta, G. (2018). O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, 41(1), 21-29. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

- Byrnes, R.M. (1996). *South Africa: A Country Study*. Washington: GPO for the Library of Congress.
- Campbell, C., & Sherington, G. (2006). *The comprehensive public high school: Historical perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- Carrasco, A. et al. (2013). *Políticas de admisión, evolución composicional y efectividad escolar de escuelas ante la reciente institucionalidad que prohíbe seleccionar alumnos*. Santiago: MINEDUC.
- Carter, L., Dediwalage, R. (2010). Globalisation and science education: the case of Sustainability by the Bay. *Cultural Studies of Science and Education*, 5(2), 275-291. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11422-009-9248-8>
- Carvajal Diaz, L.M. (2019). Sindicalismo docente y Movimientos de Renovación Pedagógica frente al neoliberalismo educativo: los casos de España, Argentina y Chile. *Foro de Educación*, 17(26), 115-134. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.584>
- Castro, M.H. (2000). Trabalho & educação (entrevista). *Jornal do Brasil (06-08-2000)*.
- Chile. (1980). *Decreto Con Fuerza de Ley N° 3 de 30 de dezembro de 1980. Dispone normas sobre remuneraciones en universidades chilenas*. Disponible en: <http://bcn.cl/4x6j>
- Chile. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18962 de 1990*. Disponible en: <http://uchile.cl/ux8386>
- Chile. (2009). *Ley General de Educación de 2009*. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043#educación>
- Chile. (2018). *Ley n° 21094 de 2018. Sobre las Universidades Estatales de 05/06/2018*. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1119253>
- Chisholm, L. (2005). Introduction. In Chisholm, L. (Ed.), *Changing class: Education and social change in post-apartheid South Africa* (pp. 1-28). London & Cape Town: Z Books- HSRC Press.
- Christie, P. (2016). Educational change in post-conflict contexts: reflections on the South African experience 20 years later. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 434-446. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2015.1121379>
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99-112. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>
- da Silva Resês, E., & Duarte, M. (2017). Movimento estudantil na ocupação de escolas e defesa da educação pública de qualidade. *Integración y*



- Conocimiento*, 6(1), 30-40. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17116>
- Dias Sobrinho, J. (2002). Educação e avaliação: técnica e ética. In Dias Sobrinho, J., & Ristoff, D.I. (Eds.), *Avaliação democrática para uma universidade cidadã* (pp. 37-68). Florianópolis: Insular.
- Espinoza, Ó., & González, L.E. (2011). La crisis del sistema de educación superior chileno y el ocaso del modelo neoliberal. In Fundación Equitas (Ed.), *Barómetro de política y equidad. Nuevos actores, nuevas banderas* (pp. 94-133). Santiago: Fundación Equitas. Fundación Friedrich Ebert.
- Esquivel Larrondo, J.E. (2007). Chile: campo experimental para la reforma universitaria. *Perfiles educativos*, 29(116), 41-59.
- Evangelista, O., & Leher, R. (2012). Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, 10(15), 1-29.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979-2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Foucault, M. (2000). Etika starostlivosti o seba samého ako prax slobody. In Foucault, M. (Ed.), *Moc, subjekt a sexualita* (pp. 132-154). Bratislava: Kalligram.
- Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics: Lectures at The Collège De France, 1978-79*. New York-Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Friedman, M. (1995). *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultura.
- García-Huidobro, J.E., Ferrada, R., & Gil, M. (2014). La relación educación-sociedad en el discurso político-educativo de los gobiernos de la Concertación (1990-2009). *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 113-131. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100007>
- Grenier, J., & Orléan, A. (2007). Michel Foucault, l'économie politique et le libéralisme. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 62(5), 1155-1182. doi: <https://doi.org/10.1017/S0395264900035794>
- Guilherme, A.A., & Picoli, B.A. (2018). Escola sem Partido/School Without Party - totalitarian elements in a modern democracy: some reflexions based on Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, 23(42), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>.
- Gur-Ze'ev, I. (2001). Philosophy Of Peace Education In A Postmodern Era. *Educational Theory*, 51(3), 315-336. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2001.00315.x>

- Gur-Ze'ev, I. (2007). *Beyond the Modern-Postmodern Struggle in Education*. Leiden: Brill-Sense.
- Hall, M., & Symes, A. (2005) South African higher education in the first decade of democracy: from cooperative governance to conditional autonomy, *Studies in Higher Education*, 30(2), 199-212. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070500043317>
- Herrera, J. F., Reyes, L., & Ruiz, C. (2015). *El Modelo de «eficacia escolar» en Chile (1990-2014): ¿promesa de equidad o un nuevo modelo de privatización de la educación?*. Santiago: Universidad de Chile.
- Holmer Nadesan, M. (2002). Engeneering the Entrepreneurial Infant: Brain Science, Infant Development Toys, and Governmentality. *Cultural Studies*, 16(3), 401-432. doi: <https://doi.org/10.1080/09502380210128315>
- INEE. (2016). *Política Nacional de Evaluación de la Educación*. Ciudad de México: Instituto nacional para la Evaluación de la Educación.
- INPE. (2018). *Censo da Educação Superior*. Brasília: INPE.
- Inzunza, J., et al. (2011). Formacion docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 16(48), 267-292.
- Karlsson, S. (2002). The North-South Knowledge Divide: Consequences for Global Environmental Governance. In Esty, D., & Ivanova, M. (Eds.), *Global Environmental Governance Options & Opportunities* (pp. 1-24). New Haeven: Yale School of Forestry & Environmental Studies.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Governmentality-Neoliberalism-Education: the Risk Perspective. *Journal of Pedagogy*, 2(2), 145-158. doi: <https://doi.org/10.2478/v10159-011-0007-z>
- Kell, M., & Kell, P. (2010). International Testing: Measuring Global Standards or Reinforcing Inequalities. *International Journal of Learning*, 17(9), 485-501.
- Klein, N. (2007) *Shock Doctrine*. New York: Metropolitan Books.
- Languille, S. (2016). 'Affordable' private schools in South Africa. Affordable for whom?. *Oxford Review of Education*, 42(5), 528-542. doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1220086>
- Leite, M., & Araújo, N.C. (2018). No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem. *Em Aberto*, 31(101), 93-105.
- Leher, R. (2001). Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In Gentili, P. (Ed.), *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária* (pp. 151-187). São Paulo: Cortez.

- Lima, M., & Maciel, S.L. (2018). A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23(8), 1-25. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2001). The Globalization of Capitalism and the New Imperialism: Notes Towards a Revolutionary Critical Pedagogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 23(3), 271-315. doi: <https://dx.doi.org/10.1080/1071441010230304>
- McLoughlin, C. (2013). *Low-cost private schools: Evidence, approaches and emerging issues*. London: EPSPEAKS.
- McMurtry, J. (1999). *The cancer stage of capitalism*. London: Pluto Press.
- Mirafitab, F. (2009). Insurgent Planning: Situating Radical Planning in the Global South. *Planning Theory*, 8(1), 32-50. doi: <https://doi.org/10.1177/1473095208099297>
- Motala, S., & Dieltiens, V. (2008). Caught in ideological crossfire: Private schooling in South Africa. *South Africa Review of Education*, 14(3), 122-138.
- Motshekga, A. (2015). *A critical review of the pace of educational change in South Africa over the past 20 years delivered at the World Social Science Forum held in Durban*. South Africa Government/World Social Science Forum.
- Murtin, F. (2013). Improving Education Quality in South Africa. In *OECD Economics Department Working Papers* (1056). París: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/5k452kfn9ls-en>
- Nordstrum, L.E. (2012). Incentives to exclude: The political economy constraining school fee abolition in South Africa. *Journal of Education Policy*, 27(1), 67-88. doi: <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.604138>
- Olssen, M., & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. doi: <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Peters, M. (2001). Education, Enterprise Culture and the Entrepreneurial Self: A Foucauldian Perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58-71.
- Phadi, M., & Ceruti, C. (2011). Multiple meanings of the middle class in Soweto, South Africa. *African Sociological Review*, 15(1), 88-108.
- Pires, C.P. (2015). As reformas neoliberais na estrutura, na organização e no financiamento da educação superior do Chile e a deflagração do movimento estudantil em 2011. *Revista Contraponto*, 1(3), 77-100.
- Pongratz, L.A. (2006). Voluntary Self-Control: Education reform as a governmental strategy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 471-482. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00205.x>

- Pons-Vignon, N., & Segatti, A. (2013). The art of neoliberalism: Accumulation, institutional change and social order since the end of apartheid. *Review of African Political Economy*, 40(138), 507-518. doi: <https://doi.org/10.1080/03056244.2013.859449>
- Queiroz, D.F. da S., Bortolon, P.C., & Rocha, R.C.M. (2017). As ocupações estudantis e a reinvenção do espaço escolar facilitadas pelas tecnologias interativas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(104) 1-21. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/mmm>
- Redondo, J.M. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?. *Ultima década*, 13(22), 95-110. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000100005>
- Rubenson, K. (2008). OECD Education Policies and World Hegemony. In Mahon, R., & McBride, S. (Eds.), *The OECD and Transnational Governance* (pp. 242-259). Vancouver: UBC Press.
- Ruiz, C. (2010). *De la Republica al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM.
- Saviani, D. (1997). *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados.
- Sguissardi, V. (2015). Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, 36(133), 867-889. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87343512002>
- da Silva Resês, E., & Duarte, M. (2017). Movimento estudantil na ocupação de escolas e defesa da educação pública de qualidade. *Integración y Conocimiento*, 6(1), 30-40. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17116>
- Stiglitz, J.E. (2006). *Making Globalization Work*. New York-London: W.W Norton.
- Tooley, J., & Dixon, P. (2005). *Private education is good for the poor: A study of private schools serving the poor in low-income countries*. Washington, DC: Cato Institute.
- Vasquez, J.S., & Olavarria, F.F. (2014). Construcción neoliberal de la política social chilena en el discurso de Pinochet. *Revista Katálysis*, 17(1), 22-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802014000100003>
- Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform?. In Williamson, J. (Ed.), *Latin American Readjustment: How Much has Happened* (pp. 7-20). Washington: Peterson Institute for International Economics.
- Wills, G., & Hofmeyr, H. (2018). Academic Resilience in Challenging Contexts: Evidence From Township and Rural Primary Schools in South Africa. *Stellenbosch Economic Working Papers: WP18/2018*.
- World Bank. (1998). *Social Capital: A Missing Link?*. Washington DC: The World Bank.