

DE LA CABEZA MAL HECHA A LA CABEZA MAL PUESTA¹: LOS DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN EN EL CHILE

FROM THE POORLY MADE HEAD TO THE MISPLACED HEAD:
THE CHALLENGES OF CHILE'S EDUCATION

19

Jaime Retamal Salazar
Doctor en educación
Universidad de Santiago de Chile
jaime.retamal@usach.cl
Santiago, Chile

Resumen: La especie de paradoja o de oxímoron que Edgar Morin pone en juego como desafío educacional en el umbral del año 2000 con su texto *La cabeza bien puesta*. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento no deja de tener un efecto diluyente para un sistema educativo como el chileno que estructuralmente está diseñado desde el paradigma neoliberal. Las fórmulas pro-mercado de financiamiento, la imposición de lógicas de competencia entre escuelas públicas y privadas sin impactos positivos en el mejoramiento de los estudiantes, la cultura de la elección escolar, la administración gerencial que se promueve en el liderazgo de gestión y dirección, el estilo neoliberal de inclusión escolar, o el deterioro de los climas son todas fórmulas ejemplares en las que el neoliberalismo privatizante hacen añicos la idea de una educación pública aglutinante comunitaria y socialmente competente, o colectiva y democráticamente deliberante. Estamos frente a una revolución antropológica -y no simplemente social o económica- que nos coloca en el centro de un debate filosófico, antropológico y político, que nos impulsa a cuestionamos el impacto de las lógicas de mercado neoliberal y de privatización modernizadora que amagan los sistemas educativos o que han hecho añicos al sistema público de educación en Chile.

Palabras clave: Educación neoliberal, mito neoliberal chileno, pensamiento intelectual, pensamiento crítico, pensamiento complejo en Morin

Resumo: O tipo de paradoxo ou oxímoro que Edgar Morin põe em jogo como desafio pedagógico no limiar do ano 2000 com seu texto *La cabeza bien pone*. Repense a reforma. O pensamento reformador não deixa de ter um efeito diluidor para um sistema educacional como

¹ Se agradece el valioso apoyo de ANID/ CONICYT a través del proyecto FONDECYT Regular N°1200196 titulado: "Oportunidades de desarrollo moral democrático durante la formación inicial docente. ¿Qué aporta lo curricular y lo extra-curricular?"



o chileno, estruturado estruturalmente a partir do paradigma neoliberal. As fórmulas de financiamento pró-mercado, a imposição de lógicas de competição entre escolas públicas e privadas sem impactos positivos na melhoria dos alunos, a cultura de escolha escolar, a administração gerencial que se promove na gestão e liderança gerencial, o estilo neoliberal de inclusão escolar, ou a deterioração dos climas são fórmulas exemplares em que o neoliberalismo privatizante estilhaça a ideia de uma comunidade coesa e socialmente competente, ou educação pública coletiva e democraticamente deliberativa. Estamos diante de uma revolução antropológica -e não simplesmente social ou econômica- que nos coloca no centro de um debate filosófico, antropológico e político, que nos leva a questionar o impacto da lógica do mercado neoliberal e da privatização modernizadora que ameaça os sistemas educacionais ou que destroçaram o sistema público de educação no Chile.

Palabras-chave: Educação neoliberal, mito neoliberal chileno, pensamento intelectual, pensamento crítico, pensamento complexo em Morin

Abstract: The kind of paradox or oxymoron that Edgar Morin exhibits as an educational challenge on the threshold of the year 2000 with his text *La cabeza bien puesta*. To rethink the reform. Reforming the theories has a diluting effect for an educational system like the Chilean one, which is structurally designed from a neoliberal paradigm. The pro-market financing formulas, the imposition of competition logics between public and private schools without positive impacts on the improvement of the education, the culture of school selection, the management administration that is promoted in leadership, the neoliberal style of school inclusion, or the deterioration of climates are all exemplary formulas in which privatizing neoliberalism shatters the idea of a cohesive community and socially competent, or collective and democratically deliberative public education. We are facing an anthropological revolution -and not simply a social or economic one- that places us at the center of a philosophical, anthropological and political debate, which drives us to question the impact of the logic of the neoliberal market and modernizing privatization that threatens the systems educational or that have shattered the public education system in Chile.

Key words: Neoliberal education, Chilean neoliberal myth, intellectual thought, critical thought, complex thought in Morin

LA POLÍTICA EDUCACIONAL HECHA AÑICOS

La especie de paradoja o de oxímoron que Edgar Morin pone en juego como desafío educacional en el umbral del año 2000 con su texto *La cabeza bien puesta*. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento (Morin, 2002), no deja de tener un efecto diluyente para un sistema educativo como el chileno que estructuralmente está diseñado -y reformado- desde el paradigma neoliberal (Audier, 2012; 2015; Harvey, 2007; Steger & Roy, 2011) en todas y cada una de sus dimensiones. En efecto, Chile tiene una larga tradición desde la reforma impuesta por la dictadura cívico-militar de los setenta que, como es muy sabido, se orientó drásticamente y violentamente por las

lógicas de mercado (Jocelyn-Holt, 2014; Pinto & Salazar, 1999), pero lo que es menos sabido o discutido es que, esa misma lógica, traspasó y orientó incluso a todos los gobiernos democráticos de los noventa y los dos mil, hasta exactamente nuestros días (Johnson Mardones, 2020), en lo que resulta evidente, por ejemplo, una gobernanza neoliberal de la educación reconocida como *system performance-based accountability*, de muy altas consecuencias para los profesores y las escuelas (Verger et al., 2021).

La realidad es que en Chile las políticas de privatización no han dejado de avanzar sobre la base de los principios neoliberales (Normand, 2011; Verger, 2016) y sobre la base de un pacto o consenso político que atraviesa todo el espectro de la clase política dominante (Retamal Salazar, 2013; Alarcon-Leiva et al., 2014; Ruiz-Schneider, 2018; Falabella, 2021; Zurita, 2021); sin embargo este modelo de avance de políticas públicas neoliberales en educación ha sido puesto en jaque, a veces dramáticamente por las sucesivas movilizaciones sociales (Cornejo, 2010; Garcés, 2012), habida cuenta de las profundas desigualdades que sufre este país a causa de la injusticia económica, cultural, social, ecológica (García & Flores, 2021), territorial, étnica (Paricán, 2014; Tijoux, 2016), de género (Kirkwood, 2010; LasTesis, 2021a, 2021b), de clase (Cornejo, 2018; Angelcos, et al., 2021) y, precisamente, a causa de las radicales desigualdades educativas (Zimmerman, 2019) que vive cotidianamente y que después de décadas de iniciativas reformistas intra-neoliberales, resultan en consecuencia insostenibles (Retamal Salazar, 2012).

Las fórmulas pro-mercado de financiamiento de la educación escolar (Carnoy, 1998) y universitaria (Meller, 2013; Quaresma & Villalobos, 2018; Villalobos, Quaresma, & Franetovic, 2020), la imposición de lógicas de competencia entre escuelas públicas y privadas sin impactos positivos en el mejoramiento de los estudiantes (Carnoy, 2016, p.35; Galioto & Henríquez, 2021), la cultura de la elección escolar (Carrasco & San Martín, 2012; Normand, 2018), la datificación de la toma de decisiones (Stucke & Allen P., 2016; Normand, 2016), la administración gerencial que se promueve en el liderazgo de gestión y dirección escolar (Sisto, 2019; Normand & Verger, 2015), la criminalización escolar (Retamal Salazar, 2019), el estilo neoliberal de inclusión escolar (Sisto, 2019), la promoción de la innovación tecnocrática que crea nuevas subjetividades (Guajardo & Jara, 2018) en reemplazo de una didáctica pedagógica, o el deterioro de los climas escolares (Retamal Salazar, 2010; Flores & Retamal Salazar, 2011; Retamal Salazar & González, 2019) son todas, y cada una, fórmulas ejemplares en las que el neoliberalismo privatizante, el reformismo intra-neoliberal o la privatización oculta del sistema escolar, hacen añicos la idea de una educación pública aglutinante comunitaria y socialmente competente, o colectiva y democráticamente deliberante.

Mientras la atomización individualizante ha campeado en la configuración del sistema escolar, la configuración ecológica, solidaria, comunitaria, igualitaria y democrática han perdido su norte y su orientación. El neoliberalismo educacional crea y recrea efectiva y cotidianamente una crisis civilizatoria. El extremismo ejemplar del caso de Chile es sin duda un paradigma a considerar: los actores educativos son verdaderos organismos extremófilos. No obstante, quienes han querido edulcorar esta realidad, tildan simplemente esta verdadera violencia estructural del sistema neoliberal chileno como una de las lógicas consecuencias de una experimentación social (Bellei, 2015), o como nuevos estadios y ciclos de desarrollo (Larroulet & Montt L., 2010), o como

desafíos de una sociedad nueva (Lagos & Landerretche, 2011), o como avances sociales que emergen de las protestas estudiantiles (Bellei, Contreras, & Valenzuela, 2010), o hasta, como un fenómeno -que no deja de ser sardónico- de path dependency (Cox, 2012).

En los hechos, este paradigmático “rinoceronte” escolar (E. Ionesco), fue pensado, diseñado, interpretado y asumido, desde los inicios de la dictadura cívico-militar de los setenta, como un momento “modernizador”, pero en este tono específico, vale decir, como “la expresión, en el campo educacional, de una determinada concepción del hombre y de la sociedad” (Prieto Bafalluy, 1983, p.11); es decir, como la instauración de una concepción cristiana que la dictadura recogía, supuestamente “en consideración a la tradición chilena y que dio forma al mundo occidental” (1983, p.12); en otras palabras, los intelectuales de la dictadura consideraban que ... se entiende al hombre como un ser dotado de espiritualidad, fundamento del cual emana la dignidad de la persona humana. Se le reconocen al hombre derechos naturales, que emanan de su naturaleza y que son superiores al Estado. El Estado por tanto está al servicio de la persona y no al revés.(1983, p12).

Estamos frente, nada más y nada menos, que a una revolución antropológica -y no simplemente social o económica- dado que lo que se habría puesto en marcha en la dictadura cívico-militar de los setenta, mediante la retórica del respeto al bien común y al principio vaticano de subsidiariedad, es a un rol moderno que regula el protagonismo del Estado en la sociedad, colocándolo a un segundo o tercer plano; principio modernizador contrario a cualquier postulado marxista anacrónico, como los supuestamente postulados pre-modernos o anti-modernos que orientaban al gobierno popular de Salvador Allende que, según esta nueva modernización neoliberal, quería “formar al hombre nuevo para el Chile nuevo”, es decir, “al revolucionario para implantar la dictadura del proletariado”. No obstante, esta exageración retórica es refutable incluso en los mismos hechos y por interpretaciones conservadoras o revisionistas del pasado pre-dictatorial (Nuñez, 2003). Sin embargo, nos coloca en el centro de un debate filosófico, antropológico y político que no ha dejado de tener vigencia hasta el día de hoy, cuando cuestionamos el impacto de las lógicas de mercado neoliberal y de privatización modernizadora que amagan los sistemas educativos o que han hecho añicos al sistema público de educación en Chile.

EL MITO EN EL NÚCLEO DEL DEBATE

El momento constituyente que está viviendo hoy Chile desde antes de la movilización social de Octubre del año 2019 (Fuentes & Joignant, 2015), tiene evidentemente a la educación en uno de sus centros del debate, en cuanto una de las temáticas filosóficas fundamentales (Retamal Salazar, 2020). No será fácil esta discusión dada lo multidimensional de la trama neoliberal que se ha tejido ya por décadas, o, mejor dicho, dada la nervadura neoliberal que circula en cada uno de los sistemas y subsistemas del gobierno escolar, o incluso más radicalmente hablando, dada la matriz neoliberal que vertebró la experiencia educativa. Que el sistema escolar chileno esté hecho añicos a causa de múltiples reformas intra-neoliberales tiene

mucho que ver con el modo en cómo se ha circulado el discurso, en apariencia modernizante (Hopenhayn & Ottone, 2000), - y no sólo a causa de la circulación de los dogmas de reconocidos tecnócratas que supuestamente se movilizan sólo por evidencias (Silva, 2010)- sino, sobre todo a causa de la circulación de una particularísima dogmática ideológica ultramontana, es decir, de un tipo de intelectual conservador que ha enmascarado por décadas sus propios mitos o arcaísmos religiosos y culturales. Sería llamar al engaño afirmar que ese discurso ultramontano nace en y por la dictadura de corte autoritaria y neoliberal del año 1973, porque es un corpus que, no cabe duda, ya existía antes, en la circulación de las ideas al interior de la intelectualidad, fundamentalmente universitaria, de los años sesenta en Chile.

Sin embargo, esta matriz de arcaísmos, que los intelectuales conservadores tenían ya articulada, encontró su oportunidad histórica -su oportunismo- de concreción en el violento acontecimiento fundacional del golpe de Estado que inauguró (Girard, 1983 [1972]) el largo ciclo de -digámoslo así- el “fin de la historia a la chilena” (Fukuyama, 2015) que conjugó antes de los noventa, “el siglo XX corto chileno” (Hobsbawm, 1998), la caída del “cáncer marxista” con la “modernización neoliberal” (Rosende & Lüders, 2014). Chile siempre es y ha sido un país modelo, digámoslo con ironía (Grimson, 2012). Sobran los ejemplos para demostrar esta tesis; tan sólo de muestra, nos servimos de un extracto discursivo ejemplar de los sesenta, de quien fuera el intelectual más relevante (Guzmán, 1965) en la articulación arcaica, mesiánica y mítica que cuajó la Constitución de 1981 y el régimen de gobierno autoritario-neoliberal que precisamente hoy se pretende reemplazar, extracto discursivo éste, insistimos, escrito varios años antes de la caída de la democracia, pero que no obstante, representa o sintetiza el principal mito que está al centro del debate hoy en Chile, justamente, porque no ha dejado de estarlo -jamás- en las últimas décadas. Dice: el hombre es metafísicamente anterior al Estado [lo que equivale a afirmar que] de la prioridad ontológica del hombre con respecto a la sociedad, se deriva el fundamento natural, no solo de la propiedad privada, sino también de la libre iniciativa en el campo económico [...] el Estado se estaría extralimitando de su misión, si pretendiera abarcar funciones que la iniciativa privada está en condiciones de realizar en forma normal. Este principio -llamado de subsidiariedad y reconocido como básico por la doctrina social católica- tiene su expresión, en el campo económico, en la libre iniciativa, y afina sus raíces más profundas, en la naturaleza y en el fin del hombre y del Estado (Guzmán, 1965).

Frente a este devoto arcaísmo de la inteligencia nacional chilena, cristiana y católica ultramontana, que sin reservas se constituyó en una de las más relevantes musculaturas que basculó todo el sistema de gobierno, el aparato administrativo, la lógica legislativa burocratizante, y finalmente la toma de decisiones políticas en el Chile democrático post-dictadura, es decir, en el Chile post-Pinochet, frente a ella -digo- cabe interrogarse sobre el rol histórico de los intelectuales en cuanto a que su acontecimiento crítico debió de estar configurado por

La emergencia del papel [que les] corresponde efectivamente [en cuanto] a la disgregación de las esencias sagradas: disgregación de los grandes mitos en la Atenas del siglo V, disgregación del dogma católico en la Europa del Renacimiento, disgregación del derecho divino

en la Europa del siglo XVIII, disgregación de los valores tradicionales en la Europa del siglo XX (Morin, 1960)

Es esto lo que escasamente ocurrió, pues si hubo emergencia crítica a todo este entramado autoritario-neoliberal, la fue fundamentalmente desde la reflexión crítica que se cuajó desde las movilizaciones sociales y no desde la intelectualidad que, en el mejor de los casos, fue más conclusiva, relevante y concurrente en el reformismo intra-neoliberal.

En consecuencia, hay algo en el mito arcaizante del neoliberalismo chileno (esta particularísima tecnocracia mesiánica), nos induce a pensar que no sólo la cabeza estaba mal hecha, sino que también la cabeza estaba, sobre todo, mal puesta. Dicho de otra manera; no se ha tratado sólo durante estas últimas décadas de un problema de contenidos, de ideas, de currículum, o de recursos metodológicos; sino sobre todo, de un problema -serio- de organización del conocimiento, de estrategias cognitivas que, desde el punto de vista de la política, han lindado siempre con el conflicto o con el dilema ético respecto a qué debemos de enseñar a las futuras generaciones por una parte, pero además, por la otra, con el fenómeno marcado de la crisis de la democracia chilena, en este caso, crisis de la democracia cognitiva que el neoliberalismo (de derechas o de izquierdas) no hace más que radicalizar.

Insistimos, no es sólo qué contenidos debe de tener la educación, es, sobre todo, cómo la organizamos, cómo la gobernamos, cómo la distribuimos, y desde qué principios o estrategias epistemológicas la proyectamos. Fundamentalmente en este sentido, los arcaísmos ultramontanos, cristianos, católicos, antimarxistas, están mucho más acá, del más allá, en el que pretendemos estar en los albores de la próxima centuria: en apariencia construidos para el desarrollo progresivo, implican a todas luces, un acentuado desarrollo regresivo para la democracia en general y para la democracia cognitiva en particular. ¡Qué decir para nuestro planeta! El modelo neoliberal enclaustrado en este arcaísmo ultramontano no sólo hizo explotar a la política en añicos, y no sólo fragmentó el conocimiento disciplinario por efecto de su tecnocracia burocrática administrativa, sino que sobre manera ha vaciado -literalmente, aunque suene a metáfora- el agua de nuestra propia Tierra-Patria en Chile. Es un ejemplo atroz que podemos entregar al mundo. El disfraz completamente artificioso con el que ha vivido la inteligencia, los intelectuales y los expertos en educación durante décadas ha quedado progresivamente develado en medio de este sinnúmero de fragmentos laberínticos que hoy vemos globalmente. Digámoslo así, es como si estuviésemos conversando -inútilmente- sobre la relatividad de Orwell o Huxley en un mundo completamente dominado por máquinas o computadoras: es como si los replicantes de Blade Runner estuviesen soñando con su libertad, cuando su libre albedrío es total y absolutamente una realidad en los hechos. Edgar Morin (1960) lo dijo claramente, y sin remilgos: la

corriente crítica y racional no debe ocultarnos la otra corriente, una corriente de religiosidad que inspira por igual al intelectual [... y que] puede llegar hasta destruir el pensamiento crítico.

La cuestión es dónde está, dónde circula, quién organiza en Chile, pasadas las décadas de neoliberalismo, este mito arcaizante y regresivo. Porque en los hechos, ese mito, querámoslo o

no, está, sigue estando en el núcleo del debate que hoy por hoy tiene a todas las fuerzas políticas de Chile representadas -supuestamente- en las poltronas de una asamblea constituyente que intentó cambiar algo que -esa es nuestra hipótesis- ni siquiera comprende radicalmente aún, y menos los intelectuales de la educación.

No es el viejo tema de los iluminados, los que tienen una verdad de y para la historia y sufren por incomprendidos, no; esto no se trata de cómo sólo está hecha la cabeza, de qué materias y contenidos está repleta la inteligencia de los intelectuales; sino que se trata sobre todo de cómo está puesta y organizada, si es que lo está. La tesis es que más bien está disgregada y parcelada, también, hecha añicos. Digámoslo de otra manera para nuestros intelectuales críticos, pero con las mismas palabras de Edgar Morin (1960), dichas también con anterioridad a las crisis del año 1973

La enfermedad de los intelectuales de izquierda procede esencialmente, en consecuencia, por una parte, de la pobreza intelectual a la que la evolución del mundo y la especialización del saber reducen a la intelectualidad; y por la otra, a la necesidad mitológica que provoca la conciencia del vacío existencial. Pero, cada vez que una experiencia real destruye esta mitología, cada vez que el vacío desaparece en una verdadera comunión a partir de una necesidad de libertad experimentada en común, entonces hay un verdadero despertar, como lo han mostrado los acontecimientos de Polonia y de Hungría, o los de Turquía y de Corea.

¿Han sido capaces los intelectuales chilenos de este verdadero despertar? El caso es que, el mito del núcleo del debate del que estamos hablando tiene a la derecha conservadora, y a la izquierda, vieja o renovada, empantanada en un atavismo oscuro, en las sombras de la historia, que sin embargo, dada la dicotomía antagónica, se piensan el uno al otro, como siendo parte de la escritura de la historia de un tiempo presente, a pesar de que estamos hablando de mitologías de los sesenta y los setenta, en un año como el 2021 en el que ya estamos pensando la centuria de lo adveniente. La educación en Chile sufrió y ha sufrido (o sigue sufriendo) de estas dicotomías del siglo XX. No se trata de ser una especie de hipócrita de la historia, pero tanto el proyecto soviético marxista como el proyecto neoliberal americano, tenían sobre sus bases, una interpretación del progreso y del fin de la historia, total y absolutamente depredadores del planeta tierra. La cuestión es no jugar a los dados de la historia, sino de ver, con claridad, las críticas que se fundaron con argumentos contra el neoliberalismo y contra el sovietismo. De otra forma es fácil caer en una suerte de retórica anti-posmoderna en contra del vacío (Lipovetsky), los metarrelatos (Lyotard), la metafísica (Vattimo), el simulacro (Baudrillard) o la velocidad (Virilio). ¡Cuánto hemos sufrido en América Latina con este discurso fácil, retórico y simplista!... por la izquierda (Zemelman, 2005; de Sousa Santos, 2020; Moulian, 1997), y por la derecha (Brunner, 2016; Tironi, 2015). Es decir, “los intelectuales no tienen por qué ser plañideras amargadas” (Said, 2007 [1994]).

LA PARADOJA DE LA COMPLEJIDAD

Décadas han pasado, desaparecidos, oprobio, cánticos de sirena por el retorno a la democracia, fiesta del consumo, pánico y locura en Santiago de Chile, protestas y reformas tras reformas, pero la situación sigue siendo paradójica, al menos en educación, regresiva y compuesta de uno que otro oxímoron: los mismos que critican la educación desde las poltronas del poder, son los que ofrecen las alternativas reformistas de cara a la sociedad -ellos dicen- del conocimiento. Son las décadas de los noventa y de los dos mil. Décadas que desencadenaron las movilizaciones estudiantiles de los años 2001, 2006 y 2011 en las calles de todo el territorio.

Las lecturas que vienen del pensamiento complejo, sin duda, que ahondaron estas paradojas y recalcaron aún más las fuerzas contradictorias de su oxímoron. La tecnocracia neoliberal de derechas y de izquierdas ya ha parcelado tanto el saber y el conocimiento educativo y pedagógico que no se entienden las demandas de las ciudadanía estudiantiles. El pensamiento parcelado, la política hecha añicos, la fragmentación de las ciencias de la educación sólo producen decepción tras decepción. Es como si la camisa de fuerza del manicomio neoliberal no tuviera salida, la claustrofobia tecnocrática sucumbe al temor del debate público y la excentricidad, por ejemplo, del pensamiento complejo. No se entiende, pero lo que es peor, no se quiere entender. No existe la voluntad verdadera de transformación. Una simple desobediencia civil remonta finalmente en una bomba: la explosión del neoliberalismo se hace presente en Octubre del año 2019 y estamos hoy en esta dinámica refundacional y constitucional de asamblea ciudadana. Siguiendo la retórica de nuestro mismo escrito, usemos un lenguaje de una década previa al golpe de Estado del neoliberalismo autoritario de Pinochet:

...una política hecha añicos revela la dificultad, el fracaso en la gestación de una política que abarque a todo el ser humano, o antropolítica. (Morin E. , Introducción a una política del hombre, 2002 [1965])

No es como se ve, una paradoja fácil de diluir y no sólo por sus décadas de decantamiento inteligente. Ciertamente el pensamiento complejo diluye al pensamiento neoliberal pues le exige reformar previamente al pensamiento antes que a la educación. El pensamiento complejo advierte que la dificultad no es sólo epistemológica, sino que política, pues de lo que se trata es de profundizar la democracia en una forma de democracia cognitiva: la gigantesca producción del neoliberalismo ha producido a su vez una gigantesca ignorancia y una gigantesca ceguera (Morin, 2011 [1988]). En este sentido, si “la incertidumbre ética se impone en el corazón de la política” (Morin, 2006, p.90), entonces se hace cada vez más necesario recuperar la epistemología del pensamiento complejo no sólo para tener la cabeza bien hecha, sino sobre todo para tener la cabeza bien puesta.

Nombremos por de pronto dos desafíos. El primero sin duda es el de comprender que si la política es más súbdita que soberana de la tecnocracia o si finalmente la política se organiza siguiendo la línea vectorial del desarrollo neoliberal (Morin, 1965), vale la pena para la educación de las próximas generaciones -pues como se ve, no tengo fe en el desarrollo de la asamblea constituyente de este 2021- comprender que en su propio devenir está el hecho de conocer en su máxima profundidad que la facticidad de la complejidad no conduce a la eliminación de la

simplicidad, pues sería absurdo dejar la rama de una fe para aferrarse a la rama de otra, como un primate que no conoce del vértigo de las pradojas, las ambigüedades y las contradicciones. La complejidad sólo aparece (Morin, 1990) donde la simplicidad (del neoliberalismo y sus tecnócratas, por ejemplo) no encuentra soluciones ni ética ni políticamente relevantes. En este sentido, el segundo de los desafíos consiste en proyectar a la complejidad más allá de las soluciones que de tanto en tanto llevan el nombre de “completitud”, pues esa ilusión de “completación” del saber, del conocer y del hacer no hacen sino articular nuevamente el pensamiento disyuntivo que quiebra, disrumpe y reconduce el conocimiento y a la educación, en consecuencia, a un nuevo ciclo de ignorancia llena de mitos arcaisantes por decir lo menos. Si la complejidad aspira al conocimiento multidimensional, el desafío, en este sentido, de la educación es reconocer, al contrario, un principio sano de “incompletitud”, único principio empírico, lógico y racional que nos puede llevar a una democracia cognitiva más profunda y, por lo mismo, más radical: de aquí, nos vemos al año 2100.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón-Leiva, J., Johnston, E., & Frites-Camilla, C. (2014). Consenso político y pacto educativo. Postpolítica y educación en Chile (1990-2012). *Universum*, 29(2), 37-48.
- Angelcos, N., Roca, A., Cuadros, E., Méndez, M., Rasse, A., & Álvarez, V. (2021). La movilización juvenil desde las clases sociales. En S. Ale, K. Duarte, & D. Miranda, *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de Octubre*. Santiago: FCE.
- Audier, S. (2012). *Néo-libéralisme(s). Une archéologie intellectuelle*. Paris: Grasset.
- Audier, S. (2015). *Penser le « néolibéralisme »*. Le moment néolibéral, Foucault, et la crise du socialisme. Lormont: Le Bord de l'eau.
- Bassa M., J., Ferrada, J., & Viera, C. (2019). *La Constitución que queremos. Propuestas para un momento de crisis constituyente*. Santiago: LOM.
- BBC News. (2019). *Protestas en Chile: la controversia después de que la primera dama Cecilia Morel comparase las manifestaciones con "una invasión alienígena"*. BBC News. Obtenido de [www.bbc.com](https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50152903): <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50152903>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. (2010). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago: UNICEF / Universidad de Chile.
- Carnoy, M. (1998). *National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make Better Education?* *Comparative Education Review*, 3(42), 309-337.

- Carnoy, M. (2016). Educational Policies in the Face of Globalization: Whither the Nation State. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger, *The Handbook of Global Education Policy*. Sussex: Wiley Blackwell.
- Carrasco, A., & San Martín, E. (2012). Voucher system and school effectiveness: Reassessing school performance difference and parental choice decision-making. *Estudios de Economía*, 2(39), 123-141.
- Cornejo, R. (2018). Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución. En C. Ruiz-Schneider, L. Reyes Jedliki, & F. Herrera, *Privatización de lo público en el sistema escolar* (págs. 237-263). Santiago: LOM.
- Cornejo, R., Gonzalez, J., Sanchez, R., Sobarzo, M., & Brzovic, D. (2010). The struggle for education and the neoliberalism reaction. En X. de la Barra, *Neoliberalism's Fractured Showcase. Another Chile is Possible*. Holanda: Brill.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1).
- Falabella, A. (2021). Going Left or Right? A Study of the Policy Rationale of the Chilean Center-Left Coalition Concertación in Education. *Education policy analysis archives*, 29(5).
- Flores, L., & Retamal Salazar, J. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(4).
- Fuentes, C., & Joignant, A. (2015). *La solución constitucional. Plebiscitos, asambleas, congresos, sorteos y mecanismos híbridos*. Santiago: Catalonia.
- Fukuyama, F. (2015). *¿El fin de la Historia? y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- Galioto, C., & Henríquez, R. (2021). Una Perspectiva Histórica sobre los Usos y Significados del Concepto de Calidad en las Políticas Escolares Chilenas. *Education policy analysis archives*, 29(23).
- Garcés, M. (2012). *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile*. Santiago: LOM.
- García, C., & Flores, L. (2021). Los estudiantes secundarios frente a los desafíos ciudadanos del cambio climático. En S. Ale, K. Duarte, & D. Miranda, *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de Octubre*. Santiago: FCE.
- Girard, R. (1983 [1972]). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.
- Grimson, A. (2012). *Mitomanías argentinas. Cómo hablamos de nosotros mismos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Guajardo, F., & Jara, C. (2018). Educación escolar: cultivando vidas en el mercado educativo. En V. Orellana Calderon, Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual. Santiago: LOM.
- Guzmán, J. (1965). El Capitalismo y los católicos de tercera posición. Fiducia.
- Harvey, D. (2007). Breve historia del neoliberalismo. Madrid: Akal.
- Hobsbawm, E. (1998). Historia del siglo XX. Madrid: Editorial Crítica, Planeta.
- Hopenhayn, M., & Ottone, E. (2000). El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI. Santiago: FCE.
- INDH. (2020). Mapa de violaciones a los Derechos Humanos. INDH. Obtenido de www.indh.cl: <https://mapaviolacionesddhh.indh.cl/>
- Jocelyn-Holt, A. (2014). El Chile Perplejo. Santiago: DeBolsillo.
- Johnson Mardones, D. (2020). La pandemia como experiencia educacional : algunas reflexiones sobre la escolaridad y su estudio. Currículo sem Fronteiras, 20(3).
- Kirkwood, J. (2010). Ser Política en Chile. Las Feministas y los Partidos. Santiago: LOM.
- Lagos, R., & Landerretche, O. (2011). El Chile que se viene. Ideas, miradas, perspectivas y sueños para el 2030. Santiago: Catalonia.
- Larroulet, C., & Montt L., P. (2010). Políticas educativas de largo plazo y acuerdo amplio en educación : el caso chileno. En S. Martinic ,
- & G. Elacqua, ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Santiago: UNESCO / PUC.
- LasTesis. (2021). Antología De Textos Feministas. Santiago: Debate.
- LasTesis. (2021). Quemar el Miedo. Un Manifiesto. Santiago: Planeta.
- Meller, P. (2013). Universitarios, el Problema no es el Lucro es el Mercado. Santiago: Uqbar.
- Morin, E. (1960). Intelectuales : crítica del mito y mito de la crítica. Arguments.
- Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2002 (1965)). Introducción a una política del hombre. Barcelona: Gedisa

- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2006). *El Método 6. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2011 (1988)). *Le grand dessein*. En E. Morin, *Ma gauche*. Paris: François Bourin .
- Navarro, F., & Tromben, C. (2019). "Estamos en guerra contra un enemigo poderoso, implacable": los discursos de Sebastián Piñera y la revuelta popular en Chile. *Literatura y lingüística*(40), 295-294.
- Normand, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. Berne: Peter Lang.
- Normand, R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education. The Fabrication of Homo Academicus Europeanus ?* Strasbourg: Springer.
- Normand, R. (2018). Elección de escuelas y privatización de la educación pública. En C. Ruiz-Schneider, L. Reyes-Jedlicki, & F. Herrera, *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. Santiago: LOM.
- Normand, R., & Verger, A. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132).
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos*. Santiago: LOM.
- NYT. The New York Times. (2020). 'It's Mutilation': The Police in Chile Are Blinding Protesters. Obtenido de [www.nytimes.com: https://www.nytimes.com/video/world/americas/100000006795557/chile-protesters-shot-eye.html?smid=nytcore-ios-share](https://www.nytimes.com/video/world/americas/100000006795557/chile-protesters-shot-eye.html?smid=nytcore-ios-share)
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Paris: OCDE.
- Paricán, F. (2014). *Malon. La Rebelión del movimiento mapuche 1990 2013*. Santiago: Pehuén.
- Pinto, J., & Salazar, G. (1999). *Historia Contemporánea de Chile*. Santiago: LOM.
- Prieto Bafalluy, A. (1983). *La modernización educacional*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Quaresma, M. L., & Villalobos, C. (2018). La (re)producción de las élites en tiempos de democratización del sistema universitario. Análisis conceptual a partir de las experiencias latinoamericanas. 7(13).

- Retamal Salazar, J. (2010). Hacia una ampliación epistemológica del fenómeno de la violencia escolar en Chile . En V. Autores, *Violencia escolar. Una mirada desde la investigación y los actores educativos* (págs. 91-107). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Retamal Salazar, J. (2012). Mercado, lucro y neoliberalismo : antirrelatos para la educación de Pinochet . En V. Autores, *Es la educación, estúpido*. Santiago: Ariel Planeta.
- Retamal Salazar, J. (2013). *Nos siguen pegando abajo*. Santiago: Ceibo.
- Retamal Salazar, J. (2019). ¿Aula segura o aula ciudadana? *Saberes docentes*(2), 162-177.
- Retamal Salazar, J. &. (2019). De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores de escuelas públicas de Santiago. *Psicoperspectivas*, 1(18).
- Retamal Salazar, J. (2020). ¿Cómo se articuló en la Constitución política el régimen filosófico que gobierna nuestra educación? En V. Autores, *Evadir. La filosofía piensa la revuelta de octubre de 2019*. Santiago: Libros del Amanecer.
- Rosende, F., & Lüders, R. (2014). Milton Friedman. La vigencia de sus contribuciones. *Metodología, Teoría y Política Económica*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ruiz-Schneider, C. (2018). Educación y política en la transición chilena. En C. Ruiz-Schneider, L. Reyes-Jedlicki, & F. Herrera, *Privatización de lo público en el sistema escolar*. Santiago: LOM.
- Said, E. (2007 (1994)). *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Debate.
- Salazar, G. (2015). *En el Nombre del Poder Popular Constituyente (Chile, Siglo XXI)*. Santiago: LOM.
- Silva, P. (2010). *En el Nombre de la Razón*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La Inclusión Escolar en un Contexto de Políticas Neoliberales Avanzadas. *Education policy analysis archives*, 27(23).
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus Prácticas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de administración*, 32(58).
- Steger, M. B., & Roy, R. K. (2011). *Neoliberalismo*. Madrid: Alianza.
- Stucke, M., & Allen P., G. (2016). *Big Data and Competition Policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Tijoux, M. E. (2016). *Racismo en Chile*. Santiago: Universitaria.
- Verger, A. (2016). The Global Diffusion of Education Privatization: Unpacking and Theorizing Policy Adoption. En K. Mundy, A. Green, B. Ningard, & A. Verger, *The Handbook of Global Education Policy*. West Sussex: Wiley Blackwell.

- Verger, A., Ferrer-Esteban, G., & Parcerisa, L. (2021). In and out of the 'pressure cooker' : Schools' varying responses to accountability and datafication. En S. Grek, C. Maroy, & A. Verger, *World Yearbook of Education 2021. Accountability and Datafication in the Governance of Education*. New York: Routledge.
- Villalobos, C., Quaresma, M., & Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas. Un análisis cuantitativo-multidimensional. *Revista Española de Sociología*, 3(29).
- Zimmerman, S. (2019). Elite Colleges and Upward Mobility to Top Jobs and Top Incomes. *American Economic Review*, 1(109).
- Zurita, F. (2021). Políticas Educativas y Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990): El Proceso de Transformación Neoliberal y Autoritario de los Espacios Formativos y de Trabajo del Profesorado. *Education policy analysis archives*, 29(33).