FADISP

REVISTA PENSAMENTO JURÍDICO
ISSN 2238944-X

# DE LA FUNCIÓN SOCIAL A LA LÓGICA DE MERCADO: LA CONSTITUCIONALIZACIÓN NEOLIBERAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CHILE

## DA FUNÇÃO SOCIAL À LÓGICA DE MERCADO: A CONSTITUCIONALIZAÇÃO NEOLIBERAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CHILE

## FROM SOCIAL FUNCTION TO MARKET LOGIC: THE NEOLIBERAL CONSTITUTIONALIZATION OF THE RIGHT TO EDUCATION IN CHILE

Gustavo Troncoso-Tejada[1]

**SUMARIO**: *Introducción. 1 El derecho a la educación entre función social y garantía constitucional.1.1 La Constitución de 1980 y el principio de subsidiariedad. 1.2 Del derecho social a la libertad de mercado: LOCE y LGE. 1.3 Los intentos de reforma y sus límites estructurales. 1.4 Función social del derecho: una categoría en disputa. 2 La matriz filosófica: Platón, Adorno y la crítica a la educación instrumentalizada. 2.1 La paideia platónica: bien, justicia y orden ético. 2.2 Adorno: Halbbildung y educación para la emancipación. 2.3 Freire y Marcuse: la educación bancaria y la sociedad unidimensional. 3 Los mecanismos jurídico-institucionales de la subsidiariedad: rendición de cuentas y estandarización. 4 De la constitución a la episteme: hacia una lectura del despojo epistémico. Consideraciones finales. Referencias bibliográficas.*

**RESUMEN**: El presente artículo examina la constitucionalización del derecho a la educación en Chile como un desplazamiento de su función social originaria hacia una lógica de mercado, articulando derecho constitucional, filosofía política y educación. A partir del análisis a la Constitución de 1980, la legislación educativa y la comprensión clásica de la función social, se muestra que el ordenamiento chileno reservó esta

[1] Es candidato a Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de La Frontera. Magíster en Educación por la misma institución. Profesor de Educación Básica especialista en Ciencias Sociales y Español por la Universidad de Concepción. Licenciado en Educación por la Universidad de Concepción. Sus líneas de trabajo e investigación son autoritarismo, democracia, educación, participación social y juventudes.

categoría para la propiedad, sin extenderla a la educación, dejándola regida por la subsidiariedad y la libertad de enseñanza. Esta asimetría constitucional se examina a la luz de una matriz filosófica que combina diálogos de Platón y el Halbbildung de Theodor Adorno a la instrumentalización educativa, examinada también en sus propios límites, y se verifica en los mecanismos jurídico-institucionales de financiamiento y aseguramiento de la calidad. Se concluye que la constitucionalización de 1980 clausuró la posibilidad de una función social plena del derecho a la educación, y que su reapertura exige una discusión constitucional explícita sobre su naturaleza jurídica como bien público.

**PALABRAS CLAVE**: Derecho a la educación. Constitucionalización. Función social. Subsidiariedad. Filosofía de la educación.

**RESUMO**: O presente artigo examina a constitucionalização do direito à educação no Chile como um deslocamento de sua função social originária rumo a uma lógica de mercado, articulando direito constitucional, filosofia política e educação. A partir da análise da Constituição de 1980, da legislação educacional dela decorrente e da compreensão clássica da função social, demonstra-se que o ordenamento chileno reservou essa categoria para a propriedade, sem estendê-la à educação, deixando-a regida pela subsidiariedade e pela liberdade de ensino. Essa assimetria constitucional é examinada à luz de uma matriz filosófica que combina os diálogos de Platão e o conceito de Halbbildung de Theodor Adorno acerca da instrumentalização educativa, examinada também em seus próprios limites, e se verifica nos mecanismos jurídico-institucionais de financiamento e de garantia da qualidade. Conclui-se que a constitucionalização de 1980 encerrou a possibilidade de uma função social plena do direito à educação, e que sua reabertura exige uma discussão constitucional explícita sobre sua natureza jurídica como bem público.

**PALAVRAS-CHAVE**: Direito à educação. Constitucionalização. Função social. Subsidiariedade. Filosofia da educação.

**ABSTRACT**: This article examines the constitutionalisation of the right to education in Chile as a displacement of its original social function towards a market logic, bringing together constitutional law, political philosophy and education. Drawing on an analysis of the 1980 Constitution, the resulting educational legislation and the classical understanding of the social function, it is shown that the Chilean legal order reserved this category for property, without extending it to education, leaving the latter governed by subsidiarity and freedom of teaching. This constitutional asymmetry is examined in light of a philosophical matrix that combines Plato's dialogues and Theodor Adorno's notion of Halbbildung on the instrumentalisation of education, itself examined in its own limits, and is verified in the legal-institutional mechanisms of financing and quality assurance. It is concluded that the 1980 constitutionalisation foreclosed the possibility of a full social function for the right to education, and that reopening it requires an explicit constitutional discussion on its legal nature as a public good.

**KEYWORDS**: Right to education. Constitutionalization. Social function. Subsidiarity principle. Philosophy of education.

## INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación ocupa, en el ordenamiento jurídico chileno, un lugar paradójico. Declarado como garantía constitucional desde 1980, orientado según la propia Constitución al "pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida", su ejercicio efectivo ha quedado histórica y estructuralmente subordinado a un principio que no aparece en el catálogo de derechos, sino en las bases mismas de la institucionalidad: la subsidiariedad del Estado frente a los "grupos intermedios" de la sociedad[2]. Este artículo sostiene que dicha subordinación no es un defecto de implementación de las leyes educativas posteriores a la Constitución, sino el resultado esperable de su diseño. Al respecto, la Constitución de 1980 no garantizó la educación como institución de función social, sino que constitucionalizó las condiciones para su funcionamiento como institución privada regulada por la lógica de la oferta y la demanda.

El problema, así planteado, es simultáneamente jurídico, filosófico y educativo. Es jurídico porque exige examinar cómo se articulan, en el texto constitucional y en la legislación orgánica que de él deriva, el derecho a la educación (artículo 19, numeral 10) y la libertad de enseñanza (artículo 19, numeral 11), y por qué la segunda ha operado históricamente como límite de la primera y no como su complemento. Es filosófico porque exige preguntarse qué se entiende por bien, por justicia y por función social cuando una norma jurídica declara perseguirlos sin garantizar las condiciones materiales de su despliegue. Y es educativo porque la instrumentalización mercantil de la educación no permanece en el plano legislativo, se reproduce en el aula, en la administración de las escuelas públicas, subvencionadas y privadas, y en la relación pedagógica misma.

El objetivo de este artículo es, por tanto, doble. En primer lugar, reconstruir la arquitectura constitucional que desplazó la educación chilena de la función social hacia la lógica de mercado. En segundo lugar, mostrar que esa arquitectura jurídica no puede comprenderse cabalmente sin una matriz filosófica que articule la crítica a la educación mercantilizada, a la luz de los postulados presentes en los diálogos de

[2]Constitución Política de la República de Chile. Decreto Supremo N° 1.150, Ministerio del Interior, 21 de octubre de 1980, art. 1°, inciso 3°.

Platón y la semiformación (Halbbildung) de Theodor Adorno como un examen a los mecanismos jurídico-institucionales que traducen la subsidiariedad constitucional en rendición de cuentas y estandarización escolar en Chile.

Metodológicamente, el artículo realiza un análisis documental y hermenéutico de fuentes normativas primarias (Constitución de 1980, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990, Ley General de Educación de 2009 y legislación de aseguramiento de la calidad educativa) y de literatura teórica en filosofía política y teoría constitucional.

El artículo se organiza en cuatro momentos. El primero reconstruye el desplazamiento constitucional de la educación desde la función social hacia la garantía de mercado. El segundo articula ese desplazamiento con una matriz filosófica platónico-adorniana. El tercero examina los mecanismos jurídico-institucionales mediante los cuales la subsidiariedad se traduce en rendición de cuentas y estandarización, con una nota comparada frente al modelo constitucional español. El cuarto, a modo de apertura, conecta la discusión constitucional con una lectura epistémica del despojo que produce la subsidiariedad.

## 1 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ENTRE FUNCIÓN SOCIAL Y GARANTÍA CONSTITUCIONAL

### 1.1 La Constitución de 1980 y el principio de subsidiariedad

Toda ley educativa está sujeta a los principios declarados en su Constitución Política. Siguiendo a Riccardo Guastini, la Constitución puede entenderse como el conjunto de normas fundamentales que identifican o caracterizan cualquier ordenamiento jurídico estatal, dando forma al sistema de gobierno y a la producción normativa[3]. Bajo esta definición, todo Estado posee necesariamente su propia Constitución, sea ésta liberal o no liberal, en tanto texto políticamente neutro en su forma pero no en su contenido. Miriam Henríquez ha mostrado que el ordenamiento

[3]GUASTINI, Riccardo. Sobre el concepto de Constitución. Cuestiones Constitucionales: Revista Mexicana de Derecho Constitucional, México, n. 1, p. 161-176, 1999.

constitucional chileno articula sus fuentes normativas, Constitución, leyes orgánicas constitucionales, leyes ordinarias, sobre la base de un conjunto de principios y valores que la propia Carta de 1980 declara y que condicionan la interpretación de toda la legislación derivada, incluida la educativa[4]. La Constitución chilena de 1980, promulgada durante el régimen militar mediante el Decreto Supremo N° 1.150 del Ministerio del Interior, no es neutra en su contenido, sus pilares consolidaron un modelo económico de mercado que delimita, desde entonces, la formulación de las leyes del Estado de Chile.

El dispositivo central de ese modelo es el principio de subsidiariedad, consagrado en el artículo 1°, inciso 3°, de la Constitución: "El Estado reconoce y ampara a los grupos intermedios a través de los cuales se organiza y estructura la sociedad y les garantiza la adecuada autonomía para cumplir sus propios fines específicos"[5]. Este principio respalda que personas y grupos intermedios, entre ellos, sostenedores educacionales privados, ejerzan sus fines específicos para satisfacer la demanda social, lo que ha implicado un proceso de descentralización de servicios públicos, incluida la educación, con un fuerte énfasis en desplazar la injerencia del Estado y entregarla a la libertad autónoma de actores que ofertan y compiten en un mercado de bienes y servicios.

## 1.2 A economia 4.0 e as novas formas de negócios e trabalho

Las garantías educativas propiamente dichas se ubican, significativamente, no en el Capítulo I de la Constitución, dedicado a las bases de la institucionalidad, donde se aloja la subsidiariedad, sino en el Capítulo III, De los Derechos y Deberes Constitucionales, artículo 19. El numeral 10 reconoce el derecho a la educación, orientado al pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. El numeral 11 consagra la libertad de enseñanza, que "no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad

[4]HENRÍQUEZ, Miriam. Las fuentes del orden constitucional chileno. Santiago de Chile: Thomson Reuters, 2016.
[5]Constitución Política de la República de Chile, 1980, art. 1°, inciso 3°.

nacional”[6]. La norma remite a una ley orgánica constitucional la fijación de los requisitos mínimos de cada nivel de enseñanza y del reconocimiento oficial de los establecimientos, mandato que se cumplió el 10 de marzo de 1990, último día de la Dictadura Cívico Militar de Augusto Pinochet, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)[7].

La arquitectura resultante invierte la relación esperable entre derecho social y libertad individual. En tal sentido, en lugar de que la libertad de enseñanza opere como garantía instrumental al servicio del derecho a la educación, es el derecho a la educación el que queda supeditado a una libertad de enseñanza que, como indica Atria, transformó la educación en una mercancía cuyo sentido de lo público quedó subordinado a la lógica del intercambio propia del mercado[8]. La consecuencia normativa es que el Estado carece de una promulgación clara y definida para conducir el proceso educativo hacia el desarrollo integral de la persona. Juan Carlos Flores ha precisado, en este sentido, que el contenido esencial del derecho a la educación en el ordenamiento chileno se ha interpretado predominantemente desde la libertad de elección de padres y apoderados, entendida como ausencia de un monopolio estatal en la enseñanza, lo que exige la existencia de una oferta educativa distinta de la propuesta por los establecimientos públicos y desplaza a un segundo plano la dimensión prestacional del derecho a la educación como derecho social[9].

La Ley General de Educación de 2009 (LGE), que sustituyó a la LOCE como consecuencia del movimiento estudiantil secundario chileno denominado “Revolución de los Pingüinos de 2006”, no alteró esta arquitectura de fondo. El artículo 2° de la LGE define la educación como un proceso permanente orientado a alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas[10].

Desde esta perspectiva, existe una declaración ambiciosa que, sin embargo, no modifica los pilares estructurales heredados de 1980, tales como el financiamiento por subvención o voucher y la administración municipalizada de los establecimientos

---

[6]Constitución Política de la República de Chile, 1980, art. 19, N° 10-11.
[7]Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), 10 de marzo de 1990.
[8]ATRIA, Fernando. Derechos y mercancías y el sentido de lo público. Santiago: Red de Estudios para la Profundización Democrática, 2015.
[9]FLORES, Juan Carlos. Derecho a la educación. Su contenido esencial en el derecho chileno. Estudios Constitucionales, año 12, n. 2, p. 109-136, 2014.
[10]MINEDUC. Ley N° 20.370, Ley General de Educación (LGE), 2009, art. 2°. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>.

públicos, que someten a las escuelas a una lógica de competencia por matrícula coherente con un sistema de regulación de mercado[11]. La evidencia ha documentado que, veinte años después de instalado el experimento educativo chileno, la narrativa de mercado se consolidó como la forma explicativa dominante de las propias definiciones axiológicas de la ley[12]. Este diagnóstico ha sido confirmado por estudios posteriores sobre el funcionamiento del sistema escolar chileno orientado al mercado[13], y se expresa concretamente en cómo el bien común termina leyéndose como subsidiariedad, la justicia como libertad de enseñanza y el desarrollo integral como rendimiento estandarizado, tal como documentan estudios sobre los principios valóricos que orientan la gestión de las escuelas chilenas[14][15].

## 1.3 Los intentos de reforma y sus límites estructurales

La arquitectura descrita no permaneció sin cuestionamiento. La Revolución de los Pingüinos de 2006 y, con mayor radicalidad, el Movimiento por la Educación Gratuita de 2011 en Chile, instalaron en la agenda pública la demanda de terminar con el lucro, la selección y el copago en el sistema escolar financiado con recursos públicos. Esa demanda derivó, tras un largo proceso legislativo, en la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, promulgada en 2015, que prohibió progresivamente la selección de estudiantes por parte de establecimientos que reciben subvención del Estado,

[11]BELLEI, Cristián; MUÑOZ, Gonzalo. Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. Journal of Educational Change, v. 24, n. 1, p. 49-76, 2023.
[12]CORNEJO, Rodrigo. El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 4, n. 1, p. 118-129, 2006.
[13] VILLALOBOS, Cristóbal; QUARESMA, Maite L. Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. Convergencia, Toluca, v. 22, n. 69, p. 63-84, 2015.
[14] TRONCOSO-TEJADA, Gustavo. Un análisis filosófico y empírico de los conceptos éticos involucrados en la Ley General de Educación en Chile. 2021. Temuco, 2021. DOI: 10.13140/RG.2.2.29727.73126.
[15] TRONCOSO-TEJADA, Gustavo; RIVERA-GUTIÉRREZ, Catalina. Visión de directivos escolares sobre los principios valóricos de la Ley General de Educación, un estudio de caso. En: WIEBUSCH, Andressa; KAFURI ALVES, Kallyne; CUNHA DUARTE, Ana Lúcia (eds.). Gestão e Formação de Professores na Educação Básica. 2023, p. 275-290.

eliminó el copago y estableció mecanismos de regulación al lucro en dichos establecimientos[16].

Sin embargo, esta reforma, significativa en términos de justicia distributiva dentro del sistema escolar, no modificó el principio constitucional que aquí se ha descrito. El financiamiento continuó organizado sobre la base de la subvención por matrícula (voucher), y la libertad de enseñanza consagrada en el artículo 19 N° 11 de la Constitución de 1980 permaneció intacta como límite estructural a cualquier intento de definir la educación como servicio público universal no sujeto a la lógica de oferta y demanda entre sostenedores. La Ley de Inclusión Escolar ha buscado corregir, en otras palabras, algunos de los efectos más regresivos del modelo, la segregación por selección académica y socioeconómica, el pago adicional de las familias, sin tocar su fundamento constitucional.

Una segunda corrección, más reciente, siguió el mismo patrón. La Ley N° 21.040 de 2017 creó el Sistema de Educación Pública, traspasando la administración de los establecimientos públicos desde los municipios hacia nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), en un proceso de implementación gradual que continúa hasta la actualidad[17]. Esta reforma, conocida como Nueva Educación Pública, responde a un problema distinto pero conexo. Al respecto, la fragmentación y la desigualdad de capacidades técnicas entre los más de trescientos municipios que hasta entonces administraban la educación pública, muchos de ellos sin equipos ni recursos suficientes para sostener proyectos educativos de calidad. Sin embargo, al igual que la Ley de Inclusión Escolar, la desmunicipalización profesionaliza la gestión sin modificar el fundamento constitucional del sistema. En ese sentido, los SLEP continúan operando bajo el mismo régimen de financiamiento por subvención y matrícula que la subsidiariedad constitucional habilita, y sus establecimientos siguen compitiendo por estudiantes con el sector particular subvencionado en los mismos términos normativos que antes de la reforma. La Nueva Educación Pública confirma, con la evidencia legislativa más contemporánea disponible, el mismo patrón identificado en la reforma de 2015. Sucesivas correcciones administrativas y de

[16]LEY N° 20.845. De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educacionales que Reciben Aportes del Estado. Chile, 8 de junio de 2015.
[17]LEY N° 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Chile, 24 de noviembre de 2017.

gestión que mejoran aspectos parciales del sistema sin alterar el principio constitucional que lo sostiene.

La confirmación más contemporánea de este patrón, y también la más contenciosa, se produjo en agosto de 2026. La Cámara de Diputados aprobó, por 111 votos a favor, 28 en contra y una abstención, un proyecto de ley que modifica el Sistema de Admisión Escolar (SAE) y que se encuentra actualmente en su segundo trámite constitucional en el Senado[18]. El proyecto reemplaza el mecanismo exclusivamente aleatorio introducido por la Ley de Inclusión Escolar de 2015 por un modelo mixto que combina la Asignación Aleatoria (AA) con un nuevo Mecanismo de Elección Mutua (MEM), mediante el cual los establecimientos con sobredemanda pueden aplicar criterios propios de selección, entre ellos, el mérito académico, para una parte de sus vacantes antes de que opere el sorteo, e incluso reintroducir pruebas de admisión y entrevistas a padres y apoderados[19].

El propio discurso gubernamental que impulsó la reforma revela con elocuencia la tensión examinada en este artículo. Al respecto, la ministra de Educación María Paz Arzola, del gobierno de ultraderecha del Presidente José Antonio Kast, defendió la iniciativa explicando que su propósito era, en sus palabras, “volver a reconocer el mérito” en la asignación de vacantes[20]. No obstante, el Centro de Estudios Públicos, ha sintetizado el problema de fondo del Mecanismo de Elección Mutua con una pregunta que interpela directamente al derecho a la educación como garantía de las familias, al cuestionar qué tanto pueden elegir realmente las familias cuando, en los hechos, es el establecimiento el que termina eligiendo[21].

Desde esta perspectiva, la reforma que se impulsa no es, en este sentido, una anomalía sino la confirmación del argumento constitucional de este análisis. La selección escolar, prohibida en 2015 en nombre de la inclusión, podría reintroducirse

---

[18]Cámara de Diputados aprueba proyecto que modifica el Sistema de Admisión Escolar y avanza al Senado. La Tercera, Santiago, 5 de agosto de 2026. Disponible en: https://www.latercera.com/politica/noticia/camara-de-diputados-aprueba-proyecto-que-modifica-el-sistema-de-admision-escolar-pasa-al-senado/

[19]Reforma al SAE: expertos advierten que proyecto del Gobierno amenaza los avances en segregación y revive la discriminación arbitraria. Diario y Radio Universidad de Chile, Santiago, 1 de julio de 2026. Disponible en: <https://radio.uchile.cl/2026/07/01/reforma-al-sae-expertos-advierten-que-proyecto-del-gobierno-amenaza-los-avances-en-segregacion-y-revive-la-discriminacion-arbitraria/>.

[20]Reforma al SAE avanza al Senado: ministra Arzola valora “volver a reconocer el mérito”. Diario y Radio Universidad de Chile, Santiago, 5 de agosto de 2026. Disponible en: <https://radio.uchile.cl/2026/08/05/reforma-al-sae-avanza-al-senado-ministra-arzola-valora-volver-a-reconocer-el-merito/>. Acceso en: 07/08/2026.

[21]EYZAGUIRRE, Sylvia. Entrevista sobre la reforma al Sistema de Admisión Escolar. Radio Análisis, Diario y Radio Universidad de Chile, agosto de 2026.

en 2026 en nombre del mérito sin que ninguna de las dos decisiones legislativas altere en lo más mínimo la subsidiariedad del artículo 1°, inciso 3°, ni la libertad de enseñanza del artículo 19 N° 11, que son las que en última instancia habilitan, y podrán seguir habilitando, en cualquier sentido pendular, ambas reformas.

### 1.4 Función social del derecho: una categoría en disputa

La categoría de función social tiene una genealogía jurídica precisa que conviene recuperar antes de aplicarla al caso chileno. Fue León Duguit quien, a comienzos del siglo XX, formuló su versión moderna. Para Duguit, ningún derecho subjetivo es un poder absoluto del titular sobre su objeto, sino una situación jurídica que existe y se legitima únicamente en la medida en que su ejercicio cumple una función social, esto es, en la medida en que contribuye a la solidaridad y a la interdependencia social que sostienen al cuerpo político[22]. La propiedad, paradigma del derecho subjetivo individual en la tradición liberal decimonónica, postula la tesis en la que el propietario no tiene la propiedad porque tenga un derecho subjetivo a ella, sino porque, al retenerla, cumple una función social que la comunidad puede exigirle.

La propia Constitución chilena de 1980 incorporó expresamente esta categoría, pero solo para la propiedad. El artículo 19 N° 24 dispone que la ley puede establecer las limitaciones y obligaciones que deriven de la función social de la propiedad, la que comprende cuanto exijan los intereses generales de la Nación, la seguridad nacional, la utilidad y la salubridad públicas y la conservación del patrimonio ambiental[23]. Es decir, los redactores de la Carta de 1980 conocían la categoría de función social, la consideraron jurídicamente operativa y la usaron deliberadamente como límite exigible a un derecho subjetivo. Sin embargo, el mismo artículo 19, apenas catorce numerales antes, regula el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, numerales 10 y 11, sin invocar en ningún momento esa misma categoría. Educación no es propiedad, y no puede exigírsele la analogía sin matices. Al respecto, allí donde la Constitución quiso limitar un derecho individual en nombre de un interés colectivo, dispuso

[22] DUGUIT, León. Las transformaciones generales del derecho privado desde el Código de Napoleón. Trad. de Carlos G. Posada. Madrid: Francisco Beltrán, 1920.
[23] Constitución Política de la República de Chile, 1980, art. 19, N° 24.

expresamente de la herramienta doctrinal para hacerlo; allí donde reguló la educación, optó por no dotarla de ese mismo anclaje conceptual, dejándola regida por la subsidiariedad y la libertad de enseñanza.

De ahí que la categoría de función social permita nombrar con precisión un diseño constitucional en el que la educación opera según los fines de sus titulares privados, sostenedores, familias que ejercen libertad de elección, antes que según su contribución al bien común de la comunidad política, a diferencia de la propiedad, a la que la propia Constitución sí impuso ese mandato. Dicho de otro modo, la Constitución de 1980 no desconstitucionalizó la educación, más bien la constitucionalizó, pero como institución de derecho privado regulada por garantías individuales, y no como institución de función social sometida a un mandato de bien común exigible al Estado. Por lo tanto, se evidencia una disputa aún no resuelta. Si la educación debiera recibir, como la propiedad, un anclaje constitucional explícito en la función social y, de ser así, qué contenido concreto debiera tener esa cláusula en un futuro texto constitucional chileno, materia sobre la cual, al parecer, no existe todavía un consenso transversal.

## 2 LA MATRIZ FILOSÓFICA: PLATÓN, ADORNO Y LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN INSTRUMENTALIZADA

### 2.1 La paideia platónica: bien, justicia y orden ético

Para analizar el desplazamiento descrito en la sección anterior, este artículo recurre al pensamiento educativo de Platón tal como es recuperado por Werner Jaeger en su estudio de la paideia griega. Jaeger concibe la educación como el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual, situándola en un plano comunitario y no meramente individual[24]. La paideia no es instrucción en un oficio, sino el cultivo de la virtud necesaria para desear convertirse en un ciudadano capaz de gobernar y ser gobernado en justicia. Desde

[24]JAEGER, Werner. Paideia: los ideales de la cultura griega. México: Fondo de Cultura Económica, 1962.

esta perspectiva, la sustitución de la paideia por la competitividad no es un fenómeno circunstancial de la política educativa chilena, sino más bien, resulta ser la expresión de una inversión del ideal platónico que el diseño constitucional de 1980 institucionalizó.

Tres categorías platónicas organizan esta lectura crítica. La primera es la idea de bien, principio orientador de todo proceso formativo dirigido al fortalecimiento de la comunidad[25], incompatible con un sistema constitucional que orienta la educación hacia la maximización del rendimiento individual y la satisfacción de la demanda. La segunda es la justicia: sólo mediante la educación podría la polis constituirse en una sociedad justa; un sistema que garantiza condiciones radicalmente distintas según el poder adquisitivo de las familias no puede ser justo en sentido platónico. La tercera es el orden ético, entendido como la organización racional de los valores humanos al servicio de la comunidad, cuya ausencia en el diseño constitucional chileno hace estructuralmente improbable el despliegue de las virtudes que la propia Ley General de Educación declara perseguir.

Conviene, sin embargo, no invocar la paideia platónica sin reconocer su propia tensión interna. En la República de Platón, el acceso a la formación más elevada, la dialéctica, el conocimiento de la idea de bien, está reservado a los guardianes y, entre ellos, a quienes demuestran aptitud filosófica. El resto de la polis recibe una educación ajustada a la función que le corresponde en un orden social rígidamente estratificado. Karl Popper, en su crítica clásica al pensamiento político platónico, sostuvo que este diseño educativo es solidario de un proyecto cerrado y jerárquico, antes que de uno igualitario[26]. Esta observación no invalida el uso crítico de las categorías platónicas que este artículo propone, pero exige precisarlo. Al respecto, lo que aquí se recupera de Platón no es su arquitectura política ni su restricción aristocrática del acceso a la paideia más alta, sino la pregunta misma que la idea de bien plantea ¿hacia qué fin se educa, y quién tiene autoridad para definir ese fin?, pregunta que la Constitución chilena de 1980 responde implícitamente mediante la subsidiariedad, y que este artículo sostiene que debiera responderse, en cambio, mediante un mandato explícito de función social. Utilizar a Platón como matriz crítica de un derecho social universal

[25]PLATÓN. Diálogos IV: República. Madrid: Editorial Gredos, 1988, 517c.
[26]POPPER, Karl. La sociedad abierta y sus enemigos. Trad. de Eduardo Loedel. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1957.

supone, en este sentido, invertir su propio gesto, en tal sentido universalizar una pregunta que el filósofo formuló para unos pocos.

El debate legislativo examinado respecto a la reforma en proceso del año 2026 al Sistema de Admisión Escolar ilustra esta pregunta sin resolverla. Al autorizar a los establecimientos con sobredemanda a seleccionar por mérito académico a partir de la enseñanza media, el proyecto de ley resuelve en los hechos, sin discutirlo explícitamente como tal, la misma cuestión que la República deja planteada ¿qué cuenta como mérito, y quién tiene autoridad para reconocerlo? En ese sentido, pareciese ser que la medición no es talento en sentido estricto, sino capital cultural o nivel socioeconómico de origen, y que confirma que la pregunta platónica por el criterio del mérito sigue abierta, sin encontrar aún una respuesta institucional satisfactoria en el derecho chileno.

## 2.2 Theodor Adorno: Halbbildung y educación para la emancipación

La crítica platónica encuentra en Theodor Adorno una prolongación contemporánea pertinente para el caso chileno. En sus conferencias reunidas bajo el título *Educación para la emancipación*, Adorno sostiene que la finalidad de toda educación democrática debe ser la formación de sujetos capaces de autodeterminación y de resistencia crítica frente a la barbarie, y no la mera adaptación funcional del individuo a las exigencias del sistema productivo[27]. Adorno denomina *Halbbildung*, semiformación o semicultura, al proceso mediante el cual el sistema educativo produce una apariencia de formación que en realidad neutraliza la posibilidad de una experiencia formativa auténtica, sustituyéndola por la acumulación de saberes fragmentados y funcionales al mercado. La semiformación no es ausencia de escolarización, sino su distorsión. Es, en el fondo, síntoma de una crisis propia de la razón ilustrada, tal como plantea Adorno en *Educación para la emancipación*. Concretamente, es lo que ocurre cuando una ley declara perseguir el pleno desarrollo de la persona mientras el diseño institucional que la sostiene premia el rendimiento estandarizado.

[27]ADORNO, Theodor W. Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Trad. de Jacobo Muñoz. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

La crítica adorniana dialoga con la elaborada junto a Max Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración,* ambos autores sostienen que la razón instrumental, al reducir todo objeto a su valor de uso o de cambio, termina por convertir en mercancía aquello que debería sustraerse al intercambio, por lo tanto, el pensamiento mismo[28]. Para la lectura del problema constitucional aquí examinado, se plantea que el principio de subsidiariedad no solo organiza el financiamiento y la administración de las escuelas chilenas, sino que instala la razón instrumental como criterio de validación del conocimiento escolar, reduciendo la educación, que la LGE declara orientada al desarrollo espiritual, ético y moral de las personas, a un bien transable cuyo valor se mide en resultados estandarizados. Tanto Platón y Adorno identifican, desde tradiciones distantes en el tiempo, que una educación sometida a fines externos a la propia formación del sujeto, la utilidad económica, en el caso adorniano; la mera opinión y el apetito, en el caso platónico, pierde su capacidad de cultivar el bien común y termina reproduciendo el orden que debería poder cuestionar.

No obstante, Adorno fue explícito en advertir que la educación para la emancipación no puede reducirse a una reforma administrada del sistema educativo, en la medida en que toda administración, incluida la que un Estado social bien intencionado pudiera ejercer, corre el riesgo de reproducir la misma racionalidad instrumental que pretende superar, absorbida por lo que Horkheimer y Adorno denominaron el mundo administrado[29]. Si esta advertencia es correcta, recuperar la función social del derecho a la educación en una reforma constitucional que busque superar la subsidiariedad por un mandato explícito de bien común, sería una condición necesaria, pero no suficiente, para la emancipación en sentido adorniano. En ese sentido, podría corregir la subordinación de la educación al mercado sin corregir, por sí sola, su subordinación a la administración burocrática del Estado, que Adorno consideraba igualmente hostil a la autodeterminación del sujeto. Esta tensión no se resuelve en este artículo, no obstante, plantea un límite y una pregunta para la discusión constitucional sobre la función social de la educación debiera realizarse, y que en algún momento debe enfrentar de manera explícita. En ese sentido, no basta

[28]HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos. Trad. de Juan José Sánchez. Madrid: Editorial Trotta, 1998.
[29]HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos. Trad. de Juan José Sánchez. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

con que el Estado sustituya al mercado como administrador de la educación si la educación sigue siendo, en cualquiera de los dos casos, administrada.

## 2.3 Freire y Marcuse: la educación bancaria y la sociedad unidimensional

La convergencia entre Platón y Adorno encuentra, en la tradición latinoamericana, una formulación complementaria en Paulo Freire, quien describió como "educación bancaria" el modelo en que el docente deposita contenidos en un estudiante concebido como receptor pasivo, modelo que Freire opuso a una educación liberadora capaz de restituir al sujeto su condición de agente crítico de su propia historia[30]. Trasladada al problema constitucional examinado en este artículo, esta categoría permite leer el exitismo, la hegemonía del rendimiento académico por sobre otros fines formativos, hoy extendida en el sistema escolar chileno, como la inversión contemporánea de ese ideal liberador. Un modelo donde el sujeto educativo no es depositario pasivo de contenidos neutrales, sino depositario activo de un mandato de rendimiento cuyo fin no es la emancipación del sujeto, sino la reproducción del sistema de acreditación que sostiene el financiamiento escolar.

Herbert Marcuse permite, a su vez, dar cuenta de la dimensión sistémica de este fenómeno. En *El hombre unidimensional*, Marcuse sostiene que las sociedades industriales avanzadas producen una racionalidad tecnológica que absorbe toda forma de oposición, convirtiendo la libertad formalmente declarada en adaptación funcional a un aparato productivo que determina de antemano las necesidades y aspiraciones de los individuos[31]. Aplicado al caso chileno, este diagnóstico ilumina lo declarado respecto a la libertad de enseñanza del artículo 19 N° 11 de la Constitución no garantiza, por sí sola, pluralismo educativo efectivo. En ese sentido, en un mercado regulado por la competencia entre sostenedores por matrícula y financiamiento, la libertad formal de las familias para elegir establecimiento tiende a colapsar en la reproducción de un modelo homogéneo orientado a maximizar indicadores

[30]FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores, 1970.
[31]MARCUSE, Herbert. El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Trad. de Antonio Elorza. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.

estandarizados de rendimiento, antes que en la floración efectiva de proyectos educativos diversos y comunitariamente arraigados.

## 3 MECANISMOS JURÍDICO-INSTITUCIONALES DE LA SUBSIDIARIEDAD: RENDICIÓN DE CUENTAS Y ESTANDARIZACIÓN

El principio de subsidiariedad no permanece en el nivel de la declaración constitucional, se traduce en instrumentos legales que operacionalizan la lógica de mercado descrita en la sección anterior. El primero es el financiamiento por subvención escolar, regulado desde el Decreto con Fuerza de Ley N° 2 de 1998, que entrega recursos públicos a los establecimientos públicos y privados subvencionados por igual en proporción directa a su matrícula efectiva, generando entre ellos una relación de competencia por captar y retener estudiantes[32].

El segundo instrumento es el sistema de aseguramiento de la calidad, creado por la Ley N° 20.529 de 2011, que instituyó la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación como órganos encargados de evaluar y fiscalizar a los establecimientos que reciben financiamiento estatal[33]. La evaluación estandarizada de aprendizajes, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, constituye, dentro de esta arquitectura, el indicador central mediante el cual el Estado mide el cumplimiento de estándares de aprendizaje que la propia legislación define, y cuyos resultados inciden en la clasificación de desempeño de escuelas y, eventualmente, en la continuidad de su reconocimiento oficial.

La cadena normativa resultante muestra en primer lugar la subsidiariedad constitucional, la cual habilita el financiamiento por subvención y matrícula. En segundo lugar, el financiamiento por matrícula exige, para ser fiscalizable, mecanismos de rendición de cuentas comparables entre establecimientos. Asimismo, esos mecanismos se articulan legalmente a través del sistema de aseguramiento de la calidad y su instrumento de medición estandarizada. Finalmente, ese instrumento

[32]DECRETO CON FUERZA DE LEY N° 2. Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1996, sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educacionales. Ministerio de Educación de Chile, 1998.
[33]LEY N° 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Chile, 27 de agosto de 2011.

termina por constituirse, dentro de la propia arquitectura normativa, en el criterio dominante de cumplimiento, desplazando a un lugar secundario los fines formativos, éticos y valóricos que la Ley General de Educación declara perseguir en su artículo 2°. Se trata, en suma, de una cadena enteramente normativa, de la Constitución a la Ley General de Educación, de la Ley General, a la Ley de Aseguramiento de la Calidad, y de ésta a los reglamentos que la ejecutan, los cuales develan cómo la función social originaria del derecho a la educación queda subordinada, peldaño a peldaño, a una lógica de mercado que el propio ordenamiento jurídico construyó y sostiene.

Esta misma cadena normativa permite situar el caso chileno en perspectiva comparada. El artículo 27 de la Constitución Española de 1978 reconoce, igual que la Constitución chilena, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, pero lo hace desde una cláusula de Estado social (artículo 1.1) que, a diferencia de la subsidiariedad chilena, habilita al legislador ordinario a corregir tensiones de este tipo por vía legal ordinaria, sin necesidad de una reforma constitucional previa[34]. No obstante, el propio sistema español convive con una red de centros concertados cuya expansión ha suscitado un debate académico y político creciente sobre segregación escolar, pero confirma por vía comparada, la asimetría identificada a propósito de la función social de la propiedad. Allí donde el texto constitucional ancla la educación en un principio de bien común exigible al Estado, la corrección de sus tensiones de mercado no depende de una reforma constitucional. En el caso chileno, ese anclaje no existe, la corrección legal ordinaria solo puede atenuar, no revertir, el desplazamiento hacia la lógica de mercado.

## 4 DE LA CONSTITUCIÓN A LA EPISTEME: HACIA UNA LECTURA DEL DESPOJO EPISTÉMICO

Cabe, finalmente, abrir una pregunta que se desprende del análisis. Si el principio de subsidiariedad constitucionaliza la educación como institución privada, ¿qué efectos produce esa constitucionalización sobre la relación pedagógica misma,

[34] CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 29 de diciembre de 1978, art. 1.1 y 27.

más allá del financiamiento y la administración escolar? Un supuesto teórico, es que la institucionalización del dualismo cartesiano entre *res cogitans* y *res extensa* como principio organizador del currículo moderno reduce el conocimiento válido a lo abstracto, medible y reproducible, desplazando como déficit todo saber que no se ajusta a ese modelo[35].

La cadena jurídica termina por definir, en la práctica administrativa, qué cuenta como una educación de calidad. Pierre Bourdieu ofrece una pregunta por el precio epistémico de esa definición. Al respecto, describió el mecanismo como violencia simbólica, la imposición de una arbitrariedad cultural que se presenta como conocimiento neutral y universal, ocultando las relaciones de fuerza que la sostienen[36]. El debate legislativo del año 2026 en torno al Mecanismo de Elección Mutua ofrece una ilustración institucional actual de esta arbitrariedad. En ese sentido, cuando la ley habilita a los establecimientos a seleccionar por mérito académico autoriza en los hechos a medir como talento individual lo que la propia discusión pública ha identificado como capital cultural o nivel socioeconómico de origen, sin que el ordenamiento jurídico reconozca esa sustitución como tal. Esta convergencia entre teoría constitucional, filosofía política y crítica epistémica sugiere que la constitucionalización neoliberal de la educación no se agota en su dimensión normativa, sino más bien, se instala como episteme, es decir, como condición de posibilidad de lo que cuenta como conocimiento legítimo en el sistema escolar chileno.

Esta lectura epistémica puede profundizarse, además, desde la crítica decolonial. Aníbal Quijano sostiene que la colonialidad del poder produjo también una colonialidad del saber, una jerarquía epistémica en la que el conocimiento de matriz europea fue instalado como forma universal de conocimiento válido, relegando los saberes de los pueblos colonizados a la categoría de folclore o superstición[37]. Esa jerarquía no desapareció con el fin del colonialismo político, se reprodujo a través de instituciones modernas, entre ellas el sistema educativo. El despojo epistémico que aquí se describe adquiere, en el caso chileno, una dimensión colonial adicional que excede el problema estrictamente constitucional, pero que confirma su alcance. La

---

[35] DESCARTES, René. Meditaciones metafísicas. Trad. de V. Peña. Madrid: Alfaguara, 1977 [1641].
[36] BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Trad. de Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Laia, 1979, p. 45.
[37] QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: LANDER, Edgardo (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-246.

subsidiariedad no solo constitucionaliza la educación como institución de mercado, sino que naturaliza un criterio único, abstracto, medible, descontextualizado, de lo que cuenta como conocimiento legítimo, invisibilizando toda forma de saber que no se ajuste a él.

## CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo sostuvo que la Constitución chilena de 1980 no dejó a la educación fuera del ámbito constitucional, sino que la constitucionalizó bajo un régimen jurídico específico: el de institución privada regulada por el principio de subsidiariedad y por una libertad de enseñanza que, en la práctica, ha operado como límite del derecho a la educación antes que como su garantía complementaria. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 y la Ley General de Educación de 2009 no revirtieron esta arquitectura de fondo, pese a declarar objetivos formativos amplios y ambiciosos en materia de desarrollo ético, moral y valórico de las personas.

La matriz filosófica platónico-adorniana desarrollada en este artículo permite mostrar que este desplazamiento constitucional no es un fenómeno administrativo o presupuestario. Al respecto, es la instalación de una razón instrumental que sustituye la idea de bien común por la subsidiariedad, la justicia por la libertad de enseñanza y el desarrollo integral por el rendimiento estandarizado, produciendo lo que Adorno denominó semiformación o *Halbbildung*. El examen de los mecanismos jurídico-institucionales que operacionalizan la subsidiariedad, financiamiento por matrícula, sistema de aseguramiento de la calidad, evaluación estandarizada, mostró que esta tensión estructural no permanece en el plano de la declaración constitucional, sino que se traduce en una cadena normativa completa que desciende hasta la definición administrativa de lo que cuenta como una educación de calidad.

Queda pendiente, profundizar tanto la dimensión epistémica de este problema, esbozada aquí a partir de la crítica al dualismo cartesiano, como su dimensión comparada frente a modelos constitucionales que, como el español, parten de una cláusula de Estado social distinta de la subsidiariedad chilena. Queda también planteada, sin resolverse, la objeción adorniana respecto a que una reforma constitucional sustituya la subsidiariedad por un mandato de función social sería una

condición necesaria pero no suficiente para superar la instrumentalización de la educación, en la medida en que la administración estatal de un derecho social puede reproducir la misma racionalidad instrumental que se le imputa al mercado. En cualquier caso, el argumento central de este artículo permite concluir que la recuperación de la función social del derecho a la educación en Chile no es primariamente una cuestión de política pública sectorial, sino una discusión constitucional pendiente sobre la naturaleza jurídica de la educación como bien público, cuya resolución excede el ámbito de la reforma legal ordinaria, y cuya suficiencia, incluso alcanzada, seguiría exigiendo la vigilancia crítica que tanto los diálogos de Platón como los postulados de Adorno reclaman frente a toda educación administrada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969).** Trad. de Jacobo Muñoz. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

ATRIA, Fernando. **Derechos y mercancías y el sentido de lo público.** Santiago: Red de Estudios para la Profundización Democrática, 2015.

BELLEI, Cristián; MUÑOZ, Gonzalo. Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. **Journal of Educational Change,** v. 24, n. 1, p. 49-76, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Trad. de Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Laia, 1979.

CÁMARA DE DIPUTADOS APRUEBA PROYECTO QUE MODIFICA EL SISTEMA DE ADMISIÓN ESCOLAR Y AVANZA AL SENADO. **La Tercera,** Santiago, 5 de agosto de 2026. Disponible en: <https://www.latercera.com/politica/noticia/camara-de-diputados-aprueba-proyecto-que-modifica-el-sistema-de-admision-escolar-pasa-al-senado/>. Acceso en: 07/08/2026.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. **Boletín Oficial del Estado,** Madrid, 29 de diciembre de 1978.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE CHILE. **Decreto Supremo N° 1.150,** Ministerio del Interior, 21 de octubre de 1980.

CORNEJO, Rodrigo. El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,** v. 4, n. 1, p. 118-129, 2006.

DECRETO CON FUERZA DE LEY N° 2. **Fija Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1996, sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educacionales.** Ministerio de Educación de Chile, 1998.

DESCARTES, René. **Meditaciones metafísicas.** Trad. de V. Peña. Madrid: Alfaguara, 1977 [1641].

DUGUIT, León. **Las transformaciones generales del derecho privado desde el Código de Napoleón.** Trad. de Carlos G. Posada. Madrid: Francisco Beltrán, 1920.

EYZAGUIRRE, Sylvia. **Entrevista sobre la reforma al Sistema de Admisión Escolar.** Radio Análisis, Diario y Radio Universidad de Chile, agosto de 2026.

FLORES, Juan Carlos. Derecho a la educación. Su contenido esencial en el derecho chileno. **Estudios Constitucionales,** año 12, n. 2, p. 109-136, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido.** México: Siglo XXI Editores, 1970.

GUASTINI, Riccardo. Sobre el concepto de Constitución. **Cuestiones Constitucionales: Revista Mexicana de Derecho Constitucional,** México, n. 1, p. 161-176, 1999.

HENRÍQUEZ, Miriam. **Las fuentes del orden constitucional chileno.** Santiago de Chile: Thomson Reuters, 2016.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos.** Trad. de Juan José Sánchez. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

JAEGER, Werner. **Paideia: los ideales de la cultura griega.** México: Fondo de Cultura Económica, 1962.

LEY N° 18.962. **Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).** Chile, 10 de marzo de 1990.

LEY N° 20.529. **Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización.** Chile, 27 de agosto de 2011.

LEY N° 20.845. **De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educacionales que Reciben Aportes del Estado.** Chile, 8 de junio de 2015.

LEY N° 21.040. **Crea el Sistema de Educación Pública.** Chile, 24 de noviembre de 2017.

MARCUSE, Herbert. **El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada.** Trad. de Antonio Elorza. Barcelona: Planeta-Agostini, 1993.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC]. **Ley N° 20.370. Ley General de Educación (LGE).** Chile, 2009. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acceso en: 07/08/2026.

PLATÓN. **Diálogos IV: República.** Madrid: Editorial Gredos, 1988.

POPPER, Karl. **La sociedad abierta y sus enemigos.** Trad. de Eduardo Loedel. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1957.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 201-246.

REFORMA AL SAE AVANZA AL SENADO: MINISTRA ARZOLA VALORA "VOLVER A RECONOCER EL MÉRITO". **Diario y Radio Universidad de Chile,** Santiago, 5 de agosto de 2026. Disponible en: <https://radio.uchile.cl/2026/08/05/reforma-al-sae-avanza-al-senado-ministra-arzola-valora-volver-a-reconocer-el-merito/>. Acceso en: 07/08/2026.

REFORMA AL SAE: EXPERTOS ADVIERTEN QUE PROYECTO DEL GOBIERNO AMENAZA LOS AVANCES EN SEGREGACIÓN Y REVIVE LA DISCRIMINACIÓN ARBITRARIA. **Diario y Radio Universidad de Chile,** Santiago, 1 de julio de 2026. Disponible en: <https://radio.uchile.cl/2026/07/01/reforma-al-sae-expertos-advierten-que-proyecto-del-gobierno-amenaza-los-avances-en-segregacion-y-revive-la-discriminacion-arbitraria/>. Acceso en: 07/08/2026.

TRONCOSO-TEJADA, Gustavo; RIVERA-GUTIÉRREZ, Catalina. Visión de directivos escolares sobre los principios valóricos de la Ley General de Educación, un estudio de caso. En: WIEBUSCH, Andressa; KAFURI ALVES, Kallyne; CUNHA DUARTE, Ana Lúcia (eds.). **Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.** 2023, p. 275-290.

TRONCOSO-TEJADA, Gustavo. **Un análisis filosófico y empírico de los conceptos éticos involucrados en la Ley General de Educación en Chile.** Tesis (Magíster en Educación) – Universidad de La Frontera, Temuco, 2021. DOI: 10.13140/RG.2.2.29727.73126.

VILLALOBOS, Cristóbal; QUARESMA, Maite L. Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. **Convergencia,** Toluca, v. 22, n. 69, p. 63-84, 2015.