

El Concepto de Estado Subsidiario y la Educación como Bien de Mercado: Un Bosquejo de Análisis Político

I. ESTADO, POLÍTICA Y EDUCACIÓN

El presente ensayo es un intento de bosquejar de una manera general los cambios del modelo de educación y de las políticas educacionales en Chile en las últimas décadas. Como tal el trabajo es eminentemente exploratorio e interpretativo, privilegiando una perspectiva macro analítica y de carácter sistémico. Esto es, las estructuras y procesos educativos, están condicionados por un entorno específico, que, a su vez, es afectado por las decisiones, indecisiones, acciones e inacciones dentro del ámbito socioeconómico, cultural y político más amplio. Este contexto posee dimensiones domésticas y exógenas, estructurales e históricas. Analíticamente esta constituido por un conjunto de circunstancias que se entrelazan en una matriz compleja, cuyas transformaciones afectan las formas y contenidos del proceso de creación y distribución de valores cognitivos.

Visto desde la óptica de la economía política del desarrollo, existiría una relación estrecha entre las alianzas sociales que controlan el estado, las políticas públicas perseguidas, y los efectos de dichas políticas expresados en términos de incremento y distribución de valores. Las políticas educacionales, como un subconjunto de las llamadas políticas sociales, no son una excepción. Muy por el contrario, la generación y distribución de conocimiento y cultura constituyen un proceso intrínsecamente político que refleja no sólo las ideologías y axiologías predominantes sino que las reglas y mecanismos de legitimación y reproducción de un orden social dado. En otras palabras, el modelo educacional (y cultural) de una sociedad es el producto de una política educacional implícita o explícita. Como tal, tiende por lo general a reflejar los modelos socioeconómico y político vigentes, los que a su vez representan los intereses de los sectores con pretensión hegemónica (1) en esa misma sociedad.

Históricamente, tanto la mantención de un sistema educacional como las alteraciones de sus formas y contenidos dependen de factores internos y de contexto. Las discontinuidades endógenas generalmente tienen que ver con modificaciones en las formas y contenidos educacionales y sus modalidades de implementación en cuanto a variables técnico-pedagógicas. Las discontinuidades exógenas se refieren a cambios en las circunstancias económicas, sociales, culturales y de poder que afectan un modelo o política educacional. En este caso, la intensidad y profundidad de una transformación dependerán del

grado de equilibrio o ruptura del orden socioeconómico donde un sistema cualquiera se inserta. De especial relevancia aquí son los factores políticos que definen el marco de autoridad y poder, y aún de "metapoder." Estos dan a la educación su carácter público y hegemónico, definiendo los parámetros de la cultura política: el conjunto de sentimientos, conocimientos y evaluaciones de una sociedad hacia sus objetos políticos.

La transformación de una concepción de "Estado Docente" (2) a una de "Estado Subsidiario" (3) en el caso chileno no fue el resultado de una evolución progresiva, o de un debate público; ni siquiera de la acumulación de insalvables contradicciones internas que llevaron a la ruptura de un paradigma educacional y su reemplazo por otro. Inequívocamente, el cambio del modelo educacional fue la consecuencia directa de un cambio radical, rupturista y forzoso de un proyecto de sociedad a otro: de una democracia liberal con un estado intervencionista a un régimen dictatorial con una economía neoliberal.

Por lo tanto, para entender los cambios educacionales es menester analizarlos en el contexto de la contrarrevolución neoliberal de los años 70 y 80, cuyos efectos se han proyectado hasta nuestros días. Dicha contrarrevolución no fue un fenómeno limitado al ámbito chileno (4), aunque sus manifestaciones particulares, vigencia y proyecciones aparecen particularmente profundas y persistentes en nuestra república.

II. EL ESTADO DOCENTE

A primera vista, la noción de "Estado Docente" en Chile aparece como la cristalización de un ideario liberal y laico, vinculado a las reformas estructurales de los años 20 durante la administración de Arturo Alessandri. Sin embargo, hay innegables antecedentes históricos e internacionales que precedieron a dichas transformaciones.

En primer lugar el Estado chileno manifestó desde sus orígenes una preocupación por la educación, en particular la educación superior. Ya la Constitución de 1833, en su Artículo 153 señalaba que: "La educación pública es una función preferente del gobierno. El Congreso formará un plan de educación nacional: y el ministro del despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República.

La creación de la propia Universidad de Chile bajo la rectoría de Andrés Bello, la fundación de las escuelas de Minas, de Artes y Oficios y las Normales de Preceptores en la década de 1840, apuntan a una preocupación estratégica con la generación de un sistema científico y tecnológico nacional. Igualmente, las reformas de la educación secundaria, primaria y normal durante el gobierno del Presidente Balmaceda, apuntan a una solución de continuidad intelectual de la elite dirigente; esto a pesar de discrepancias fundamentales en otras materias de política pública. Así, las ideas liberales ya habían echado raíz cuando Valentín Letelier acuñase el término en la primera década del siglo y más aún cuando la Constitución de 1925 diera al Estado Docente el carácter de principio fundamental. En otras palabras, se generó en Chile un consenso histórico en el tema educacional, que se proyectaría

ininterrumpidamente por más de un siglo. En este sentido, la Constitución de 1925, bajo el rubro de la garantía de libertad de enseñanza, en su Artículo 7, establecía que: "La educación pública es una atención preferente del Estado...La educación primaria es obligatoria...Habrá una Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección bajo la autoridad del gobierno." (página 10)

En segundo lugar, el *concepto* de dicho estado ya constituía una práctica en numerosos países de Europa y Norteamérica. En los Estados Unidos, la idea de "*public education*" era un valor enraizado en la tradición institucional de ese país. Las ideas de John Dewey sobre el valor progresivo de la educación plasmaron conceptualmente un modo educacional inserto en los cimientos de la República del Norte. También lo eran las instituciones del *Lyceé* francés y del *Gymnasium* alemán, que tanto influyesen en la educación chilena.

En cuanto a proyecto político y cultural, el Estado Docente implicaba un doble proceso de secularización y universalización de la enseñanza como motor de un esquema de desarrollo nacional neo-Bismarckiano con alta cobertura y accesibilidad (y también calidad), al menos en teoría.

El modelo de estado docente, en cuanto a esquema de ingeniería social presupone dos imperativos categóricos trascendentales. Uno es crear una suerte de "religión civil," (o "cultura cívica") orientada a la construcción y unidad nacionales. La otra es la formación y consolidación de una clase media burocrática, central en el manejo de un tipo de conflicto social institucionalizado y cuyos valores fuesen moldeados y transmitidos por medio del sistema de educación nacional. En otras palabras, el esquema de enseñanza estadual se desarrolló en un contexto de consolidación de los estratos medios, de acelerada urbanización y expansión del Estado, de una transición hacia una democracia extendida, y de secularización creciente de la sociedad civil. La educación aquí es tanto un reflejo de esa sociedad en transición, como un factor contribuyendo a dichos cambios sociales.

En cierta medida, lo aquí descrito facilitó en Chile un paso temprano a la *modernidad*, cuyos contenidos se insertaban en una sociedad cada vez más urbana y en un crecimiento acelerado del estado y del sector terciario en general. La base material de esta sociedad urbana, con clara hegemonía de los sectores medios y una cultura eminentemente ciudadana, era sin embargo una economía exportadora con "crecimiento hacia fuera." Esto es, el excedente derivado de las exportaciones hizo posible generar una base fiscal para el desarrollo del sistema educacional. También permitió la configuración de un conjunto de otras políticas sociales en salud, previsión y bienestar social. Estos avances en lo educacional (Estado Docente) y social (las Leyes de Previsión Seguridad Social) no sólo precedieron al *welfare state* europeo y norteamericano, sino que se anticiparon al modelo substitutivo de importaciones (MSI) que vendría a surgir en 1939 con el Frente Popular. En el caso del MSI, las reformas educacionales sentaron la base científica y tecnológica para el desarrollo industrial de las tres décadas siguientes. La CORFO, la ENDESA, la ENAP, la CAP y otra gran cantidad de empresas de punta no hubiesen sido posibles sin un desarrollo educacional, científico y tecnológico previo y sin una previa capacidad administrativa, técnica y gerencial.

III. CONTRAREVOLUCIÓN Y ESTADO SUBSIDIARIO

En contraste con las constituciones de 1833 y 1925, el documento de 1980, en sus detallados artículos 10 y 11, sobre el derecho a la educación, estableció un número de nuevos principios: "Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho." A pesar de que reconoce que la "educación básica es obligatoria, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto," también establece que "[e]s deber de la comunidad contribuir... [a su] desarrollo y perfeccionamiento." Sin embargo, el punto central del documento es la afirmación de la libertad de enseñanza. Esta "incluye el derecho a abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales..." no teniendo "otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional..." En tal sentido, y consecuente con su concepción ideológica, establece que la "enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna..." Finalmente, complementando el principio de la libertad de enseñanza, el documento concluye reiterando que los "padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

El punto pivotal de la contrarrevolución educacional bajo la fórmula constitucional descrita más arriba, fue la atomización y privatización del sistema. En el caso de la educación básica (primaria), humanístico-científica (secundaria) y técnica, la opción preferente por lo privado se concatenó con la transferencia del sistema desde el gobierno central a los municipios, en aras de una pretendida descentralización, paradójicamente elaborada por un régimen autoritario. En este contexto, la educación invertebrada se hizo depender ya sea de Departamentos de Educación Municipal (DEP) en los municipios más grandes, o de las poquísimas transparentes Corporaciones Municipales de Educación. En cualquier caso, el profesorado perdió su carácter de funcionariado público y se transformó en empleado particular dependiendo de precarios contratos de prestaciones de servicios con los municipios y de la aquiescencia política de grupos pro-régimen entronizados en la burocracia municipal.

A la larga, esto significaría un deterioro económico, ocupacional y de status, con claras repercusiones en términos de menor calidad de la educación pública, la que, con la municipalización dejó de ser realmente nacional. Un corolario fue la expansión de la educación privada en sus dos formas, de educación subvencionada y de educación privada autónoma. El resultado fue que la educación se configuró en un bien de mercado más, con diferencias abismales en calidad y accesibilidad. La educación más desmedrada, pero también aquella de mayor cobertura y accesibilidad, quedó en las municipalidades –con grandes desniveles entre las unidades. La educación de mejor calidad, aquella para "ricos," se concentraría en las instituciones no-subvencionadas de elite. La educación privada subvencionada se ubicaría en un lugar intermedio, aunque derivando significativos beneficios del nuevo orden educacional. En todo caso, los incentivos de calidad y oportunidad presentes en la educación pública disminuyeron ostensiblemente. Más bien, se creó un desincentivo sistémico hacia la educación pública, como un vehículo de acceso a la educación superior y a la movilidad social y ocupacional.

En el ámbito de la educación terciaria, se dieron varios procesos convergentes y altamente congruentes con el desmantelamiento del sistema de educación pública. El primero fue la fragmentación forzosa de las universidades estatales tradicionales (5). En segundo lugar, a lo anterior se sumaron los despidos

masivos, el nombramiento de rectores delegados, la eliminación de carreras "cuestionables" y una creciente burocratización de la gestión, la que se concentró en las manos de aquellos adeptos al modelo imperante. En tercer lugar, hubo una proliferación de universidades regionales, resultante de las fragmentaciones mencionadas más arriba. Estas reprodujeron, sólo que en el nivel local, las tendencias mencionadas en el punto anterior. En cuarto lugar, se incentivó enormemente la creación de universidades privadas, lo que fue aparejado a una reducción dramática del poder de los colegios profesionales y del papel rector de las instituciones públicas. Finalmente, y como un resultado de los procesos mencionados más arriba, el rol hegemónico de la educación confesional surgió casi por defecto. Ya la Universidad de Chile no ocuparía el sitio de organismo rector del sistema en cuanto a formadora de formadores ni de productora del "software cultural" del sistema educacional chileno (6).

IV. BIENES PÚBLICOS Y MODELO SOCIOECONÓMICO: LA EDUCACION COMO BIEN DE MERCADO

Aquí, la educación deja de ser preferentemente un bien público y se transforma en un bien colectivo "privatizable" al cual se accede primordialmente por el mercado, como ocurre con cualquier otro servicio *al público*, por ejemplo la electricidad o la telefonía.

El modelo de gestión educacional bosquejado más arriba es homólogo con de los sistemas impuestos en Chile para el manejo de otros bienes públicos durante el régimen de excepción, como fue el caso de la salud y la previsión social y que se transformasen en lucrativos negocios privados.

Esto apunta a la dificultad de afectar una reversión de los criterios fundamentales detrás de las políticas educacionales actuales. No sólo el mecanismo institucional contiene salvaguardas para evitar un cambio de teleología, sino que existen factores contingentes que complican la posibilidad de un reordenamiento más equitativo del sistema educacional. Entre estos factores se encuentran el enorme poder protegido de las corporaciones educacionales privadas, la deficiente calidad del servicio educativo público en general, los bajos sueldos y status del magisterio y el generalizado prejuicio anti-público de la ideología predominante. Paradojalmente, este elitismo implícito se cimienta tras una pretendida descentralización y autonomía, que protegen enclaves autoritarios, excepcionalidades y desigualdades manifiestas.

A pesar de un aumento relativo real de más de 144 por ciento en el gasto educacional a partir de 1990 (7), *cualitativamente* y en sus lineamientos generales, el modelo educacional del régimen anterior se ha mantenido en vigor. Esta irreversibilidad no es necesariamente debida a la eficiencia o la eficacia del proyecto. Tampoco parece ser el resultado de su calidad substantiva, el beneficio que rinde a la gran mayoría de sus usuarios, ni por su equidad en cuanto a política social. No obstante, las sucesivas reformas intentadas parecen haber afectado el modelo sólo superficialmente. Como en el caso de las otras políticas sociales heredadas del régimen de excepción, hay un reconocimiento amplio de que no funcionan. Pero, sin embargo subsisten. La explicación hay que buscarla quizás en un nivel más macro. O el "apoyo adecuado" (8) es relativamente alto y la "oposición adecuada" es fragmentaria e incompetente, o existe un sesgo institucional ("metapoder", "pacto de elites", etc.) que excluye el tema educación efectivamente de la agenda política. También existe un proceso creciente de burocratización

cuyos efectos compuestos han sido una entronización de prácticas autoritarias y una suerte de legitimación habitual o procesal de las mismas.

VI. CONCLUSIONES

Este trabajo ha sugerido que la educación chilena en su conjunto ha experimentado una profunda transformación regresiva. Esta se manifiesta claramente en los indicadores económicos. Por ejemplo, el gasto público en educación representaba en 1970 el 5.1 por ciento del Producto Nacional Bruto. En 1975 había caído al 4.1 y en 1990 al 2.7 por ciento. En 1996, pese a que se había recuperado a un 3.1 por ciento, esta recuperación significaba una caída relativa de casi 40 por ciento en relación con 1970. Si se toma el gasto público en educación como porcentaje del gasto de gobierno, las cifras son igualmente dramáticas. Entre 1970 y 1975 la proporción del gasto del gobierno destinado a la educación había caído desde un 22 a un 12 por ciento; una baja de 45 por ciento. En 1996 esta cifra era aún 32.8 por ciento más baja que la de 1970 (9). A estas observaciones hay que agregar el hecho de que hasta los años 70, la mayor parte del gasto público *en* educación era *para* financiar los establecimientos fiscales, una situación que cambió drásticamente entre los años 80 y 90. Como quiera que se le mire, en el período estudiado, la educación dejó de ser un área de alta prioridad relativa en las políticas públicas.

En el plano de la cultura y sus instrumentos de reproducción, los fundamentos de esta transformación han respondido a una contrarrevolución económica y política cuyos efectos aún son sentidos por la sociedad en su conjunto. En el plano político e ideológico, y a pesar de un estado creciente de alienación de vastos sectores de la ciudadanía, ha habido una inhabilidad de dos sucesivos gobiernos democráticos para alterar las reglas del juego. En esto, la educación no es diferente de las demás áreas de política económica y social, en el que la mantención del "orden social" y un pretendido consenso transicionista entre las elites ha tomado preeminencia sobre consideraciones democráticas y de justicia social.

A lo más, se ha discutido bastante, se han creado comisiones y se han realizado numerosos estudios que reconocen que la educación chilena está en crisis (10). Existe, no obstante una creciente brecha operacional. Hasta ahora se han implementado mejoras incrementales y parciales en los sectores básico y primario: desarrollos curriculares, capacitación, o cuando ha habido recursos, se ha asignado mayor financiamiento (11). Pero estas reformas no han cuestionado la naturaleza estructural del sistema, que es donde está la raíz misma de la crisis. En el ámbito universitario, la situación se ha diluido por la propia inercia organizacional, el estancamiento de los procesos de reforma y las complicaciones inherentes a la discusión de la Ley Marco. A pesar de movilizaciones estudiantiles, jornadas de reflexión y otras manifestaciones de amplio rechazo al status quo, el presente modelo de organización y gestión se ha institucionalizado en el quehacer cotidiano. A las fragmentaciones funcionales y territoriales, formalizadas en jerarquías y burocracias propias, hay que agregar los regímenes de financiamiento (12), personal, manejo presupuestario, mecanismos de decisión, y una cultura organizacional que privilegia valores autoritario-burocráticos sobre la participación real (13). Por, último, la misma lógica y ética "de mercado" que prevalece en la sociedad en general, refuerza una tendencia centrífuga.

En este contexto, y a pesar del carácter estructural y estratégico de la educación en una política de

desarrollo con equidad, cambios fundamentales son difíciles de visualizar, al menos en el corto y mediano plazo. Aunque grupos interesados, como el Colegio de Profesores, dirigentes del magisterio, académicos, federaciones estudiantiles, apoderados y otros han hecho presentaciones y propuestas al gobierno, a los parlamentarios, y a las diversas candidaturas presidenciales, es probable que en términos cualitativos y reales, la agenda educacional, como la agenda social, de derechos humanos –en fin, de "seguridad humana" (14) - vuelva a subordinarse una vez más a la agenda económica. Esta última ha estado predeterminada por una preocupación casi obsesiva por hacer funcionar *eficientemente* un esquema económico que es antinómico con la equidad, la democracia y el desarrollo real del país.

NOTAS

1. Un desarrollo interesante del concepto Gramsciano de hegemonía se encuentra en Robert Cox, "Gramsci, Hegemony and International Relations: An Essay on Method," *Millenium. Journal of International Studies*, Vol. 12, No. 2 (1983), pp. 163-164.
2. El término fue acuñado por Valentín Letelier en su clásico tratado de 1911, *Filosofía de la Educación*, Nueva edición aumentada y corregida (Buenos Aires: Babalut y Cía-Editores, 1927), pp. 619-703. Este concepto se incorporaría en el Artículo 7 de la Constitución de 1925.
3. Una síntesis de la noción de Estado Subsidiario se encuentra en Carlos Cano, *Estado: función pública y modernización*, Cuadernos de formación y capacitación sindical y gremial. Serie Modernidad y sindicalismo No. 1 (Santiago: Centro de Estudios del Trabajo, 1995), pp. 11-13.
4. Véase Carlos Torres y Daniel Schugurensky, "Globalización, neoliberalismo y educación superior," *Revista Chilena de Humanidades*, No. 17 (1996-1997), pp. 33-42.
5. Esta municipalización de la educación se erigió en una de las llamadas "Siete Modernizaciones" como las denominaría uno de los ideólogos del régimen, Miguel Kast. Estas son constitutivas de un nuevo orden neoliberal, inspirado por las ideas de Friedrich von Hayeck y Milton Friedman, los mentores intelectuales del proyecto capitalista-autoritario chileno. Las otras modernizaciones incluyeron una nueva legislación laboral, la privatización de la seguridad social y la salud, la internacionalización de la agricultura, la transformación del Poder judicial y la regionalización y descentralización de la administración del gobierno. En su conjunto, dichas modernizaciones son la parte más visible de la contrarrevolución que mencionásemos más arriba.
6. Véase Carlos Ruiz Schneider. "Educación, Universidad y Política en Chile. Notas de Investigación". *Revista Chilena de Humanidades*. Nº 17 (1996-1997), pp. 101-113.
7. Esto a pesar de que la Universidad de Chile mantuvo y ha mantenido la delantera entre las 26 universidades más importantes en cuanto a productividad de conocimiento científico –medido por artículos publicados en revistas (ISI)—en relación con los recursos que recibe del estado (AFD). A menor coeficiente (AFD/ISI), mayor productividad. El coeficiente para 1990 era de 27.3, el mismo para

1997. A modo de ejemplo, la Universidad Católica se ha mantenido en segundo lugar nacional. Su AFD/ISI para 1990 era de 33.0 y el para 1997 había disminuido a 28.6. Véase Unoticias, Año 2, No. 9, (Julio 1999), p. 10.

8. "En 144% se Incrementaron Recursos para Educación 90-98," La Nación, 28 Julio 1999, p.16.

9. El concepto de "apoyo adecuado" ha sido elaborado por David Easton para significar aquel nivel de quantum e intensidad del apoyo, por debajo de cual una política se haría insostenible. He introducido la idea de "oposición adecuada" para indicar apoyo negativo. Véase Easton, loc.cit.

10. Véase Statistics UNESCO, "Public Expenditure in Education. As percentage of GNP and as percentage of government expenditure. Country: Chile", <http://unesco-stat.unesco.org//indicador...as> percentage of government expenditure 20-09-99. Los datos históricos indican un descenso dramático del gasto público en educación entre 1970 y 1975. Esto se da también con la tendencia histórica en la relación gasto en educación y PGB. Las cifras son las siguientes:

Gasto Público en Educación

Año	como % del PNB	% del gasto del gobierno
1970	5.1	22.0
1975	4.1	12.0
1980	4.6	11.9
1981	5.5	*
1982	5.8	*
1983	5.0	*
1984	4.9	*
1985	4.4	15.3
1986	4.0	*
1987	3.3	*
1988	3.3	*
1990	2.7	10.4
1991	2.7	10.0
1992	2.8	12.9
1993	2.7	*

1994	2.9	13.4
1995	3.0	14.0
1996	3.1	14.8

* No hay datos para ese año

10. Véase por ejemplo, Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena, designado por S.E. el Presidente de la República, Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI, (Santiago: Editorial Universitaria, 1995), pp. 59-61. El documento, bajo la dirección de J.J. Brunner, entonces Secretario General de Gobierno –y que incluía a prominentes representantes del sector privado-- cuidadosamente evitó entrar directamente a llamar a la crisis por su nombre, prefiriendo en su lugar hablar de las necesidades de "modernización." Véase también Escuela de Gobierno, Gestión Pública y Ciencia Política, Universidad de Chile, Seminario de Gobierno: La descentralización de la educación chilena, Informe de Seminario, Alumnos: Carol Castillo, Paola Cura, Gloria González, Carolina Mora, Carolina Muñoz; bajo la dirección de la Profesora María Cristina Rodríguez (trabajo no publicado, Otoño 1995). El trabajo contiene encuestas de opinión hechas a 15 personeros del gobierno central y local que hubiesen ejercido cargos en educación entre 1964 y 1992.

11. Por ejemplo, el gasto en educación en millones de pesos promedio 1997 ha evolucionado desde 1987 en la siguiente forma:

	MINEDUC	Municipalidades	Inversión	Total	Variación
1987	494.661,40	26.772,40	16.662,70	538.051,40	---
1990	476.319,60	21.958,00	13.783,50	512.061,10	-4.83%
1993	656.000,90	41.532,40	26.507,00	724.040,30	41.39%
1997	1.037.308,40	44.151,70	36.617,20	1.118.077,30	54.42%

Fuente: Ministerio de Educación, Información Estadística 1997 (Santiago: MINEDUC 1997), p.199.

12. Véase "El financiamiento: difícil problema para las universidades estatales," Usach al Día No. 4506 (5 de Agosto 1999), p.4.

13. Véase José Bengoa, "Educación superior chilena: ¿sistema público o sistema privado?", Revista Chilena de Humanidades, No. 17 (1996-1997), pp. 51-64.

14. Para una definición y elaboración del término, véase nuestro trabajo, Human Security and Mutual Vulnerability. An Exploration into the Global Political Economy of Development and Underdevelopment (Ottawa: IDRC Books, 1995), pp. 13-21.

Jorge Nef

Director Escuela de Gobierno, Gestión Pública y Ciencia política. Universidad de Chile