



Las políticas educativas posdictadura en Chile y los desafíos que se avecinan¹

Educational policies in Chilean post-dictatorship and challenges ahead

Sebastián Donoso-Díaz²

Jorge Alarcón-Leiva³

Moyra Castro-Paredes⁴

Resumen

El objetivo del texto es analizar los desafíos planteados a la política educativa chilena por los procesos de recuperación democrática emprendidos desde inicios de la década de los 90. En este marco, el texto da cuenta de las principales iniciativas adoptadas en el sector educativo, ponderando los efectos representados para su diseño por el modelo neoliberal impuesto en el país a partir de los años 80 por la dictadura cívico-militar. Particularmente, se examinan las dificultades entrañadas para la educación chilena a consecuencia de la continuidad del modelo neoliberal en el marco de la redemocratización, que se expresa en el conflicto entre la concepción de educación que la comprende como un bien transable en el mercado versus una concepción que entiende a la educación como derecho social.

En razón de ello se revisan, primeramente, los impactos claves de la herencia neoliberal instalada por la dictadura en el sector y vigentes a la fecha; en segundo lugar, se describen cronológicamente las diversas etapas y componentes de la política educacional desarrolladas en democracia, se analizan sus lógicas de operación y algunos elementos que explican su ocurrencia; en tercer lugar, se revisan estas políticas a la luz de las condiciones de su construcción política; finalmente, se exponen los principales desafíos que enfrentan las políticas educacionales en Chile en la segunda década del presente milenio, dando cuenta de algunos de sus contenidos y de los factores que fundamentan su trascendencia.

Palabras claves/ Chile; Políticas educativas; procesos democráticos; nuevas demandas educacionales; rol del Estado en educación.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the challenges facing the Chilean education policy for democratic recovery processes undertaken since the early 90s. In this framework, the text accounts for the major initiatives taken in the education sector, assessing the effects for your design represented by the neoliberal model adopted in the country since the 80's by the Civic-military dictatorship. In particular, the difficulties arising from the continuity of the neoliberal model in the context of democratization, which is expressed in the conflict between the conceptions of education as a tradable commodity in the market versus the conception that conceives education as social right.

Because of this, we first analyze key impacts of neoliberal heritage installed by dictatorship in the area that are still current - ; secondly, we describe the different stages and components of educational policy developed in democracy chronologically, analyzing their operation logic and some elements that explain their occurrence; in third place, we review these policies from the conditions of its political construction perspective; finally, the major challenges facing education policy in Chile in the second decade of this millennium are discussed, giving account of its contents and the factors underlying their importance.

Keywords/ Chile; Educational Policies; democratic processes; new educational demands; role of the state in education.

¹ Texto producto de los proyectos Fondecyt 1120041, PIA –Conicyt PSD 60, y UTALCA- DI-0650.

² Dr. Sebastián Donoso-Díaz, Universidad de Talca / sdonoso@utalca.cl

³ Dr. Jorge Alarcón-Leiva, Universidad de Talca / joalarcon@utalca.cl

⁴ Dra. Moyra Castro-Paredes, Universidad de Talca / mocastro@utalca.cl.

1. Presentación

El texto tiene por finalidad presentar una visión sucinta y analítica del status questionis de las políticas educativas en Chile post-dictadura, al promediar la segunda década de este milenio, atendiendo, principalmente, a los problemas que enfrenta el sector educacional, a sus desafíos más significativos y a algunos caminos de solución. El trabajo se desarrolla bajo el entendido que en la actualidad el problema central del sistema escolar chileno es la baja calidad de la enseñanza y su estrecha asociación con la alta desigualdad social y la segregación socioeconómica y territorial, producto y reflejo de lo que ha acontecido en Chile bajo un modelo neoliberal implacable que, además, se fortaleció con la expansión económica del país durante el último cuarto de siglo.

Pocas dudas caben sobre que el sector educación es hoy por hoy el eje ordenador de la política de los últimos tres gobiernos –incluyendo el que asumió en marzo de 2014–, por cuanto se busca dar cuenta de las demandas de la sociedad chilena en esta área vital para el país. No obstante, en la primera administración Bachelet (2006-2010) el Estado dio muestras críticas de las dificultades y torpezas de la institucionalidad pública, dado lo que se califica como su manifiesta subdotación de capacidades; situación que en el gobierno de Piñera (2010-2014) se confirmó plenamente, ampliándose tal percepción también a los gobiernos subcentrales, emplazados en las regiones y relacionados con territorios específicos. El Estado chileno ha sido tensionado al máximo en lo que se refiere a su capacidad de respuesta, e igualmente ha sido exigido al límite dentro del modelo. Lo que ha conducido lenta pero sostenidamente a una crítica al modelo mismo bajo el cual opera el Estado.

En las últimas tres décadas, de hecho, esta situación ha potenciado el problema socioeducativo del país, porque el Estado, y por extensión las políticas educativas, no ha podido asegurar el derecho a una educación de calidad a toda su población⁵, en parte importante porque no dispone de una institucionalidad adecuada, a saber: un sistema nacional de educación pública. Por ello es que el texto señala al modelo neoliberal como causa funcional de la existencia de un Estado carente de derechos para poder cumplir el papel que la sociedad exige y de allí la necesidad de cambiar su rol hacia un Estado de garantías sociales (Atria, 2010).

En torno a esta problemática se concentran los desafíos de la educación chilena, materia de suyo relevante para comprender la situación actual y , en lo posible para no repetir parte de los errores cometidos. El texto expone un breve análisis de la herencia educativa de la dictadura, para luego hacer un recorrido sinóptico por las políticas y programas impulsados en democracia. Sobre esta base, adicionalmente, se realiza un análisis de las políticas educativas desde la heurística, para finalmente, hacer referencia a los temas estratégicos que deberán estar considerados en los diseños políticos del futuro.

2. La herencia neoliberal de la dictadura en la educación chilena

Ciertamente, la década de los años ochenta del pasado siglo fue gravitante en cuanto a su incidencia en los resultados educativos mostrados por el sistema público de enseñanza, dado que los elementos claves de la reforma instalada a partir de 1981 han permanecido prácticamente inalterables.

En primer lugar, de los elementos de aquella reforma siguen vigentes el sistema de financiamiento basado en la demanda asociado a un subsidio, un sistema mediante el cual aún en la actualidad (2014) se sigue asignando gran parte de los recursos financieros a los establecimientos escolares. Ello se sustentó, además, en una agresiva y amplia política de traslado de los establecimientos escolares y de las dotaciones de personal docente y administrativo desde el gobierno central hacia los gobiernos locales, proceso conocido como “municipalización de la educación pública”. El tercer dispositivo, reemplazado solamente a fines del año 2009, fue la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que detuvo todos los intentos de cambio de las reglas en pro de ampliar el derecho de la educación bajo una perspectiva más democrática y –ciertamente– la posibilidad de instalar un sistema de educación pública de calidad para todos.

En segundo lugar, el creciente deterioro de la educación chilena da cuenta de dos aspectos sustanciales. El primero concierne a la profundización de la enorme desigualdad socioeconómica que ha cruzado a la sociedad por décadas, incrementada a partir de la instalación del neoliberalismo en el Gobierno dictatorial, proceso al que la democracia se enfrenta con un instrumental estatal diseñado para otros fines, pese a lo cual se producen mejorías –insuficientes– ante las necesidades de la población. El segundo aspecto reside en que los resultados escolares se explican en una medida excesivamente alta por la presencia de la variable socioeconómica. Ambos considerandos responden al diseño inadecuado del aparato del Estado y a la gran segmentación social y fuerte incidencia del capital social y económico en los resultados educacionales, elementos significativos para contrarrestar cualquier cambio de magnitud en materia de equidad del sistema educativo que impacte sobre el sistema social. Es decir, la crisis de

⁵ Entenderemos “educación de calidad” en su acepción instrumental, estos es: cumplimiento de estándares de aprendizaje que permiten la continuidad de estudios hacia el nivel siguiente, y finalmente el egreso y la graduación, acorde con los parámetros de éxito oportuno o total.

la educación chilena hacia inicios de los años noventa era mucho más aguda y masiva de lo que se pensaba por entonces; esta subestimación de sus alcances restó eficiencia a las políticas educativas que se implementaron en esa década y, esencialmente, a las implementadas en la década recién pasada (Donoso, 2005).

En tercer lugar, otra herencia de esta reforma deriva de lo anterior pero presenta alcances independientes, a saber, una fuerte reducción del tamaño del Estado, que se traduciría en el mejor desempeño de algunos segmentos sociales, fundamentalmente grandes empresas, en parte porque el Estado no goza de las condiciones necesarias para velar por el cumplimiento de disposiciones orientadas al bienestar de la mayoría (Ruiz, 2010).

El conjunto de estos tres aspectos han implicado que el Estado no ha podido garantizar el estándar adecuado de aquellos bienes que se comprometió a proveer, siendo uno de los problemas que originó las crisis socioeducativa de los años 2006 y 2011. Es decir, la política educativa de la década de los años 80 buscó: i) el logro de mayor eficiencia en el uso de los recursos mediante la “competencia entre establecimientos por matrícula, lo que redundaría en una mayor calidad del servicio y de los aprendizajes; ii) el traspaso de funciones desde el Ministerio de Educación a los gobiernos locales; iii) la disminución del poder de negociación del gremio docente; iv) una mayor participación del sector privado en la provisión de la educación; y v) una cercanía mayor de la educación media técnico-profesional a los ámbitos económicos de la producción y trabajo” (Cox, 2003, p. 24). Todo lo cual se sumaba al mencionado sistema de financiamiento, que pasó de considerar los costos históricos del sistema, a una subvención por alumno (voucher), entregada directamente a los empresarios públicos y privados (Donoso y Schmal, 2009). Dicho sistema de financiamiento habría de sufrir los efectos de la crisis económica mundial entre 1982 y 1990, que implicaría el congelamiento del valor de la subvención y una reducción del gasto fiscal en educación de un 4,9% al 2,5% del PIB (González, 2003). Asimismo, la década culmina con una disminución de un 17% de la matrícula pública municipal (de 1982 a 1990), en tanto el área subvencionada privada incrementa su matrícula en un 13% (MINEDUC, 2002).

En las postrimerías del período dictatorial, justo antes del cambio de gobierno, se dictan dos leyes claves en educación: una que reestructura el Ministerio de Educación, (Ley N° 18.956 de 8/03/90) y la segunda, la LOCE (N° 18.962, de 10/03/90). De la LOCE se ha sostenido ya que fue en parte debido a su existencia que resultó imposible una modificación sustancial al sistema educativo nacional; de la Ley de Reestructuración, lo más gravitante fue la instalación de una estructura rígida y la presencia de personal profesional y administrativo inamovible, vale decir, no sujeta a evaluaciones de desempeño, que limitaría muy significativamente la relevancia del propio Ministerio de Educación como agente de calidad en el sistema educativo.

3. Tensiones y continuidades entre la herencia neoliberal y la política educacional de la Concertación⁶

El proceso de redemocratización de la sociedad chilena iniciado el año 1990, parte de la base que el rol subsidiario del Estado es un dato de la causa que no es posible poner en entredicho sin generar desequilibrios problemáticos para la renaciente democracia (Godoy, 1999). Este considerando da cuenta de la complejidad del proceso político y agrega nuevas dificultades al escenario para su desarrollo. En razón de ello, algunas demandas sobre el Estado se vieron postergadas por la necesidad de cuidar la democracia tras su recuperación y, de hecho, tal postergación originó severas dudas sobre la experiencia chilena de transición a la democracia especialmente en cuanto al carácter democrático de las transformaciones llevadas a cabo en el país. Estas inquietudes se refieren, en particular, a la capacidad para remover o al menos, neutralizar los efectos de los cambios estructurales del Estado introducidos por el modelo neoliberal, así como también de contenido y de operación, todo lo cual actuaba como una “jaula de hierro” para la expansión de la democracia, esto es, limitando la capacidad del Estado en orden a garantizar derechos a los ciudadanos (Suárez y Micco, 2009).

A las limitaciones impuestas por el modelo neoliberal se opondrían cambios graduales impulsados por los gobiernos democráticos, lo que causó roces cuando no contradicciones abiertas entre el diseño político del sistema educativo, heredado de la dictadura, y el derecho a una educación de calidad. Pese a los esfuerzos desplegados y a los recursos invertidos por los gobiernos democráticos, y a despecho que se desplazó positivamente el piso de los logros del sistema educativo en sus diversos indicadores de eficiencia interna y externa, no se cambiaron las reglas del mismo, manteniendo el fuerte arraigo de los resultados de aprendizaje en el origen social, económico y territorial de las familias.

El conflicto se evidencia cuando entran en disputa la provisión de educación mediante reglas de mercado con el derecho ciudadano de acceso universal, problema que permaneció silenciado por el Estado con diseño neoliberal, puesto que en su boceto funcional éste no percibe las demandas de educación de calidad, exigidas como un derecho del cual son titulares los individuos, sino sola-

⁶ Por “Concertación” se entiende aquí a la alianza política originada por la unión de una parte importante de la oposición al régimen dictatorial, que adoptó precisamente el nombre de “Concertación de Partidos por la Democracia”, que gobernaría Chile entre 1990 y 2010.

mente la provisión de un estándar básico, debiendo el mercado responder a las demandas agregadas o de mayor calidad (Atria, 2010, Donoso, 2013).

Desde el punto de vista cronológico/político el análisis de la política educativa durante dos décadas de transición puede considerarse atípico en el contexto sociodemocrático en razón de: (i) la continuidad de las políticas públicas y sociales, y en este marco de las educativas por espacio de dos décadas, lo que muy pocas veces había sucedido en los doscientos años de vida independiente del país, a lo largo de cuya historia tienen lugar más bien ciclos breves, muchas veces con sentido re-fundacional (Inzunza, 2009); (ii) el impulso a inicios del segundo gobierno concertacionista de una reforma educativa (1996-2010), que es una de las de mayor data en América Latina, de las llamadas reformas de segunda generación; (iii) realizada al unísono de otras reformas en el continente, pero con una prolongación política mayor; (iv) la instalación en un país de un sistema de operación y financiamiento de la educación pública muy diferente de otros; esencialmente un sistema mixto con fuerte presencia de instrumentos de mercado; (v) la inspiración inaugural de esta reforma educativa vuelve a la creencia que el sector educación posee la fuerza para cambiar la sociedad (Braslavsky y Cosse, 1997; Gajardo, 1999), optimismo ya experimentado con las reformas de los años 60, con el auge de la Teoría del Capital Humano⁷ (CEPAL/UNESCO, 1992), y (vi) lo “innovador”, en el proceso de reforma, reside en la forma cómo se priorizan, organizan e interactúan los componentes “de la política de reforma” (Tedesco, 1998).

Los primeros antecedentes del período en análisis se remiten a lo que se denomina la fase de pre-reforma educativa (1990-1995), en que las acciones emprendidas estuvieron marcadas por tres aspectos centrales: (i) desde 1982 el Gobierno venía reduciendo, en forma sistemática y en grado importante, el presupuesto del sector educación, al extremo que los recursos asignados al primer año de ejercicio del Gobierno Democrático en 1990, representaron el 72% del monto total actualizado del presupuesto del año 1982 (González, 2003, p. 610); (ii) la caída de los recursos financieros implicó un deterioro sostenido de la educación, principalmente la escolar, cuyos impactos demoraron en revertirse más allá de la inflexión presupuestaria del año 1991; (iii) la reforma educativa de 1981 generó un problema invisible en el corto plazo en la gestión financiera (Jofré, 1988) y en la pedagógica. Este último ámbito, un modelo matricial sin puntos de intersección entre el Ministerio y los establecimientos escolares, se corrige parcialmente con la Ley General de Educación de 2009.

Las políticas educativas de los gobiernos de la transición democrática reaccionaron al deterioro de los resultados o al avance más lento de lo previsto, asumiendo dos lineamientos estratégicos: (i) el mejoramiento de los resultados educativos de la población, mediante intervenciones explícitas en el sistema educativo y, (ii) la actualización de sus competencias para su mejor incorporación al mercado de trabajo (Cox y González, 1997:103). Al mismo tiempo, dan continuidad al sistema de financiamiento escolar (subsidio) y formalizaron la Reforma Educativa de mediados de esa década. Esta continuidad ordena y sustenta las acciones que en este campo se realizan desde los inicios de la transición, presentando una unidad de forma y fondo entre política y reforma educativa que reduce las tensiones en esta etapa al buscarse acuerdos con los diversos actores para avanzar (Lemaitre, 1999; García-Huidobro y Cox, 1999; Núñez, 2003).

En un segundo período se da comienzo a la política de la reforma educativa (1996-2002), planteándose como eje central la transformación curricular mediante la adopción de un enfoque constructivista sobre el aprendizaje. A esta visión se suma una dimensión de refuerzo de la profesionalización docente, otra de implementación de la jornada escolar completa en los establecimientos escolares, y finalmente, la reforma dirigida a construir y aplicar un nuevo marco curricular mínimo (García-Huidobro y Cox, 1999). En los primeros años de este periodo, hubo acciones como el P-900 de escuelas focalizadas, la promulgación de una ley de protección laboral docente en 1991, la implementación del Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) Básica y los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). El bienio 1994-1995, significó la incorporación del macro Programa MECE para la enseñanza media, la ampliación del Proyecto Enlaces de informática educativa, todo con soporte financiero y técnico del Banco Mundial (García-Huidobro y Cox, 1999).

Dichos procesos se fueron implementado en paralelo con un aumento significativo de los recursos financieros del sector respecto del PIB, del gasto privado y del gasto público en educación (MINEDUC, 2002). En materia de presupuesto, a partir del año 1995, la educación se transformó en prioridad gubernamental, incrementando su monto, se crearon nuevas subvenciones –siempre en el formato de subsidios–, a la par de corregirse en 1996 el Estatuto Docente, se instaura el Plan de Desarrollo Educativo Comunal (PADEM) y el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED). Estas y otras variadas iniciativas envolvían una visión de una educación pública de más largo plazo, junto con el uso de sistemas de incentivos para los centros escolares y sus profesores (González, 2003). Complementariamente, “los indicadores de eficiencia interna del sistema escolar mejoraron, elevándose también los indicadores educativos, aunque con cambios menores en estos últimos” (Bellei, 2003, p. 149).

⁷ El inicio de los años noventa estuvo sancionado por el sobre-optimismo en la capacidad de la educación para solucionar los problemas de desigualdad social en un amplio espectro de dimensiones. El profundo pozo en el cual se encontraba la educación chilena y con mayor certeza la pública, tras la dictadura, a saber: pésimos rendimientos, precario presupuesto, baja cobertura en enseñanza media, baja calidad de la formación docente, precariedad del empleo, etc., fue subestimado por las políticas instaladas en democracia, atentando contra sus “resultados esperados”.

Así, los resultados registrados en los indicadores clásicos del sistema educativo entre 1995 y 2002 se desplazaron positivamente, manteniéndose no obstante como principal factor explicativo de los resultados escolares los antecedentes socioeconómicos, variable que ha sido y sigue siendo dominante, al extremo que relega otras, como la dependencia del establecimiento, a niveles marginales (Hsieh y Urquiola, 2006; Mizala y Torche, 2012; Drago y Paredes, 2011).

La última fase de consolidación de las políticas (2003-2010) presenta las características de un real estancamiento. A fines del año 2002, se aceptan los mediocres resultados SIMCE y las comparaciones internacionales, y el Ministerio propone 'llevar la reforma a la sala de clase'.

La respuesta de la política a este nuevo desafío está basada en dos pilares fundamentales. Primero, una campaña para mejorar las habilidades de lectura, escritura y matemática de kinder a cuarto básico, lo que incluyó el rediseño del currículum de 1996 para los primeros cuatro cursos, cambiando las políticas de capacitación de los profesores, y haciendo esfuerzos especiales para obtener el apoyo de los padres. Segundo (...) el Ministerio de Educación se ha comprometido con el aseguramiento de calidad de los resultados aplicando (entre otras medidas) la evaluación docente y requisitos de desempeño específicos (OCDE, 2004, p. 35).

En ella, los criterios articuladores del conjunto de las políticas educativas: programas de intervención de cobertura universal y programas compensatorios focalizados en escuelas empobrecidas con bajos resultados (OCDE, 2004), no fueron suficientes para zanjar las determinantes económicas del sistema educativo. De hecho el conflicto por el estancamiento de los resultados de logro de la educación es un detonante clave del movimiento pingüino del año 2006, como también lo es para que la Reforma Educacional de la Concentración pierda fuerza en el 2008. En la práctica, la referencia a ella desaparece del discurso público de los años siguientes y las mismas autoridades sectoriales del Gobierno de entonces omiten las alusiones a esta iniciativa –otrora tan incuestionable como ineludible–, atendiendo justamente a la escasa convicción existente sobre los resultados. Con todo, el período 2010- 2012 los resultados SIMCE y PISA evidencian cambios relevantes.

Desde la perspectiva del racional que ordena las políticas, se asume que las dificultades del sector educacional tienen su origen en la coexistencia de dos lógicas de operación, cuya dinámica se ha fundado en la incapacidad de dominio de una sobre la otra (Donoso et. al, 2012). Estas lógicas contrapuestas responden a concepciones del Estado opuestas entre sí, y por lo tanto, al diseño de políticas y de procesos de implementación que generan conflictos y tensiones complejas de equilibrar, lo que se percibe en la pobre forma en que se han articulado y resuelto las políticas en este campo. El informe de la OCDE (2004) así lo señala, en relación con el acuerdo sobre cuya base se desplegó la política educativa:

El acuerdo incluyó el esfuerzo por combinar dos políticas de reforma coexistentes pero ideacionalmente en conflicto. Una es la noción de que los mercados educativos, con competencia entre escuelas, un alto grado de elección de los establecimientos educacionales por parte de los padres, y una administración privada de dichos establecimientos, proporcionan la mejor esperanza de eficiencia educacional y el rendimiento escolar más alto posible. La otra es la noción de que el gobierno central debe intervenir en el sistema educacional con una clara visión de lo que constituye una buena educación y cómo lograrla para asegurar que los estudiantes tengan la mayor oportunidad de aprender (OCDE, 2004, p.289).

Reconocer la existencia de dos visiones dominantes que permanecen en conflicto es, sin duda, de gran importancia porque debiese invitar a desarrollar una serie de arreglos institucionales y regulatorios y por sus implicancias sobre la subordinación de otras visiones que han debido ordenarse tras las dos corrientes principales (Inzunza, 2009). La implementación de las políticas públicas en educación durante los años examinados se ha movido entre conflictos y tensiones referidas a sus fundamentos, las acciones derivadas para su cumplimiento y las demandas de los diversos actores sociales que reclaman acceso a una educación de calidad impulsando equilibrios que no han resultado satisfactorios. Un avance se habrá dado en cuanto se pase de concebir la política educativa como un mero agregado de decisiones sin coherencia y sin efectiva participación de los actores sociales, lo cual se consigue evaluando el proceso de diseño e instalación de las iniciativas en educación desde un prisma directamente político.

4. Representación política y construcción de política educativa

Se puede pensar, como señala Burton (2012), que el proceso de transición política en Chile abarca tres periodos claramente delimitados: desde 1990 a 2005, el año 2006 y desde 2006 hasta el momento en que se escribe este trabajo (marzo del 2014). Al primero, el autor le denomina de "representación limitada", caracterizándose por la operación sin contrapeso del paradigma hegemónico y la consecuente debilidad de los movimientos sociales, lo que se presenta en el modelo político de la posdemocracia como "una adecuación total entre las formas del Estado y el estado de las relaciones sociales" (Rancière, 1996, p. 129). A este mismo proceso cabe calificar como de "auto-referencia institucional", puesto que en Chile la política equivale al devenir de las instituciones, esto

es, a un periodo en que la trama social se registra a nivel institucional, sin historia. Este periodo se correlaciona con los primeros años de la transición política y más exactamente con el proceso que hizo visible los efectos de implementación de los cambios impulsados por la dictadura cívico-militar chilena en educación.

En los primeros años de democracia colisionan lo que Corvalán llama la “narrativa centro estatista”, característica del proceso previo al golpe de Estado de 1973, con la “narrativa de mercado”. Esta última es la que introduce las importantes transformaciones en los años 80 y la que da lugar a la “economía neoliberal como la principal e incluso única disciplina [científica] capaz de generar lenguaje explicativo y analítico del sistema educativo” (Corvalán, 2013, p. 68). Así la conformación de la agenda de política educativa pertenece al proceso de síntesis y construcción intelectual: un tiempo de consenso entre actores y policy makers que llevaría a las iniciativas de la coalición gobernante a ser una “prolongación maquillada de aquellas de inspiración neoliberal del gobierno militar” (Picazo, 2010, p. 64).

En razón de ello las políticas concertacionistas no lograrían modificar sustancialmente el diseño institucional del sistema educacional chileno instaurado por la dictadura, a saber: descentralización administrativa de la educación pública, financiamiento público para instituciones privadas (Almonacid, 2004) e instalación de un cuasi-mercado en educación, operando bajo el supuesto que la sola fuerza del mercado lograría mejorar el sistema en eficiencia y calidad. Durante estos primeros años, las que luego aparecerían como evidentes “fallas de mercado” –problemas de incentivos y ausencia de accountability– intentarían ser neutralizados mediante la introducción de medidas de mejora en el sistema y el incremento de insumos educativos (Almonacid, 2008; Mizala y Romaguera, 2005).

Como certeramente se ha indicado, subyace a estas transformaciones la pretensión de transitar del Estado maximalista de los años 70 y del minimalista de los 80, a un “Estado capaz” (Cox, 1997). Un Estado que ejerciera el margen de acción permitido por el diseño institucional heredado por las fuerzas democráticas de parte de la dictadura cívico-militar, en términos de garantizar la protección del derecho a educación. En este sentido operarían los incrementos presupuestarios y el conjunto de medidas adoptadas en cuanto a infraestructura, equipamientos y marco curricular, todo lo cual implicaría un enorme esfuerzo para generar el acuerdo social necesario (Corvalán, 2013, p. 77); todas estas iniciativas, sin embargo, no alteraban el formato neoliberal básico de la asignación de los recursos financieros y de diseño del Estado. En el contexto de este mismo periodo de representación limitada, la tabla siguiente muestra sinópticamente las ideas que estaban en la base del conjunto de iniciativas adoptadas por la Concertación:

Tabla N° 1. Sentido de los cambios introducidos en educación por la Concertación

DIMENSIONES	PASADO	PRESENTE – FUTURO
Calidad	Insumos de educación	Procesos y resultados de aprendizaje
Atención a la diversidad	Educación homogénea	Sensibilidad a diferencias y a grupos más vulnerables
Administración	Carácter burocrático-administrativa	Regulada por incentivos, información y evaluación
Escuela y Sociedad	Cerrada a la sociedad	Abierta a demandas
Orientación estratégica	Reformas integrales y lineales	Diferenciada e incrementales
Responsabilización	Cumplimiento de reglas	Responsabilidad por resultados
Cambio	Como interrupción y ruido	Oportunidad de mejoramiento
Evaluación	Como amenaza y riesgo	Elemento necesario y permanente

Fuente/ Adaptado de Cox (1997)

El propio Cox (1997) resumía el ideario de los cambios señalando que implicaban transitar desde un Estado “remero” a un Estado “timón”. De un Estado cuyo rol reside en ser no más que una parte del proceso de transformación a ser quien lo conduce estratégicamente. La tabla, por otra parte, presenta el tono optimista y de cierta autocomplaciente inocencia de las reformas impulsadas por la Concertación previas al 2006. En este escenario, en forma gradual comenzarían a emerger partes del cuerpo político, manifestando su incomodidad, su desacuerdo y su rechazo frontal a las políticas que orientaron el derrotero de la educación en los años señalados. Las manifestaciones buscarían subrayar que la realidad del sistema educativo chileno se asemejaba más a lo consignado en la primera de las columnas –regulación burocrático-administrativa, ausencia de políticas y evaluación como amenaza o riesgo–, que a lo previsto en el presente y futuro como consecuencia de la acción del “timón estatal”.

De este modo, al fragor de las movilizaciones estudiantiles del año 2006, se rompe lo que había sido una situación de pleno acuerdo en educación y, como reacción a ello, la Presidenta Bachelet crea el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (en adelante el Consejo) que elaboró un Informe (2006) conteniendo un conjunto de recomendaciones que pueden contar como manifestación de lo que Burton llama la “etapa deliberativa” (2006) de la política educativa nacional. Es en el Consejo (año 2006),

donde se encuentran los distintos relatos en torno al problema educativo, mencionados por Corvalán (2013): la centro-estatista, la de mercado, y la síntesis de ambas, encarnada por las políticas de la Concertación. Ahí se discuten los elementos de continuidad –la educación como instrumento de igualdad en sociedades desiguales, la responsabilidad del Estado en proveer acceso a la educación y por los contenidos educativos– y también los de cambio, o que representan rupturas e innovaciones, tales como la autolimitación de la acción estatal como proveedora, la cesión de atribuciones a actores privados y la posibilidad de lucrar. Así también se habla de transformaciones de gran escala, tales como la redefinición de la relación entre Estado y Sociedad respecto a la provisión educativa, mediante el paso de una institucionalidad radicada en el Estado central a los mecanismos de mercado, y el tránsito de lo fiscal a lo municipal (Corvalán, 2013).

El hito constituido por el Consejo da inicio a lo que designa como de “representatividad restringida” (del año 2007 a la fecha), que es la expresión manifiesta de las tensiones latentes, que no habían sido reconocidas ni buscado ser resueltas antes del mencionado Consejo, durante la “democracia de los acuerdos”, que neutralizó las tensiones existentes y mantuvo la estabilidad política y social. Dichas tensiones, manifiestas hoy con nuevos bríos, dividen las coaliciones políticas y a la diversidad de grupos representados por lo que se convendrá en llamar “Bloque Social”, a partir de tres ámbitos que han sido fuente frecuente de conflicto: el lucro en la educación, la (re)definición del rol del Estado y la selectividad/segregación al interior del sistema educativo. Las diferencias de visión entre estos tres grupos, pueden consignarse de forma general según como las presenta:

Tabla N° 2. Diferencias de visión sobre educación entre distintos referentes políticos

ÁMBITOS	BLOQUE SOCIAL	CONCERTACIÓN	ALIANZA (DERECHA)
Lucro	Opuesto a lucro	Diferentes posturas frente al lucro	Defiende el lucro
Estado	Estado central más fuerte y menos municipalizado	Más Estado y mantener sistema municipalizado	Estado más débil, sistema municipalizado y autonomía de colegios
Selectividad	Rechaza selección de estudiantes	Regula selección	Defiende selección

Fuente/ Adaptado de Bitar (2011), y Picazo (2010)

La tabla refleja la ruptura del consenso: ya no parece haber asentimiento posible, dada la radicalidad de las cuestiones que son objeto de discusión y la oposición abierta entre los actores respecto de las materias discutidas. Además, nótese que ninguno de los puntos centrales identificados por el Consejo fue recogido como contenido de algún proyecto de ley, pese a la amplia agenda legislativa existente en educación. Como se consigna en la tabla, el centro del debate corresponde al lucro, al rol del Estado y a la selectividad del sistema. Entretanto, los distintos actores desde los profesores, al gobierno, pasando por el Ministerio de Educación, los legisladores, padres y apoderados, sostenedores y comunidad educativa presentan una “agenda propia”, que es una mezcla entre reivindicaciones particularistas y deudas históricas (Bitar, 2011).

Este es un nuevo escenario, frente a la estabilidad ofrecida por un conjunto de fenómenos de largo aliento en el que se debatían las distintas ideas y actores en la educación que daban cuerpo al consenso descrito: (i) Ministerio - Concertación, (ii) Políticos de centro-derecha, Centro Estudios Públicos, Libertad y Desarrollo y Diario El Mercurio. (iii) Izquierda extra-parlamentaria y Colegio de Profesores, (iv) Diferentes visiones de la evaluación del modelo y (v) Opinión pública y padres (Picazo, 2010).

Los gobiernos de la Concertación, aprovechando este amplio consenso inicial apuntaron en sus políticas a ciertos objetivos claves –reducción de la pobreza y mayor protección social focalizada–, pero estimaron que no era necesario alterar el marco heredado y la provisión privada –con fines de lucro– de la educación (Solimano, 2012). En este sentido, con el tiempo los avances en cobertura surgen más como una paradoja que como un logro: el hecho de que 7 de cada 10 jóvenes accediera a educación superior, no debe leerse como un indicador de justicia social o como el ingreso definitivo a la sociedad del conocimiento, sino como las primeras luces de alerta respecto al lucro en la provisión educativa. En palabras de Solimano, corresponde hacerse cargo de la paradoja que surge al intentar: “cuadrar esta construcción hipotética de una aséptica y armoniosa economía de mercado con la evidencia diaria y tangible del capitalismo real” (Solimano, 2012, p. 68).

La configuración de estos logros-como-paradojas, posibilitan una relectura de las políticas adoptadas durante los gobiernos de la Concertación, esto es, como “un fenómeno de reinterpretación de herencias institucionales autoritarias y de emergencia de nuevas ideas” (Picazo, 2010, p. 65). En este contexto, más que un mercado con oferta y demanda, pareciera que el sistema educativo se divide en ganadores y perdedores, en un juego en que pierden los públicos y quienes no pueden escoger (Joiko, 2012) y en el que ganan los establecimientos particular subvencionados que pueden escoger y/o cobrar y los padres que pueden pagar y, por ende, escoger (Atria, 2010).

5. De cara al 2020. Los temas pendientes de la política educacional chilena

El inicio de la presente década sorprendió al país con un conjunto de demandas y presiones en materia educacional, buena parte de ellas heredadas de los planteamientos del movimiento de estudiantes secundarios del año 2006, a las que se sumarían las insatisfacciones generadas por las propuestas para el sector a raíz de las elecciones parlamentarias y presidenciales del año 2009, que dejaron en evidencia las tareas pendientes e inconclusas, actuando como detonantes del poderoso movimiento social del año 2011. En este contexto, conviene señalar algunas de las cuestiones pendientes.

Uno de esos temas se evidencia en el bajo impacto que la educación ha tenido en la movilidad social ascendente de la población. A contrario sensu de la hipótesis que sustentó los cambios educativos introducidos desde los años 90, ha sido esta misma falta de impacto el motivo del movimiento estudiantil del año 2006 que se transformó en la poderosa denuncia del movimiento social del año 2011, y que más allá de las positivas cifras de cobertura (42% de la población de 18 a 24 está en educación terciaria), se refieren al alto costo privado, directo e indirecto, que esta situación ha significado para las familias del país, y a la baja empleabilidad de los graduados del sistema de educación media y superior.

Un componente adicional de este tema lo conforman los resultados de aprendizaje registrados en el sistema educativo en su conjunto. Primero, las brechas entre los distintos segmentos escolares tendieron a ampliarse, excepto en el grupo social más vulnerable, lo cual era razonable al tenor de las políticas y herramientas que se ha reseñado. No obstante, con el SIMCE del año 2009 se inicia un proceso de incremento gradual de los resultados de los establecimientos públicos que rompe el “estancamiento” al que se había llegado en la primera década del presente siglo. Esta disposición tendencial es positiva, aunque la velocidad de cierre de las brechas es aún muy lenta. Complementariamente, los resultados de logros en las pruebas internacionales para todos los segmentos sociales de estudiantes, controlados por dependencia del establecimiento, han sido sistemáticamente inferiores a los registrados por países con menor PIB o menor inversión en educación. Si bien ello se ha reducido en las últimas mediciones, su sentido no ha cambiado, lo que implica que el sistema educativo chileno tiene un problema estructural que debe atender en el campo de formación y perfeccionamiento de sus docentes, del currículo y de la gestión curricular.

Un segundo asunto pendiente es el aumento de la segregación social en el sistema escolar, producto de las políticas desacertadas que se aplicaron durante el periodo señalado. En primer lugar, el diseño del sistema de subsidios y esencialmente de un subsidio basal para la educación escolar, que es de tipo plano (Sapelli, 2006), como principal instrumento de asignación de recursos financieros desde 1980 hasta la fecha, pese a la introducción, en el año 2008, de un corrector de vulnerabilidad denominado “subsidio SEP”⁸. Dado el carácter del mencionado instrumento de financiamiento, no es posible reconocer las diferencias de educabilidad de la población según su capital social y económico, proveyendo la señal al sistema que el costo de la educación es el mismo, independiente del grado de vulnerabilidad de la población, lo que implicó que los estudiantes con mayores costos agregados—esto es, los más pobres— permanecieran en el sistema público, en tanto las menos vulnerables se incorporan crecientemente al sector particular subsidiado, impactando sobre la mayor segregación social y también sobre los resultados (Mizala y Torche, 2012; Donoso y Arias, 2013). A lo expuesto se sumó la opción de financiamiento compartido para todos los establecimientos privados y algunos públicos, fenómeno que tuvo implicancias selectivas incuestionables desde su aplicación el año 1994 hasta la fecha, incrementando con ello la segregación social (Valenzuela et. al., 2008; Corvalán, 2013).

En este mismo sentido, finalmente, la implementación de la Ley LOCE, aprobada en los días finales de la dictadura, tuvo por objeto impedir los cambios del modelo educativo impuesto, consagrando la posibilidad de seleccionar estudiantes bajo el principio de la libertad de enseñanza y del derecho de propiedad de los empresarios privados. Adicionalmente, la LOCE legitimó la iniciativa privada en educación, instaló barreras para evitar que los establecimientos públicos compitieran exitosamente con la oferta privada la que, finalmente, se entronizó como el modelo de gestión educativa de calidad, justificando los pagos asociados a lucro (Atria, 2010). En ello ha radicado la denuncia de los estudiantes, en especial desde el año 2011, con casos ciertos de lucro en la educación superior y también en la enseñanza escolar.

Un tercer asunto se relaciona con el financiamiento, aspecto clave en el sistema chileno. Al problema del diseño de una compleja red de subsidios financieros, algunos con costos muy elevados de administración (Donoso y Schmal, 2009), se suman el de los montos insuficientes que considera en atención a la tarea para la que han sido diseñados (Sapelli, 2006), el de los principios que subyacen a su operación, definición de la prestación o canasta básica de educación y de calidad, y en materia conceptual, asumir a la educación como un bien de consumo y no como un bien social y su impacto en los aspectos más controversiales de ganancia y lucro, para discutir finalmente la cuestión de la gratuidad de la enseñanza superior y la calidad de la enseñanza pública. Dada la interrelación de este problema con los demás, se sostiene que estos aspectos configuran una poderosa red de factores que explica

⁸ Este subsidio equivale aproximadamente al 40% del valor del subsidio basal, se agrega al basal a partir de varias exigencias que debe cumplir el centro escolar, su acceso no es universal, aunque sí es de cobertura importante.

los resultados y a su vez neutraliza en parte significativa los efectos de los cambios realizados, reduciendo el impacto de algunos intentos parciales de corrección. Como ha sido dicho: “(...) el tema principal de los debates sobre educación a nivel global es su costo. De ahí la renuencia a afirmar que la educación es un derecho humano y el silencio acerca de los costos de no brindarla” (Tomasevski, 2004, p.13).

En razón de ello, el desafío es diseñar una política de fortalecimiento de la educación pública que posea instrumentos de asignación de recursos capaces de reflejar comprehensivamente el objeto/fenómeno que se busca financiar. La propuesta que se instaló en Chile postuló la existencia del funcionamiento de un cuasimercado, lo que en este caso constituye una gran limitación del instrumental de subsidios implementado por las razones de costo de gestión y eficiencia y eficacia con que operan, y el no cumplimiento de un conjunto de suposiciones centrales para el comportamiento de los cuasimercados, y que están lejos de ser satisfactoriamente cumplidos⁹.

El cuarto asunto se refiere al diseño político de la institucionalidad pública, y que concierne como un todo a la institucionalidad, estructura y organización del sistema, el que acusa problemas de diverso tipo. Inicialmente, de incapacidad generalizada para resolver demandas como las sostenidas por los movimientos sociales de los años 2006 y 2011, evidenciando una propuesta insuficiente de financiamiento para un Estado moderno y acusando dificultades severas de gobernabilidad (Donoso, 2013). En segundo lugar, un problema de diseño matricial inadecuado que hace al Ministerio de Educación responsable de tareas que competen a los establecimientos escolares, sin contar con las atribuciones para ello, con problemas de articulación entre un Ministerio desconcentrado territorialmente y un sistema escolar descentralizado. A lo cual se suman los incipientes impactos sobre la gobernanza del sector surgidos tras la incorporación reciente de su nueva institucionalidad: Superintendencia de Educación y Agencia de Calidad (2012), entes públicos no dependientes del Ministerio, con dificultades de instalación, superposición de funciones, ambigüedad en la definición de algunas atribuciones y otros, que ameritan una revisión de la arquitectura del sistema de gestión de la educación chilena en el plano macro y meso, público y privado.

De igual forma, en el plano meso y micro, ello se expresa respecto de la estructura y organización de la educación pública. La suma de elementos indicados en referencia a este sector de la educación deriva en un diseño impropio para responder a las necesidades y requerimientos de una educación de calidad. Es por tanto imprescindible abocarse a la tarea de su mejoramiento, no solamente en virtud de su mayor eficiencia y eficacia, sino desde la perspectiva de la equidad social. Los diagnósticos dan cuenta de la necesidad de generar economías de escala, mejor capacidad técnica, y otros aspectos que pueden alcanzarse con unidades de gestión mayores, que corrijan las debilidades de operar con casi 350 unidades locales de educación (comunas) de tamaños muy diverso, y atomizadas, con problemas de políticas comunales, de recursos financieros, de personal, de carrera directiva y docente, remuneraciones, etc. A lo que se agrega la necesidad de crear una organización técnica y de gestión sólida, independiente de las autoridades locales y regionales de turno (lo que se denomina “desalcaldizar” o “desmunicipalizar” la educación). Todo ello enmarcado en una sólida política de descentralización del Estado.

Finalmente, un quinto asunto pendiente de nivel macro lo constituye la política curricular y en razón de ello de evaluación de los aprendizaje, incluyendo en esta dimensión su escasa consistencia con los instrumentos de evaluación (SIMCE, la evaluación docente, el SNED¹⁰ y otros), y con la débil si acaso inexistente política de reclutamiento, inserción, formación y desarrollo docente, que configuran un escenario diseñado e implementado bajo distintas lógicas que parecen ser, en ciertos casos, contradictorias.

Referencias Bibliográficas

ALMONACID, C. (2004). Un cuasi mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, 333, pp. 165-196.

ALMONACID, C. (2008). *La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado*. En: BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. P. (Edits.). (2008). *La agenda pendiente en Educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago, Chile: Universidad de Chile-UNICEF.

⁹ Los cuasimercados se definen como una “emulación” de los mecanismos de mercado por el sector público (capacidad de elección, competencia, participación de proveedores privados, sistema de incentivos y desincentivos económicos, etc.), en aquellos contextos que por sus características particulares generan fallos importantes en eficiencia y equidad, tratando que la mejoría de uno no implique el desmedro del otro.

¹⁰ Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED). Los problemas de consistencia se refieren a que hay establecimientos escolares con resultados satisfactorios en las pruebas SIMCE, pero con docentes evaluados en categorías inferiores, no obstante se producen figuras inversas (profesores bien evaluados y resultados SIMCE bajos) ello confirma la necesidad de articular esta serie de indicadores de medición y de estímulo para que actúen consistentemente hacia los objetivos buscados.

- ATRIA, F. (2010). *¿Qué educación es pública?* En: BELLEI, C., CONTRERAS, D. Y VALENZUELA, D. (Eds.) (2010). *Ecós de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional*. Santiago, Chile: Universidad de Chile-UNICEF. (pp. 153-181)
- BELLEI, C. (2003). *¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?* En: COX, C. (Ed.). (2003). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. (pp. 125-213)
- BITAR, S. (2011). *Cómo construir consensos en educación*. PREAL, Programa de Promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe.
- BRASLAVSKY, C. y COSSE, G. (1997). *Las actuales Reformas Educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Santiago de Chile: Serie Documentos PREAL.
- BURTON, G. (2012). Hegemony and Frustration: Education Policy Making in Chile under the Concertación 1990-2010. *Latin American Perspectives*, 39:34.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CONSEJO ASESOR. (2006). *Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: Presidencia de la República.
- CORVALÁN, J. (2013). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: un análisis sociológico-histórico. *Folios Segunda Época*, 63 -81. Universidad Pedagógica Nacional Facultad Humanidades. ISSN: 0123-4870
- COX, C. y GONZÁLEZ, P. (1997). *Políticas de Mejoramiento de calidad y equidad en la educación escolar en la década de los años 90*. En: COX, C., GONZÁLEZ, P. NÚÑEZ, I., y SOTO, F. (Comp.). 160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación (pp.101-180) Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- COX, C. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*. En: COX, C. (Ed.). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp.19-114). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- DONOSO, S. (2011). La reproducción de la desigualdad intergeneracional y nuevas formas de exclusión social producto del diseño político del sistema educacional chileno. *Cuadernos CRH Salvador*, 24 (61), 135-152.
- DONOSO, S. (2005). Reforma y Política Educativa en Chile 1990 - 2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, XXXI, (1), Pp.113 -135.
- DONOSO, S., CASTRO, M., DAVIS, G. y ALARCÓN, J. (2012). Visiones Dominantes de la Política Educativa en La transición chilena hacia democracia (1991- 2010). *Jornal de Políticas Educativas*, 6, (12).
- DONOSO, S. y ARIAS, O. (2011). Diferencias de escala en los sistemas de educación pública en Chile. *Ensaio*, 19 (71), 283-307.
- DONOSO, S., y SCHMAL, R. (2009). *Introducción a la economía de la educación. El fenómeno educativo y su connotación económica*. Talca: Editorial Universidad de Talca.
- DRAGO, J.P. y R, PAREDES (2011) La brecha de Calidad en la Educación Chilena. *Revista CEPAL Santiago de Chile*, (104), 167-180.
- GAJARDO, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina: Balance de una Década*. Santiago de Chile: Serie Documentos PREAL.
- GODOY, O. (1999). La Transición Chilena a la Democracia: Pactada. *Estudios Públicos*, 74, 79 -106.
- GONZÁLEZ, P. (2003). *Estructura Institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno*. En: COX, C. (Ed.). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 597-660). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- HSIEH, C. y URQUIOLA M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90, 1477-1503.
- INZUNZA, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años*. Santiago de Chile: Programa EPE, FACS0, Universidad de Chile.

- JOFRÉ, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Estudios Públicos*, 32, 193-237.
- JOIKO, S. (2012). El cuasi-mercado educativo en Chile: Desarrollo y consecuencias. *Revista electrónica Diálogos educativos*, 12. ISSN: 0718-1310.
- LEMAITRE, M.J. (1999). *El paso desde mejoramiento a reforma*. En: GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (Ed.). *La Reforma Educacional Chilena* (pp. 129-150). Madrid: Editorial Popular.
- MINEDUC. (2002). *Indicadores de la Educación en Chile 2002*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2010). *La educación en cifras*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MIZALA, A. y TORCHE, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32, 132-144.
- MIZALA, A. y ROMAGUERA, P. (2005). *Calidad de la educación chilena: el desafío de la próxima década*. En: MIZALA, A. y ROMAGUERA, P. (2005). *La paradoja aparente. Equidad y eficiencia: resolviendo e dilema*. Taurus.
- NÚÑEZ, I. (2003). *Pasado y futuro de la educación chilena*. En: HEVIA, R. (Ed.). *La Educación de Chile, hoy* (pp. 34-44). Chile: Universidad Diego Portales.
- OCDE. (2004). *Revisión de las Políticas Nacionales de Educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.
- PICAZO, I. (2010). La metamorfosis de la regulación pública en la educación escolar en Chile: hacia un estado post-neoliberal. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, 63-91.
- RUIZ, C. (2010). *De la República al Mercado*. Santiago de Chile: Ediciones LOM. 1º Ed.
- SAPELLI, C. (2006). Desafíos del sistema educativo: La subvención preferencial. *Temas de Agenda Pública*, 1 (1). Santiago de Chile: PUC, Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos.
- SOLIMANO, A. (2012). *Capitalismo a la chilena y la prosperidad de las élites*. Editorial Catalonia.
- SUAREZ, C. y MICCO, S. (2009). La constitución y los derechos sociales. *Asuntos Públicos, Centro de Estudios para el Desarrollo (CED)*, Informe N° 719..
- TEDESCO, J.C. (1998). *Reformas Educativas en América Latina: Discusiones sobre Equidad, Mercado y Políticas Públicas*. Serie Estudios 14, IIIDE, Universidad de Talca.
- TOMASEVSKI, K. (2004). *El Asalto a la Educación*. Barcelona: OXFAM Intermon.
- VALENZUELA, J.P., DE LOS RÍOS, D., y BELLEI, C. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Chile: Fondo Nacional de Investigaciones en Educación.

Fecha de recepción: 03/03/2014

Fecha de aceptación: 28/04/2014