



Fecha de recepción: 14 de enero de 2009. Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 17, 2009
ISSN 0718-1310

LA NEOLIBERALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA O LA PRIVATIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO “POR DENTRO”

Eduardo Cavieres Fernández

Magíster en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Alumno de PHD, Universidad de Wisconsin- Madison, EEUU.

cavieresfern@wisc.edu

Estados Unidos

RESUMEN

Este artículo propone que la consolidación neoliberal en la educación chilena no emana tanto desde la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) como desde los proyectos firmados con el Banco Mundial que dieron vida a la Reforma Educativa de la Concertación. Esta reforma, si bien supuso algún grado de continuidad con formulaciones del régimen militar, también significó una ruptura. Sin embargo, estos quiebres representaron cambios que fueron claves para reafirmar la racionalidad neoliberal. Por ello, aunque sea oportuno criticar las continuidades “privatizadoras” y sus efectos negativos que provienen de los años 80, es igualmente necesario poner atención a las “originalidades” que se iniciaron en los años 90. Éstas se refieren al nuevo rol que el Estado debe cumplir para asegurar la “calidad” de la educación y que introducen una racionalidad privada en el corazón mismo del currículo.

PALABRAS CLAVE

Reforma Educativa, neoliberalismo, Banco Mundial, privatización, educación democrática.

ABSTRACT

This article suggests that the neoliberal consolidation in Chilean education is not as much a result of the Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), as of the projects signed with the World Bank, which made the Concertación's Educational Reform possible. Although this Reform had some level of continuity with the policies dictated by the military regime, it also meant a break-away. This process, however, brought changes that were essential to reinforce the neoliberal logic. For that reason, while it is necessary to criticize the permanence of “privatizing” trends with all its negative effects from the 80s, it is also necessary to pay attention to the “innovations” that started in the 90s. These innovations are related to the State's new role in guaranteeing “quality” in education and introduce a private rationale in the core of the curriculum.



Fecha de recepción: 14 de enero de 2009. Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 17, 2009
ISSN 0718-1310

KEYWORDS

Educational Reform, neoliberalism, World Bank, privatization, democratic education.

I. Introducción

Durante los últimos años, el sistema educativo chileno ha estado fuertemente tensionado por la discusión respecto a la calidad de la educación pública (Santa Cruz, 2007). Santa Cruz (2006) ubica las causas de este debate en la “mercantilización” de la educación en Chile amparada por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) promulgada por la dictadura militar (p.19). Por un lado, esta ley promueve la descentralización del Estado, hecho que favoreció el incremento de establecimientos escolares privados, lo que llevó al debilitamiento de los establecimientos públicos. Por otro lado, favorece la centralización del Estado, otorgándole a éste la tarea de fijar los mecanismos para medir la calidad de la enseñanza en el país, lo que tuvo dos grandes consecuencias: se adaptó esta medición al dinamismo del mercado; y se “estrechó” el currículo al privilegiar unilateralmente los aspectos cognitivos de los alumnos sin recoger “la integralidad de la experiencia educativa” (p. 26).

De estos dos aspectos mencionados, la descentralización ha sido la más criticada por introducir una lógica neoliberal que busca inyectar al sistema mecanismos de mercado (Cornejo, 2006). Fundamentalmente, estos mecanismos buscan promover la competencia entre establecimientos de naturaleza pública y privada lo que les movería a mejorar sus rendimientos. Puesto que los centros privados cuentan con mayores recursos y pueden seleccionar a sus alumnos, el resultado más bien ha sido una gran desigualdad económica, social y académica en perjuicio de los establecimientos públicos (Cornejo, 2006; Cavieres Fernández, 2009). Por tal razón, sectores opositores a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) comandados por el Colegio de Profesores han abogado por una nueva Ley de Educación que establezca una mayor intervención del Estado para recuperar a la educación pública (Colegio de Profesores, 2008). Sin embargo, hasta el momento el proyecto para esta nueva ley, moldeado por acuerdos políticos, sólo apunta a regular más el modelo sin modificarlo, lo que probablemente no resolverá “la incapacidad del mercado para cumplir con objetivos redistributivos, de eficacia y equidad” (Santa Cruz, 2007, p. 19). Desde la perspectiva de Cornejo (2006) no se ha asumido que “no es posible mejorar la calidad ni la equidad de nuestra educación sin transformar los grandes pilares del sistema (financiamiento por subsidio a la demanda y modelo de gestión del sistema)” (p. 127).

No obstante, aunque concuerdo plenamente, considero al mismo tiempo que se debe prestar aun más atención a las “sutilezas” con que el neoliberalismo ha operado en el sistema educativo chileno (Pinkney, 2007). Estas sutilezas no sólo se relacionan con los cambios “privatizadores” realizados durante la dictadura militar, sino también con las revisiones efectuadas en torno a los años 90 al interior mismo de los centros globalizadores neoliberales y que reforzaron ciertas estrategias para reafirmar el modelo. Consecuentemente, este artículo propone que la consolidación neoliberal en la educación chilena no emana tanto desde la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), como desde los proyectos firmados con el Banco Mundial que dieron vida a la Reforma Educativa de la Concertación. Esta reforma, si bien supuso algún grado de continuidad con formulaciones del régimen militar, también significó una ruptura. Sin embargo, estos quiebres representaron cambios que fueron claves para reafirmar la racionalidad neoliberal. Por ello, aunque sea oportuno criticar las continuidades “privatizadoras” y sus efectos negativos que provienen de los años 80, es igualmente necesario poner atención a las “originalidades” que se iniciaron en los años 90. Éstas se refieren a aquellos aspectos “centralizadores” que enfatizan la responsabilidad del Estado en asegurar la “calidad” de la educación y que introducen una racionalidad privada en el corazón mismo del currículo.

Este trabajo se sustenta en los postulados de la pedagogía crítica (McLaren, 2003). Se comienza con una revisión de la influencia neoliberal en Chile y de cómo podría ser mejor comprendida bajo una perspectiva internacional. A continuación se describe cómo la racionalidad neoliberal se ha introducido en los sistemas educativos y cómo está articulada en los planteamientos contenidos en los proyectos firmados por el Banco Mundial con los diversos países. Teniendo este trasfondo, se revisan algunos documentos, programas y literatura surgidos de la Reforma Educativa chilena y que ayudan a entender de mejor manera ciertos efectos neoliberales. En todo lo anterior, se enfatizan tres principios de la agenda neoliberal: a) ésta no se autodefine como un mero plan privatizador sino como un modelo de desarrollo económico y social; b) por tal razón, aunque con reticencias, utiliza ampliamente la capacidad del Estado; c) su principal mecanismo de expansión son los instrumentos de auditoría que aseguran la “calidad” de las instituciones privadas y públicas; y en el caso de éstas últimas, sin “privatizarlas” jurídicamente, “privatizan” su accionar al recontextualizarlo en relación al desarrollo económico. Finalmente, este trabajo propone algunas consideraciones generales que emanan del análisis, referidas a la formación democrática y que podrían contribuir al debate educativo.

II. Los principios operativos del neoliberalismo

2.1. Descripción crítica del neoliberalismo en Chile

Chonchol (1999) refiriéndose al neoliberalismo señala que “esta ideología que es casi una teología también ha penetrado de un modo significativo la mentalidad chilena, aún entre aquellos que se dicen de centro o de Izquierda” (p. 66). Las políticas implementadas durante la dictadura militar y luego durante los gobiernos de la Concertación han posibilitado esta penetración en el país (Riesco, 2005). Lo anterior no desconoce que entre ambos periodos han existido discontinuidades significativas. El carácter democrático de los gobiernos concertacionistas por sí solo marcan una gran diferencia, y ello se ha notado en sus relaciones internacionales y en su énfasis en la equidad y la superación de la pobreza a fin de balancear el crecimiento económico con el desarrollo social (Riesco, 2005; Ffrench- Davis, 1999).

Por tal razón, los representantes de la Concertación rechazan ser calificados como neoliberales al considerar que se han alejado del economicismo puro seguido por el régimen anterior. No obstante, han permanecido dentro de su lógica. Fazio Rigazzi (2006) lo grafica citando al presidente Ricardo Lagos quien tras afirmar que no cabía aplicar el término neoliberal al modelo económico chileno “al mismo tiempo reconoció haber cumplido con los criterios establecidos en el Consenso de Washington, que constituye el decálogo del neoliberalismo para la región” (p 27). Tal consenso, liderado por Estados Unidos, estableció las directrices para todo el continente americano, las cuales incluyen la privatización de empresas y servicios públicos, la apertura de las economías nacionales y la desregulación de las relaciones laborales (Cademartori, 2004).

Consecuentemente, la literatura crítica sobre el neoliberalismo en Chile lo define como el conjunto de medidas económicas tendientes a fortalecer las actividades del mercado al interior del país para integrarlo a la globalización económica en donde los países desarrollados, en especial Estados Unidos, mantienen una fuerte hegemonía. Estas medidas han requerido de parte del Estado un doble movimiento. Por un lado, lo que se denomina “el repliegue del estado” (Fazio Vengoa, 2004), por medio del cual, éste entrega a manos de la administración privada un conjunto significativo de capitales y servicios públicos. En esta privatización, aún cuando el Estado retiene ciertas tareas, éstas igual son delegadas a través de una serie de subcontratos privados (Salazar, 2005). Como consecuencia, “de un Estado omnipresente y abarcador, propio del modelo frentepopulista, se ha pasado a una situación en la que se han transferido numerosas funciones e iniciativas a los agentes privados nacionales y extranjeros” (Fazio Vengoa, p. 185). Al mismo tiempo, se ha fortalecido al sector empresarial que ha asumido mayor protagonismo en la conducción del país ante el

debilitamiento de la capacidad del Estado para responder a las necesidades de la ciudadanía.

Junto al repliegue del Estado, la privatización en el país ha requerido igualmente del protagonismo del Estado en una serie de ámbitos. Por ejemplo, Salazar (2005) señala que para fortalecer las medidas neoliberales en el país, a partir del 2000, “el Gobierno inició una agresiva política exterior destinada a liberalizar las relaciones comerciales de Chile [...] firmando diversos tratados de libre comercio [lo] que ha convertido al país en el más veloz librecambista de América Latina” (p. 78). Así también, el gobierno ha influido en materia laboral privilegiando las necesidades de las empresas y disminuyendo las garantías y beneficios de los trabajadores. Esta lógica de empleo ha sido posible al ser “instaurada a través del Plan Laboral impuesto por la dictadura y mantenida en sus cláusulas fundamentales por la Concertación” (p.88).

Los efectos más visibles de las políticas neoliberales se relacionan con diferentes variables económicas (Fazio Rigazzi, 2005; Salazar, 2005). Por un lado, se han mejorado sustancialmente los indicadores macroeconómicos –inversión, exportación, superávit fiscal- integrando a Chile a la globalización de los mercados internacionales. Pero al mismo tiempo, estos avances se han concentrado en grupos financieros y empresariales, con el consiguiente aumento en la brecha de desigualdad y la exclusión de vastos sectores del progreso modernizador alcanzado en el país. Estos efectos en el plano económico también han afectado lo cultural. Con el fortalecimiento de la actividad económica en el país una cultura del consumidor ha desplazado una cultura del ciudadano (Tironi, 2002; Moulain, 1997). Esta cultura ha modificado patrones de conducta reemplazando el interés por la política y la participación en espacios públicos por un afán de confort personal centrado en el poder adquisitivo y la concurrencia a los nuevos centros comerciales (Salazar, 2005)

No obstante, el consumismo no debe entenderse como un efecto colateral sino como parte de un ideario neoliberal cuya finalidad es conectar la economía con la cultura, articulando nuevas sensibilidades y consensos sociales que van fortaleciendo la preeminencia del mercado. Influir en la cultura es fundamental, porque el neoliberalismo no es simplemente una estrategia privatizadora a favor de un sector –aunque tenga tales efectos- sino que constituye un *paradigma de desarrollo* de la sociedad que, en cuanto tal, busca influir en los individuos para lograr su consentimiento. Con el fin de lograr ese objetivo, *el Estado* tiene un papel fundamental no sólo por vía de omisión sino de acción. En otras palabras, el Estado neoliberal no solo se repliega o se remite simplemente a facilitar el avance de ciertos sectores económicos, sino que asume un rol activo a través de un proceso de transformación cultural. Consecuentemente, no es que permita el colapso o el desplazo de los espacios públicos, sino que su función es readecuarlos y resignificarlos. En ello, la *educación* cumple un papel crucial en el

avance neoliberal. Para entenderlo de mejor manera, es importante situar el neoliberalismo “chileno” en el concierto internacional.

2.2. Dándole contexto al neoliberalismo en Chile

El neoliberalismo constituye un proyecto en constante flujo que emana desde las fracciones financieras y productivas dominantes en el mundo y cuya finalidad es extender la influencia del mercado al conjunto de relaciones sociales, políticas y culturales de la sociedad (Clarke, 2004; Riedner & Mahoney, 2008). Este proyecto, va articulando su racionalidad económica con bloques políticos, instituciones, y formaciones culturales existentes (Clarke, 2004). En el proceso, dichos interlocutores van siendo transformados por una retórica construida en torno al rescate de las bondades del mercado. Como lo describe Riedner & Mahoney (2008), ésta retórica neoliberal se construye en base a una serie de visiones: del mercado como el mejor árbitro para distribuir equidad y, por tanto, como la forma democrática más perfecta para organizar las relaciones sociales, y una visión de la política como juez para impartir orden y defender la equidad que brota de este mercado. De ello resulta un consenso cultural capaz de proveer fuerza laboral para preservar y fortalecer el dinamismo de la economía.

Desde esta perspectiva, el neoliberalismo es un programa de desarrollo modernizador que forma parte del proceso de consolidación del capitalismo. Sin embargo, al mismo tiempo, representa la superación de una fase previa, caracterizada por un Estado benefactor que, aunque bajo los principios capitalistas, orientaba la economía y el desarrollo industrial, y daba participación a las fuerzas laborales en la elaboración de acuerdos económicos para la estabilidad política y social (Gilman, 2003). En líneas generales, el paso de una economía racionalizada a una economía neoliberal que se libera de dicha influencia, se ha justificado por el fracaso de este Estado benefactor en mantener sus compromisos con las bases sociales y trabajadoras al mismo tiempo que mantenía la economía estable y en crecimiento. En su intento por lograrlo, el resultado más bien fue un persistente déficit económico y una inflación cada vez mayor (Montes, 1996; Clarke, 2005).

El neoliberalismo, por tanto, se atribuye el haber restablecido las condiciones que permitieron recuperar la economía al avanzar la convicción de que la libertad y el interés individual, desarrollados a través del mercado, son los únicos capaces de generar verdadero bienestar (Harvey, 2005). En consonancia con estos postulados, con la irrupción del neoliberalismo en los años 80, los mercados fueron liberados de la influencia “indebida” del estado, el que fue reducido por la privatización de una porción importante de sus recursos y servicios, mientras que las corporaciones privadas adquirían un nuevo protagonismo bajo el supuesto de que eran más eficientes que las burocracias gubernamentales para responder a las necesidades e intereses públicos (Spring, 2004). En ese sentido, aunque el

neoliberalismo se sustenta en un elitismo económico –que en el tercer mundo supuso la imposición de programas estructurales para liberalizar sus economías nacionales (Samoff, 1994) incluso con intervención militar (Klein, 2007)- su programa se ha ido consolidando democráticamente al promover una visión de desarrollo que ha generado la aceptación por parte del común de las personas (Harvey, 2005).

Para lograr aquello, el mercado ha sido presentado como “el contexto óptimo para alcanzar la libertad humana” (Munck, 2005, p. 65). En él, la libertad para consumir y competir es el sustento de una democracia económica que se opone a cualquier autoritarismo representado por intervenciones estatales que resultan inadecuadas para atender las necesidades del nuevo ciudadano-consumidor. Al limitar al Estado y poner énfasis en el individuo productivo –que consume y compite- el mercado ha reforzado la esfera económica privada desplazando la importancia de la democracia política, tradicionalmente encargada de establecer alguna regulación sobre la economía y asegurar algún grado de distribución de la riqueza generada.

La desregulación resultante ha traído consecuencias nefastas pues la riqueza que ahora el mercado produce sin límites se va concentrando en la esfera privada de sólo unos pocos que son beneficiados, mientras los muchos salen perjudicados (Duménil & Lévi, 2005). Al mismo tiempo, la democracia es devaluada ante una “agenda” del mercado que restringe todos los proyectos sociales y políticos (Munck, 2005). Junto a ello, esta valoración de la esfera privada tiene repercusiones culturales complejas que afectan la vida diaria de las personas. Así, aún cuando se ofrecen nuevas libertades y posibilidades, éstas están intrínsecamente ligadas a las demandas del mercado. Con el Estado que deja de intervenir en varios ámbitos de la sociedad, son las personas, individualmente, las que deben buscar cómo satisfacer sus necesidades. En ese sentido, mientras se revaloriza la esfera privada, al mismo tiempo, ésta es intensificada obligando a las personas a estar constantemente enfrentándose a decisiones difíciles y a múltiples presiones (Clarke, 2004). En la experiencia, aprenden que, para solucionar sus dificultades, tienen que integrarse al mercado comportándose como consumidores y productores. En otras palabras, deben aprender a pensar y actuar de una manera privada e individualista en una nueva esfera pública que es menos política y más técnica, comercial y financiera.

En ese sentido, en el neoliberalismo la esfera pública, y su vinculación al estado, no desaparece sino que se transforma. Aunque se restringe la influencia estatal en variados ámbitos económicos esto no significa que se prescindiera de ella. Tal como lo explica Hall (2005), de ninguna manera el neoliberalismo postula reemplazar al Estado por el mercado, sino modificar sustancialmente su rol para permitir nuevas formas de interacción entre lo privado y lo público; entre lo económico y lo político. En ese sentido, el Estado deja de racionalizar y regular el mercado, y se subordina

a él para posibilitar su máximo desarrollo y expansión. Para ello, el Estado debe adecuarse a la lógica del mercado por medio de la introducción de una mentalidad auditora al interior de los servicios públicos. Como lo plantea Hall (2005) “las estrategias de gobierno de inspiración administrativo empresariales lideran en la causa de hacer que el sector público se centre más en el ciudadano o consumidor, orientado por los resultados, y con base en el mercado” (p. 159). Bajo el escrutinio de estas prácticas auditoras, el accionar del Estado queda ahora sometido a un conjunto de estándares y expectativas que definen metas de trabajo en términos de productividad y eficiencia; de calidad y desempeño; todo lo cual, a su vez, va conectado con nociones de rentabilidad y ajuste de presupuestos (Shore & Wright, 2000).

Consecuentemente, el Estado bajo el influjo neoliberal posibilita el crecimiento del mercado no tan sólo al abstenerse en materias económicas, sino también por hacerse responsable de ejecutar determinadas prácticas y procesos de medición y auditoría que favorecen la definitiva apertura del espacio público a las orientaciones del mercado (Clarke & Newman, 1997). Estas prácticas no tan sólo definen cómo deben actuar determinados servicios públicos sino que además los configuran como un espacio de pedagogía neoliberal en donde los ciudadanos son entrenados bajo la retórica del mercado para adecuarse a él (Riedner & Mahoney, 2008). En resumen, el neoliberalismo está “basado en el uso de normas del libre mercado como principios organizadores no tan sólo de la vida económica, sino también de las actividades propias del Estado, y más profundamente, de la conductas de las personas” (p. 61). Por tal razón, resulta crucial fortalecer la presencia del Estado en aquellas áreas y servicios sensibles para el funcionamiento del mercado, como lo es la educación, para producir una fuerza social que esté ideológicamente y técnicamente capacitada para asumir las demandas de esta lógica neoliberal (Hill, 2003).

III. La irrupción del neoliberalismo en educación

3.1. El impacto mundial de la lógica auditora en educación

Con el advenimiento de reformas neoliberales, los sistemas educativos sufrieron transformaciones estructurales que han posibilitado la implementación de un “cuasi-mercado” educacional por medio del cual se puedan ofrecer diversas formas de ofertas educacionales –privadas, públicas, e intermedias- (Wolff & de Moura Castro, 2005). No obstante, no sólo se introduce una lógica privatizadora a través del aumento de escuelas “privadas” sino que también se influye en los diferentes “tipos” de escuelas para que actúen con lógica “privada y auditora”. Al hacerlo, las escuelas en su totalidad comienzan a operar con la misma lógica con que se toman decisiones en el ámbito del consumo privado (Whitty, 1998).

Por cierto, la racionalidad auditora no es nueva en la historia de la educación en donde la medición ha sido extensamente utilizada para alinear los objetivos y procesos de las escuelas con aquellos perseguidos en los centros de producción económica de la sociedad más amplia (Au, 2009). Lo que es original en la era neoliberal es que, igual como ha ocurrido en otros ámbitos de la sociedad, la instauración de mediciones escolares se ha realizado con la creación de un gran consenso social integrado por grupos provenientes de un amplio rango económico y político (Apple, 2006; Hursh, 2008). Este consenso se sustenta en ciertas interpretaciones de cómo se debe desarrollar la sociedad al amparo del mercado. Al igual como se culpó unilateralmente al Estado benefactor por su ineficiencia, el consenso neoliberal sistemáticamente individualiza a las escuelas – fundamentalmente públicas- por su incapacidad de mejorar (Weiner, 2007). Al hacerlo se establece una relación intrínseca entre el mal desempeño de las escuelas y el mal desempeño de sus economías nacionales. Estas economías permanecen estancadas al no poder contar con una base laboral debidamente capacitada para atender a los desafíos del mercado mundial (Weil, 2001).

La conclusión necesaria es que para mejorar la economía se requiere mejorar el nivel de las escuelas para formar una ciudadanía capaz de atender a ese objetivo. Una vez que se ha establecido el consenso en torno a la relación escuelas-economía, se aplican en el sistema educativo los mismos mecanismos utilizados en el mercado pues serían los únicos capaces de “mejorar” la calidad de los establecimientos escolares al favorecer la “productividad” individual sustentada en su capacidad de elección. Por lo tanto, se descentralizan los sistemas de administración diversificando la oferta de escuelas, alguna de las cuales se privatizan completamente en manos de empresas educativas mientras otras sólo adquieren servicios específicos (Lipman, 2004). Al mismo tiempo, el Estado retiene una fuerte influencia regulando y administrando lo que Lipman denomina “un régimen centralizado de pruebas, monitoreo, y medición” (p. 9). En ese sentido, la privatización en la educación es un proceso complejo que resulta de una serie de intervenciones, muchas de las cuales se incrustan al interior del currículo mismo. Como lo describe Lipman, “enmarcados por los discursos neoliberales de eficiencia y calidad, estas medidas están diseñadas para codificar, monitorear y racionalizar la enseñanza y el aprendizaje para servir a la competencia económica que se desarrolla globalmente” (p. 9)

En resumen, como lo sintetiza Mathison & Ross (2004), la implementación del nuevo consenso educativo se construye en torno a la siguiente lógica y sus expectativas: los estudiantes no saben lo suficiente; los estándares curriculares les aumentará su desempeño significativamente; los estándares son cruciales para elevar el nivel de competencia de los países en la economía global; para ello deben ser controlados tanto por niveles administrativos nacionales como locales; y la estandarización generará equidad en las oportunidades educativas lo que redundará en la equidad política y económica. Sin embargo, los efectos de las

políticas neoliberales en realidad han incrementado los problemas sociales en los países, lo que ha tenido una serie de efectos negativos en el rendimiento de las escuelas que, no obstante, siguen siendo culpadas por su “bajo” rendimiento obviándose la responsabilidad del propio modelo neoliberal (Lipman, 2004). Pese a ello, la fuerza de este consenso perdura por su capacidad de generar adhesión al ir modificando el sentido de diversos valores personales y sociales que son altamente valorados por la ciudadanía.

Así por ejemplo, como lo explica Apple (1999), mientras crece el aprecio por el valor de la democracia como condición para la equidad social, las políticas de carácter neoliberal “redefinen la democracia como la garantía para poder elegir en el libre mercado”, y la educación pasa a ser entendida como “un bien privado que debe integrar las destrezas, conocimientos y valores necesarios para un desempeño que promueva la competitividad del sector privado” (p. 210). La racionalidad auditora redefine la democracia y la equipara con la igualdad de oportunidades para todos los individuos de la sociedad. Con ello se fomenta el mito de la “meritocracia” que atribuye el progreso a un conjunto de habilidades individuales, las que deben promoverse en todas las personas por igual (Au, 2009). Aparentemente, esto se opone a que los grupos éliticos de siempre sean los únicos que se beneficien de los sistemas educativos. La “medición educativa”, por su carácter objetivo y transparente –no destinada para favorecer a ningún grupo en particular- resulta atractiva porque se ofrece a todos, supuestamente con las mismas posibilidades de éxito.

Pero en lugar de ello, el resultado es el opuesto. Los instrumentos de medición “con su foco en el éxito individual meritocrático, sirven un propósito ideológico muy específico dentro del proceso de (re)producción de la desigualdades socio-económicas” (Au, 2009, p. 46). Esto se logra propagando una serie de “lógicas” que resultan del hecho que los “puntajes individuales”, transformados en “productos individuales”, pueden ahora ser comparados. Así, los grupos dominantes pueden utilizar sus resultados para probar que “sus posiciones de superioridad social y económica han sido ‘ganadas’ a través de su duro trabajo individual y no por haberlas obtenido a través de los privilegios que les otorga el sistema” (p. 46). Por contrapartida, los bajos logros de las clases empobrecidas se interpretan como el fracaso de estudiantes – y de sus escuelas- individualmente considerados. Así, la meritocracia que subyace en las “mediciones educativas”, no es más que la extensión ideológica del capitalismo neoliberal “en donde los productos individuales y los productores individuales ‘libremente’ compiten en el mercado, en donde sólo los ‘mejores’ productos y los trabajadores más esforzados triunfan” (p. 47). Al poner la atención exclusivamente en los resultados individuales interpretándolos como resultado natural de las diferencias en aptitudes que existen entre las personas, sólo se desvía la atención de las causas estructurales que generan inequidad social y se debilita la conciencia democrática y colectiva de la sociedad.

3.2. La misión neoliberal del Banco Mundial

El Banco Mundial se define a sí mismo como la fuente más grande de financiamiento externo para países de bajo y mediano crecimiento económico en el área de la educación (World Bank, 1995). Junto a ello, invierte una alta cantidad de recursos en investigación lo que le permite identificarse como especialista en educación y afirmar su misión de asesoramiento a los gobiernos. Junto a otras instituciones como el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Trabajo, el Banco Mundial ha sido líder en la globalización neoliberal del conocimiento para promover “la eficiencia económica, la liberalización de los mercados y la globalización del capital” (Torres, 2002, p. 376).

Durante los años 80, estas instituciones tuvieron un papel protagónico en la promoción de reformas de ajuste estructural. Esencialmente, ante las crisis económicas, los países del tercer mundo solicitaron ayuda financiera bajo la presión de una recesión económica internacional que los desestabilizó internamente y que además elevó considerablemente sus deudas externas. Tanto el Banco Mundial como el Fondo Monetario Internacional proveyeron a los países de esta asistencia económica, pero junto con ello, establecieron condiciones a estos países que debían disminuir su gasto público y liberalizar sus economías bajo el supuesto que todo aquello les llevaría a un crecimiento sustentable (Woodhall, 1994).

A fines de los años 80, el Banco Mundial fue blanco de fuertes críticas por el papel que ejerció en la promoción de estos ajustes estructurales que no fueron tan exitosos como prometían y más bien generaron nuevas inestabilidades en los países. Además, los condicionamientos que llevaban aparejados constituían una influencia indebida en la organización interna de los países y en ámbitos que iban más allá de la esfera netamente financiera (Peet, 2003). El Banco sufrió una verdadera crisis de legitimidad que se tradujo en menos recursos y en menos capacidad para promover sus préstamos (Mundy, 2002; Bonal, 2004). Por tal razón, debió introducir modificaciones en sus políticas adhiriendo a un “modelo neoliberal revisado que acentuaba las intervenciones estatales en favor del mercado y el buen gobierno (...) con un énfasis renovado en asuntos sociales como la pobreza y la educación y una dedicación a la disminución de la deuda en los países” (Peet, 2003, p. 129). La finalidad del Banco Mundial era promover soluciones más “holísticas” que lo reposicionaran positivamente dentro de un nuevo consenso internacional centrado en disminuir la pobreza y dar nuevos impulso al desarrollo de los países.

No obstante, el compromiso del Banco Mundial con la superación de la pobreza no modifica su rol financiero y la necesidad de ofrecer préstamos que resulten atractivos para los países-clientes (Jones, 2007). Consecuentemente, el Banco

sigue siendo una institución que funciona con una lógica privada y privatizadora. Su función es realizar préstamos para que los países implementen un paquete de medidas o “proyecto”. Por tanto, como institución financiera, aún cuando trate temas socialmente sensibles, se focaliza en aspectos económicos y busca fortalecer al sector privado en la convicción que optimiza mejor los recursos que las agencias estatales las cuales en general son ineficaces, difíciles de evaluar y menos rentables (Torres, 2002). Sin embargo, esto constituye una tensión pues aún cuando estos “proyectos” tienden a debilitar una serie de estructuras burocráticas estatales, que son descentralizadas o reemplazadas por manos privadas, al mismo tiempo requieren del Estado para su implementación (Jones, 2007). En ese sentido, los proyectos deben entenderse dentro de un contexto contractual en el cual la relación es principalmente entre el Banco y los gobiernos, lo que posibilita centrar toda la responsabilidad sobre el pago de los préstamos en un organismo central. Aún cuando se puedan incorporar un mayor número de participantes por parte de los países, esto ocurre en la etapa de ejecución cuando los proyectos ya han sido aprobados.

Lo más problemático de este rol financiero es que debido a su ascendencia en el concierto mundial dada su capacidad económica y su producción investigativa, a través de sus proyectos, el Banco Mundial traspasa su racionalidad económica neoliberal al modo de operar de los Estados, resignificando una serie de elementos que son claves para el desarrollo de los países. Así, la lucha contra la pobreza se vincula al crecimiento económico en cuyo contexto además se ubica a la educación. Mientras el Banco arguye que la principal fuente de crecimiento social proviene de la inversión en capital humano y físico para generar mayor producción en los mercados competitivos, también enfatiza que la educación de fuerza laboral es primordial para promover la acumulación del conocimiento, aumentar el desarrollo tecnológico, y posibilitar un crecimiento sustentable (World Bank, 1995). La educación contribuye a la superación de la pobreza, “al aumentar el nivel de productividad de los pobres, al reducir su nivel de fertilidad, al mejorar su salud, y capacitando a las personas para participar plenamente en la economía y en la sociedad” (p. 19).

Para articular la vinculación entre economía, educación y superación de la pobreza, en los planteamientos del Banco Mundial se ha reeditado la teoría del capital humano, en boga en los círculos económicos de los años 70, cuyo optimismo descansa sobre “una fe absoluta en el poder del conocimiento humano, en sus habilidades y en su experiencia para transformar a los individuos y a las sociedades” (Jones, 2007, p. 246). Esta teoría supone que el desarrollo de los países resulta de su progreso económico, el cual depende de cuán educada es su fuerza laboral. Mientras más educados los trabajadores, más productivos, y tanto más productivos, mayor es el desarrollo social. En tal contexto, se ubica el rol del Estado que debe asumir un modelo de gobernabilidad coherente con este desarrollo, proveyendo a los pobres de oportunidades para acceder a los servicios

sociales más básicos como la educación, y el mercado; y para colaborar en el buen funcionamiento de la sociedad demandando que las instituciones públicas cumplan eficientemente sus labores sometiéndose a estándares de medición (World Bank, 2001).

Dada su racionalidad financiera y la necesidad de promover préstamos que sean fácilmente cuantificables y medibles, con sus proyectos en educación el Banco Mundial no busca promover nuevos modelos pedagógicos ni apoyar investigaciones que contemplen aspectos pedagógicos muy específicos o muy locales. En ese sentido, la retórica de la teoría del capital humano se adapta perfectamente a los objetivos y a la naturaleza del banco (Jones, 2007). Esta teoría es suficientemente generalista para ser aplicada a cualquier realidad lo que permite articular proyectos que pueden ser traducidos en términos de costos y expectativas económicas. Esto explica que, en general, los proyectos firmados por el Banco Mundial con los diversos países tienden a ser esencialmente similares no importando sus diferencias políticas o culturales. Tal situación, reduce el proceso educativo a variables medibles, relegando otras interacciones y dimensiones esenciales del desarrollo humano que también ocurren en las escuelas y de manera diversa a lo largo del mundo (Samoff, 1996).

De esta forma, los proyectos del Banco Mundial se reducen a la especificación de un conjunto de factores que, supuestamente, al ser fortalecidos aumentarían sustancialmente la eficacia del sistema educativo. Estos factores dicen relación fundamentalmente con la igualdad y la calidad. La primera significa ofrecer a toda la población las mismas oportunidades para acceder al sistema escolar; para completar los estudios, al menos básicos; y disminuir la repitencia y el abandono escolar. Esto se puede lograr, entre otras medidas, ofreciendo becas de estudios y programas educativos especiales para atraer a los estudiantes (World Bank, 1995). No obstante, en la racionalidad del Banco Mundial la equidad se vincula a la "igualdad de oportunidades" en el contexto de una teoría del capital humano en donde el acceso al conocimiento de por sí genera más productividad en las personas, sin explicar exactamente cómo aquello ocurre, y sin considerar los contextos culturales en que se ubican las escuelas. En ese sentido, al reducir la equidad a la igualdad de oportunidades, el Banco Mundial abstrae el proceso educativo de las condiciones materiales concretas en que éste se realiza, las que habitualmente discriminan y seleccionan promoviendo injusticias sociales que, aún cuando afectan directamente a las escuelas, se dejan sin resolver (Samoff, 1996).

El segundo factor se refiere a la calidad, término clave usado por el Banco Mundial para promover su particular visión de la sociedad y del desarrollo. No obstante, los documentos del Banco no presentan una definición exhaustiva respecto de qué significa calidad, sino más bien se concentra en establecer cómo debe ser medida. Por ejemplo, se indica que la mejor manera de medir la calidad es a través de la tasa de retorno de la educación que, sintéticamente, consiste en la relación entre

el valor económico que se invierte en ella y la capacitación que ella brinda a los alumnos para que accedan a trabajos remunerados con los que se recupera la inversión (World Bank, 1995). A mayor calidad mayor acceso. Así, lo que se enseña en las escuelas debe ser relevante de acuerdo a las necesidades laborales que emanan del mercado. Esto no niega que la calidad educativa y su relevancia no sean también vinculadas con la formación cívica y el fortalecimiento de la democracia (World Bank, 2005). Sin embargo, tales menciones quedan relegadas a un segundo plano en las indicaciones mismas del Banco que señalan que el mayor aporte de la educación se produce en el ámbito del crecimiento económico, la competencia de los mercados, y las nuevas demandas del mundo laboral (World Bank, 2005b).

En tal contexto, la calidad educativa claramente tiene una connotación “productiva” que debe ser medida para definir y establecer los impactos de la educación en el desarrollo de la economía. Como lo ha definido el Banco Mundial, resulta crítico promover en los sistemas educativos un sistema de trabajo que esté orientado por resultados para así poder diseñar proyectos y políticas educativas apropiadas. Esto incluye medir a los alumnos en áreas curriculares como matemáticas, lecto-escritura y ciencia, que son cruciales para el aprendizaje en conocimiento tecnológico y científico para que los países sean más competitivos en el mercado global (World Bank, 1999).

Por tal razón, el concepto de calidad propuesto por el Banco Mundial es problemático más que por la forma cómo es definido, por la forma como es operacionalizado. Springs (2004) explica en detalle algunas de estas dificultades. En primer lugar, el concepto de relevancia del currículo queda finalmente referido a los cambios fluctuantes de la economía sin vincularse además a las necesidades concretas de los países o a las exigencias que provienen de los derechos humanos o de la ecología. En segundo lugar, el conjunto de instrumentos que se establecen para medir la calidad de la enseñanza y el aprendizaje se establecen en relación a las habilidades requeridas por el mundo cambiante del trabajo y la economía global. En otras palabras, es el mercado laboral el que determina los contenidos de estas mediciones, y las escuelas son medidas sólo en cuanto son capaces de proveer dichas destrezas. Como resultado, por medio de las escuelas se “obliga a los residentes a nivel local a pensar en términos de objetivos y resultados medibles. Obliga a las personas a pensar sobre qué debe aprenderse para satisfacer las necesidades de los mercados globales” (Spring, p. 51). Ello genera un cambio cultural que va reemplazando las experiencias tradicionales que veían al aprendizaje como fuente de estabilidad, con un modelo que a través de planificaciones y mediciones sitúa al aprendizaje al servicio de un mercado fluctuante que más bien genera inestabilidad e inseguridad.

No obstante, estos efectos están excluidos de los análisis del Banco. A pesar de producir una altísima cantidad de investigaciones, éstas están moldeadas por una

racionalidad positivista y económica que tiende a rechazar cualquier evidencia que no se ajuste a su visión (Torres, 2002). Comprometido con su visión de desarrollo neoliberal, el Banco en varios temas se mueve más bien en base de presunciones que de hechos (Spring, 2004). Como lo afirma Bonal (2004) hay una abundante cantidad de argumentos para rebatir las conclusiones del Banco en una serie de temas como la tasa de retorno, el modo de invertir en educación, o las medidas para descentralizar los sistemas educativos. Pero el Banco en vez de prestar atención a la evidencia de que muchas de sus medidas han causado mayor desigualdad, ha optado por culpar sólo a los factores que se hayan al interior de los países mientras subraya sus propios logros, aunque éstos no hayan sido tales “en lo que representa la ‘misión’ de las políticas del Banco, a saber, la de contribuir a la reducción de la pobreza” (p. 644).

IV. La ascendencia de la teoría del capital humano sobre la Reforma

4.1. Los objetivos neoliberales de la Reforma Educativa

Es motivo de mayor análisis historiográfico entender cuáles fueron exactamente las presiones, racionamientos, y expectativas de quienes condujeron el proceso de restablecimiento de las instituciones democráticas en Chile. Mientras es improbable que hayan heredado la aversión del régimen militar por los compromisos sociales del Estado, ciertamente heredaron la confianza en el desarrollo de la economía bajo el prisma neoliberal. El resultado fue su compromiso de continuar potenciando el crecimiento económico del país alcanzado durante los últimos años de la dictadura militar (Foxley, 1993; Ffrench-Davis, 1999), pero buscando “un cambio en continuidad” (Foxley, p. 36).

Por ello, el nuevo gobierno proclamó el desafío de superar la pobreza con una política que aunaba crecimiento con equidad. Como lo describe Arellano (2005) “crecimiento con equidad significaba, en primer lugar, crecimiento y las políticas económicas y sociales debían estar diseñadas para favorecerlo, en ningún caso arriesgarlo” (p. 2). Tal crecimiento constituía una “condición necesaria” para generar empleo y elevar las condiciones materiales de los chilenos, y por tanto, constituyó un aspecto medular en la conformación de políticas públicas para la superación de la pobreza al interior del país (Molina, 1993). Junto a ello, para lograr estos objetivos era necesario abrir e incorporar al país a las demandas de la economía internacional, acrecentando el flujo productivo con otros países y aumentando el desarrollo tecnológico para mejorar la eficiencia productiva de la economía nacional (Molina, 1993; Foxley, 1993). Finalmente, esto requirió acomodar el papel del Estado al nuevo orden político y económico, lo que significaba alcanzar “una buena ecuación entre un proceso de modernización acelerada [...] y una concreción, en políticas específicas, de un principio solidario en el funcionamiento de nuestra economía” (Foxley, p. 20). Para lograr aquello, el

Estado se adjudicó una función redistributiva de entrega de subsidios a los sectores sociales más desvalidos (Molina, 1993; Arellano, 2005).

Además de entregarle estos subsidios, el Estado asumió la tarea de incorporar a los más pobres al desarrollo y progreso económico experimentado en el país (Molina, 1993). Para ello, la educación pasó a ocupar un lugar prioritario en las políticas sociales llevadas a cabo por los gobiernos de la Concertación, pero resituándola también en relación al modelo que el gobierno impulsaba afín con la teoría del capital humano. En palabras de Arellano (2005), un aspecto importante de las políticas destinadas a favorecer la equidad “fue la prioridad creciente que recibió la educación en la asignación de los recursos públicos. Ello fue consistente con la importancia que se le fue otorgando a la inversión en capital humano en el desarrollo del país” (p. 14). Por ende, en el seno mismo de las políticas públicas para superar la pobreza, la educación fue re-significada en términos de capital humano y fue vinculada al neoliberalismo.

En ello, el Banco Mundial jugó un rol importante. Según Foxley (1993) los primeros años de gobierno concertacionista transcurrieron en medio de negociaciones y acuerdos con diversos sectores sociales, y entre ellos, “con el Banco Mundial, tendientes a generar holguras en la balanza de pagos y allegar nuevos recursos externos para el programa social y la inversión” (p. 37). En los albores de la Reforma Educativa, el Banco Mundial apoyó dos proyectos en el país: el proyecto de mejoramiento de la enseñanza básica (MECE- Básica) aprobado por el Banco en Octubre de 1991, y el proyecto de mejoramiento de la enseñanza secundaria (MECE-Media) aprobado en Mayo de 1995.

No obstante, mirados con mayor detención, estos proyectos tuvieron toda la complejidad de acuerdos financieros que al mismo tiempo sirven para implementar los postulados neoliberales “renovados” sobre educación; los que combinan economía con el papel social del Estado. En otras palabras, el gobierno chileno podía firmar esos proyectos económicos sin renunciar a sus compromisos sociales. Más allá de las motivaciones del gobierno chileno al firmar estos proyectos con el Banco, la educación en Chile asumió los principios esenciales del neoliberalismo: la vinculación entre la superación de la pobreza y la educación bajo un modelo de crecimiento económico; la adhesión del Estado a dicho postulado y su protagonismo en implementarlo; y la expansión de la mentalidad auditora a lo largo del sistema educativo “privatizándolo” por dentro.

De acuerdo a Cox (2003), quien asumió la coordinación de la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación, en la Reforma se valoró la “apertura a la evidencia comparada internacional, por un lado, y procesos de consulta, por otro” (p. 40). Como lo explica a pie de página “la relación con el Banco Mundial fue una constante fuente de perspectiva analítica internacional, siendo su rol de “banco de conocimiento” de especial significación para el gobierno. Obsérvese

que el financiamiento por esta multilateral del Programa Mece-media fue menor” (p. 40). Es decir, el aporte del Banco no fue meramente económico sino fundamentalmente “técnico” (p. 60). Por cierto, no es fácil saber a ciencia cierta que se debe entender por “perspectiva analítica” y “apoyo técnico”, pero es claro que el Banco ejerció su ascendencia en aspectos medulares de la Reforma a petición del gobierno chileno. Precisamente una muestra simbólica del poder que ejerció el Banco Mundial en Chile se encuentra en el MECE-Media en donde a pesar que el valor total del préstamo que entregaba el Banco significaba un porcentaje menor del valor total del proyecto, financiado el resto por el propio Gobierno de Chile, éste igual se comprometía a presentar evaluaciones periódicas de la totalidad del proyecto que fuesen de “la satisfacción del Banco” (World Bank, 1995b, p. 43).

En ese sentido, el gobierno de Chile adhirió sin dificultades a las recomendaciones del Banco Mundial. Como continúa Cox (2003), un dato importante respecto de los inicios de la Reforma fue la convocatoria por parte del Ministro de Educación Ernesto Schiefelbein de una misión UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial, “cuyas conclusiones fueron insumo de la elaboración que realizara ese mismo año la referida Comisión Nacional de Modernización de la Educación convocada por el Presidente de la República” (p. 41). A su vez, de acuerdo a dicha Comisión (1994), ésta misión, entre cuyos miembros el Banco Mundial es el que más influye en los sistemas educativos a nivel mundial, entregó sugerencias en relación a varios ámbitos como el financiamiento, la formación docente, e identificó “los problemas de equidad, calidad y eficiencia de nuestra educación” (p. 53). En ese sentido, el Informe de la Comisión para la Modernización de la Educación (1994) constituye un hito en cuanto fija la relación entre la teoría del capital humano y la educación en Chile; y lo hace generando el consenso nacional en educación que era necesario para echar a andar la Reforma Educativa (Schiefelbein, 2003; Gysling, 2003).

La relación con la teoría del capital humano puede ser percibida en varios momentos de este informe (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994). Así, las primeras palabras de la nota introductoria al texto señalan que “la globalización de la economía exige a los países elevar su competitividad, y la educación ha pasado a considerarse uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación (p. 13). Por cierto, también se menciona el rol de la educación en otorgar sentido a la vida individual y social, pero ello sólo se hace en cuanto respuesta a los problemas que se originan por los procesos de modernización fruto de la globalización. Desde esa perspectiva, esta nota introductoria aporta el referente interpretativo a la luz del cual debe leerse el conjunto del documento, por cuanto su comprensión respecto del lugar de la educación en los procesos de desarrollo económico permanece a lo largo del texto.

De este modo, el informe de la Comisión para la Modernización de la educación (1994) hace múltiples referencias a la importancia cultural, y no meramente económica, de la educación y a la necesidad de formar varios ámbitos de la personalidad que incluyen la dimensión ciudadana de las personas. Más aún, al justificar la importancia de invertir en educación por constituir un “factor crucial del crecimiento económico”, el informe rápidamente advierte que debe evitarse “el reduccionismo de visar sólo objetivos económicos con desmedro de la formación integral del ser humano que es su finalidad auténtica” (p. 24). No obstante, dicha finalidad “auténtica” va quedando difusa en medio de un texto que al mismo tiempo va estableciendo énfasis distintos, que no niegan lo anterior, pero si lo recontextualizan bajo el modelo económico que se persigue.

Para ejemplificar lo anterior, podemos utilizar el acápite titulado “los principales desafíos del futuro y el papel de la educación” (p. 55). En él se plantea que los cambios que se operan en el mundo se producen por el impacto de los mercados, los medios de comunicación y una cultura global. Ante ello, la educación es la “base común de formación de la ciudadanía y una condición imprescindible para hacer frente a los retos de una economía cuya productividad y competitividad dependen, antes que todo, de la calidad de los recursos humanos del país” (p. 55). Tal enunciación claramente contextualiza y resitúa a la formación ciudadana en relación a los objetivos mayores acentuados en el documento, lo que queda mejor graficado cuando a continuación se presentan los desafíos más importantes para la educación en Chile. Teniendo en cuenta los desafíos modernizadores para el país, el primer desafío es superar la extrema pobreza y asegurar igualdad de oportunidades; el segundo es el desarrollo competitivo, y el tercero es la modernización de la sociedad.

En relación al primer desafío, se afirma que para superar la pobreza “sólo hay una vía efectiva para alcanzarlo: un crecimiento económico sostenido, que genera nuevos empleos, y una educación de calidad para las personas de menores recursos, que les permita acceder a esos empleos y salir adelante mejorando sus condiciones de vida y la de sus hijos” (p. 56). En cuanto al segundo, se vincula la competitividad a la formación laboral pues Chile debe competir en el ámbito internacional y ello será posible en la medida que haya “una mayor preparación a los trabajadores y técnicos chilenos” (p. 18). Como se ilustra, “en el futuro, cada chileno, y la nación colectivamente, estarán en competencia con todos aquellos que en el mundo ofrecerán análogas capacidades” (p. 58). Finalmente, con el tercer desafío, la educación debe preparar a los chilenos para aprender a vivir en medio de los cambios modernizadores que emanan del crecimiento económico, los medios de comunicación y el aumento del consumo. Por ello, la educación debe educar la personalidad en valores para ayudar a las personas a no descentrarse frente a estos cambios. A esta tarea quedan remitidas seis interrogantes. Sólo en quinto lugar, se menciona sucintamente a la ciudadanía y su importancia en el fortalecimiento de la democracia. En conclusión, en el

contexto de los desafíos asumidos en la Reforma para la educación chilena, la educación en la democracia, en contraste con la importancia de la formación para la productividad económica y laboral, tiende a desvanecerse.

No se trata de plantear una relación causa y efecto entre el Banco Mundial y la Reforma chilena, o entre el mundo empresarial y el educativo. Tal relación es mucho más compleja (Apple, 1999). Pero tampoco, al analizar los discursos de quienes influyeron en las políticas públicas durante el retorno a la democracia, en relación al establecimiento de objetivos y prioridades, vale aplicar lisa y llanamente el popular axioma de “el orden de los factores no altera el producto”. Subrayar la economía sobre la democracia tiene efectos sustanciales. Como se ha ido argumentando, los énfasis que se han establecido tienen consecuencias concretas en la forma como se concibe la función de la educación y el impacto que debe tener en el país. Y ello, se relaciona directamente con el impacto que el Banco Mundial ha tenido para moldear una visión neoliberal de la educación globalizante vinculada directamente al mercado (Gewirtz, 2002).

Por cierto, el Estado chileno ha conservado siempre autonomía y no se ha dedicado simplemente a reproducir modelos internacionales. Por el contrario, ha hecho múltiples avances creando diversos espacios de participación al interior del sistema educativo (Magendzo, 2008). Aún así, muchas de las “voces” más influyentes en las políticas públicas han insistido en que la educación debe contextualizarse bajo “la experiencia internacional” (Brunner, 2007). Esta experiencia no es políticamente neutra sino que tiene su propia visión de desarrollo. Por ello, aunque no se niegue que ellas promueven aspectos “innovativos” e “integrales”, tampoco se puede negar que éstos son resignificados en término de la nueva lógica empresarial y la nueva racionalidad del trabajo (Torres, 2007). Como lo plantea Gewirtz (2002), en la nuevas políticas educativas “la autonomía, la creatividad, el desarrollo personal, y la capacidad reflexiva probablemente sólo serán valoradas en la medida que sean vistas como necesarias para aumentar la productividad” (p. 128).

4.2. El neoliberalismo aplicado: privatizando el sistema chileno “por dentro”

A la luz de determinados documentos es posible rastrear la adhesión del gobierno chileno a los postulados fundamentales de la teoría del capital humano en educación tal como ha sido promovida por el Banco Mundial. Una tarea más compleja es intentar vislumbrar cómo ello ha ido impactando las concepciones educativas al interior del país, generando una cultura “privada”; entendiendo por ello, la aceptación de una racionalidad económica como la única adecuada para hacer funcionar las instituciones del país, incluyendo las de orden cultural como son las escuelas. A continuación, mi intención es fijarme en los mecanismos de medición insertos en el currículo para sugerir de qué manera la Reforma ha sido

vehículo para introducir la lógica neoliberal y apuntar a algunos efectos que es necesario seguir explorando en el futuro.

En coherencia con sus planteamientos, el Proyecto MECE-Media –en consonancia con el MECE- Básica- aprobado por el Banco Mundial tenía como objetivos mejorar la eficiencia, calidad, e igualdad interna y externa de todos los liceos municipales y subvencionados; y fortalecer la capacidad administrativa del sector (1995b). Para ello, el proyecto establece una serie de tareas de las cuales sólo mencionaré las tres primeras. Primero, establecer una Unidad de Currículo y Evaluación al interior del ministerio; segundo, desarrollar la capacidad para monitorear –no evaluar- la consistencia entre el currículo oficial y el aprendizaje; y tercero, establecer actividades curriculares alternativas para alumnos social y académicamente en riesgo. Las dos primeras tareas dicen relación a las transformaciones que los sistemas educativos deben experimentar para asumir una gestión en donde la eficiencia y la medición/monitoreo son considerados como claves para aumentar/mejorar su productividad (Clarke & Newman, 1997). En tal contexto, se sitúan los esfuerzos para ayudar a los alumnos y a las escuelas más pobres.

En medio de esos objetivos, la experiencia chilena, más allá de determinados indicadores referidos a la cobertura escolar, ha ido situando a la equidad en conexión con la mejora sustantiva de la calidad de los aprendizajes (García-Huidobro, 1999). Esta “calidad” ha sido entendida como el mejoramiento significativo de los logros de aprendizaje de los alumnos en relación al currículo oficial (Cox, 2003). Por tanto, la igualdad debe entenderse en términos de la igualdad en los resultados de aprendizaje que deben alcanzar todos los alumnos (García- Huidobro, 2006). Consecuentemente, la medición de los “resultados de aprendizaje” se ha transformado en un aspecto clave para evaluar la implementación de la Reforma, sus logros y desafíos. Esto no desconoce que dicha aproximación al aprendizaje supuso nuevas comprensiones respecto de cómo conceptualizar el conocimiento esperado en los alumnos. Esto se plasmó en un cambio curricular que debía incluir, entre otros, aspectos afectivos y relevantes para la vida de los estudiantes, y debía requerir nuevas estrategias de aprendizajes (Cox, 2003). Sin embargo, el alcance de estos cambios queda, una vez más, limitados por contextualizaciones más amplias.

Gysling (2003) describe el proceso de elaboración del nuevo currículo realizado durante los gobiernos de los presidentes Aylwin y Frei. Fueron tres las necesidades que se tomaron en cuenta: adecuar el currículo a los cambios que venía experimentando la sociedad; mejorar la calidad educativa; y modernizar la base valórica del país reinstaurando la enseñanza de los valores democráticos. En relación a ello, Gysling precisa que los cambios en la sociedad estaban dados por “la mundialización o globalización económica y comunicacional” fruto de una serie de transformaciones tecnológicas que impactan el “mundo productivo y laboral” y

que “define nuevos requerimientos a los individuos para desenvolverse en él” (p. 218). Frente a ello, la democracia debe asegurar la integración social frente al conjunto de comportamientos que produce la globalización y que llevan al debilitamiento del tejido social. Siguiendo a la CEPAL, Gysling señala que el crecimiento económico depende de la capacidad competitiva de los países y de su capacidad democrática, lo que “establece las capacidades que deben ser aprendidas a través del currículo (p. 219). Estas capacidades deben preparar a los sujetos para vivir en este mundo complejo y para ejercer su ciudadanía, todo lo cual ayudará a formar sujetos capaces de “enfrentar los desafíos del desarrollo y mantener consensos de base que le[s] permitan funcionar” (p. 219). Desde esta perspectiva, la noción de democracia no deja de tener un sentido meramente remedial e instrumental frente a una economía cuyo crecimiento se sitúa como referente máximo.

La implementación del SIMCE como instrumento de medición fue consistente con estos presupuestos curriculares. De acuerdo a la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003) el SIMCE, en virtud de su solidez metodológica, ha permitido al sistema educativo centrarse en los aprendizajes de los alumnos para monitorear su progreso y de esa forma informar de mejor manera las políticas educativas del país; y orientar las prácticas educativas al interior de las aulas. No es de mi interés focalizarme en la forma como el SIMCE funciona, sino ver de qué manera ha sido contextualizado y cómo la racionalidad que promueve ha ido moldeando el lenguaje y las prioridades educativas del Ministerio.

Tal contextualización asocia al SIMCE con la promoción de una cultura de la “evaluación” que tiene connotaciones muy precisas ligadas al mundo productivo y económico. Mientras esta evaluación debe centrarse en los aprendizajes de los alumnos, éstos aprendizajes son “reducidos” a lo medido “por el sistema estandarizado de evaluación a escala nacional” transformándolos en resultados de aprendizaje (Bellei, 2003, p. 169). Una vez cuantificados, éstos aprendizajes pueden servir de referentes “evaluativos” para que las escuelas “mejoren” la calidad de su producción. En consecuencia, para los defensores de la Reforma, el SIMCE es un instrumento de máxima utilidad para promover la eficiencia de las escuelas y el aumento de su producción (Weinstein, 2003; Schiefelbein, 1995). En dicho reconocimiento el eco del mundo empresarial va resonando claramente. Así, Weinstein (2003) señala que “así como en cualquier organización o empresa los resultados entregan información crucial para alienar al conjunto de los procesos en función de mejorar, el SIMCE entrega al sistema escolar información de primera calidad” (p. 260).

Por cierto, la influencia de la economía no es un fenómeno nuevo en los sistemas educativos; por el contrario, ha estado siempre fuertemente presente por medio de diversos sistemas de medición y control (Torres, 2005). Lo que si va sonando

como original en la Reforma es su intento de vincular la “evaluación de los aprendizajes” con la equidad social, particularmente en beneficio de los sectores más pobres. Tal como lo plantea García-Huidobro (1999) se trata de “superar un liberalismo económico extremo que caracterizó al régimen militar chileno [...] por un programa que ha buscado compatibilizar desarrollo económico y justicia social” (p. 9). Una de las formas en que esto se ha llevado a cabo es por medio de programas focalizados en escuelas pobres. No obstante, al utilizar la racionalidad del SIMCE –y con ello la lógica de la calidad- esto genera nuevas dificultades.

Esencialmente estas dificultades se refieren a la forma como la lógica neoliberal sitúa a las escuelas en relación a la sociedad. Con ello no me refiero simplemente a si la Reforma, de tanto focalizarse en los rendimientos de los alumnos, esté ignorando el medio social de éstos (Peña, 2004). En líneas generales, la Reforma ha subrayado la importancia de mantener dicha conexión. Sin embargo, al confrontarse las expectativas que brotan del SIMCE con la realidad de la que vienen los alumnos, mi temor es que finalmente la desvinculación es casi inevitable. Por ahora, baste decir que lo problemático de aquello se debe a que en las intenciones declaradas de la Reforma se habla de la importancia de la interrelación entre lo que los estudiantes aprenden y las comunidades a las que pertenecen (Ministerio de Educación, 2005). No lograrlo significa, por tanto, un retroceso respecto de los objetivos de la Reforma, y más aún si el motivo de aquello se debe a sus mismos instrumentos evaluativos.

Una mirada a los programas focalizados en las escuelas puede ayudar a ilustrar este punto. Entre ellos, un esfuerzo significativo en relación a los estudiantes más pobres lo constituyó el programa de las 900 escuelas. García- Huidobro & Sotomayor (2003) señalan que este programa formó parte de los esfuerzos de la Reforma por llevar adelante no tan sólo una descentralización administrativa sino además una “descentralización pedagógica, entendida como la transferencia de facultades de decisión que se encontraban en el centro del sistema hacia los establecimientos educacionales. Se privilegia así la fórmula ‘descentralización + participación’ [...] en busca del mejoramiento de la calidad” (p. 258). Para lograr aquello, el programa partió de tres premisas: que todos los alumnos están capacitados para aprender; la importancia de la reflexión docente sobre sus prácticas; y que la comunidad –entendida como la comunidad de origen- “puede aportar a la tarea comunicativa” (p. 277),

Respecto a lo primero, García- Huidobro & Sotomayor (2003) explican extensamente cómo se mejoraron la calidad de los aprendizajes de acuerdo a los puntajes SIMCE. Respecto a lo segundo, los profesores mejoraron su relación con los directivos, y aunque permanecieron problemas de “gestión”, sus prácticas comenzaron a valorar “un nuevo paradigma pedagógico que pone el acento en el aprendizaje de los alumnos caracterizado como aprendizaje activo, significativo, grupal, y contextualizado” (p. 298). No obstante, respecto de lo tercero se dice

muy poco, o nada, sobre si la comunidad extra-escolar fue de algún aporte. Al subrayar este aspecto, lo que me interesa es cuestionar la racionalidad evaluativa del SIMCE, que se condice con un modelo de “gestión eficaz” de la enseñanza y del aprendizaje, pues tiende a centrarse exclusivamente en las escuelas en cuanto variable medible. Con ello, otros espacios educativos con los que la escuela debiera entrelazarse, como las comunidades de origen, permanecen invisibles y sin mayor ahondamiento.

El estudio llevado a cabo por Santiago Consultoras y Asesoría para el Desarrollo (2000) sobre las escuelas 900 ayuda a ilustrar mejor este punto. En él se reitera el objetivo del programa de modificar las prácticas pedagógicas, y como parte de ello, que los docentes “modifiquen su actitud y expectativas frente a la condición de pobreza de los alumnos, articulen de mejor manera la cultura de la escuela con la de la familia” para hacer la enseñanza más relevante para los alumnos (p. 9). Como resultado, el programa logró “mejorar los puntajes SIMCE de las escuelas de bajo rendimiento y marcada vulnerabilidad social [...] contribuyendo a las metas de calidad y equidad del sistema escolar” (p. 9). Pero aún así, llama la atención cómo el informe significa el papel de las comunidades, y más específicamente, el de las familias.

En ese sentido, mientras el estudio de Santiago Consultoras y Asesoría para el Desarrollo (2000) valora positivamente que las escuelas 900 hayan producido una mejora en la forma como los docentes perciben la realidad de las familias, la relación escuela-comunidad, y el compromiso de los padres, no se dice mucho más referente a la cultura de éstos. Sólo se deduce algo cuando se advierte que el éxito del P900 requeriría de un cambio cultural que, como lo destacan los docentes, es lento por variados factores entre los cuales destacan los “niños, sus familias, y la comunidad (precariedad material, presencia de problemas sociales, poca preocupación por los estudios, entre otros)” (p. 76). Esto no desconoce que las familias sean importantes. De hecho, se propone que se instaure una “cultura evaluativa” por medio de una cadena en la que haya coherencia entre el SIMCE, la gestión educativa en las escuelas, y unas “nuevas” prácticas pedagógicas. Para ello, las escuelas deberían ser autónomas para aplicar el programa de acuerdo a sus necesidades particulares favoreciendo la participación de los padres y familias. Pero su aporte, no sería a partir de su propia identidad cultural, sino desde la identidad de la escuela que debe concebirse como “una oferta concreta del sostenedor-director para la familia” (p. 89). Por contrapartida, las familias deben convertirse “en actores que demandan de los servicios educativos” y que, en cuanto tales, quedan constreñidos “por los estándares que entrega el Ministerio” y la administración educativa del sostenedor (p. 89).

La analogía con el mundo empresarial es evidente; un mundo que se organiza en torno a valores radicalmente distintos a los de las familias más pobres, pero que aún así, deben sobreponerse a los valores que estas familias traen a la escuela.

Por tal razón, es difícil pensar cómo se puedan “articular” los aprendizajes de los alumnos con sus “contextos” familiares cuando éstos son tan problemáticos. En ese sentido, la literatura que emerge de la Reforma, aunque sugiere promover un “aprendizaje situado”, más bien tiende a la construcción de un relato en donde el modelo “empresarial” es el único capaz de “salvar” a las escuelas, transformando a éstas, a su vez, en las únicas capaces de “rescatar” a los alumnos de la cultura deficitaria de sus familias. Así, por ejemplo, Carlson (2000) en su trabajo publicado por la CEPAL sobre las P900, parte de la pregunta ¿qué impide que una escuela sea buena? A la luz de sus hallazgos, la realidad familiar envuelta en múltiples problemas de alcohol, droga y violencia pareciera ser un factor relevante; en cambio, cuando el autor invierte la pregunta a ¿qué hace que una escuela sea buena? su respuesta categórica indica que es el director de la escuela. De allí concluye que es necesario incentivar a los mejores líderes para que se hagan cargo de las escuelas más difíciles, pues “no hay mayores diferencias entre esto y la tarea de recuperar una empresa que está decayendo. ¿Por qué no buscar administradores de escuelas con aptitudes empresariales, de gestión, y de manejo de la gente?” (p. 50).

Una perspectiva similar se encuentra en la investigación en torno a las llamadas escuelas efectivas identificada con los principios fundamentales de la Reforma (Bellei et al., 2003, p. 369). Esta investigación es resultado de la “preocupación por las posibilidades del sistema escolar de romper con desigualdades sociales, que tienen origen en la familia”. En ese contexto, el mérito de estas escuelas es que han sido “capaces de vencer las adversidades del medio y hacer que sus alumnos, a pesar de sus desventajas sociales, accedan a una educación de calidad” al mejorar su puntaje SIMCE, utilizado como el único indicador de su progreso (p. 347). Aún así, no discuto que la investigación en torno a estas escuelas efectivas presenta una visión “sofisticada” de cómo éstas “producen” conocimientos en su alumnos; y que reconoce más el papel de las comunidades (Bellei et al., 2004). La investigación de Eyzaguirre & Fontaine (2008) es un claro ejemplo. Estas autoras revisan exhaustivamente cómo se aprende a leer en algunas de las escuelas más pobres de Chile, señalando los factores en ellas y en sus aulas que más contribuyen a su eficacia pedagógica.

Así también, Bellei et al (2004) describen escuelas en donde la gestión escolar se centra en los aprendizajes de los alumnos, el clima de estudio es positivo y nutre altas expectativas de logro en los estudiantes. Los profesores realizan prácticas pedagógicas basadas en una rica relación con sus alumnos, adecuándose a sus realidades personales, atendiendo a sus diversidades, centrándose en los contenidos relevantes prescritos en el currículo. Aunque estas escuelas son conscientes de las limitaciones propias del medio de donde provienen los alumnos, no lo estigmatizan sino que reconocen también sus potencialidades para fortalecer el aprendizaje. Consecuentemente, estos entornos adquieren un sentido pedagógico y son utilizados como un elemento de “pertinencia práctica. Es común

ver cómo se tratan en clases algunos temas relacionados con la comunidad, su historia, sus costumbres, etc. Los alumnos hacen entrevistas, recogen material y tradiciones, reconstruyen la historia” (p. 73). Como resultado, la sala de clases se transforma en un espacio en donde los alumnos utilizan la historia de sus propias comunidades para conocer de mejor manera el mundo que les rodea.

Leyendo estos relatos, por cierto, no podemos sino desear que todos los niños de Chile tuvieran acceso a estas escuelas. Sus comunidades de origen serían mucho más enriquecidas. No obstante, ello no quita que estos relatos se construyen sobre una escala de prioridades que en coherencia con el resto de la Reforma resultan problemáticas. Aún cuando se valora a las comunidades de origen éstas no dejan de tener un carácter instrumental, pues pareciera que se valoran sólo en la medida en que ayudan a incorporar a los padres en el “aprendizaje” de sus hijos y a confiar en sus escuelas. El aprendizaje “pertinente” se transforma así sólo en un requisito para alcanzar “el aprendizaje cognitivo [que] se plantea como condición necesaria para avanzar en el plano de la igualdad de oportunidades” (Bellei et al., 2004, p.21). Por tal razón, estos autores concuerdan con que el acento en estas escuelas debe estar puesto “preferentemente en la dimensión cognoscitiva del aprendizaje: la medición de conocimientos y habilidades en áreas específicas [como] la lectura, la escritura, y las matemáticas” (p. 21).

Por ende, la cultura de las comunidades de origen se mantiene subordinada a la nueva cultura “gerencial” que debe implantarse en las escuelas. En ese sentido, se insiste en el déficit de las familias en “capital” cultural y económico, enfatizando en que su única salida es a través de la escuela, en donde sus hijos puedan adquirir ese capital “educacional y “simbólico”, referido a una serie de disposiciones, motivaciones, y expectativas que sólo las escuelas pueden dar para que puedan alcanzar altos logros académicos (Bellei et al, 2004). Este capital viene definido por el SIMCE que mide únicamente aquellos aprendizajes que son capaces de abrir posibilidades para el desarrollo de las personas en un “contexto contemporáneo donde educación y capital humano son gravitantes para el crecimiento económico y competitividad internacional, y para el desarrollo e integración social” (p. 19). A ello se refiere la calidad educativa a ser entregada en las escuelas pobres.

Puesto que la calidad educativa, distribuida por el SIMCE, se asocia primariamente a la productividad económica, es evidente que su mayor impacto se realiza en relación a la formación laboral de los estudiantes. No es casualidad, por tanto, que la investigación sobre las escuelas efectivas mencione que las expectativas más grandes en torno a la formación de los estudiantes, o los efectos más significativos que se producen en los alumnos, se relacionen con hábitos personales; con el control de los impulsos y el respeto hacia los demás; con “llegar lejos”, con que se posibilita su futura movilidad social (Bellei et al., 2004;

Eyzaguirre & Fontaine, 2008), aspectos todos que hoy son importantes para formar al buen empleado/trabajador.

Ciertamente, capacitar a personas responsables para que sean buenos trabajadores/profesionales es algo positivo. Mi temor no es que se forme al “buen empleado”, sino que en el proceso de resituar a la comunidad por medio de la escuela, subordinándola a los intereses del desarrollo laboral, se descuide la formación del “buen ciudadano” que precisamente requiere de la supremacía de la comunidad para crecer en su sentido democrático, por medio de una educación que no tan sólo sirva para su desarrollo individual como trabajador sino también para cultivar una vocación por la justicia social y el bien común.

En términos generales, y aunque se requiere una investigación mucho más profunda, el debilitamiento de una formación ciudadana en las escuelas lleva a la sobrevaloración unilateral de una racionalidad empresarial, de carácter privado”, y que en Chile pareciera que se va expandiendo para ir transformando el rol cultural de las escuelas y la identidad social de sus actores a “imagen” de las instituciones de naturaleza privada. En ese sentido, mi parecer es que la Reforma no tan sólo ha ido consolidando determinados mecanismos de privatización jurídica de las escuelas, sino que su lenguaje promueve una privatización “por dentro”, muchas veces en el corazón mismo de las poblaciones más pobres y de las escuelas de naturaleza pública. Y en ello, ha sido relevante el proceso por medio del cual se contextualizó a la Reforma, y en donde el Banco Mundial jugó un rol crucial.

Desde esa perspectiva, no es menor que mientras se ha estado discutiendo los cambios para la educación escolar en Chile, se ha estado implementando un nuevo proyecto con el Banco Mundial para la educación de adultos. No es mi intención discutir ni su conveniencia ni su contenido, sino mostrar como la racionalidad neoliberal se continúa expandiendo en los sectores más empobrecidos del país. De este modo, la educación de adultos se va entiendo como un nuevo espacio de formación para los (jóvenes) adultos más pobres en donde se va alineando aún más el sentido de la formación secundaria y de la formación permanente, con las demandas de la formación técnica y laboral de acuerdo a las necesidades del mercado. El objetivo es actualizar el nivel de preparación de la fuerza laboral de Chile para mejorar su producción y competencia en las arenas internacionales (Banco Mundial, 2002). En ese sentido, la preeminencia de lo laboral para aumentar el crecimiento económico se va transformando en sentido común que va impregnado los diversos ámbitos de la educación en Chile arrastrando con ello a los más pobres e intentando “privatizar” sus identidades sin siquiera tener la certeza de que ello va a ir en su beneficio. El crecimiento de la desigualdad en el sistema educativo, tan intensamente debatido en los últimos años fruto de la implementación de esta racionalidad neoliberal, justamente prueba lo contrario.

V. Más democracia en el currículo chileno: ¿haría alguna diferencia?

A lo largo de este trabajo he analizado el modelo de desarrollo neoliberal contenido en la Reforma Educativa, cómo introduce una lógica cuasi-empresarial a través del currículo, y cómo podría estar afectando la forma cómo las escuelas más pobres conciben su relación con sus estudiantes y sus comunidades de origen. He insinuado que ello tendría serias consecuencias en la formación democrática de los alumnos. A continuación exploro sucintamente desde la perspectiva de un currículo centrado en la formación democrática algunos elementos a tomar en cuenta en un debate sobre la educación pública en Chile.

a) El modelo neoliberal y su capacidad de recuperación

El trabajo de Apple (1995) nos permite recapitular el análisis sobre el neoliberalismo. El punto de partida es que la economía capitalista para crecer debe estimular la acumulación del capital y el consumo, ambos a nivel individual/privado. Pero la tendencia natural del mercado de “acumular” el capital en unos pocos genera permanentes “crisis” de credibilidad en la inmensa mayoría restante provocando cierta inestabilidad en el modelo. En el neoliberalismo esto se supera atrayendo la mayor cantidad de fuerzas sociales; lo que se logra dando “oportunidades” a los individuos asegurándoles que ahora podrán resolver sus necesidades por sus propios medios. Estas “oportunidades” se entregan a través de instituciones públicas que deben hacerse productivas para que así sus miembros puedan participar en esta dinámica de acumulación y consumo. En el caso de las escuelas, deben transformar el conocimiento en un bien para que también pueda ser “producido” y acumulado individualmente. Como resultado final, se distribuye mejor algo de la riqueza producida y se restablece la credibilidad de la economía. Actualmente, esto ha permitido mejorar diversos índices referidos a la pobreza social.

No obstante, lo que se hace es sólo aminorar la crisis, no resolverla. Por ello, el problema de la educación pública chilena no radica tanto en una crisis sobre su “calidad” como un rebrote de la crisis de “credibilidad” por la acumulación de “riquezas educativas” en unos pocos. Aunque se han aumentado “la igualdad de oportunidades” ello no ha permitido aumentar el “capital educativo” salvo en un grupo minoritario. Como lo afirma Redondo (2004), la “igualdad de oportunidades” ha resultado un mito, pues aunque algunos hayan sido privilegiados no hay nada que “garantice que en el futuro vaya a continuar así para todos los egresados de enseñanza media” (p. 88). Aún así, la pregunta que surge es si esta crisis de credibilidad logrará perdurar. Dada la gran capacidad del neoliberalismo para articularse con las demandas sociales, es lógico pensar que se implementarán nuevas medidas para que el modelo recupere la “confianza” perdida. Por ello, no debe subestimarse el impacto *cultural* que el neoliberalismo ya ha tenido en ir moldeando una mentalidad, incluso en los sectores más postergados, centrada en

“resultados”, en el derecho a la “demanda”, y en los logros por esfuerzo individual. Como lo ejemplificaré más tarde, aunque las movilizaciones de los estudiantes secundarios cuestionaron el modelo (Falabella, 2009), su discurso también tendió a estar solventado por la lógica de la “igualdad de oportunidades” y la demanda por una mejor “calidad”.

b) Rescatar la democracia teniendo cuidado con el Estado neoliberal

En este proceso de “recuperación” de confianza, el Estado cumple la doble tarea de crear nuevas condiciones para la expansión del mercado, y de mantenerse legitimado frente a su base social (Apple, 1995). Debido a que su capacidad para responder a las demandas sociales ha sido “reducida”, debe “exportar” esta responsabilidad a sectores fuera de sí: al mercado, y dentro de él, a los ciudadanos, considerados individualmente a quienes “devuelve” su autonomía para que se transformen en agentes productivos. En el proceso de descentralizar sus funciones, el Estado se legitima al favorecer un consenso social en donde los ciudadanos se sienten “empoderados”.

En el contexto educativo, el gobierno chileno no tan sólo ha “servido” al mercado, sino que también ha sido exitoso en generar un consenso en torno al concepto de la “calidad” educativa que le ha fortalecido. Mientras hay sectores que critican el deterioro de la educación pública, otros sienten profundamente el atractivo de las escuelas en manos privadas (Pinkney, 2007). En ese sentido, el movimiento de los secundarios, al menos en su primera etapa, también debe ser leído con atención, pues no se debe olvidar que surge como un llamado de los estudiantes a la equidad a la luz de la “calidad” educativa, y que en el fragor de la protesta, aunque insinuaron boicotear al SIMCE, prefirieron apoyarlo porque era la única forma para elevar los estándares nacionales e internacionales de la educación chilena (Pávez, 2006). Con esto no pretendo desmerecer a este grupo de jóvenes, sino ilustrar cómo mientras se critica la implementación del modelo, hay relativo consenso en torno a aspectos que le son sustanciales.

Estos aspectos sustanciales van generando una cultura de la “meritocracia” que al centrarse en los individuos, por un lado, fortalece las relaciones que hacen posible el aumento de la producción capitalista; y por otro, debilita la solidaridad social al culpabilizar a los propios individuos por su incapacidad de usar bien sus “igualdades de oportunidad”. Aunque se requiere mayor investigación para ver hasta qué punto esta mentalidad ha entrado en Chile, no se puede desestimar el consenso que actualmente existe en torno al “aseguramiento” de la “calidad” educativa que sólo puede atraer nuevos mecanismos para su fortalecimiento. A la luz de la experiencia, es altamente improbable que ello traiga mayor equidad social, y más probable que traiga más exclusión y aislamiento entre los “individuos”. Por lo mismo, se debe poner cuidado con las muchas voces que, dada la “evidencia internacional”, sugieren que el Estado chileno acentúe su rol

evaluativo demandando a los actores educativos que se hagan responsables de los logros que obtienen e implementando exámenes con consecuencias individuales (Raczynsky & Muñoz, 2007; Eyzaguirre, 2002).

No se trata de ignorar todos los logros que esta racionalidad neoliberal persigue. Lo complicado es que, con sus nociones individualistas, no promueve sino más bien debilita la democracia, no permitiendo alcanzar una comprensión más robusta de sus posibilidades (Redondo, 2004). Históricamente ha sido la democracia, y no la economía, la que ha sido experimentada como el mejor camino para alcanzar la igualdad social. Mientras la igualdad suele deteriorarse con el progreso de la economía –tal como se ha experimentado en Chile–, la igualdad crece cuando la democracia se expande. Oxhorn (1995) describe que, paradójicamente, mientras la dictadura militar destruía la institucionalidad democrática chilena, surgía un proceso democratizador basado en lo “popular” que tuvo una notable capacidad de organización colectiva con altos índices de igualdad y participación. Con la vuelta a la democracia, fueron los partidos de la Concertación, que dada su propia agenda, no tuvieron la capacidad de incorporar esa base democrática. Se desperdició así un recurso social de inigualable valor.

En esa misma línea, planteo mi preocupación por la “privatización” de la relación entre las escuelas pobres con sus entornos culturales que desplaza las experiencias “populares” arraigadas, no en la “eficacia”, sino en la solidaridad de nuestras poblaciones. No niego que este ámbito “popular” no tenga además un cúmulo de problemas complejos que la escuela deba ayudar a educar. Pero el tema de fondo, es que debería hacerse desde una lógica democrática –no económica– que asegure alternativas más igualitarias. Para ello, debe tenerse muy en cuenta cuáles son las posibilidades que actualmente se disponen. No deja de llamar la atención que las voces opositoras a las actuales orientaciones educativas en Chile insistan enfáticamente que debe ser el Estado el que recupere la educación pública. Pero éste en la mayoría de los países no desarrollados, que incluso cuentan con sistemas educativos fundamentalmente públicos, ha implementado los mismos proyectos del Banco Mundial igualmente privatizándolos por “dentro”. Por ello, sin dejar de exigir al Estado, una respuesta pedagógica debe buscar caminos adicionales.

c) la privatización del sistema por dentro o democratizándolo desde dentro

Si las alternativas han de buscarse dentro del actual sistema, entonces se debe mirar con mucha atención a la necesidad del Estado de contar con el consentimiento de la población. Eso hace que los consensos no sean unilaterales sino que contengan múltiples negociaciones. Como lo plantea Apple, aunque estos consensos han ido fortaleciendo al “mercado” en la educación, igual son contradictorios y están llenos de grietas (2006; 1995). Como lo he ido describiendo, estos acuerdos compaginan múltiples objetivos, discursos y

prácticas de diversa naturaleza. Al respecto, Magendzo (2008) presenta un relato iluminador sobre los procesos participativos que llevaron a la confección del cambio curricular en Chile en base a diferentes modelos pedagógicos. Aunque he señalado que algunos modelos terminan absorbiendo a los otros, no los eliminan, por lo que constituyen potencialidades que vale la pena explorar.

Por ello, si la educación ha de repercutir en la formación democrática de los estudiantes se debe poner más atención a las posibilidades que ya existen en el currículo. De hecho, si hay algo que respeto de la Reforma Educativa es que plantea que todos los niños pueden aprender y que los profesores y las escuelas pueden hacer una diferencia en sus vidas. El desafío es que estas intenciones se utilicen para una finalidad democrática, no económica. Lo mismo se puede pensar respecto del SIMCE. En ese sentido, aunque comparto que constriñe el currículo midiendo determinados conocimientos en desmedro de otros, o midiendo solo algunos ámbitos de las personas (Redondo, 2004), ello no quita que muchos de los conocimientos que sí promueve son importantes para el desarrollo democrático de las personas. Todo depende de cómo se contextualicen. Por eso, no estoy por la solución de que el SIMCE simplemente comience a medir las otras áreas de conocimiento que se han postergado. Eso significaría en la práctica que la racionalidad económica que representa impregne y modifique la sustancia de ámbitos de estudio que requieren otro tipo de valoración. Más bien creo, que lo necesario es revalorizar profundamente la naturaleza democrática de las personas, su interrelación con la cultural real en la que viven, y en ese proceso de aprendizaje integrar el conocimiento técnico o aquellas competencias que se sigan considerando necesarias.

Puesto que el Estado está atrapado en sus propios compromisos, es improbable que desarrolle estos cambios en profundidad. Por ello, sin dejar de exigirle al Estado que cumpla con su deber inalienable en educación, las escuelas y las comunidades locales pasan a ser claves para generar nuevos cambios. No tengo espacio para profundizar, pero existe bastante evidencia internacional y nacional que ello es posible. Baste mirar a las escuelas municipales de Porto Alegre (Gandin, 2009) o las escuelas a las que asisten los hijos del Movimiento de los Trabajadores sin Tierra en Brasil (Diniz-Pereira, 2005). Junto a ellas, las comunidades locales se valen de los recursos del Estado, pero buscando “escapar” de su vinculación directa con el mercado y su racionalidad individualista; buscando más bien desarrollar una experiencia educativa que, mientras les ayuda a mejorar sus posibilidades económicas, les permite caminar hacia su gran objetivo, cual es, construir un proyecto colectivo en vistas a una sociedad democrática y justa.

En ese sentido, no se trata de plantear una dicotomía entre formación democrática y cultural, por un lado, y formación económica y laboral, por otra. Delpit (1988) ha planteado que todos los estudiantes, incluyendo los de grupos marginales, tienen

el derecho de aprender los “códigos” dominantes que les permitan progresar en la sociedad más amplia. Pero al mismo tiempo se les debe educar sobre la “arbitrariedad de esos códigos y las relaciones de poder que representan” (p. 296), las que debilitan en vez de potenciar la pluralidad de identidades culturales a las que las personas tienen derecho a pertenecer. El aporte de Ladson- Billings (1995) es igualmente significativo cuando señala que si se ha de usar la cultura de los alumnos para que aprendan de manera relevante, se les debe enseñar a comprometerse con ella analizando críticamente las condiciones sociales que la afectan negativamente. Ello debería redundar positivamente en el desempeño académico de los estudiantes reforzando –no debilitando- sus identidades culturales de origen.

Por cierto, en Chile hay muchos ejemplos que considerar como el proyecto de las Escuelas sin Frontera (2003-2004), con escuelas de Arica y Tacna, que vinculó la enseñanza de la historia con el fomento de la paz y el respeto por las diferencias culturales entre Chile y Perú. En ese contexto, “la educación aparece como herramienta fundamental para desarrollar acciones tendientes a la integración y dentro de ella, un conocimiento histórico amplio, bien tratado, contextualizado en términos latinoamericanos” (Cavieres Figueroa, 2006, p. 78). El mismo proyecto de las P900 aportó experiencias que requieren mayor exploración. Condemarin et al. (2002) describen como una línea fuerza del programa apuntaba a valorizar la cultura de los alumnos para crear un ambiente que les ayudara en su aprendizaje de conceptos lingüísticos, matemáticos y científicos. Como lo sintetizan “la valorización del habla y de los componentes éticos y culturales de las familias de estos alumnos, permit[ió] a los profesores establecer una relación colaborativa con la familia y la comunidad con el consiguiente beneficio para los alumnos” (p. 53). Lo desafiante es descubrir cómo se pueden generalizar estas experiencias. Para ello, Prieto (2002) plantea que en Chile es necesario “resignificar a las escuelas”. Mientras la Reforma las “resignifica” en relación al mercado, esta autora plantea su resignificación en torno a los valores de la democracia para formar actores autónomos, solidarios con su comunidad, y creativos para “construir un nuevo orden social” (p. 54).

En definitiva, con la racionalidad neoliberal propagada en Chile a través de instituciones como el Banco Mundial, se corre el riesgo de desplazar fuera de las escuelas a los grandes valores culturales que brotan de nuestras comunidades y que hacen posible la construcción de proyectos nacionales. Conforme lo señala Cavieres Figueroa (2006) en los albores de la educación en nuestros países, bajo el amparo del Estado, sus grandes objetivos “estuvieron arraigados a sus respectivas historias nacionales, a sus grandes ejemplos, a sus grandes proyectos” (p. 26). Hoy el Estado pareciera reducir esos grandes proyectos a mecanismos de progreso económico. De hecho, la “igualdad de oportunidades” no es un concepto nuevo en la educación chilena; lo que es original es que se remita al desarrollo individual de las personas. Por el contrario, cuando Dario Salas

(1967), gran referente de la educación en nuestro país, se refería a la igualdad de oportunidades hace alrededor de noventa años atrás, lo hacía en relación a la colectividad nacional, a que todos los ciudadanos fuesen dotados de la posibilidad de construir la patria, “viviendo todos para cada uno y cada uno para todos” (p 219). Mientras se viven momentos críticos en que las escuelas quieren ser transformadas en pequeñas empresas, debemos luchar porque del interior de esas mismas escuelas surjan fuerzas pedagógicas que reactualicen su identidad más profunda: la de servir de puente entre las nuevas generaciones y la construcción más democrática y justa de nuestro país.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. W. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.
- Apple, M. (1999). *Power, meaning, and identity: essays in critical educational studies*. Peter Lang Publishing. New York, USA.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.
- Arellano, J. P. (2005). *Políticas sociales para el crecimiento con equidad: Chile 1990-2002*. Santiago, Chile: CIEPLAN.
- Au, W. (2009). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. New York: Routledge.
- Bellei, C. (2003). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Bellei, C.; Muñoz, G.; Pérez, L. M. & Raczynski, D. (2003). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?*. En R. Hevia. *La educación en Chile, hoy*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bellei, C.; Muñoz, G.; Pérez, L. M. & Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Bonal, X (2004). Is the World Bank educational policy adequate for fighting poverty? Some evidence from Latin America. *International Journal of Educational Developmental*, 24, 649-666.



Fecha de recepción: 14 de enero de 2009. Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 17, 2009
ISSN 0718-1310

- Brunner, J. J. (2007). Aseguramiento de la calidad: pieza clave. En J. J. Brunner, & C. Peña (Coord.). *La reforma al sistema escolar: Aportes para el debate*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Cademártori, J. (2004). *La globalización cuestionada*. Santiago de Chile: Editorial de la Universidad de Santiago de Chile.
- Carlson, B. A. (2000). *Como lograr una educación de calidad?: Que nos enseñan las escuelas?: Que podemos aprender de las escuelas básicas de Programa P900 de Chile?* Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cavieres Fernández, E. (2009). Rethinking the role of elite private schools in a neoliberal era. An example from Chile. *Policy Futures in Education*, 7(1), 31-43.
- Cavieres Figueroa, E. (2006). Chile-Perú, la historia y la escuela. Conflictos nacionales, percepciones sociales. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Chonchol, J. (1999) ¿Hacia dónde nos lleva la Globalización? Reflexiones para Chile. Universidad Arcis. Santiago de Chile.
- Clarke, J. (2004). *Changing welfare, changing states new directions in social policy*. London: SAGE.
- Clarke, J. & Newman, J. (1997). *The managerial state*. London: SAGE Publications.
- Clarke, S. (2005). The neoliberal theory of society. En A. Saad-Filho & D. Johnston (2005). *Neoliberalism: A critical reader*. London: Pluto Press.
- Colegio de Profesores (2008). Propuesta de educación pública del colegio de Profesores. Disponible en http://www.colegiodeprofesores.cl/index.php?option=com_content&task=view&id=540&Itemid=143
- Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003). Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.

- Condemarín, M.; Vaccaro, L.; Venegas, M. (2002). Language, matemáticas y talleres de aprendizaje. Los ejes comunes de la propuesta de renovación pedagógica. En J. E. García-Huidobro; W. D. Parraguez; C. Sotomayor (Eds.), *Trayectoria de una década. El programa de las 900 escuelas*. Santiago de Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Cornejo, R. (2006). 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*, 4(1), 118-129.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Delpit, L. D. (1988). The silenced dialogue: power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Diniz- Pereira , J. E. (2005). Teacher education for social transformation and its link to progressive social movements: the case of the landless workers movement in Brazil. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3 (2). Disponible en <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=51>
- Duménil, G. & Lévy, D. (2005). The neoliberal (counter) revolution. En A. Saad-Filho & D. Johnston (Eds.), *Neoliberalism a critical reader*. London: Pluto Press.
- Eyzaguirre, B. (2002). *Los alumnos bajo la lupa: Los exámenes externos con consecuencias individuales*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Falabella, A. (2008). "Democracia a la chilena": Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace. *Docencia*, 36, 5-17.
- Fazio Rigazzi, H. (2005). *Mapa de la extrema riqueza al año 2005*. Colección Ciencias humanas. Santiago, Chile: LOM Ed.
- Fazio Rigazzi, H. (2006). *Lagos: El presidente "progresista" de la concertación*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.



Fecha de recepción: 14 de enero de 2009. Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 17, 2009
ISSN 0718-1310

- Fazio Vengoa, H. (2004). *La globalización en Chile: Entre el Estado y la sociedad de mercado*. Colección Sede, 18. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales.
- Foxley, A. (1993). *La economía política de la transición: El camino del diálogo*. Colección economía y gestión. Santiago: Ed. Dolmen.
- Ffrench-Davis, R. (1999). *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad: Tres décadas de política económica en Chile*. Caracas: Dolmen Ediciones.
- Gandin, L. A. (2009). Learning from the south. The creation of real alternatives to neoliberal policies in education in Porto Alegre, Brazil. En D. Hill (Ed.), *Contesting neoliberal education: Public resistance and collective advance*. Routledge studies in education and neoliberalism, 2. New York: Routledge
- García-Huidobro, J. E. (1999). La reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto. En J. E. García Huidobro (1999). *La reforma educacional chilena*. Proa. Madrid: Editorial Popular.
- García-Huidobro, J. E. (2006). La reforma educacional chilena y la educación pública. En Bonal, X., & Adelantado, J. (Eds.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina: Hacia una nueva agenda política?* Interrogar la actualidad. Barcelona: Fundación CIDOB.
- García-Huidobro, J. E. & Sotomayor, C. (2003). La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los años noventa. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Gewirtz, S. (2002). The managerial school: post-welfarism and social justice in education. The state of welfare. London: Routledge.
- Gilman, N. (2003). *Mandarins of the future modernization theory in Cold War America*. New studies in American intellectual and cultural history. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Gysling, J. (2003). Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Hall, K. (2005). Science, globalization, and educational governance: the political rationalities of the new managerialism. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 12 (1), 153-182.

- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hill, D. (2003). Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance. *Journal for critical education policy studies*, 1(1). Disponible en <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=7>
- Hursh, D. W. (2008). *High-stakes testing and the decline of teaching and learning: The real crisis in education*. Critical education policy and politics. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Jones, P. W. (2007). World Bank financing of education. Lending, learning and development. New York: Routledge.
- Klein, N. (2007). *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. New York: Metropolitan Books/Henry Holt.
- Ladson- Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3); 465-491.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform*. New York: RoutledgeFalmer.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago, Chile: LOM Eds.
- Mathison, S. & Ross, E. W. (2004). The hegemony of accountability: the corporate –political alliance for control of schools. En D. Gabbard & E. W. Ross (Eds.). *Defending public schools. Volume I, Education under the security state*. Praeger perspectives. Westport, Conn: Praeger.
- McLaren, P. (2003). *Life in Schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ministerio de Educación (2005). Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media. Marco curricular de la educación media. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Molina, S. (1993). *Abriendo caminos*. Santiago, Chile: Corporación de Investigaciones para el Desarrollo.
- Montes, P. (1996). *El desorden neoliberal*. Colección Estructuras y procesos. Madrid: Trotta.

- Moulian, T. (1997). *Chile actual: Anatomía de un mito*. Colección Sin norte. [Santiago, Chile]: ARCIS Universidad.
- Munck, R. (2005). Neoliberalism and politics, and the politics of neoliberalism. En A. Saad-Filho & D. Johnston (2005). *Neoliberalism: A critical reader*. London: Pluto Press.
- Mundy, K. (2002). Retrospect and prospect: education in a reforming World Bank. *International Journal of Educational Development*, 22, 483-508.
- Oxhorn, P. (1995). *Organizing civil society: the popular sectors and the struggle for democracy in Chile*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Pavez, K. (2006, 20 de Mayo) Secundarios radicalizan postura con tomas de liceos emblemáticos. *La Nación*.
- Peet, R. (2003). *Unholy Trinity: The IMF, World Bank and WTO*. New York: Zed Books Ltd.
- Peña, C. (2004). Igualdad educativa y sociedad democrática. En J. E. García Huidobro (Ed.). *Políticas educativas y equidad: Reflexiones del seminario internacional, Santiago de Chile, octubre de 2004*. Santiago de Chile: Ford Foundation.
- Pinkney, J. (2007). Subtle tortures of the neo-liberal age: teachers, students, and the political economy of schooling in Chile. *Journal for Critical Education*, 5(2). Disponible en <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=102>
- Prieto, M. (2002). Educación para la democracia en las escuelas: ¿mito o realidad? *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (2) 3, 29-57.
- Raczynski, D.; Muñoz, G. (2007). *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*. Serie Estudios Socio/Económicos n. 31. Santiago de Chile: CIEPLAN.
- Redondo, J. (2004). El experimento chileno en educación (1990-2001): mito, falacia y ¿fraude?. En J. M. Redondo; C. Descouvières; K. Rojas (Eds.), *Equidad y calidad de la educación en Chile: Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Riedner, R., & Mahoney, K. (2008). *Democracies to come: Rhetorical action, neoliberalism, and communities of resistance*. Lanham, MD: Lexington Books.

- Riesco, M. (2005). Trabajo y previsión social en el gobierno de Lagos. En H. Fazio R. (Ed.), *El gobierno de Lagos: Balance crítico*. Ciencias humanas. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Salas, Dario (1967). *El problema nacional*. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile.
- Salazar, G. (2005). Ricardo Lagos, 2000-2005: Pérfil histórico, trasfondo popular. En H. Fazio R. (Ed.), *El gobierno de Lagos: Balance crítico*. Ciencias humanas. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Samoff, J. & the Task Force (1994). Crisis and adjustment: understanding national responses. En J. Samoff (Ed.), *Coping with crisis*. London: UNESCO/ILO.
- Samoff, J. (1996). Which priorities and strategies for education? *International Journal of Educational Development*, 16(3), 249-271.
- Santa Cruz, L. E. (2006). Sobre la LOCE y el escenario actual. *Docencia*, 29, 17-29.
- Santa Cruz, L. E. (2007). Pacto oposición y gobierno. ¿Educación pública: fortalecimiento o un espacio en retirada? *Docencia*, 33, 19-26.
- Santiago Consultores Y Asesorías para el Desarrollo (2000). Evaluación del programa de las 900 escuelas. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Schiefelbein, E. (1995). Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes. En Cox D., C. (Ed). *Calidad y equidad de la educación media en Chile: Rezagos estructurales y criterios emergentes*. Serie Políticas sociales, 8. Santiago de Chile: Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Schiefelbein, E. (2003). ¿Son posibles los consensos en Educación? En R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile, hoy*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Shore, C & Wright, S. (2000). Coercive accountability: the rise of audit culture in higher education. En M. Strathern (Ed.), *Audit cultures. Anthropological studies in accountability, ethics, and the academy*. London: Routledge.
- Spring, J. H. (2004). *How educational ideologies are shaping global society: Intergovernmental organizations, NGO's, and the decline of the nation-state*.



Fecha de recepción: 14 de enero de 2009. Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 17, 2009
ISSN 0718-1310

Sociocultural, political, and historical studies in education. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Tironi Barrios, E. (2002). *El cambio esta aqui*. Santiago de Chile: La Tercera-Mondadori.

Torres, C. A. (2002). The state, privatization, and educational policy: a critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications, *Comparative Education*, 38(4), 365-385.

Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, J. (2007). *Educacion en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.

Weil, D. (2001). From functionalism to neofunctionalism and neoliberalism. Developing a dialectical understanding of the standards debate through historical understanding. J. L. Kincheloe & D. K. Weil (Eds.), *Standards and schooling in the United States: An encyclopedia*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

Weiner, L. (2007). NCLB, education and the World Bank: neoliberalism comes home. En C. E Sleeter (Ed.), *Facing accountability in education: Democracy and equity at risk*. New York: Teachers College Press.

Weinstein, J. (2003). Calidad y gestión en educación. En R. Hevia. (Ed.) *La educacion en Chile, hoy*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Whitty, G. (1998). Citizens or consumers? Continuity and change in contemporary education policy. En D. Carlson & M. W. Apple (Eds.) *Power, knowledge, pedagogy: the meaning of democratic education in unsettling times*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Woodhall, M. (1994). The context of economic austerity and structural adjustment. En J. Samoff (Ed.), *Coping with crisis*. London: UNESCO/ILO.

Wolff, L.; de Moura Castro, C. (2005) Public or private education in Latin America?: Asking the wrong question. In L. Wolff, J. Navarro & P. González (Eds.) *Private education and public policy in Latin America*. Washington, D.C.: PREAL.

World Bank (1995). Priorities and strategies for education. A World Bank review. Washington, D.C: The World Bank.



Fecha de recepción: 14 de enero de 2009. Fecha de aceptación: 22 de junio de 2009

REVISTA ELECTRÓNICA DIÁLOGOS EDUCATIVOS. AÑO 9, N° 17, 2009
ISSN 0718-1310

- World Bank (1995b). *Chile. Secondary education quality improvement Project. Staff appraisal report.*
- World Bank (1999). *Education sector strategy.* Washington: The International Bank for Reconstruction and Development.
- World Bank (2001). *Attacking poverty.* World development report. New York: Oxford University Press.
- World Bank (2002). Loan agreement (Life-long learning and training project) between Republic of Chile and International Bank for Reconstruction and Development. Disponible en http://www-wds.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&menuPK=64187510&searchMenuPK=64187283&siteName=WDS&entityID=000114496_2004090201564946
- World Bank (2005). Expanding opportunities and building competencies for young people. A new agenda for secondary education. Washington D.C.: World Bank.
- World Bank (2005b). *Education sector strategy update. Achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness.* Washington D.C.: World Bank.