
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 29 Número 78

31 de mayo 2021

ISSN 1068-2341

El “Momento Transicional” de la Educación Chilena: La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994-1995)

Sebastián Neut Aguayo
Katholieke Universiteit Leuven
Bélgica

Citación: Neut Aguayo, S. (2021). El “momento transicional” de la educación chilena: La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994-1995). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(78). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5244>

Resumen: El texto estudia el proceso institucional de generación de políticas educacionales más importante de la transición a la democracia en Chile a fines del siglo XX: la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Esta iniciativa gubernamental tuvo como objetivo generar una plataforma política e ideológica compartida por la “comunidad nacional” que allanase la reforma educacional. La Comisión fue hegemonizada por el gobierno y la oposición de derecha, en un contexto en el que tenían alto control sobre una debilitada sociedad civil, y existían tenues deslindes entre los campos político y experto. Ideológicamente predominaron los idearios del capital humano y del conservadurismo católico. Las políticas recomendadas tuvieron por norte fortalecer el mercado educacional, con un Estado promotor y evaluador de tal. El texto concibe a la educación como un campo de disputa política e ideológica. Se analizan los modos de articulación política e ideológica a partir de la revisión extensa de fuentes primarias escritas, especialmente prensa, los informes de la instancia y decretos gubernamentales.

Palabras clave: Transición a la democracia; políticas educacionales; Comisión Nacional para la Modernización de la Educación; Chile; Concertación

The “transitional moment” of Chilean education: The Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994-1995)

Abstract: This text studies the most important institutional process for the generation of educational policies in the transition to democracy in Chile at the end of the 20th century: the Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. The objective of this government initiative was to generate a political and ideological platform shared by the “national community” that would pave the way for educational reform. The Commission was hegemonized by the government and the right-wing opposition, in a context in which they had high control over a weakened civil society, and there were thin boundaries between the political and expert fields. Ideologically, the ideas of human capital and Catholic conservatism predominated. The recommended policies were aimed at strengthening the educational market, with a promoting and evaluating State. The text conceives education as a field of political and ideological dispute. The modes of political and ideological articulation are analyzed from the extensive review of written primary sources, especially the press, the reports of the instance and government decrees.

Key words: Transition to democracy; educational policies; Comisión Nacional para la Modernización de la Educación; Chile; Concertación

O “momento de transição” na educação chilena: A Comissão Nacional para la Modernización de la Educación (1994-1995)

Resumo: O texto estuda o processo institucional mais importante para a geração de políticas educacionais na transição para a democracia no Chile no final do século XX: a Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. O objetivo desta iniciativa do governo era gerar uma plataforma política e ideológica compartilhada pela “comunidade nacional” que abriria o caminho para a reforma educacional. A Comissão foi hegemonizada pelo governo e pela oposição de direita, em um contexto em que possuíam alto controle sobre uma sociedade civil enfraquecida, e havia tênues fronteiras entre o campo político e o de especialistas. Ideologicamente, as ideologias do capital humano e do conservadorismo católico predominaram. As políticas recomendadas visam o fortalecimento do mercado educacional, com um Estado promotor e avaliador. O texto concebe a educação como um campo de disputa política e ideológica. Os modos de articulação política e ideológica são analisados a partir da extensa revisão de fontes primárias escritas, principalmente da imprensa, dos relatórios da instância e dos decretos governamentais.

Palavras-chave: Transição para a democracia; políticas educacionais; Comisión Nacional para la Modernización de la Educación; Chile; Concertación

El “Momento Transicional” de la Educación Chilena: La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994-1995)

En este escrito estudiamos, en perspectiva histórica, el proceso de mayor importancia en el desarrollo político e ideológico del campo escolar de la transición: el origen, desarrollo y consecuencias de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación en Chile. Esta fue una iniciativa creada al comienzo del segundo gobierno democrático concertacionista¹ tras el fin de

¹ Se refiere a los gobiernos de la coalición política Concertación de Partidos por la Democracia, que gobernó al país entre 1990 y 2010. Surgió a propósito de un plebiscito en 1988 que debía decidir la continuidad o no de una dictadura de ultra-derecha que regía al país desde 1973. Tras el triunfo de la opción No, al año siguiente se llevó a cabo una elección presidencial en la que resultó vencedora. Es importante considerar que si bien tal coalición afincó su identidad política en el campo de la “centro-izquierda”, sus políticas educacionales mantuvieron la base constitucional y administrativa de la Dictadura.

la Dictadura (1973-1990)² que tuvo por objetivo generar una plataforma política e ideológica compartida entre gobierno y oposición de derecha que allanase la reforma del sistema educacional. La Comisión fue concebida como una institución de naturaleza ciudadana y fue apoyada por una Secretaría Técnica y un Comité Técnico Asesor.

Los estudios relativos a las políticas educacionales de la transición pueden ser agrupados en dos matrices interpretativas. La primera aglutina los primeros estudios realizados (García Huidobro, 1998; Cox, 2003; Cox, 2006; Gysling, 2003; Magendzo, 2008; Picazo, 2007). Estos fueron redactados casi al fragor de los procesos que se estaban analizando y escritos en su gran mayoría por intelectuales que habían ocupado cargos de responsabilidad en su diseño e implementación. A nivel analítico, se centran en las políticas de la década de 1990 y recuperan algunos debates y/o confluencias ocurridos entre oposición y oficialismo, así como entre campo político y social. En esta matriz las políticas educacionales se habrían distanciado del modelo dictatorial, al gestionarlas como “políticas de Estado” (Cox, 2003, p.19) y “en términos nacionales” (Cox, 2003, p. 43). Estas habrían sido consensuales, técnicas, desideologizadas y pragmáticas.

Aquellos trabajos que mencionan a la Comisión (Cox, 2003, 2006, 2012; Gysling, 2003; Picazo, 2007) consideran que esta posibilitó el desarrollo de políticas educacionales nacionalmente aceptadas. Destacan su representatividad ciudadana; el carácter “experto” del Comité adjunto; la convivencia sinérgica entre ambas instancias; el carácter institucional de la iniciativa, y la capacidad consensual y pragmática de sus resultados. Para Cox, “este marco de ideas y criterios funciona como referente concordado de las políticas educacionales, durante el ejercicio de tres gobiernos, hasta el año 2006” (Cox, 2012, p. 16).

De la mano con unas robustecidas organizaciones sociales que empezaron a impugnar las políticas recientes³, una segunda matriz de análisis surge junto en la primera década del 2000 (Donoso, 2005), consolidándose en la siguiente (Corvalán, 2013; Falabella, 2015, 2020; Herrera et al., 2018; Oliva, 2012, 1017)⁴. A diferencia del primer modelo, en este se propone la existencia de una línea de continuidad entre las políticas de la Dictadura y las de la transición, proceso que va escalando en un mismo, aunque más refinado, proyecto educacional. Sus autores optan por miradas de conjunto al período, que proyectan a las primeras décadas del nuevo milenio, utilizando nociones articuladoras como “Arquitectura Curricular Chilena” (Oliva, 2020), “Narrativa Educativa” (Corvalán, 2013), “Efectividad Escolar” (Herrera et al., 2018), “Nueva Gestión Pública” (Falabella, 2015) o “Hyper-Surveillance state” (Falabella, 2020). Al centrar sus estudios en los *efectos* de las políticas, no consideran centralmente las confluencias y/o debates producidos dentro y entre los campos político y social, lo que ha sido reconocido (Falabella, 2015, 2020). Estos estudios proponen

² Chile se regía –y rige– por una Constitución promulgada en contexto dictatorial en 1980. Ella legó a la transición política una serie de mecanismos institucionales que restringían la voluntad popular, lo que terminaba por dar una alta o sobre representación a los sectores productadura, otorgándoles poder de “veto” práctico frente a todo intento de cambio en las condiciones estructurales del modelo, lo que incluía a la educación. Varias de aquellas disposiciones constitucionales fueron recién derogadas en 2005. Con todo, la parte destinada a educación se mantiene casi literal. Producto de una “revuelta social” advenida en octubre de 2019, un año después se realizó un plebiscito nacional que aprobó la redacción de una nueva propuesta de Constitución.

³ El 2006 el movimiento secundario (estudiantes de educación media) realizó masivas tomas escolares, que duraron meses. Exigían cambios en lo que consideraban una educación clasista y orientada al lucro. El 2011 fue el turno de los universitarios, cuyas demandas puntuales terminaron por cristalizar en una crítica general del sistema, en tenor semejante al de los secundarios.

⁴ Una excepción que mantiene en lo grueso la visión de la primera matriz en el nuevo contexto interpretativo es el texto de Bellei (2015).

que se ha proyectado un sistema educacional de mercado en el que el Estado tiene un rol central en la reconducción de las fuerzas educacionales hacia aquel.

Respecto de la Comisión, algunos no la tematizan; otros la conciben como un ‘antecedente’ de un proceso posterior (Herrera et al., 2018), mientras que para Falabella “this is probably the most important political text of the Concertación coalition in the educational field, since it set out the guidelines in education for the following 15 years” (Falabella, 2020, p. 14). El único texto que le destina más atención, estudia los fundamentos ideológicos y filosóficos de las políticas educacionales de la transición. Su autor plantea que el informe realizado mantuvo gran parte de la narrativa ideológica de mercado levantada por la Dictadura, aunque incorporando la teoría del capital humano. De cualquier forma, el Estado habría perdido significación (Ruiz, 2010).

Como se puede observar, autores asociados a ambas matrices han considerado a la Comisión como central dentro de las políticas educacionales de la transición a la democracia. Con todo, ninguno se ha centrado específicamente en su estudio concreto. El presente artículo pretende llenar tal vacío investigativo, al estudiarla, en perspectiva histórica, en su contexto social, ideológico y político. Asimismo, su estudio es un aporte para reconsiderar el lugar dado a Chile en perspectiva comparada o regional. Durante tal período, este país fue considerado como ejemplar para la implementación de políticas educacionales en la región. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), por ejemplo, planteaba que “hay un país que comenzó antes y que está hasta hoy día dando el ejemplo y sirviendo de modelo: Chile” (Espínola y De Maura, 1999, p. XI).

El texto se estructura en cinco acápite. El primero aporta consideraciones teóricas y metodológicas. El segundo presenta los antecedentes históricos que permiten comprender la organización del sistema educacional chileno hacia el momento de la transición política, así como el desarrollo de las políticas educativas de los primeros gobiernos democráticos que anteceden al surgimiento de la Comisión. El tercero analiza su desarrollo político, su corpus ideológico y sus propuestas educativas, mientras que el cuarto describe las proyecciones que tuvo la instancia. El último corresponde a la conclusión.

Consideraciones Teóricas y Metodológicas

El campo educacional es susceptible a la disputa política e ideológica (Apple, 2008, p. 18; Tadeu Da Silva, 1999), ya que “las decisiones culturales implicadas en ella tienen una relación orgánica con las decisiones sociales implicadas en la organización práctica” (Williams, 2003, p. 128). Lo anterior explica que las políticas educacionales surjan “de la lucha entre grupos para convertir sus inclinaciones (y centros de atención) en norma y práctica del Estado” (Bernstein, 1996, p. 92), lo que genera un “discurso pedagógico” oficial. Este “engloba y combina dos discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social” (Bernstein, 1996, p. 92). Por ello resulta importante escudriñar los fundamentos ideológicos de la escuela: “¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo seleccionó? ¿Por qué se organizó y enseñó de este modo? ¿Y por qué a este grupo particular?” (Apple, 2008, p. 18).

En la medida en que el discurso pedagógico oficial y sus traducciones políticas son susceptibles a la disputa, en su determinación concurren y/o colisionan diferentes tradiciones ideológicas e intereses sociales, políticos y culturales. Con todo, la generación de tal narrativa educacional no se ensambla a partir de un “copia y pega” descontextualizado. Por el contrario, la imbricación de sus principios rectores logra generalmente alta integración eidética, generando una especie de “identidad narrativa” que otorga sentido a la acción histórica (Dosse, 2013).

Las consideraciones anteriores dotan al texto de un encuadre teórico que no pretende “encorsetar” los resultados empíricos de la investigación. Es importante considerar lo anterior porque el campo histórico requiere de una “lógica... apropiada a fenómenos que están siempre en

movimiento” (Thompson, 1981, p. 66). Se trataría, en este caso, de un ‘desorden racional’ que “rompe con todo procedimiento de lógica analítica, la cual, como primera condición, debe manejar términos no ambiguos y mantenerlos fuertemente en un solo lugar” (Thompson, 1981, p. 67). La misma historia de la educación reclama mayor autonomía respecto de las ‘grandes teorías’ (Depaepe, 2006).

Concretamente, la siguiente es una invitación a realizar un tipo de análisis que indague *a través del tiempo* en la forma y mecanismos de construcción de política y de políticas educacionales en el contexto transicional y del discurso ideológico que las ha sustentado.

Hemos procedido a una selección de fuentes escritas primarias que permita realizar un análisis diacrónico del proceso descrito a nivel político e ideológico. Para lograrlo, se ha realizado una revisión extensa de prensa de la época para períodos seleccionados entre 1990 y 1993, y durante todo el año 1994 y el primer semestre de 1995. Los diarios escogidos fueron *El Mercurio*, *La Nación* y *La Segunda*. Por una parte, estos entregan información diaria y/o periódica que permite rastrear el desarrollo en detalle del proceso estudiado. En segundo lugar, eran espacios privilegiados del “espacio público” en los que se reproducen opiniones de quienes incidían en el proceso. Finalmente, expresaban una posición ideológica y política específica que permite delinear su posicionamiento frente a la iniciativa en estudio. En concreto, *El Mercurio* – el diario históricamente más importante del país- representaba ideas de derecha y ultraderecha y era, en consecuencia, pro-dictadura, defendiendo su legado. Una cuestión similar sucedía con *La Segunda*, aunque su tiraje se daba en la tarde y daba más espacio a la opinión. Finalmente, *La Nación* era un diario bajo responsabilidad gubernamental, por lo que exponía la posición del oficialismo.

Asimismo, hemos revisado los decretos relacionados a la instancia en estudio y los informes evacuados -*Los desafíos de la sociedad chilena frente al siglo XXI* e *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*-. Estos permiten observar la plasmación “oficial” de las políticas propuestas y de sus fundamentos ideológicos. Junto a esto, hemos revisado documentos gubernamentales, políticos, de centros de pensamiento y de organismos internacionales que permiten comprender el ambiente de época educacional. Finalmente, hemos realizado dos peticiones de antecedentes vía ley de transparencia (Solicitud, 2017, 2018)⁵.

Antecedentes Educativos

En Chile, a partir del siglo XIX configuró un sistema educacional de impronta estatal, centralizado, burocratizado y de alta segmentación, aunque con una tendencia a la democratización en el acceso (Núñez, 1990; Ponce de León et al., 2012). La Dictadura militar (1973-1990) rompió con tal orden.

En 1979 publicó la *Directiva Presidencial Sobre Educación Nacional*, documento en el que expresaba que se debían producir drásticos cambios en el sistema educacional, tendientes a restringir la labor del Estado y priorizar el aporte privado (Falabella, 2015; Neut, 2016). A partir del Decreto Ley n° 1-3063 de 1980, comenzó un proceso de traspaso de los establecimientos escolares estatales a mano de las municipalidades. De acá en más, estos deberían competir por el concurso de los estudiantes con las instituciones privadas con aporte estatal en igualdad de condiciones, a partir del pago promedio por alumno atendido diariamente. Ese mismo año fue promulgada irregularmente una nueva Constitución política, que aseguró la primacía jurídica de los privados sobre el Estado en

⁵ A pesar de que el informe de la Comisión plantea que hubo “actas detalladas de las deliberaciones de la comisión que consignan las opiniones de sus miembros” (Comisión, 1995, p. 137), no hubo respuestas positivas a nuestras peticiones. Tampoco fueron halladas en el Archivo Histórico Siglo XX, la Oficina de Legalizaciones y Certificaciones del Archivo Nacional, la Subsecretaría de Educación, la División de Partes y Archivo ni la División de Educación Superior. Dominique Méndez Mardones realizó algunos trámites.

la fundación, provisión y elección de centros educacionales. Además, ese mismo año y el siguiente, se promulgó un nuevo currículum escolar, que tendía a naturalizar las desigualdades sociales e individualizar el logro o fracaso escolar (Neut, 2016). Dicho en breve, se produjo una “revolución neoliberal” en educación (Slachevsky, 2015, p. 1473).

En tal contexto, la oposición educacional se había aglutinado en torno a ONG's, especialmente el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Estas, hacia mediados de la década, adujeron que las políticas dictatoriales no eran necesariamente incorrectas en su teoría, sino que en su aplicación práctica (Picazo, 2001; Neut, 2018). Ello implicaba, de suceder una transición a la democracia, mantener la arquitectura administrativa y jurídica levantada por la Dictadura, aunque introduciendo políticas que enfrentasen la “deuda social”, a saber, la promoción de aquellos grupos más desprotegidos y/o perjudicados por el orden social resultante de tales ‘modernizaciones’ (Picazo, 2013).

Los Inicios de la Transición en el Campo Educacional

La agenda educacional generada tras la elección presidencial de diciembre de 1989 que dio por vencedora a la Concertación recogió tales planteamientos. El ministro secretario general de gobierno, Enrique Correa, explicaba que “la idea no es volver atrás en lo relacionado con la municipalización de la educación y de la salud, pero sí corregir errores producidos en la aplicación de estas modernizaciones” (Durruty, 24 de febrero de 1990, p. D1)⁶. En tal construcción había una consideración específica, a saber, que el ministerio de educación no debía entorpecer la consolidación de la renaciente democracia. En palabras de quien asumiría como ministro del ramo, Ricardo Lagos, “se asumió un Ministerio de Educación... en donde, por cierto, las prioridades eran otras. La primera prioridad era el manejo de la transición de la dictadura a la democracia” (Espínola y De Moura, 1999, p. 42).

Tal visión se insertaba en una más amplia que suponía que el éxito del proceso de transición implicaba controlar y/o desmotivar la actividad social en los marcos politizados propios de la década de 1980. El ministro Enrique Correa, por ejemplo, planteaba en 1991 “que la movilización ciudadana tendrá que adquirir formas nuevas porque... la gente quiere vivir en paz” (Análisis, enero de 1991, p. 22). A la desmovilización producida ‘por arriba’ se acopló un letargo o decaimiento producido ‘por abajo’. Ello se habría producido por la esperanza depositada en el cambio del rumbo político, el *boom* económico, la inexistencia de algún modelo alternativo a levantar y el decaimiento de las ONG's, que habían sido un soporte importante en la regeneración del tejido social durante la década pasada (Salazar, 2012, pp. 43-44).

En efecto, estas, hacia principios de la década de 1990, se transformaron en la práctica en ‘consultoras’ al servicio del Estado, además de que muchos de sus integrantes pasaron a engrosar las filas del ministerio. Además, hubo diferencias en torno a cómo se debía conducir la política educacional, lo que provocó quiebres dentro y entre ellas (Neut, 2018). En el mismo contexto los

⁶ El equipo ministerial estableció tres políticas centrales. Dos de ellas se basaban en la entrega de apoyo pedagógico y técnico a instituciones escolares: el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas de Sectores Pobres (conocido como el P-900), destinado a apoyar a las 900 escuelas con peores resultados en la evaluación estandarizada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), y el proyecto Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación (MECE básica), que combinó políticas de focalización con otras universales para escuelas de enseñanza básica, y que tuvo financiamiento vía préstamo del Banco Mundial. La tercera política fue un estatuto para proteger la estabilidad funcionaria docente, que se movía entre la necesidad de mejorar las condiciones profesionales junto con ganar la lealtad del gremio, lo que consideraban una condición de gobernabilidad.

partidos oficialistas controlaban a la Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago (Neut et al., 2020), la mayoría de las principales federaciones universitarias (Thielemann, 2016) y el Colegio de Profesores (Matamoros, 2020), todas instituciones que habían sido importantes en la oposición a la Dictadura en sus últimos años.

A pesar de que el ministerio intentaba no entorpecer la labor del gobierno, de la mantención de los fundamentos del modelo y del apoyo dado por el Banco Mundial⁷, desde temprano la derecha alzó la voz imprecando las nuevas políticas educativas. Respecto del P-900, el ministro recuerda que “cuando sacamos el programa todos los diputados de oposición me dijeron que era la ENU (Escuela Nacional Unificada)⁸, que era la concientización” (Espínola y De Moura, 1999, p. 45). Las críticas también se extendieron al proyecto MECE básica y al Estatuto Docente. Respecto del primero, desde las páginas editoriales de El Mercurio, un articulista planteaba que significa “una evidente vuelta atrás en esta área: la resocialización Educacional... Es sencillamente penoso que las autoridades insistan en que la solución del problema educacional debe pasar por las manos del Estado” (Cox, 20 de marzo 1992, p. A2). Respecto del segundo, el centro de pensamiento Libertad y Desarrollo, vinculado al partido pro-dictadura Unión Demócrata Independiente (UDI), planteaba que con tal política “el gremio del magisterio –organización políticamente poderosa- ha obtenido una serie de privilegios que implican, entre otros, el derecho a la inamovilidad en sus cargos y el establecimiento de salarios mínimos especiales, los cuales no se vinculan al objetivo de mejorar la enseñanza que reciben los niños chilenos” (Libertad y Desarrollo, julio de 1992, p. 14).

El episodio más problemático para el ministerio, y para el gobierno en lo que a educación se refiere, se produjo a partir de una política no proyectada en su agenda original. A pesar de que habían decidido mantener el currículum dictatorial, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, publicada en las postrimerías de la Dictadura, mandató la elaboración de uno completamente nuevo. A principios de 1992 el ministerio dio a conocer una propuesta curricular (Picazo, 2013, p. 319), la que inmediatamente fue impugnada por la derecha política, el conservadurismo católico y los gremios empresariales. Para estos, implicaba la ideologización de las nuevas generaciones, en que “se instaurará una suerte de Religión Civil, de contenidos valóricos precisos, planificados centralmente por la burocracia educacional que uniformará a todos en una misma sensibilidad” (Libertad y Desarrollo, 1992, p. 1). También se criticó su forma de construcción, exigiendo, como planteó un representante de la CPC, “la necesidad de realizar un debate de carácter nacional en torno a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos para el sistema escolar” (Llaman a un debate

⁷ El Banco Mundial fue una de las instituciones internacionales más importantes en dar respaldo económico y técnico a las políticas educacionales de la década de 1990, financiando tres programas de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación (MECE), conocidos como MECE básica, media y superior, por los niveles a los cuales destinó apoyo, respectivamente. El primer contrato fue firmado a fines de 1991, el segundo en 1995, y el último en 1998. El organismo de crédito internacional establecía condiciones que la contraparte, en este caso el Estado, debía cumplir como requisito para acceder al préstamo financiero y al apoyo técnico, quedando a su vez endeudado. Desde el punto de vista administrativo, tales condiciones tenían que ver con la focalización de los recursos, el fortalecimiento de los lazos entre sistema educacional y sistema económico, y el favorecimiento de la iniciativa educacional privada (o al menos la indistinción entre lo público y lo privado).

⁸ La Escuela Nacional Unificada fue el proyecto educacional levantado por la Unidad Popular (1970-1973), coalición de gobierno de izquierda, que, sobre todo tras la divulgación de un informe en enero de 1973, levantó amplio revuelo público por sus propuestas ideológicas –creación del ‘Hombre Nuevo’ socialista y énfasis en una educación para el trabajo- y administrativas –dotar de poder de decisión a las comunidades locales, aunque integradas a la estructura estatal-, siendo rechazado por la jerarquía de la Iglesia católica, la Democracia Cristiana, los gremios patronales y el amplio espectro de derecha. El proyecto fue abortado junto con la defenestración del gobierno en septiembre de 1973.

nacional para educación básica y media Santiago, 19 de marzo 1992, p. C1). Frente a tal panorama, el ministerio decidió finalmente bajar la iniciativa (Neut, 2018b).

De manera paralela, el equipo ministerial empezó a desarrollar una nueva visión acerca del rol de la educación, que cristalizó en la idea de que en una sociedad “moderna”, el conocimiento y su uso devenían pivotes centrales para alcanzar el desarrollo. El ministro Lagos explicaba que había comenzado “a entender que si queríamos dar ‘un salto como país’, el tema de la educación tenía que dejar de ser un tema sectorial para constituirse en el eje central de las políticas públicas. Estábamos en presencia de algo muy central” (Espínola y De Moura, 1999, p. 93).

Aportó a dar respaldo político a tal visión el contexto latinoamericano de reflexión y de postulados de políticas educacionales. En 1992 la CEPAL junto con UNESCO, mediante su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), publicaron el documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (1996)⁹, que resultó fundamental para diseñar e implementar políticas durante todo el resto de esa década. El texto planteaba que en América Latina “hay una radical separación entre el sistema de formación de recursos humanos y las necesidades del desarrollo, al punto de volverlo casi impermeable a las inquietudes y desafíos del nuevo contexto internacional” (OREALC y UNESCO, 1992, p. 34). Ello resultaba importante ya que “los recursos humanos pasan a ser, en casi todos los escenarios empresariales, una nueva variable de la competitividad” (OREALC y UNESCO, 1992, p. 39).

A mediados de 1992 el ministro Ricardo Lagos renunció a su investidura para iniciar una precandidatura presidencial y quien asumió en su reemplazo, Jorge Arrate, mantuvo las políticas vigentes en marcha (Espínola y De Moura, 1999, p. 51)¹⁰. Con todo, en el equipo ministerial – que tuvo alta continuidad durante la década de 1990 – se produjo un importante aprendizaje: la necesidad de procesar políticamente – lo que en la práctica significaba acercar posiciones con la oposición de derecha – toda iniciativa de reforma en aspectos centrales de la educación.

El Recambio de Gobierno como una “Ventana Política”

El candidato de sucesión del primer gobierno concertacionista, Eduardo Frei Ruiz-Tagle, encarnaba una mirada triunfalista y mucho más pro-mercado. En su programa planteó que harían “un gobierno volcado hacia el futuro y nos consagraremos a establecer las bases de nuestro desarrollo durante el próximo siglo” (Concertación de Partidos para la Democracia, 1993, p. 5-6).

En la sección destinada al tema educativo, se detallaba que esta permitía “superar la pobreza, contribuye a la integración nacional y al fortalecimiento de la democracia y es un factor determinante para que Chile pueda insertarse creativa y competitivamente en el mundo” (Concertación de Partidos para la Democracia, 1993, p. 107).

Respecto de tal cometido, planteaba además que su éxito estaría sujeto a “la voluntad de la Nación para impulsar un sostenido esfuerzo de mejoramiento y cambio e invertir en la educación y capacitación de las personas” (Concertación de Partidos para la Democracia, 1993, p. 107). Esta apelación implicaba considerar subsidiariamente las responsabilidades del Estado. Asimismo, se comprendía como un aprendizaje derivado de lo que había ocurrido en el gobierno previo: la

⁹ El título del texto es tributario a su vez de otro de la CEPAL que resultó central en la provisión de políticas de base tecnocrática y economicista durante la década de 1990, llamado *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa* (CEPAL, 1990, Santiago de Chile).

¹⁰ Durante su período como ministro fue promulgada la ley n° 19247, conocida como de “copago”, que facilitaba el cobro por parte de las instituciones escolares que recibían aporte estatal a las familias. En términos prácticos ello facilitó la expansión de un mercado de instituciones privadas con aporte estatal, lo que además tuvo como efecto la segregación entre aquellas familias que podían o no realizar tal pago. En 2015 se promulga la “Ley de Inclusión Escolar” (n° 20845), que mandató el fin del copago.

necesidad de generar una plataforma política de posibilitación del cambio en educación que estuviese previamente aceptada por la oposición de derecha política, la Iglesia católica y el gran empresariado. El programa postulaba que se impulsarían “las políticas y financiamientos necesarios, sobre la base de un gran acuerdo que ubique a la educación en el centro de la preocupación nacional, entendiéndola como tarea de todos y no sólo del Gobierno” (Concertación de Partidos para la Democracia, 1993, p. 50).

El ministro escogido para liderar la cartera fue Ernesto Schiefelbein, personero con un perfil pro-empresarial y quien no provenía del círculo socialista renovado sino que era “más bien de tendencia pro demócrata cristiano” (Nervi, 2013, p. 164).

La importancia central que el gobierno de Frei Ruiz-Tagle daría al sector quedó más clara a partir del primer discurso presidencial, el 21 de mayo de 1994. El presidente afirmó que “la educación constituye para nosotros una de las tareas decisivas que debemos afrontar como nación” (Frei, 1994). Allí reiteró la idea de que, para generar cambios en el sector, debía concurrir un gran acuerdo nacional. El 29 de agosto de 1994 el ministro de Hacienda, Eduardo Aninat, se dirigió al país para exponer las prioridades de la agenda política, dentro de las cuales la educación tuvo un lugar estratégico. Al día siguiente, el presidente defendía el “plan Aninat” al afirmar que “sabemos que las tecnologías se pueden comprar, que los capitales se pueden conseguir, pero lo que no se consigue en ninguna parte es la educación, la capacitación” (Anfossi, 31 de agosto de 1994, p. 2).

El abanico político chileno con representación parlamentaria – desde el Partido Socialista (PS) a la UDI – felicitaron los anuncios, ya que en su apelación a la unidad nacional superaba el “marco partidista y constitucional”, llegando incluso el último partido político mencionado a considerarlo “un avance destacable” (La Segunda, 31 de agosto 1994, p. 3).

Desarrollo de Comisión Nacional para la Modernización de la Educación

El proyecto del gobierno de generar una plataforma de agregación de voluntades políticas se concretó con la creación de una Comisión Nacional de Modernización de la Educación”, la que tomó cuerpo a partir de julio de 1994, mandatada por decreto supremo. Esta tuvo como objetivo central “lograr un amplio acuerdo social, político y técnico para que, en un plazo razonable, se pueda iniciar en una escala ampliada, la urgente y necesaria modernización de la educación chilena”. El decreto exponía que

el Gobierno ha estimado necesario convocar a un diálogo nacional de personalidades del mundo de la educación y de Instituciones del campo científico, político, empresarial, de los credos, municipal y otros, que (...) permita elaborar un informe que recomiende fundadamente los cambios principales y necesarios para la tan apremiante y deseada modernización de la educación chilena, por ser un objetivo prioritario de este Gobierno (Decreto 351, 1994, encabezado).

En efecto, la convocatoria incluyó a personalidades provenientes de los campos educativo, laboral, cultural, político y de diferentes credos (Ver tabla 1). A pesar de la retórica ciudadana dada a la instancia, el análisis de sus integrantes denota la alta endogamia que mostraban las elites del país, el marcado sesgo ‘político’ y ‘pro-mercado’ del gobierno y la debilidad de los movimientos de base social educacional. De hecho, si sus integrantes se desagregan según adscripción específica, el gobierno central tenía la mayor cantidad de representantes (al que se podría sumar el alcalde, de tendencia oficialista), mientras que el gran empresariado compartía el segundo lugar junto con las Rectorías, las Federaciones Universitarias y el Colegio de Profesores.

Es importante considerar que el cruce en una misma persona de sensibilidades y adhesiones era complejo. Por ejemplo, entre las originales 29 personas convocadas, 8 militaban en o eran

abiertos simpatizantes de la DC; 2 estaban vinculados a la renovación socialista y uno al partido radical. Es decir, más de un cuarto de los miembros era adherente al mismo partido en que militaba el presidente, mientras que más de un tercio hacía parte del oficialismo. Otros fueron electos en virtud de representaciones institucionales, pero a la vez eran dueños o administraban instituciones de educación, como fue el caso de Hugo Montes, representante del Consejo Nacional del Libro, quien era dueño de tres colegios. Otros tenían una red de intereses y adhesiones incluso más compleja: Augusto Parra fue el representante de una universidad tradicional privada (U. Concepción), pero además era masón y militante del oficialista Partido Radical.

Pero lo más importante es que las organizaciones educacionales de la sociedad civil seguían siendo controladas por los partidos oficialistas, como fueron los casos de la Feses, las federaciones universitarias –salvo la de la Universidad Católica, cuyo representante era parte del ‘gremialismo’, bastión universitario de la UDI- y el Colegio de Profesores. Lo mismo puede decirse de los representantes de la Central Unitaria de Trabajadores.

Tabla 1

Integrantes Comisión para la Modernización de la Educación

Estamentos educacionales (15 representantes)	Colegio de Profesores (3 representantes).
	Centros de Padres (2 representantes: 1 liceo público –Instituto Nacional- y 1 privado).
	Centros de Alumnos (1 representante liceo público).
	Federaciones secundarias (1 representante Federación de Estudiantes Secundarios de Santiago).
	Federaciones universitarias (3 representantes: 1 de universidad pública y 2 de tradicionales privadas)*.
	Rectorías universitarias (3 representantes: uno de universidad pública y 2 de tradicionales no públicas).
	Instituciones particulares (2 representantes: 1 representante FIDE y otro de Confederación Nacional de Sostenedores de la Educación Particular).
Relaciones laborales (5 representantes)	Central Unitaria de Trabajadores (2 representantes).
	Gremios del gran empresariado (3 representantes).
Instituciones de cultura (2 representantes)	Instituto de Chile (1 representante).
	Presidente del Consejo Nacional del Libro (1 representante).
Mundo político (7 representantes)	Gobierno (4 representantes)**
	Municipalidades (1 representante)
	Parlamento (2 representantes)
Credos y religiones (3 representantes)	Cristianas (2 representantes: 1 católico y otro evangélico)
	Gran Logia de Chile (1 representante)

Notas: * Fueron agregados en septiembre (Decreto n° 570).

** En septiembre fueron sustituidos el ministro del ramo, Ernesto Schiefelbein, y su subsecretario, Gonzalo Undurraga, por Sergio Molina y Jaime Pérez, respectivamente (Decreto n° 602). En octubre José Brunner fue sustituido por Enrique Correa, por asumir cargo en el gabinete (Decreto n° 640).

El decreto que creaba la comisión no estipuló protocolo para la toma de resoluciones, cuestión que puede ilustrar el ánimo consensual del gobierno, así como la comunidad de intereses que abrigaban sus representantes.

La derecha alabó sin reparos la decisión del gobierno. El diputado Francisco Bartolucci (UDI) calificó el evento como “muy positivo” (Buena Acogida de Diputados a la Comisión Nacional para Educación, 9 de Julio 1994, C2). A nivel gremial también hubo enorme satisfacción. El empresario y ex ministro de Hacienda de la Dictadura entre 1973 y 1975, Fernando Léniz, expresó que “hace tiempo que no veíamos una decisión de Gobierno tan trascendente como la manifestada por el Jefe de Estado, y el éxito en ella le significará al país dar uno de los pasos más trascendentales de las últimas décadas en el proceso de convertirse en una nación desarrollada” (Léniz, 21 Julio 1994, A2).

El Comité Técnico Asesor y su Labor

Como apoyo a la labor de la Comisión, el decreto creaba una Secretaría Técnica supeditada al Ministerio de Educación y un Comité Técnico Asesor compuesto por 17 “expertos” en educación. Este tenía como primera responsabilidad elaborar “un informe preliminar sobre la modernización de la educación que sirva de base para el cumplimiento de las tareas encomendadas a la Comisión” (Decreto 351, Art. 5º, 1994).

Como coordinador del comité fue designado José Joaquín Brunner¹¹, quien en ese momento tenía un enorme prestigio y capital académico así como político. Lo avalaba su trayectoria dirigiendo FLACSO y su experticia en investigación educacional, en particular, y de las transformaciones culturales que imponía el ‘mundo global y moderno’, en general. Una periodista lo retrataba en 1993 como “vocero casi apocalíptico de la modernidad” (Zerán, 1994, p. 168). Esta teoría legitimaba la generación de un proyecto político que mirara hacia el futuro en un contexto de globalización económica. Brunner planteaba que algunos intelectuales “terminan construyendo discursos de identidad que miran hacia atrás y no hacia adelante” (Zerán, 1994, p. 171). Por otra parte, la interpretación que se tenía de la modernidad preñaba inexorablemente la vía de un camino único en el que resultaría fundamental la dimensión técnica. Al respecto, Cox y Brunner planteaban, respecto de la educación, que la modernidad implicaba “la creciente *tecnificación* de la toma de decisiones en estas materias y su consecuente ‘desideologización’” (Cox y Brunner, 1993, p. 46). Finalmente, esta visión facilitaba una interpretación en la que se desdibujaba la dimensión pública en favor de la privada, o, tal como planteaban los autores citados, “el fin del período autoritario marca también el inicio de un proceso de ‘desdramatización’ del gran divisor político-cultural entre *lo público y lo privado* en el ámbito de la educación” (Cox y Brunner, 1993, p. 46)¹².

La naturaleza experta del Comité era defendida por José Brunner¹³, quien expresó que “nos vamos a apoyar en muchísimos estudios, experiencias que existen en Chile y en el exterior” (En funciones Comité Técnico de Comisión Nacional de Educación, 16 Julio 1994, p. C6). A pesar de ello, muchos de sus integrantes compartían la identidad experta con la militancia política, mientras que la mayoría solo tenía una vinculación tangencial y/o pragmática con la educación, pero, visto

¹¹ Entre 1976 y 1984 ejerció como director de FLACSO Chile. En 1990 presidió el Comité Presidencial de Política de Educación Superior y entre 1994 y 1998 ocupó la cartera de Ministro Secretario General de Gobierno. Además, es uno de los fundadores del Partido por la Democracia (PPD), partido originalmente instrumental para que aquellos sectores vinculados al socialismo pudieran participar de los procesos electorarios de fines de la década de 1980. El partido prontamente adquirió una identidad propia y ‘post-ideológica’.

¹² Es importante considerar que durante la década de 1990 el equipo ministerial aparecía bien afiatado y de que en la coalición de gobierno no se plantearon divergencias notorias en torno al tema educacional.

¹³ Casi no existen antecedentes que puedan dar cuenta de quién ni cómo se eligieron los integrantes de la Comisión ni del Comité. La única pista encontrada es que el ministro Schiefelbein dice haber elegido a Brunner para liderar el Comité (Espínola y De Maura, 1999, p. 66).

con los ojos de aquella época, no eran expertos en el campo¹⁴. José Brunner, el más perito en educación dentro de los integrantes, pronto asumiría un importante ministerio. Tanto Edgardo Boeninger (ingeniero civil y comercial, DC y décadas atrás rector de la Universidad de Chile) y Enrique Correa (socialista, cientista social y *lobbista*), habían sido ministros en el gobierno previo. Gabriel de Pujadas (DC) había sido director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y Alfonso Muga, director de Educación Superior del Mineduc. También fueron parte Verónica Edwards, licenciada en filosofía y vinculada al PPD, y Gonzalo Figueroa, radical, abogado y conocedor del mundo de la judicatura y administración educacional. Fernando Ríos provenía de la división de planificación y presupuesto del Mineduc, mientras que Claudio Teitelboim era un experto en física y asesor en ciencias del gobierno. Dicho en breve, la mitad de los integrantes hacía parte del oficialismo.

Otros dos integrantes, Cristián Larroulet y Antonio Sancho, eran investigadores de Libertad y Desarrollo. El primero no tenía experiencia en investigación educacional. También tuvieron representación grandes empresarios y/o representantes patronales: Fernando Léniz (presidente Anagra y ex ministro de la Dictadura), Andrés Navarro (presidente SONDA), Manuel Valdés (CPC) y Sergio Markmann (fundación Andes). Otro, Gonzalo Vial Correa, era empresario educacional, ex ministro del ramo en Dictadura e historiador de derecha. Es decir, casi un cuarto correspondía a representantes del gran empresariado, mientras que casi la misma cantidad de integrantes que en el caso oficialista defendía los intereses de la derecha política. Dos de ellos habían incluso sido ministros de un régimen terrorista.

También fueron parte Teresa Segure, Vicedecana de la facultad de Educación, Humanidades y Arte de la Universidad de Concepción, y Juan de Castro Reyes, sacerdote que había dirigido la Vicaría de la Solidaridad.

Tal composición difícilmente hace plausible la catalogación del grupo como “experto” en educación. Desde el punto de vista de la identidad de los convocados, prevaleció un criterio de inclusión de personeros asociados a la gestión pública en educación, por una parte, y de grandes empresarios, por otra. Desde el de la cantidad, la composición sugiere la necesidad de asegurar un equilibrio “político” para la toma de decisiones.

Tampoco en esta instancia se estableció un protocolo para la toma de decisiones. Lo cierto es que el grueso de los partidos políticos con representación parlamentaria (Buena Acogida de Diputados a la Comisión Nacional para Educación, 09 de julio 1994, p. C2), el gran empresariado (Léniz, 21 Julio 1994, A2) y el Colegio de Profesores aplaudieron su labor, aunque este último con mayor recato, en el entendido de que esta asesoría debía ser aprobada por las bases sociales del país (Cortés, 05 de agosto 1994, p. A2).

Aunque el borrador de la propuesta final ya era conocido por el gobierno y partidos políticos a mediados de septiembre (Escalante, 04 de octubre 1994, p. 9), la ceremonia de entrega oficial del documento final al ministerio y a la Comisión se produjo recién a principios de octubre (En fase final, consultas para modernizar Educación, 4 de octubre 1994, p. 9), donde el Comité Político Interministerial “le otorgó pleno respaldo al informe” (Educación mira al próximo siglo, 27 de diciembre 1994, p. 6).

¹⁴ Resulta interesante constatar que, salvo Brunner y acaso Edgardo Boeninger, los convocados no adscriben a figuras clásicas que se han utilizado para entender el campo público de la transición chilena. Ni el tecnócrata (Silva, 2010) -aquel premunido de un capital académico o cultural institucional que incide y aplica su conocimiento en el campo político a partir de una pretendida ‘neutralidad axiológica’- ni el ‘tecnopol’ (Joignant, 2011) -aquel que fusiona sus capitales académico y político para utilizarlos en políticas- resultan aplicables *sensu stricto* al caso de la educación.

Los profesores fueron los únicos en pedir mayor recato. El presidente del gremio, Osvaldo Verdugo, militante DC, advertía que los resultados aún no eran conclusivos, ya que la Comisión recién estaba en fase de estudiarlos (Polémica al interior del Colegio de Profesores, 19 de noviembre 1994, p. C14). Esta frase se comprende en un contexto más amplio. Es importante considerar que si durante el primer gobierno de la Concertación la dirigencia gremial mantuvo siempre una línea de fidelidad con el gobierno, a mediados de 1994 el proyecto tendiente a liberalizar el Estatuto Docente y a someter la remuneración del profesorado a criterios de logro y desempeño personal hacían mella en este, por lo que su dirigencia se veía compelida ahora a bascular entre la fidelidad gobiernista y la necesidad de no perder el apoyo de la base social.

En efecto, aún quedaba gran parte de las tareas encomendadas a la Comisión, entre otras, evaluar el informe del Comité Técnico.

El Trabajo de la Secretaría Técnica

Desde ese momento adquirió mayor preponderancia la Secretaría Técnica. El día de la entrega del documento se produjo una reunión privada en la que el Comité, no la Comisión, propuso “un mecanismo de consulta y cuestionario para ser puesto en práctica en las regiones, a través de las intendencias respectivas” (En fase final, consultas para modernizar Educación, 4 de octubre 1994, p. 9). Así, se aplicó un cuestionario a personas insertas directamente en el mundo educacional (Comisión, 1995, p. 149) y a distintas instituciones, respondiendo 10, entre las que se encontraban 5 católicas y Carabineros de Chile (Comisión, 1995, p. 169).

Al momento de recibir toda la información recolectada se produjo el problema no previsto en torno a la manera de procesarla, como consecuencia de “la diversidad de puntos de vista para interpretar el campo o la materia precisa a que se referían [las respuestas frente a] ciertas preguntas del cuestionario” (Comisión, 1995, p. 150). Entonces la Secretaría constituyó a su vez un grupo de ‘analistas’ provenientes del ministerio y del CPEIP, quienes tabularon y clasificaron las respuestas del cuestionario según criterios definidos *ex post*.

La Labor de la Comisión

En diciembre, tras solo 10 sesiones en las que participaban más de 30 personas, la Comisión dio por terminada su labor. Es menester considerar que la aplicación de encuestas solo finalizó en los últimos días de octubre, y de que luego se produjo el procesamiento de sus datos; es decir, la institución representante de la “sociedad civil” solo contó con todo el material requerido para realizar su propio informe a menos de dos meses del fin de su labor.

¿Cómo lo logró en tan reducido tiempo, debiendo analizar todo el material producido por las instancias técnicas y teniendo que discutir las naturales diferencias que surgen en el seno de intereses sociales tan diversos en torno a un tópico tan sensible como lo es la educación? La Comisión no generó un informe propio ni tampoco procesó la información insumada por las instancias técnicas. Más llanamente hizo suyo, al pie de la letra, el informe del Comité. El documento oficial presentado al público al año siguiente – bajo el nombre *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*– corresponde a un texto compuesto por tal informe, un “prólogo” de siete carillas en que se hacía manifiesto el acuerdo con aquel y Anexos compuestos por las síntesis de las respuestas a los cuestionarios y de comentarios críticos.

Al recibir el documento, Frei sentenció: “llega el momento de poner en ejecución esta gran prioridad que es la educación para Chile... lo importante es que hay un consenso nacional, hay acuerdos” (En fase final, consultas para modernizar Educación, 4 de octubre 1994, p. 7). Tanto oficialismo como oposición encomiaron el cierre exitoso de la labor de la Comisión. Edgardo Boeninger planteó que “era algo positivo e innovador”, mientras que el alcalde UDI de la comuna de Las Condes, Joaquín Lavín, señaló al respecto que “la Municipalidad de Las Condes es la primera

que se está adelantando para comenzar a implementarlo” (Afirmó ministro Sergio Molina: Impulsan una gestión flexible en Educación para mejorar calidad, 02 de enero 1995, C5), ya que estaba diseñando la privatización vía ‘concesión’ de liceos públicos municipales.

La única voz discrepante provino desde el Colegio de Profesores, cuyo presidente planteó que se estaba produciendo una lectura errónea de sus propuestas y que “el informe no dice lo que está haciendo el señor Lavín” (Afirmó ministro Sergio Molina: Impulsan una gestión flexible en Educación para mejorar calidad, 02 de enero 1995, C5).

Inmediatamente los diferentes partidos políticos con representación parlamentaria junto con el gobierno iniciaron gestiones para proyectar las propuestas impulsadas por la Comisión y, de paso, flexibilizar el Estatuto Docente. Así, el 10 de enero de 1995 se concretó la firma un “acuerdo marco”—no casualmente período de vacaciones docentes-, en que fue expuesto que “asumimos los diagnósticos, acuerdos y propuestas del Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación las que a su turno deberán inspirar y servir de guía para una política de Estado” (UCE, 1995, documento n° 2263). El ministro Molina, quien había reemplazado a Schiefelbein en septiembre porque este tenía roces con el gremio docente, expresó que aquel daba “un gran respaldo, como nunca ha existido antes, para continuar una profunda reforma de la educación en Chile”, mientras que Alejandro Foxley manifestaba que habían validado “un camino que escogió el país en 1990, que es el de tomar los problemas nacionales y abordarlos con un criterio de apoyo de todos los sectores”. Solo el Gremio de Profesores lo impugnó, con un tardío opositor Osvaldo Verdugo, quien planteó que “se confunde la autonomía y la flexibilidad con la desintegración y atomización del sistema nacional de educación”, mientras que calificaba al gobierno como “débil, elegido por la mayoría de nuestro país, pero que se deja chantajear por una derecha que está sobrerrepresentada en el parlamento” (Entre Gobierno, Concertación y Oposición: Firmado “Acuerdo Marco” de Reforma a la Educación, 11 de Enero 1995, p. C1-8). Para él, de todas formas, el cambio de tono, fidelidad y lenguaje llegó muy tarde, y al año siguiente perdería la presidencia del gremio a manos de Jorge Pavez, comunista.

Ideología y Políticas Educativas en el Informe

El ambiente de época ideológico era muy claro desde un comienzo: la educación debía vincularse a la economía de libre mercado en un contexto de advenimiento inexorable de ‘la modernidad’. Al inicio de las labores del Comité, su coordinador planteaba que había que educar a los estudiantes “para que estén en condiciones de trabajar creativamente en un mundo que es altamente incierto y que tiene una tasa de cambio rapidísima en el plano económico, tecnológico y de las concepciones de las cosas... el desafío más importante de toda organización del trabajo es tener gente que sea creativa y pueda responder a los nuevos desafíos” (En funciones Comité Técnico de Comisión Nacional de Educación, 16 de julio 1994, p. C6).

En su estructura, el informe planteó los fines de la educación, estableció un diagnóstico de esta, postuló sus desafíos más importantes y, final y más latamente, desarrolló orientaciones y propuestas. Respecto del primer punto mencionado, el informe ofreció una explícita noción acerca de lo que se entendía por educación:

Es el proceso mediante el cual la comunidad transmite su cultura y las personas se forman y desarrollan sus capacidades para participar plenamente de la vida en común. A lo largo de la historia el contenido de la educación ha sido siempre, al mismo tiempo, moral y práctico. Reviste en parte la forma de valores y mandamientos; en parte es el cultivo de capacidades, conocimientos y habilidades. Sujeto de la educación es una persona, del todo particular, provista de derechos y deberes; un individuo de naturaleza genérica, que comparte con sus semejantes, y que

es, sin embargo, de naturaleza completa, única e irrepetible, con vocación y proyecto propios. El primer y prioritario educador es la familia, y ninguna decisión educacional podrá soslayar la voluntad de los padres (Comisión, 1995, p. 21).

La importancia dada al individuo como ser irrepetible y a la familia como educador prioritario ilustran un alineamiento ideológico con los postulados constitucionales, que había logrado coordinar los lenguajes neoliberal y tradicionalista católico (Neut, 2016). Con todo, la mayor novedad fue la preeminencia de un renovado ideario del “capital humano”, que logró incorporar sin solución de continuidad a las tradiciones previamente mencionadas. En el prólogo era señalado respecto de la educación que “de ella depende que podamos enfrentar con éxito la pobreza y crear iguales oportunidades para todos; aumentar la productividad y competitividad de nuestra economía” (Comisión, 1995, p. 19). En tal contexto, se vinculaba la formación del estudiantado con el entrenamiento y capacitación laboral. En ese sentido, ser estudiante fue asimilado a un ‘recurso humano’:

uno de los mayores desafíos que enfrentamos es el de elevar continua y perseverantemente los niveles educacionales de nuestros recursos humanos. Se ha dicho que ‘los países consiguen ventajas competitivas no tanto de los factores de que disponen en el presente sino de la existencia de unos mecanismos institucionales únicos que los mejoran constantemente’. El sistema educacional es el principal de esos mecanismos institucionales en el actual estado de desarrollo del país. En el futuro, ¿Cómo podrían las empresas chilenas competir en el mercado mundial si sus trabajadores, por la calidad mediocre de la educación, no están en condiciones de asumir mayores responsabilidades e iniciativas, manejar tecnologías más sofisticadas, adaptarse al cambio y contribuir a la innovación? (Comisión, 1995, p. 66).

Es importante considerar que una visión como la expuesta requería ocluir los factores sociales y económicos de origen en tanto que definitorios del resultado formativo de los estudiantes, como condición de posibilidad para la generación de un campo educacional tendiente a asegurar la “igualdad de oportunidades”. El argumento utilizado fue bastante recursivo, ya que se arguyó que la escuela no podía por sí sola superar tales condicionamientos, y que para hacerlo “se requiere para ello la actitud del individuo y su familia... junto con el constante crecimiento económico del país”, para solo finalmente sumar genéricamente “a la autoridad y a la sociedad” (Comisión, 1995, p. 35). Es decir, si bien los factores socioeconómicos condicionarían al estudiante, estos podrían ser superados a partir de una determinada ‘actitud’ de este y de su familia, quedando el orden social intocado estructuralmente. La comodidad con el orden social queda clara cuando se plantea que el sistema debe “asegurar una educación masiva de calidad que produzca resultados significativos para cada niño, considerando sus diferencias de origen socioeconómico” (Comisión, 1995, p. 37).

En este modelo interpretativo, la educación tiene un rol axial en la legitimación del orden social, ya que sería exclusivamente mediante ella que se podría superar sus inequidades, con la particularidad de que lo haría a partir de la propia responsabilización del estudiante y de su familia sobre los resultados formativos. El informe llega a afirmar que “la educación es el único medio eficaz para hacer frente a la pobreza”, en virtud de que “las personas pobres solo tienen a disposición su propia capacidad de trabajo” (Comisión, 1995, p. 63-4).

La pretendida superioridad epistemológica derivada del consumo ‘objetivo’ en el mercado de información ‘científica’ fue explícita. Respecto de los vínculos entre educación y crecimiento económico, por ejemplo, fue planteado que

múltiples estudios durante los últimos diez años dejan poco lugar a dudas sobre el hecho de que, a largo plazo, la eficacia del sistema educacional de un país es uno de

los factores esenciales de su competitividad. Esos mismos estudios muestran que la eficacia de un sistema educacional es, en parte, una función de la tasa de inversión y del uso que se da a los recursos invertidos en educación (Comisión, 1995, p. 66).

La referencia a la información ‘experta’ y/o ‘científica’ para generar discriminación en el campo de la opinión académica y pública y, asimismo, legitimidad y justificación de medidas políticas queda en evidencia asimismo al constatar la extraña fusión de horizonte de interpretaciones que se produjo entre tal apelación y el conservadurismo católico. El informe postulaba que “ningún sistema educacional puede alcanzar niveles óptimos de rendimiento si no se apoya en una sólida estructura familiar. Las investigaciones dejan poco lugar a dudas respecto de esto” (1995, p. 62). En otra sección se llegaba a afirmar que “es sabido asimismo que la educación de las personas más pobres contribuye poderosamente, en el caso de los trabajadores a elevar su productividad y, en el caso de las mujeres, a mejorar el cuidado de la salud de los hijos” (Comisión, 1995, p. 65).

Como contraparte, resulta del todo identificable la suma marginalidad que en el informe tuvo la noción de la democracia y la nula referencia a los derechos humanos. De hecho, en el apartado en que trata “las bases educacionales de la democracia” – no más de un párrafo – esta fue puesta como variable del crecimiento económico (Comisión, 1995).

A pesar de la apelación al conocimiento experto, la mayor parte de las veces las fuentes utilizadas no fueron referidas explícitamente. Abundan frases como “según sostiene un especialista” (Comisión, 1995, p. 34), “la experiencia muestra” (Comisión, 1995, p. 35) o “según los resultados de un estudio reciente” (Comisión, 1995, p. 42), las que no remiten a investigación o autor alguno. Sucede algo semejante con la entrega de datos duros (Comisión, 1995, pp. 28; 39; 40; 46). La citas referidas, generalmente para la entrega de datos duros, provienen de organismos públicos nacionales y de organismos internacionales como UNESCO (Comisión, 1995, p. 36; 39; 52), el Banco Mundial (Comisión, 1995, p. 72) y un funcionario del BID¹⁵.

Antes de la entrega del informe ‘técnico’ a la Comisión y de su propia versión al gobierno, este tenía muy claro el norte de sus reformas. El presidente afirmaba respecto del modelo de administración a venir que impulsarían

un conjunto de reformas que flexibilicen gradual pero decididamente, la gestión de los establecimientos escolares, garantizando su autonomía pedagógica y administrativa, el derecho de los padres a elegir en un adecuado contexto de incentivos que premien el buen desempeño, los mejoramientos de calidad, la gestión eficaz y el uso eficiente de los recursos (Villalobos, 08 de septiembre 1994, Santiago de Chile, p. C2).

Lo primero que hay que decir es que la estrategia utilizada para poder facilitar la generación de cambios fue reiterar que la educación estaba en una situación crítica¹⁶. Respecto de su sistema de

¹⁵ A propósito de los casos chileno (Ruiz, 2010) y latinoamericano (Beech, 2007) de la década de 1990, se ha planteado que, si bien organismos internacionales como UNESCO y el Banco Mundial presentaban algunas diferencias, tenían en común algunas ideas centrales que permearon las reformas educativas nacionales y regionales. Entre ellas, las de que la educación debía mirar un futuro líquido e interconectado y que la educación debía estar vinculada a una economía global de mercado. En este caso concreto es difícil deslindar la proveniencia de las ideas propuestas, por la falta de identificación de referencias, salvo en el caso de la exposición de datos. Con todo, es seguro que el núcleo previamente mencionado de ideas de los organismos de influencia internacional estuvo a la base del diagnóstico y propuestas del informe.

¹⁶ El uso estratégico de tal situación fue explícitamente reconocido por el ministro Schiefelbein. Planteaba que “podía decir que la educación estaba muy mal, y no iba a ser culpa del anterior gobierno de la Concertación...”

administración se apelaba a que este sufría de rigideces –asociadas sobre todo al campo público y al rol del Estado y los docentes- que limitaban las posibilidades de desarrollar “instituciones eficaces”. El currículum, sobre todo el de la educación media, resultaba anacrónico, no se vinculaba a la realidad de los estudiantes ni facilitaba las relaciones entre la escuela y la economía. Los profesores, por su parte, estaban mal remunerados y no tenían las habilidades instaladas necesarias para enfrentar los desafíos del mundo moderno y las economías abiertas, mientras que las instituciones formadoras estaban ancladas en lógicas anquilosadas (Comisión, 1995). En síntesis, “nuestro sistema escolar adolece de graves fallas y su desempeño es de baja calidad, inequitativo e ineficiente. Sus resultados son mediocres” (Comisión, 1995, p. 29).

El acápite final, el más largo, estuvo destinado a realizar orientaciones y propuestas a futuro, las que fueron sintetizadas de esta forma:

Máxima prioridad: proporcionar una formación general de calidad para todos.

Una tarea impostergable: reformar y diversificar la educación media.

Una condición necesaria: fortalecer la profesión docente.

Un requisito básico: otorgar mayor autonomía y flexibilidad de gestión, y más información pública sobre sus resultados, para tener escuelas efectivas.

Un compromiso de la Nación: aumentar la inversión educacional, tanto pública como privada, junto con impulsar la modernización educacional (Comisión, 1995, p.76).

Aquello se estableció con una meta clave, a saber, que “antes del año 2000 deberá asegurarse a todos los niños que asisten a un establecimiento subvencionado una educación dotada de un mínimo aceptable de calidad” (Comisión, 1995, 76).

En términos concretos, se trató de políticas en las que el Estado, a través de su ministerio, reforzaba el mercado educacional y las lógicas propias del mundo privado en el campo público, concibiendo a estudiantes, familias, profesionales de la educación y particulares como concurrentes de tal mercado.

El informe sostuvo la necesidad de mantener la Unidad de Subvención Educacional –el mecanismo de pago por estudiante atendido-, como base de financiamiento de las instituciones escolares. Complementariamente, apeló a fortalecer “una mayor contribución de las familias a través del esquema de cofinanciamiento” (Comisión, 1995, p. 71). Este permitiría involucrar más a las familias y, al mismo tiempo, focalizar la acción del Estado “en los sectores más pobres, cuya educación debe garantizar prioritariamente” (Comisión, 1995, 118), incrementando para estos el valor de la unidad USE. Hubo una clara promoción de la educación particular subvencionada por sobre la municipal, aduciendo “un grado mayor de efectividad de las escuelas pertenecientes al sector subvencionado” (Informe, 1995, p. 51) e incluso proponiendo la creación de una ley para que los establecimientos municipales tuviesen la posibilidad de “transformarse en entidades de gestión privada” (Comisión, 1995, p. 119).

El ideal era llegar a conformar “escuelas efectivas”, aquellas con sentido de misión, autonomía, liderazgo, buen clima organizacional, gestión responsable y responsabilidad por los resultados. Para lograrlo era imprescindible establecer “un sistema donde cada establecimiento sea responsable por sus resultados y éstos sean sistemáticamente evaluados y dados a conocer” (Comisión, 1995, p. 74). Para lograrlo, se debía introducir lógicas de “accountability” y responsabilización. Al respecto, se reiteró que resultaba imprescindible la difusión pública de los resultados del SIMCE. El que hasta ese momento no se hiciera, “entraba la competencia que, basada

se trató de presentar los problemas a través de imágenes que impactaran y lo segundo fue lograr que entendieran que era posible dar soluciones” (Espínola y De Maura, 1999, pp. 59-60).

en la subvención, busca estimular la calidad de la enseñanza” (Comisión, 1995, p. 74). Al respecto, se adujo que la responsabilidad institucional requería “mayor autonomía de gestión para los establecimientos” (Comisión, 1995, p. 102), pero esta debía ser evaluada a partir de estándares y criterios de productividad objetivos, tales como el SIMCE.

En una lógica semejante, el gremio docente también debía empezar a tener “autonomía profesional” –una muestra de su dignificación-, lo que se vinculaba centralmente a la rendición de cuentas, por lo que cada docente tenía “responsabilidad de su desempeño, el que debe ser periódicamente evaluado al interior de la escuela o liceo y, externamente, mediante las mediciones del SIMCE y la opinión de los padres” (Comisión, 1995, p. 109). Ello implicaba asimismo el establecimiento de remuneraciones competitivas entre profesores y esquemas de incentivos profesionales por méritos.

Una condición imprescindible para alcanzar los postulados anteriores era introducir desregulaciones administrativas y burocráticas. La más importante era la del Estatuto Docente –que protegía la titularidad del cargo y reconocía económicamente la experiencia acumulada a través de los años-, que favoreciesen la sensibilización de la oferta docente frente a las demandas del mercado y, de este modo, se argüía, aumentase la eficiencia laboral, el valor de los sueldos, el prestigio social de las y los docentes y su responsabilidad profesional. De hecho, la desmedrada situación del gremio era explicada centralmente por efecto de tal política, cuyo “resultado ha sido, más bien, catastrófico” (Comisión, 1995, p. 111).

También se postuló la necesidad de reformar los procesos de Formación Inicial. Antes que el Estado, serían “las propias instituciones las que deberán tomar la iniciativa” (Comisión, 1995, p. 107). Con todo, aquel podría apoyar tales procesos, por ejemplo, mediante becas y préstamos que atrajesen a ‘jóvenes talentosos’ y estableciendo un ‘fondo competitivo’ de mejora entre instituciones formadoras.

Finalmente, el currículum y la didáctica también fueron objeto de atención. El informe propuso el recambio de la cuasi universal clase expositiva y los ejercicios de repetición y memorización por “modalidades pedagógicas para aprender a aprender” (Comisión, 1995, 84), lo que suponía que –sin pasar a llevar la autonomía de las instituciones escolares- el docente debía entrenar a los estudiantes en el trabajo en equipo, el desarrollo de su creatividad, el espíritu de iniciativa personal y la responsabilidad sobre sus actos, entre otros. En los años finales de la educación básica obligatoria, niños y niñas debían ser preparados “para la vida del trabajo” (Comisión, 1995, p. 85).

Proyecciones del “Momento Transicional” en Educación

El cierre exitoso de la iniciativa rindió frutos. En términos ideológicos, la comprensión de la educación en el marco de la libertad de enseñanza, en su comprensión constitucional, junto con el ideario del “capital humano”, se erigieron en los fundamentos de las políticas venideras, al menos hasta el 2006. En términos políticos sucedió algo semejante, ya que la oposición de derecha y la coalición gobernante alcanzaron un piso compartido que facilitó la implementación de políticas. En la inauguración del año escolar 1995 el ministro Molina dio a conocer el plan de reforma de la educación, que, como nunca antes, no tuvo críticas por parte de la oposición (Listo plan para mejorar educación del 2000, 7 de marzo 1995, 2; Editorial La Segunda, 9 marzo 1995, p.5).

A partir de las recomendaciones del informe, en pocos años se implementaría una batería de políticas educacionales que seguirían sus recomendaciones. En 1995 se publicó por primera vez en la historia los resultados del SIMCE en la prensa nacional, lo que seguiría haciéndose hasta el día de hoy. Ese mismo año fue flexibilizado el Estatuto Docente (Ley n° 19410, 1995). A partir de esta ley se podría disminuir la planta docente, por ejemplo, si decaía el número de estudiantes de la comuna.

En ese mismo cambio se creó un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (Ley n° 19410, 1995, art. 16), que introdujo la competencia entre instituciones escolares para acceder a un bono económico, a partir de criterios como “efectividad” e “iniciativa”. Como recuerda Mizala, “un 65% de la evaluación se basa en los resultados de los alumnos en las pruebas SIMCE” (Mizala, 2007, p. 15). El bono obtenido por cada colegio debía privilegiar un pago extra a los docentes de excelencia, pero no ser entregado a “los profesionales de la educación que tengan una calificación deficiente” (Ley n° 19410, 1995, art. 16).

Entre 1996 y 1998 hubo un cambio completo del currículum nacional, cuyos decretos apelaban explícitamente a que los resultados de la Comisión recomendaban su actualización (Decreto 40, 1996; Decreto 220, 1998). Entre 1997 y 2002 se desarrolló un Programa de Formación Inicial Docente. Fue una política por concurso, en que las Facultades de Educación debían competir por acceder a los beneficios asociados, sin discriminar su naturaleza pública o privada, y a partir de sus propios proyectos de reforma, tal como recomendó la Comisión. En 1997 se inició asimismo la implementación de la Jornada Escolar Completa (Ley 19.532, 1997). Finalmente, hubo una profundización del modelo de copago, tanto en cantidad de familias que empezaron a utilizarlo como en un aumento en el cobro producto, entre otras cosas, de la JEC (Mizala, 2007).

En los años finales de la década de 1990 los movimientos socioeducativos empezaban una lenta reconstrucción de autonomía desde las bases. El Colegio de Profesores, ahora liderado por comunistas, empezó a tener una retórica y prácticas más rupturistas. En 1997 desarrolló el Primer Congreso Nacional de Educación, cuyo informe final fue muy crítico de las políticas recientes, y al año siguiente realizó el paro más grande de la década (Matamoros, 2020). Los universitarios reconstruían la Confederación de Estudiantes de Chile, también con protagonismo comunista, pero en general avivada por una izquierda extraparlamentaria (Thielemann, 2016). Los secundarios, por su parte, daban por liquidada a la Feses e iniciaban los primeros intentos por generar una nueva organización, que en los primeros años de la siguiente década tomó orgánica y nombre, la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (Aces)¹⁷, con prácticas y discurso mucho más rupturistas de lo que había sido, en sus últimos años, su antecesora.

Conclusión

Hemos caracterizado a la Comisión como el “momento transicional” de la educación en Chile porque ilustra en su mismo desarrollo histórico y de forma paradigmática la manera en que se fue constituyendo un modo de tomar decisiones políticas y de concurrencia a las consideraciones ideológicas presentes en el arco político hegemónico de la época, y porque, en la gestión de posiciones, la instancia permitió implementar cambios en las políticas educacionales sin tener la oposición obstructiva de la derecha, como había ocurrido hasta ese momento.

El principal resultado de la Comisión y de sus organismos expertos anexos fue la posibilitación de la reforma en educación. En este sentido logró su cometido. Con todo, no consiguió acercarse a su propio objetivo: ofrecer a todos los niños y niñas del país una educación digna hacia el año 2000.

La composición y modo de trabajo que tuvo la Comisión y sus instituciones técnicas ilustra la débil autonomía que tuvo la sociedad civil en el contexto postdictatorial, su dependencia respecto de los partidos políticos, sobre todo oficialistas, y el lugar estratégico que cupo al “campo experto” como legitimador de decisiones políticas. En el informe final se percibe no tanto una mirada técnica sino una más asociada al uso estratégico del conocimiento experto como manera de legitimar la

¹⁷ También surgió la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES). Ambas existen hasta la actualidad.

toma decisiones políticas. De alguna manera, “such ‘research’ travels straight from ideology to policy recommendations via the cherry-picking of evidence; in reality, it is policy-based evidence” (Pawson, 2006, p. 7).

En el fondo, esta instancia -con sus antecedentes y consecuencias- permite comprender la declinación del derrotero histórico del período inmediatamente posterior a la Dictadura en lo que al ámbito educacional refiere. Este se caracterizó, a nivel político, por un claro acercamiento de posiciones entre oficialismo y oposición de derecha, a partir de la disipación de los resquemores que sobre todo la segunda tenía respecto al manejo que se daría en este ámbito. En este acercamiento resultó fundamental el acrisolamiento ideológico que se produjo en torno al valor de la educación como capital intangible en un contexto de apertura económica del país a partir de la asunción de principios del “capital humano” y del conservador de que la familia era el educador principal.

A partir de mediados de la década de 2000 las voces críticas al modelo educacional se amplificaron por parte de la sociedad civil, e incluso escalaron al interior de la coalición gobernante. Se adujo que el mercado no podía gobernar la educación y que se debía generar condiciones de control político más profundas. Con todo, el sistema no giró hacia un fortalecimiento de la educación entendida como bien público. En la práctica el Estado fortaleció su musculatura de control e hipervigilancia, la que fue puesta al servicio de la regulación estandarizada del mercado educacional, manteniendo, y en algunos casos profundizando, la lógica de la competencia como fundamento del mejoramiento de la calidad de la educación. Uno de los pilares fortalecidos ha sido el uso de la prueba estandarizada SIMCE para evaluar a las instituciones escolares, que empezó a tener nuevos mecanismos de alerta y difusión (Falabella, 2015, 2020). En todo ello se puede percibir una prolongación exitosa de la obra de la Comisión. Como contracara, uno de los pilares de la propuesta de este organismo, el sistema de financiamiento compartido, ha sido eliminado. Por otra parte, la teoría del “capital humano” fue perdiendo influencia, aunque no haya existido en este contexto otro paradigma que lo relevase.

Lo cierto es que las políticas originadas en la década de 1980 y profundizadas en las siguientes generaron ‘compromisos estructurales’ muy difíciles de cambiar, entre otros motivos, porque facilitaron el surgimiento de intereses privados altamente involucrados en la mantención de ese status quo (Verger et al., 2016), los que se mezclaron con vínculos políticos estrechos e íntimos, limitando los intentos de modificaciones al modelo.

Este y otros estudios asemejan tales situaciones con casos propios del capitalismo avanzado, como Inglaterra, Australia y Nueva Zelanda. En el caso chileno, con todo, ese sistema de ‘mutuas ganancias’ solo podía –y puede- mantenerse en pie gracias a la existencia de ‘múltiples pérdidas’, la de quienes no logran acceder a los “beneficios estructurales” del modelo y, por el contrario, son marginados de este. En este caso los niveles de exclusión, vía *legalidad subsidiaria*, son tales que, vía *legitimidad ciudadana*, provocan una movilización colectiva que ha actuado en los lindes de la legalidad para hacer ver su malestar y su creciente proyección política, al nivel de provocar en octubre de 2019 una revuelta social que puso en jaque todo el *status quo*, y que – con antecedentes en la Revolución Pingüina (2006) y las movilizaciones universitarias de 2011- fue iniciada por los ‘asaltos’ a las estaciones del metro santiaguino por parte de estudiantes secundarios. En la intensidad, masividad y prolongación del conflicto educacional y social, no parece haber coincidencia con los casos del “Norte”. Ello no pudo sino incubarse en un período de ‘subsistencia’ o ‘latencia’ de la movimientalidad social. En 1998 una conocida y juvenil banda musical cantaba: “si tu educación forma a los niños yo orgulloso los malcrío... somos cuervos que tú creaste” (*Los Miserables*, 1998). Acaso el “momento transicional” estaba creando o crearía los propios.

Agradecimientos

Agradezco a la ayudante de investigación Dominique Méndez Mardones el valioso aporte que hizo a la investigación que dio lugar a este artículo. Asimismo, su lectura a una versión previa, lo que vale también para Pablo Neut Aguayo y Marco González Martínez.

Referencias

- Afirmó ministro Sergio Molina: Impulsan una gestión flexible en Educación para mejorar calidad. (02 de enero 1995). *El Mercurio*, C5.
- Anfossi, A. (31 de agosto 1994). A ver si aprendemos a crear riqueza e igualdad. *El Mercurio*, 2-3.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Beech, J. (2007). La internacionalización de las políticas educativas en América Latina. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 153-173.
- Bellei (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Lom.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Buena Acogida de Diputados a la Comisión Nacional para Educación. (9 de Julio 1994). *El Mercurio*, C2.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. (1995). *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Editorial Universitaria.
- Concertación de Partidos para la Democracia. (1993). *Bases Programáticas para el segundo gobierno de la Concertación. Un gobierno para los nuevos tiempos*. Autor.
- Cortés, W. (5 de agosto 1994). Modernización. *El Mercurio*, A2.
- Corvalán, J. (2013). La narrativa educacional chilena y su proceso de transformación reciente: Un análisis sociológico-histórico. *Folios*, 37, 63-81.
<https://doi.org/10.17227/01234870.37folios63.81>
- 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*. Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-24.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5.pdf>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.
- Cox, C., & Brunner, J. (1993). *Dinámicas de transformación en el sistema educacional de Chile*. [Documento de trabajo FLACSO – Programa Chile. Serie educación y cultura n° 38]. FLACSO.
- Cox, J. (20 de marzo 1992). El Proyecto Mece: Resocialización Educativa. *El Mercurio*, A1-A2.
- Decreto n° 351. (08 de julio de 1994). Crea Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=12574>
- Decreto n° 570. (13 de septiembre de 1994). Agrega integrantes que indica, a la Comisión creada por el artículo 1° del decreto n° 351 de 1994.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=14324>
- Decreto n° 602. (26 de septiembre de 1994). Sustituye integrantes que indica.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=14556>
- Decreto n° 640. (07 de octubre de 1994). Modifica decreto n° 351, de 1994.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=14812>

- Decreto n° 40. (24 de enero de 1996). Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=8043>
- Decreto n° 220. (18 de mayo de 1998). Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas generales para su aplicación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=120871>
- Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Ediciones Octaedro.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>
- Dosse, F. (2013). *Paul Ricoeur. Los sentidos de una vida (1913-2005)*. Fondo de Cultura Económica.
- Durruty, A. (25 de febrero de 1990). Las Primera Reformas de Aylwin. *El Mercurio*, D1.
- Editorial La Segunda. (9 marzo 1995). *La Segunda*, 5.
- Educación mira al próximo siglo. (27 de diciembre 1994). *La Segunda*, 6.
- En fase final, consultas para modernizar Educación. (4 de octubre 1994), *La Segunda*, 9.
- En funciones Comité Técnico de Comisión Nacional de Educación. (16 julio 1994). *El Mercurio*, C1-C6;
- Entre Gobierno, Concertación y Oposición: Firmado “Acuerdo Marco” de Reforma a la Educación. (11 de enero 1995). *El Mercurio*, p. C1-8.
- Escalante, J. (4 de octubre 1994). En fase final, consultas para modernizar Educación. *La Nación*, 9.
- Espínola, V. & De Moura, C. (eds.) (1999). *Economía política de la reforma educacional en Chile. La reforma vista por sus protagonistas*. BID.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la Dictadura neoliberal y los gobiernos de la Centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132). <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>.
- Falabella, A. (2020). The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*, Onlinefirst, 1-30. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Frei, E. (1994). *Mensaje Presidencial*. <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursolegales/10221.3/10559/1/19940521.pdf>
- 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*. Editorial Universitaria.
- Herrera, J., Reyes, L., & Ruiz, C. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1110>
- Joignant, A. (2011). The politics of technopols: Resources, political competence and collective leadership in Chile, 1990–2010. *Journal of Latin American Studies*, 43(3), 517-546. <https://doi.org/10.1017/S0022216X11000423>
- Léniz, F. (21 julio 1994). Pobreza y educación. *El Mercurio*, A2.
- Ley n° 19410. (1995). Modifica la ley n° 19.070, sobre estatuto de profesionales de la educación, el decreto con fuerza de ley n° 5, de 1993, del ministerio de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30777>
- Ley 19532. (1997). Crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=76753>
- Llaman a un debate nacional para educación básica y media Santiago. (19 de marzo 1992). *El Mercurio*, C1.
- Listo plan para mejorar educación del 2000. (7 de marzo 1995). *La Nación*, 1-2.

- Los Miserables. (1998). El origen de la violencia [Canción]. En *Disco Negro*. Bizarro Records.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. LOM.
- Matamoros, C. (2020). Estrategias sindicales y políticas del profesorado en la posdictadura. 1990-2019. *Revista Rosa*. <https://www.revistarosa.cl/2020/01/06/estrategias-sindicales-y-politicas-del-profesorado-en-la-posdictadura-1990-2019/>
- Mizala, A. (2007). *La economía política de la reforma educacional en Chile*. [Serie Estudios Socio / Económicos 36]. Cieplan.
- Nervi, M. (2013). *Iván Núñez Prieto. Trazos y huellas en la educación chilena del siglo XX*. Universitaria.
- Neut Aguayo, S. (2016). ‘Sin una buena educación no hay buenos trabajadores... buenos ciudadanos... buenos chilenos’. El sentido de la educación en el proyecto modernizador de la Dictadura chilena (1979-1981). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 6, 138-163.
- Neut Aguayo, S. (2018). Prácticas y discurso intelectual en ONG’s educacionales opositoras a la Dictadura chilena. Los casos del CIDE y PIIE. *Izquierdas*, 42, 198-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492018000500198>
- Neut Aguayo, S. (2018b). El conocimiento escolar en disputa en Chile: El caso del currículum Fracasado de 1992. *Curriculo sem Fronteiras*, 18(2), 614-638. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/neut.pdf>
- Neut Aguayo, P., Neut Aguayo S., & Neut Aguayo, M. (2020). ‘Seguridad para estudiar, libertad para vivir’: Una aproximación histórica al movimiento secundario chileno en Dictadura a partir de la experiencia del Liceo de Aplicación. *Izquierdas*, 49, 2178-2212.
- Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. PIIE.
- Oliva, M. (2017). Arquitectura de la Política Educativa Chilena (1990-2014): El currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 405-428. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226921>
- Orealc & Unesco. (1996). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Tarea.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy. A realist perspective*. Sage.
- Picazo, M. (2001). Del poder de las ideas a las ideas en el poder: investigación educativa y diseño de la agenda escolar del primer gobierno de transición en Chile. *Reforma y Democracia*, 19.
- Picazo, M. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 40(1), 313-333. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/409>
- Picazo, M. (2013). *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática*. Ediciones UDP. Polémica al interior del Colegio de Profesores. (19 de noviembre 1994). *El Mercurio*, C14.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al Mercado*. Lom.
- Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile*. Uqbar.
- Serrano, S., Ponce de León, F., & Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Taurus.
- Silva, P. (2011). *En el nombre de la razón. Tecnócratas y política en Chile*. Ediciones UDP.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: La política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41, 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Solicitud vía ley de transparencia n°AJ001W-1816803. (2017).
- Solicitud vía ley de transparencia n°AJ001W-1819147. (2018).
- Tadeu da Silva, T.s. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Auténtica Editorial.
- Thielemann, L. (2016). *La anomalía social de la transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987-2000)*. Tiempo Robado editoras.

- Thompson, E. (1981). *Miseria de la teoría*. Crítica.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016), *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Villalobos, A. (8 de septiembre 1994). Al Gobierno y Sector Privado: Presidente Eduardo Frei instó a incrementar los aportes a la Educación. *El Mercurio*, C2.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Nueva Visión.
- Zerán, F. (1994). Entrevista a José J. Brunner. *La Piragua*, 9.

Sobre el Autor

Sebastián Neut Aguayo

Katholieke Universiteit Leuven

sgneut@uc.cl

Estudiante Doctorado en Educación Katholieke Universiteit Leuven; nieto, hijo y hermano de profesores.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8137-7613>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 78

31 de mayo 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el Consejo Editorial de EPAA/AAPE: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.