

NOTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE EL NUEVO MARCO REGULATORIO DE LA EDUCACIÓN CHILENA: LAS OLEADAS PRIVATIZADORAS EN EL PUNTO 0 DEL NEOLIBERALISMO

Rodrigo Cornejo Chávez [*]
Jenny Assaél [**]
Juan González [***]
Diego Parra [****]
Jesús Redondo [*****]
Rodrigo Sánchez [*****]

[*] Doctor em Psicología – Universidad de Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6713-0166>
E-mail: rodrigo.cornejo@uchile.cl

[**] Psicóloga – Universidad de Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5597-5241>
E-mail: jennyassael@gmail.com

[***] Doctor em Filosofía Política – Universidad de Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9081-0503>
E-mail: juangl@uchile.cl

[****] Doctor em Psicología – Universidad de Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5521-9961>
E-mail: diegoparram@gmail.com

[*****] Doctor em Educación – Universidad de Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5562-2590>
E-mail: jredondo@uchile.cl

[*****] Profesor – Universidad de Chile.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6846-0976>
E-mail: rosanche@uchile.cl

RESUMO

Este artículo da cuenta de un proceso colectivo y permanente de seguimiento de los procesos de privatización en la educación chilena llevado a cabo por los autores, en permanente diálogo de saberes con las organizaciones educativas de la sociedad civil. Se presenta un análisis panorámico de la instalación y evolución del modelo educativo de mercado chileno, a partir de la revisión de legislación y de algunos indicadores del impacto de la aplicación de estas regulaciones en el sistema escolar. Se sostiene la idea de que el modelo chileno de mercado, competencia y privatización ha sido implementado y profundizado a partir de diversas oleadas privatizadoras, las que han combinado procesos de privatización clásica y endógena. Se concluye que hay varias tendencias constantes y crecientes a lo largo de estas décadas de implementación del modelo, tales como: el traspaso creciente de fondos públicos a actores privados, la construcción permanente de nuevos mercados educacionales, la implementación de regulaciones endo privatizadoras como “respuestas” a las demandas sociales y la cooptación del debate público por organismos que se han llamado a sí mismos parte de la sociedad civil, pero que son financiados y apoyados por diversos grupos de interés y sectores del gran capital en el país y del extranjero.

Palavras-chave: Educación de mercado.
Privatización. Reformas educativas.

INTRODUCCIÓN¹

Hoy, en el mundo pocos investigadores pueden negar que las políticas de mercantilización y privatización de la educación son un fenómeno -actualmente todo un problema- creciente estos últimos 25 años. Chile en ese contexto, ocupa el lugar de pionero, puntal y único en múltiples ámbitos de las políticas educativas (Financiamiento, gestión, administración, formación inicial, carrera docente), por el carácter fundamentalista—profundamente ideológico- que ha tomado por ya casi 40 años la implementación y profundización del neoliberalismo. De lo anterior, no nos podemos sentir orgullosos.

Quizás lo único positivo es que ese modelo de carácter experimental comienza a ser cuestionado no sólo por algunos investigadores críticos, sino y he aquí, lo más importante, por el amplio movimiento social por la educación quienes resisten los procesos de endo y exo privatización de la educación chilena.

¿QUÉ SE HIZO EN DICTADURA? SE INSTALÓ UN MODELO EDUCACIONAL DE MERCADO, CAMBIANDO LOS PILARES ESTRUCTURALES SOBRE LOS CUALES SE SUSTENTA TODO SISTEMA EDUCATIVO

Entre los años 1980 y 1981 la dictadura cívico-militar encabezada por Pinochet transformó radicalmente los tres grandes pilares de cualquier sistema escolar: a) el marco regulatorio general de la educación, incluido el rol del Estado; b) el modelo de gestión del sistema educativo; c) el modelo de financiamiento de las escuelas (OPECH, 2006; Cornejo, 2006). Cada una de estas tres grandes transformaciones se hizo en una dirección y con una profundidad inédita en el mundo.

- a) El marco regulatorio del mercado educativo: Este se articula en torno a la Constitución de la República promulgada en 1980. La Constitución de la República, en su artículo 19, establece un total de 26 derechos y deberes constitucionales. Dos de esos derechos son propiamente educativos, el derecho a la educación (artículo 19, numeral 10) y

¹ El presente texto se basa en la revisión y rediscusión de un conjunto de investigaciones que hemos desarrollado como equipo OPECH durante los últimos 10 años.

libertad de enseñanza (artículo 19, numeral 11). El derecho a la educación es definido como el “derecho preferente y el deber” de los padres de educar a sus hijos, correspondiendo al Estado “otorgar especial protección al ejercicio de este derecho” (art. 19 10°). El derecho a la libertad de enseñanza es definido como “el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” y la potestad de los padres de escoger el establecimiento donde educar a sus hijos (art. 19 n 11°). En el artículo 20 de la misma Constitución se establece, un mecanismo de “recurso de protección” sólo para algunos de estos deberes y derechos. Esto implica que por la privación, perturbación o amenaza de algunos de ellos, el ciudadano afectado puede concurrir a la Corte de Apelaciones respectiva, la que está obligada a adoptar, de inmediato, las providencias que juzgue necesarias para establecer el imperio del derecho, y asegurar la debida protección. La libertad de enseñanza (art. 19 n. 11) goza de esta garantía constitucional, así como el derecho a desarrollar cualquier actividad económica (art. 19 n 21), el derecho a no ser discriminado por el estado y sus organismos en materia económica (art. 19 n 22), el derecho a la libertad para adquirir el dominio de toda clase de bienes (art. 19 n. 23) y el derecho de propiedad en sus diversas especies sobre toda clase de bienes corporales e incorporales. Lamentablemente el derecho a la educación (art. 19 n. 10) no goza de esta garantía constitucional, como tampoco el derecho a la seguridad social (art. 19 n. 18). Por lo tanto, en nuestra Constitución prima el derecho de los sostenedores por sobre el derecho de los ciudadanos a la educación (Cornejo, 2018).

b) La gestión del sistema escolar y la creación de la figura de los “sostenedores”: En el año 1981 se establece la figura del “sostenedor educativo”, que es el nuevo ente intermedio (público o privado) que administra las escuelas y que concentra al menos cuatro potestades centrales del proceso educativo: El manejo de los recursos económicos entregados por el estado, la administración del personal docente y no docente, la reglamentación y normativas para los estudiantes y el patrocinio de los ajustes curriculares. Los sostenedores de la educación pública serán los municipios, quienes pasan a hacerse cargo de las escuelas anteriormente estatales. Por otro lado, los sostenedores particulares cuentan, con una serie de incentivos y apoyos para hacerse cargo de escuelas (denominadas particulares subvencionadas) financiadas con recursos del estado. En este

modelo de gestión, el Ministerio de Educación no tiene injerencia sobre el funcionamiento de las escuelas particulares subvencionadas y va perdiendo progresivamente su capacidad de influir en la marcha de las escuelas municipales (Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011). Asimismo, las comunidades educativas, quedan supeditadas al ejercicio administrativo de estos sostenedores.

c) El nuevo modelo de financiamiento a las escuelas: la subvención a la demanda: En el año 1981 también se transforma radicalmente el modelo de financiamiento a las escuelas, el que consistió en la creación de un subsidio portable a la demanda, una especie de *voucher* que es traspasado por el estado a los sostenedores, en función a la cantidad de matrícula de sus escuelas y al promedio de asistencia de estudiantes durante los últimos meses. Este modelo de financiamiento, hasta entonces inédito en el mundo, tuvo por objetivo “introducir mecanismos de competencia para captar más estudiantes y así recibir mayor financiamiento, suponiendo que esto impulsaría la mejora de los resultados académicos en cada escuela” (Assaél et al 2011, p. 309), así como instalar una amenaza a la supervivencia de las escuelas en función a la matrícula que lograsen captar. Por otro lado, este sistema tiene la particularidad, no menor, que la subvención que se proporciona es del mismo monto para el sector público municipal que para el particular subvencionado, el que no está obligado a utilizar todos los recursos que recibe para el servicio educativo y que hasta el año 2016 no tenían regulación alguna.

Estos tres pilares del sistema escolar, que siguen vigentes hasta el día de hoy, hicieron del modelo educativo chileno un experimento único en el mundo, de aplicación sistemática de políticas de mercado, competencia y privatización.

¿CUÁLES FUERON LAS PRINCIPALES CONSECUENCIAS DEL MODELO EDUCATIVO DE MERCADO?

a) La privatización extrema de la matrícula en todos sus niveles: Una de las primeras y más claras consecuencias del modelo ha sido la caída sistemática de la matrícula escolar obligatoria en escuelas públicas (municipales). Esta matrícula cae desde un 78% de la

matrícula total escolar en el año 1981, a un 35% en el año 2016, lo que va de la mano del aumento de la matrícula en escuelas particulares subvencionadas que sube, en el mismo periodo desde un 15% a un 54%. Estas cifras sitúan a Chile como el país con menos educación escolar pública de América Latina y de la OCDE². En cuanto a la educación parvularia del sistema educacional chileno, las instituciones particulares subvencionadas y privadas concentran más del 70% de la matrícula de este nivel educativo. En lo que concierne la matrícula de la educación superior, la estatal no supera el 15% de la totalidad. Más adelante nos referiremos a los procesos de privatización encubierta o de endoprivatización, que han tenido desarrollo en el país desde la década de los '90 en adelante (Ball, 2007)

b) Segmentación socioeducativa: Este fenómeno está ligado a la desigualdad educativa, pero con mayores consecuencias sociales aún, se trata de la desigual distribución entre las escuelas de niños de diferentes características sociales, culturales y económicas. Es una especie de apartheid educativo. La OCDE (2004) señaló que, en nuestro país, “el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases” (p.277). Estos guetos educativos están asociados a dependencia administrativa de las escuelas y a los niveles de selectividad de las mismas. Los estudiantes de nivel socio-económico bajo estudian principalmente en escuelas municipales y los estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos medios o medio bajos asisten a escuelas particulares subvencionadas, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

²En la gran mayoría de los países capitalistas occidentales la matrícula de la educación pública escolar se sitúa en torno al 90% (OCDE, 2015)

Tabla N°1. Distribución de la matrícula según grupos socio económicos.

Grupo Socio Económico	Años de educación de la madre	Ingreso mensual	% matrícula municipal	% matrícula part-subv.	%matrícula particular Pagado
A bajo	7	119.000	80,0%	20,0%	0%
B medio Bajo	9	180.000	79,3%	20,7%	0%
C medio	11	331.000	38,2%	61,8%	0%
D medio Alto	13	738.000	10,5%	89,5%	0%
E alto	16	1.526.000	0%	12,0%	88,0%

Fuente: Ministerio de Educación, 2014

Esta segmentación socioeducativa supera en 50% la segmentación socioeconómica existente en los barrios del país (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010). Chile tiene el triste récord de ser, junto a Tailandia, el país de mayor segregación socioeconómica de los 52 países que rinden la prueba PISA. El problema radica en que el sistema educacional chileno no sólo no colabora para que disminuya la segmentación social, sino al revés, la acentúa. Las consecuencias de esta segmentación para el país son evidentes, pues la escuela deja de cumplir su histórica función socializadora y ciudadana, se despotencia el efecto de los pares sobre los aprendizajes escolares y el imaginario de lo público “ha sido cada vez más asociado hacia la carencia y al déficit” (Assaél et al 2015 2015, p.339). Esta segregación tiene consecuencias en la calidad de la educación en el país.

c) Crisis de calidad: Por más que se hayan “inventados e implementados” programas de mejoramiento que hayan intentado mejorar los resultados obtenidos por medios de pruebas e instrumentos estandarizadas, estos han tendido a mantenerse estancados, o con un muy leve aumento, tras casi 3 décadas.

d) Crisis de pertinencia para los actores educativos: El cambio en las subjetividades de los diversos actores educativos ha sido grande en las últimas décadas. Primero, los estudiantes

secundarios encuentran que la escuela dejó de ser pertinente, fundamentalmente critican su currículum estandarizados (ACES, 2011), los apoderados pasaron a ser “clientes” que pagan por un servicio, los docentes le perdieron el sentido a la educación (Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. 2010) y los cuerpos directivos pasaron a cumplir un rol gerencial sobre los recursos humanos, materiales, etc.

LAS DIVERSAS OLEADAS DE REFORMAS AL MODELO EDUCATIVO DE MERCADO DURANTE LOS GOBIERNOS DE POST DICTADURA (1990-2017)

Este modelo educativo extremo de mercado, competencia y privatización ha sufrido al menos tres grandes oleadas de reformas a lo largo de los últimos 25 años: en la década de los años '90, en los años posteriores a la gran movilización de estudiantes secundarios de 2006 y durante el segundo gobierno de la presidenta Bachelet, posterior a la gran movilización estudiantil de 2011. Como veremos, en el ciclo 2 y 3 de reformas, la elite chilena se planteó reformar el modelo, al decir de ellos “escuchando la voz de los estudiantes” (Cornejo, 2018). Hoy es motivo de intenso debate la caracterización del sentido y resultado de estas reformas: ¿profundización, ajustes, rectificación del modelo, otra?

Oleada de Reforma 1: La reforma educativa de los años '90

La primera reforma con altas consecuencias que profundizó la privatización y segmentación del sistema educativo hasta alcanzar las cifras reportadas más arriba fue la dictación, en 1993, de la Ley de Financiamiento Compartido (FICOM), que establece que el sector particular subvencionado, además de recibir los recursos del Estado, puede cobrar también a la familia; potestad que podría hacerse extensiva a los establecimientos secundarios del sector municipal. El argumento que justificó esta política fue que las familias que estuvieran en condiciones de pagar podrían aportar al financiamiento de la educación, con el objetivo que el Estado ahorrara recursos para destinarlos a aquellos sectores con mayores necesidades, o sea se planteó como una medida para ir superando los problemas de equidad en educación. Sin embargo, en los hechos sucedió todo lo contrario, la gran mayoría de los sostenedores privados hicieron uso de esta ley, lo que no aconteció en los establecimientos

secundarios municipales por la falta de recursos de las familias que no estaban en condiciones de hacer aportes para la educación de sus hijos. Consecuencia de esta medida es que la educación gratuita, que hasta el año 1993 atendía más del 90% de la matrícula total, hoy no alcanza el 60%. Se consagra, lo que los inventores del “voucher a la chilena” pretendían en los años 80, es decir que cada familia accede a distintos tipos de educación de acuerdo con su capacidad de pago.

Por otra parte, el año 1994, el presidente de la República Eduardo Frei Ruiz Tagle presenta al país lo que denominó la reforma educativa más importante del siglo XX para Chile, con un eje en la calidad y la equidad educativa. ¿Qué se proponía?

Aumento del gasto público en educación: éste se triplicó durante la década de los '90, alcanzando, hacia el cambio de siglo, la cifra de 3000 millones de dólares (Cox, 2003). Vale la pena consignar que un alto porcentaje de este gasto público se transfiere al sector privado vía subvenciones e inversiones en infraestructura.

Reforma Curricular: en la década de los '90 se renovaron los planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media del país. Sin embargo, hasta el día de hoy aún pareciera no haber terminado este proceso.

Establecimiento de la Jornada escolar completa diurna: Lo que ha significado la construcción de una enorme cantidad de edificios nuevos para las escuelas y el aumento de las horas anuales de escolaridad para los estudiantes chilenos. Los secundarios desde el año 2006 solicitan una evaluación de la JEC pues notan que los “talleres” tienen un fuerte componente de “reforzamiento de contenidos” de las asignaturas ligadas al SIMCE.

Articulación de programas en torno al mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación: Implementación de Programas nacionales transitorios y focalizados que apuntan hacia la mejora de los aprendizajes y la equidad de la educación. No obstante, estas políticas de focalización no lograron disminuir la segmentación ni aumentar “calidad”, es decir, subir puntajes.

Al constatarse que los mayores recursos materiales y económicos no mejoraban los resultados escolares, el Ministerio de Educación, a partir del año 2000, inicia una política de control de gestión y fijación de nuevos estándares, tras la búsqueda de rendición de cuentas, no sólo de los resultados de aprendizaje de los alumnos, sino también del trabajo de los distintos actores escolares. Esto lo veremos más adelante.

Mejoramiento de la Profesión Docente: básicamente en torno al funcionamiento del estatuto docente, promulgado en el año 1990, que regula la carrera profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal (incluida la renta mínima nacional). Así como el establecimiento de incentivos y programas de perfeccionamiento para profesores.

Como se puede apreciar, esta “reforma educativa” no toca ninguno de los tres pilares del modelo de mercado instalados durante la dictadura cívico-militar. Lejos de aquello se instalan algunas tendencias de modernización mercantil, una reconceptualización de lo público, aumentando el traspaso de los fondos del estado a instituciones privadas y el fomento de la privatización educativa; así como la instalación de mecanismos de rendición de cuentas y la construcción de un sistema nacional de estandarización educativa en torno a la prueba nacional de evaluación de la calidad SIMCE. En términos globales se puede afirmar que esta “reforma educativa” fue la aplicación en Chile de las orientaciones emanadas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que tanta influencia tuvieron en América Latina en esos años y que giraban en torno a una mirada economicista de los objetivos de la educación, así como el fomento de la autonomía escolar, la descentralización y la rendición de cuentas. Elementos que encontraron en Chile un terreno muy fértil debido a las transformaciones ya mencionadas realizadas en los años ’80 (Cornejo, 2006; Coraggio y Torres 1997).

En síntesis, el diseño político educacional de la Concertación en sus tres primeros gobiernos (Aylwin, Frei y Lagos) se sustentó en tres pilares, que se potencian mutuamente: el financiamiento compartido, la elección de las escuelas por parte de las familias y la potestad de las escuelas administradas por privados de seleccionar a sus alumnos.

Junto a ello, en términos de calidad educativa, se instaló la lógica de un currículum nacional, de estándares y mediciones de aprendizaje, que se realizan a través del SIMCE. Los resultados de estas pruebas estandarizadas se hacen sinónimo de calidad. Estas pruebas

censales van adquiriendo cada vez mayor relevancia, constituyéndose, en la práctica, en el eje articulador de todas las políticas que en definitiva se orientan a elevar los puntajes en las pruebas SIMCE. Estas sucesivamente, y complementariamente se han utilizado con diversos objetivos: 1) Entregar información para orientar la demanda y presionar la oferta; 2) Asignar recursos; 3) Evaluar y clasificar y a las escuelas y liceos; 4) Determinar los niveles de autonomía de los establecimientos escolares.

Es entre los años 2000 y 2007, que se impulsan iniciativas diversas a través de programas voluntarios que podían suscribir sostenedores y establecimientos, tales como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE); procesos de acreditación de instituciones escolares realizadas por entidades privadas; elaboración de estándares para el desempeño de los distintos actores del sistema escolar, como el “Marco para la Buena Dirección”; el “Marco de Actuación de los Supervisores”, o el “Marco de Actuación para los Sostenedores”. Todos estos programas se constituyeron en un anticipo de nuevas leyes, que, a partir del año 2008, comienzan a regir el sistema, persistiendo en la búsqueda del control y exigencia de estándares para perfeccionar los mecanismos de mercado como estrategia para el mejoramiento.

Oleada Reforma 2: El acuerdo educativo de la elite en respuesta a la movilización de estudiantes secundarios del año 2006:

El consenso educativo que construyó la elite en torno al llamado “Informe Brunner” le permitió sacar a la educación de la esfera del debate público nacional³, así como hacer del modelo chileno un ejemplo a nivel internacional constantemente referenciado por los organismos internacionales. No obstante, casi una década después, se produce la irrupción de un movimiento social, protagonizado básicamente por estudiantes secundarios, que abrió camino a un proceso amplio (y lleno de matices, por cierto) de cuestionamiento social al modelo educativo de mercado (Cornejo, González, Sánchez y Caldichoury, 2010). La movilización involucró a más de un millón de estudiantes de educación secundaria, y sus

³Es de rigor mencionar los intentos de cuestionamiento al modelo educativo mercantil que protagonizó el Colegio de Profesores de Chile en la década de los años '90, particularmente con la realización del Congreso de educación el año 1997. También es de rigor señalar que estos cuestionamientos no trascendieron mayormente fuera del ámbito de los docentes movilizados. (Autor, 2017)

demandas se centraron en: Fin a la LOCE (ley de Educación que Pinochet firmó un día antes que dejara el sillón presidencial), Fin a la municipalización, Gratuidad a la PSU, y pase escolar todo el año. El reclamo por un tipo de educación pública contó con un fuerte apoyo y simpatía de gran parte de la llamada opinión pública (OPECH, 2009).

La elite político-económica chilena respondió con el llamado a constituir un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, que estaría constituido por actores sociales, académicos, representantes de dueños de colegios y hacedores de políticas. Al corto andar, el conjunto de los actores sociales de la educación (estudiantes, docentes, apoderados) agrupados en el llamado Bloque Social se retiran masivamente de este Consejo por considerar que en éste no se estaban acogiendo las demandas de los actores sociales de transformación del modelo (OPECH, 2009). Al año siguiente, la elite política anuncia la generación de un gran ‘acuerdo educativo’ transversal para elaborar un conjunto de leyes que apunten a reformar el modelo de mercado (OPECH, 2007a).

a) Ley de Subvención Escolar Preferencial [SEP] del año 2008, que regula la entrega de recursos adicionales, vía subvención, a los sostenedores de los establecimientos, fueran estos privados o municipales, en la medida que contaran con estudiantes ‘vulnerables’. Sin embargo esta ley no cuestiona el sistema de financiamiento vía “*Voucher*” y por otro lado instala mecanismos de control como la entrega de recursos adicionales destinados específicamente a implementar planes de mejora en las escuelas, los que son más o menos controlados según el desempeño educativo inicial de los estudiantes (“nivel de autonomía”) y un perverso sistema de incentivos y sanciones para las escuelas ligado al alcance de estándares nacionales de desempeño educativo de los estudiantes, en el marco de plazos fijos relativamente breves. (OPECH, 2007b).

b) Ley General de Educación [LGE] del año 2009, presentada como la ley que supera a la LOCE en la educación obligatoria y que entrega un marco global al conjunto de nuevas regulaciones. El gran acuerdo representado en aquella famosa foto con las manos en alto por parte de la clase política chilena propuso: la mantención del actual sistema mixto, cautelando la igualdad de trato entre los establecimientos públicos y privados (particulares subvencionados), la posibilidad de lucrar con recursos públicos, la prohibición de

selección y discriminación hasta sexto año básico. La reestructuración de los actuales ciclos de enseñanza: 6 años de educación básica y 6 años de educación media, la reformulación del marco curricular, reemplazando los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios por objetivos generales de aprendizaje para cada ciclo, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, que supuestamente enriquecen los actuales, y estándares de aprendizaje. Por otro lado, se señala la creación de una agencia de la calidad de la educación y de una superintendencia, la primera como fiscalizadora de calidad, la segunda de los recursos y normativas, el reemplazo del Consejo Superior de Educación por un Consejo Nacional de Educación. De la misma manera se habla sobre los deberes y derechos de los actores de la comunidad educativa y los requisitos y regulaciones para el reconocimiento oficial de los establecimientos. Sin embargo, el proyecto no aborda el tema de financiamiento ni el de la municipalización: dos temas estructurales y que eran parte de las demandas por las cuales se movilizó el movimiento social.

c) Ley de Calidad y Equidad también del año 2009. Esta apunta explícitamente a flexibilizar el ‘estatuto docente’, regulación laboral aprobada en 1991 que regía para los docentes de escuelas municipales. Se determinan las causales de término de la relación laboral y se establece nueva causal que faculta al sostenedor para que a proposición del director ponga término anualmente a la relación laboral de docentes mal evaluados de hasta un 5% de profesores del establecimiento. Dentro de los incumplimientos graves se agrega incumplimiento del reglamento interno del respectivo establecimiento; se acelera salida de docentes evaluados insatisfactorio en el sistema de evaluación docente del Estatuto, y se establecen mayores exigencias y posibilidad de terminar la relación de quienes tengan desempeño básico.

De la misma manera la ley regula a los sostenedores de la educación municipal: Los jefes DEM, serán elegidos mediante el mecanismo del Sistema de Alta Dirección Pública (SADP), con mayores rentas, imponiendo rendición de cuentas a través de convenios de desempeño vinculantes. Para los directores de establecimientos municipales, se le entregan mayores atribuciones en línea con la “evidencia” (aunque no se explicitan las evidencias en la

ley), que demuestra que el liderazgo que ejercen es clave para el éxito escolar. Las atribuciones son: elegir su equipo directivo, crear evaluaciones descentralizadas y despedir, anualmente, a los docentes mal evaluados.

d) Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización del año 2011, la cual crea las instituciones, ya anunciadas en la Ley General de Educación, que fijarán los estándares educativos y la fiscalización de su cumplimiento: Consejo Nacional de Educación, Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación.

Si bien algunas de estas leyes recién están funcionando a plenitud, desde el punto de vista meramente analítico es posible afirmar varios elementos respecto de la orientación de estos cuerpos legales. Carrasco (2013), dice que la elite chilena ha apostado, para la configuración de este nuevo marco regulatorio escolar, por “mecanismos performativos de privatización, estandarización, examinación y *accountability* (P.E.E.A.)” (Carrasco, 2013, p.4). Estos cuatro mecanismos de reformas están fuertemente asociados entre sí y son parte de lo que algunos autores denominan la segunda vía de reformas educativas, basadas en la privatización y la estandarización (Shirley, Fernández, Ossa, Berger, y Borba, 2013). De esta forma, se consolidan y perfeccionan los mecanismos de privatización y competencia, fortaleciéndose el mercado educativo. En segundo lugar, se fortalece la estandarización educativa, colocándose como eje central de la mejora educativa, el cumplimiento de estándares educativos: puntajes en las pruebas SIMCE. En tercer lugar, se consolida un sistema de examinación (medición) intensiva con consecuencias, con pérdida de autonomía y amenaza de cierre para las escuelas que no suban puntajes SIMCE y acaten las recomendaciones curriculares oficiales. Finalmente se consolida y complejiza un sistema de *Accountability*, basado en la rendición de cuentas y la responsabilización individual sobre los resultados, instituyendo la figura de las inspecciones externas y colocando a las familias en el lugar de clientes que deben presionar por la mejora educativa.

Por otra parte, quienes han estudiado estos cuerpos legales desde el punto de vista de la situación de los docentes señalan que se trata de la consolidación de la implementación de los criterios de la llamada nueva gestión de lo público o *new public management* en la administración del sistema escolar y regulación del trabajo docente (Cornejo et al, 2015,

Fardella y Sisto, 2015). Algunos de los principios de la nueva gestión de lo público son la contratación flexible, la estandarización de resultados esperables, la estandarización creciente de los procesos de trabajo. Incluso de los procesos de mejoramiento, la evaluación individual de trabajadores por resultados (estandarizados), los ajustes individuales de salarios asociados a resultados, el fomento de la competencia individual entre trabajadores, la adopción de modelos simbólicos de emprendimiento, la marketización del servicio educativo y la clientelización de la población beneficiaria (Gunter, 2008). En el contexto de los estudios internacionales sobre implementación de políticas basadas en el *new publicmanagement* se plantea la paradoja y particularidad del caso chileno, pues es el único país del mundo en el cual estas políticas se implementan con la intención, al menos declarada, de desmercantilizar la educación escolar (Verger y Normand, 2015).

En rigor se puede afirmar que la constitución del actual modelo escolar de mercado chileno tiene dos grandes momentos fundacionales. Por un lado, las políticas de comienzos de los años '80 implementadas por la dictadura cívico-militar con sus consecuencias claras de segmentación socio educativa, privatización y crisis de la educación pública. Por otro lado, las políticas de rendición de cuentas, *accountability* y nueva gestión de lo público, implementadas por un acuerdo transversal de la elite política entre los años 2008 y 2011, aumentaron los fenómenos de endo privatización y exo privatización.

Oleada Reforma 3: La reforma educativa del gobierno de la Nueva Mayoría: 2014-2017

La aprobación del nuevo marco regulatorio escolar no logró generar el mismo consenso que la reforma educativa de los años '90. Los distintos movimientos sociales por la educación plantearon su desacuerdo permanente con las nuevas leyes educativas, a través masivas movilizaciones, especialmente respecto de la nueva Ley General de Educación. La presidenta Bachelet -que postulaba a su segundo gobierno-, articulada en torno a una nueva alianza política denominada "Nueva Mayoría", plantea públicamente su acuerdo con las principales demandas del movimiento estudiantil e incorpora explícitamente en su programa de gobierno el propósito de "acabar con el paradigma de la educación como bien de consumo" y "organizada en torno al mercado", así como fortalecer la educación pública (Cornejo, 2018).

Es bajo esa premisa que se aprueban cuatro proyectos en el ámbito de la educación. Todos han generado más debate y controversia respecto de sus propósitos educativos:

a) La Ley N° 20.845 de Inclusión educativa, promulgada en marzo de 2015; Esta ley no implicó una reforma estructural al sistema educativo basado en las leyes de mercado. La primera y principal crítica aparece el mismo año en las conclusiones del Informe elaborado por el Foro por el Derecho a la Educación Pública, coalición de organizaciones educativas y sociales, en el se expresa que:

“El blindaje a la libertad enseñanza entendida como libertad de elección, representa el ethos de esta reforma, que apunta a regular el sistema, eliminar algunos aspectos en relación a la discriminación arbitraria y a crear una institucionalidad estatal que se oriente a cogestionar un sistema basado en la acción privada. No se fortalece en nada el rol, ni las escuelas, del Estado.

(...) La libertad de enseñanza protege el rol de los reglamentos internos de los establecimientos. Hasta no democratizar verdaderamente las escuelas, no se podrá ejercer a cabalidad el derecho a la educación. La comunidad escolar queda expuesta la discriminación arbitraria de los reglamentos escolares. Las regulaciones financieras e institucionales comenzarán a regir para las personalidades jurídicas nuevas. Para los que ya se encuentran en el sistema hay plazos que les permiten mantener sus ventajosas condiciones que pueden llegar hasta los 7 años. (...)

Se introducen cambios en torno a principios en torno a la diversidad, la no discriminación y la participación, quizás el más importante es la obligatoriedad de tener consejos escolares en las escuelas que reciben subvención. Sin embargo, es claro que el objetivo de esta ley no es la inclusión educativa, sino que la regulación del sistema de provisión privada. (...) El financiamiento compartido ya cumplió su rol. Permitted segregar y constituir un grupo de sostenedores/empresarios que ya se han fortalecido en el sistema, y que hoy recibirán el pago directamente desde el Estado (subvención por gratuidad), como incentivo para que se mantengan en el sistema. En conclusión el derecho a la educación no se ve fortalecido, tampoco el sistema estatal. El lucro en la educación se dificulta en determinados plazos, para algunos sostenedores, manteniéndose la heterogénea área de negocios que se ha ido constituyendo alrededor de la educación pública en Chile. La selección se implementará con tal gradualidad que queda sometida a las leyes del tiempo. Recién afectará en 5 años a las ciudades más grandes, en donde es más grave el problema de la segmentación educativa. (CHILE, 2015, p. 19-20).

Las demandas sociales por el fortalecimiento de la educación pública, de exorcizar al mercado del funcionamiento del sistema educativo y de fortalecer el derecho a la educación no son satisfechas por esta ley.

b) la Ley N° 20. 903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional y modifica otros cuerpos legales (conocida como ley de Carrera Docente), promulgada en marzo de 2016; esta ley contó con rechazo activo de gran parte del profesorado, que mantuvo en el sector municipal un paro de más de cincuenta días. Este rechazo del profesorado sorprendió a muchos sectores del país, particularmente a la elite política que apoyaba el proyecto de ley transversalmente, pues la constitución de una carrera docente formal era una demanda histórica del Magisterio.

En breves palabras este proyecto implicaba cinco transformaciones: mayores exigencias y estándares para la formación inicial, un nuevo sistema de apoyo e inducción para docentes noveles, un leve aumento de las horas no lectivas dentro de los contratos docentes, un sistema de evaluación y encasillamiento individual en tramos de desarrollo profesional y una nueva estructura salarial asociada a el resultado de cada docente en este encasillamiento. De estos elementos, sin duda, los dos últimos son los centrales, pues lo que establece la ley es un enorme dispositivo nacional de evaluación del trabajo docente con tres características: es una evaluación externa, en función de estándares definidos de manera central fuera de las comunidades educativas, en segundo lugar es una evaluación básicamente individualizada; en tercer lugar, el resultado de cada docente en esta evaluación tiene importantes consecuencias salariales y de condiciones laborales para cada docente de manera individual (Campaña por una nueva carrera docente, 2015; OPECH, 2015 b).

Una de las críticas más potentes a este proyecto de ley provino de la denominada “Campaña para una nueva educación: a dignificar la carrera docente”. Esta campaña aunó a diversas organizaciones docentes, a algunos consejos de profesores, a federaciones estudiantiles y centros de estudiantes de pedagogía y diversos/as académicos/as (Campaña por una nueva carrera docente, 2015). Esta campaña resumió sus críticas de la siguiente manera:

Hoy nos enfrentamos a un proyecto de sistema de desarrollo profesional docente que consolida el modelo de rendición de cuentas de gestión al interior de los establecimientos educacionales homologándolos con empresas, donde el Director deja de ser un líder pedagógico para ser un gerente, que debe gestionar los docentes que pasan de ser pedagogos a recursos humanos individuales, que administran a su vez a los alumnos para que estos rindan los resultados esperados: puntajes en pruebas estandarizadas. Esta lógica no es propia de la labor docente pues desestima circunstancias y características imprescindibles

para el proceso pedagógico reduciéndolo a procesos básicos y efectistas. Ser profesor, educar es más profundo que eso. El oficio docente es colectivo, se basa en los propósitos morales de las comunidades educativas y es eminentemente afectivo y vincular. (Campaña por una Nueva Carrera Docente, 2015, p. 2)

Como vemos, la raíz de la crítica apunta a la concepción del oficio docente que representa este nuevo sistema de evaluación, encasillamiento y remuneraciones individualizado. Asimismo, se planteó en esos momentos que, el fundamento ideológico de esta propuesta de carrera docente no era sino los postulados de la llamada “nueva gestión de lo público”, presentes en el nuevo marco regulatorio escolar aprobado entre los años 2008-2011 y que describimos más arriba (Campaña por una nueva carrera docente, 2015 b).

c) Otra ley, surgida en esta ola, fue la denominada NEP (Sistema de Nueva Educación Pública) o de desmunicipalización, la cual se promulgó el segundo semestre del año 2017, sin respaldo y participación de los actores educativos del sistema escolar, y con un rechazo importante de parte de los profesores y profesoras de este país. Establece la creación de 70 nuevas entidades administradoras de las escuelas y liceos, que reemplazan a los municipios (345): los Servicios Locales de Educación.

Su apuesta mediática afirmaba el levantamiento de un diseño de un “sistema” que fortaleciese la educación pública, sin embargo, no propone un nuevo proyecto educativo pedagógico transversal, en un contexto donde no existe un currículum nacional consensuado democráticamente, sino un currículum academicista, fragmentado, desarticulado y gobernado por la Ley de Aseguramiento de Calidad de la Educación, basado en estándares y medición (SIMCE, PSU). Tampoco es una descentralización real, pues las instancias locales no son resolutivas respecto al proyecto educativo, evaluación, entre otras., y no queda claro el estatus laboral de los trabajadores de este nuevo sistema. Más bien se da un proceso de “recentralización” al exigir a las escuelas una forma particular de gestión a través de los “convenios de gestión educacional” (lógica del *New Public Management*) y la primacía de la estandarización. También se debilita aún más el lugar del Ministerio de Educación.

Por último, tampoco desprivatiza, ya que no dispone de una medida para fortalecer la matrícula pública, es decir el ingreso de estudiantes a la escuela pública. En la actualidad, esta

última no supera el 35% de estudiantes del total nacional, y se ha constituido en un ghetto para los más marginados/as. Tampoco regula al sector particular subvencionado ni modifica el sistema de financiamiento (competencia por captación de recursos). En rigor, crea un sub sistema de educación pública, el cual no fortalece la educación pública.

d) La última ley de envergadura aprobada fue la de Reforma de la Educación Superior, presentado por el gobierno en el mes de mayo del año 2018⁴, subdividió un proyecto de regulación general del sistema y un proyecto de ley de universidades estatales. Vale la pena señalar, que ninguno de ambos contó con amplio proceso de aprobación en la ciudadanía, ni en su fase de presentación, luego de discusión parlamentaria, ni en su aprobación final.

Sus principales críticas dicen relación con que se mantiene la posibilidad de lucrar en parte del sistema de educación superior. Todas las instituciones denominadas de los Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales pueden continuar lucrando, aunque esta vez se penaliza el lucro en las universidades. Sin embargo, el lucro estaba ya estaba prohibido lo que no impedía que lo hicieran⁵. Son múltiples los casos de lucro en las universidades que están acreditados. Vale la pena señalar que el otro grupo de los CFT e IP también ha sido cuestionada su calidad.

Otro tema que no pasó desapercibido es que si bien se diferenció a las universidades estatales orientándolas a que sean empresas públicas, exigiéndoles números azules en las cuentas, mientras que el financiamiento basal bordea el 15% en la que recibe la mayor cantidad de recursos⁶. Ahora bien con las universidades privadas, sigue habiendo igualdad de

⁴ Ver Ley 21.091 sobre Educación Superior en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991>

⁵ Para mayor comprensión del Sistema de Educación Superior chileno de corte neoliberal, ver: Sánchez, Reyes, López, Parra y González (2016). Los problemas y desafíos estructurales de la educación superior en el Chile neoliberal.

Además de cómo las universidades privadas han podido lucrar, pese a la ley:

<https://ciperchile.cl/2018/03/27/notificaran-a-universidades-andres-bello-de-las-americas-y-vina-del-mar-de-grave-infraccion-por-lucro/>

<https://radio.uchile.cl/2018/04/03/no-lucro-no-laureate-estudiantes-de-la-udla-protestan-contr-el-lucro-en-la-casa-de-estudios/>

⁶ <http://www.uchile.cl/noticias/128683/rector-lidero-ceremonia-oficial-del-aniversario-de-la-u-de-chile>

trato a hacia los sectores privados y en algunos casos nos permiten hablar de privilegios. Por ejemplo hay una suerte de gratuidad para los sectores más empobrecidos de la población. Señalamos, suerte, pues en estricto rigor hay un financiamiento de parte del Estado a las universidades por tener estos estudiantes, Sin embargo, las instituciones que reciben mayores aportes son las privadas, entre otras cosas por el abandono que ha realizado el Estado neoliberal hacia las instituciones públicas

A MODO DE CONCLUSIÓN

- 1) Existen tendencias a las reformas educativas tales como el mayor traspaso de fondos públicos a actores privados; la consolidación de lo que se denomina la igualdad de trato entre las instituciones privadas y estatales; el declive de lo público, es decir de una matrícula hegemónica y mayoritaria hace unos 45 años una matrícula inferior y minoritaria; se consolida la libertad de enseñanza como libertad de acción y libertad de empresa;
- 2) También hay construcción de nuevos mercados educacionales. Esto es lo que algunos han comenzado a llamar los fenómenos de endoprivatización y exoprivatización. Es decir, es posible constatar que, en muchas de las iniciativas legales de reforma, se abren nuevos espacios de mercados educativos, tales como las Asistencias Técnicas Educativas ATE, la evaluación docente (Mide UC), las capacitaciones y certificaciones docentes (Ley de carrera docente 2015). Es decir no solo la escuela es una mercancía, sino que cada niño o profesor es un *commoditie*. La endoprivatización es la introducción del *New Public Management*, una especie de cocalización de la educación, donde no sólo se introducen dispensadores como dispositivos de consumo, que por cierto lo hacen por ganar, sino también para construir adicción a estos dispositivos. Esto es un dato de la superficie, lo que no sabemos aún, es su densidad, las raíces, su profundidad y magnitud que tiene en la llanura social chilena de los actores educativos. En lo que concierne los procesos de exoprivatización son los procesos de privatización, vía terciarización, vía licitación pública o cerrada, vía convenios de desempeño, vía alianza pública/privada, pero en general marcan una tendencia hacia la desresponsabilización del Estado, mediante una

oferta de matrículas privadas, edición y distribución de textos escolares, servicios de alimentación, materiales didácticos, servicios computación, obras de infraestructura, etc.

3) La discusión y el debate están cooptada por organismos que se han llamado a sí mismos parte de la sociedad civil, pero que son financiados y apoyados por diversos grupos de interés y sectores del gran capital en el país y del extranjero. (por ej. Enseña Chile, Elije Educar, Fundación 2020) y disminuyendo las voces de las comunidades educativas (estudiantes, profesores, asistentes, etc.). Todo esto escudado por un círculo de intelectuales tecnócratas y parte de la clase política que esconden la agenda privatizadora, actuando como una red o más bien una colusión entre el sector político, educativo y económico, que construye cadenas o correas de transmisión con el sistema. En casi todos los partidos de centro izquierda existen militantes y sectores de poder con intereses de propiedad sobre escuelas, liceos, centro de formación, institutos y universidades privadas.

Hemos visto que la configuración actual del modelo escolar ha tenido varios momentos, pero constituyen todo un tsunami tras las oleadas de reformas que constituyen el nuevo marco regulatorio educacional, que se aprueba paradójicamente tras grandes procesos de movilización nacional en defensa de la educación pública. Nuestro sistema educativo sigue gobernado por el mercado.

REFERENCIAS

ASAMBLEA COORDINADORA DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS - ACES.

Propuesta para la educación que queremos. Santiago de Chile: Quimantú. 2011.

ASSAÉL, J.; CORNEJO, R.; ALBORNOZ, N.; ETCHEBERRIGARAY, G.; HIDALGO, F.; LIGUEÑO, S.; PALACIOS, D. La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.2, maio/ago 2015.

ASSAÉL, J.; CORNEJO, R.; GONZÁLEZ, J.; REDONDO, J.; SÁNCHEZ, R.; SOBARZO, M. La empresa educativa chilena. **Educación y sociedad**, 32, p. 305 – 322, 2011.

BALL, S. **The education debate.** Londres: Bristol, The Policy Press, 2008.

BALL, S.; YOUDELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública.** Bruselas: Internacional de la Educación, 2007.

CAMPAÑA POR UNA NUEVA CARRERA DOCENTE. Aspectos fundamentales de una nueva carrera docente. *In: Foro por el derecho a la educación “Una década de luchas y propuestas*. Derecho a la educación: La palabra de los movimientos sociales”. Páginas: 103-106, 2015a.

CAMPAÑA POR UNA NUEVA CARRERA DOCENTE. **Presentación ante la comisión de educación de la Campaña:** ¡Por Una Nueva Educación a Dignificar la Carrera Docente!. 4 jun. 2015, 2015b. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=_GwJ9bpT5xY&t=3s.

CARRASCO, A. Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. **Observatorio cultural**, Valparaíso, n. 15, p. 4-10, 2013.

COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE. **Congreso Nacional de Educación**. Santiago: Colegio de Profesores, 1997.

CORAGGIO, J. L.; TORRES, R.M. **La educación según el Banco Mundial:** Un análisis de sus propuestas y métodos. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

CORNEJO, R.; GONZÁLEZ, J.; SÁNCHEZ, R.; SOBARZO, M.; BRZOVIC, D. The struggle for education and the neoliberalism reaction. *In: DE LA BARRA, X. (ed.) Neoliberalism’s Fractured Showcase: Another Chile is Possible*. Holanda: Editorial Brill., 2010

CORNEJO, R.; ALBORNOZ, N.; CASTAÑEDA, L.; PALACIOS, D.; ETCHEBERRIGARAY, G; FERNÁNDEZ, R.; GÓMEZ, S.; HIDALGO, F.; LAGOS, J. Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco Regulatorio de política seducaticas en Chile, **Revista Psicoperspectivas**, v. 14, n. 2, p. 72-83, 2015.

CORNEJO, R. Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución”. *In: RUIZ, C.; REYES, L. Y HERRERA, F. (ed.) Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. Santiago: LOM Editores. p. 237-263, 2018.

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

COX, C. (ed.). **Políticas educacionales en el cambio de siglo**. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago de Chile, 2003.

FARDELLA, C.; SISTO, V. Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile: Discurso, subjetividad y resistencia. **Psicología e sociedade**. v. 27 n. 1, p. 68-79, 2015.

FORO CHILENO POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. **Análisis crítico de la Ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado**, 2015. Disponible em:

http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/05/index_19_05_2015_analisis_ley_inclusion.pdf

GUNTER, H. Policy and workforce reform in England. **Educational Management, Administration and Leadership**, v. 36, n. 2, p. 253 -270, 2008.

JOFRÉ, G. **El Sistema de Subvenciones en Educación**: La Experiencia Chilena. Documento de trabajo n. 99. Santiago: Estudios Públicos, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Estadísticas Educativas**. Santiago: Ministerio de Educación, 2014.

OPECH. **¿Por qué cambiar la LOCE y revisar la Municipalización?** Santiago: OPECH, 2006.

OPECH. **Un acuerdo que genera desacuerdos**: Comentario crítico al “acuerdo educativo” anunciado por los partidos políticos con representación parlamentaria Santiago: OPECH, 2007. Disponible em: http://www.opech.cl/comunicaciones/comunicado09_2007_11_22.pdf.

OPECH. **Más allá del sentido común privatizador**: Documentos de trabajo OPECH. Santiago: OPECH, 2007.

OPECH: **De actores secundarios a estudiantes protagonistas**. Santiago: OPECH, 2009.

OPECH. **Criterios para la reconstrucción de lo público en Educación en el Chile Neoliberal**. Santiago: OPECH, 2014

OPECH. **¿Reforma y educacional?**: Sobre la nueva ley que regula el lucro, copago y selección, 2015a. Disponible em: www.opech.cl.

OPECH. **Medir y castigar**: la “no-pedagogía de la evaluación” en el proyecto de Carrera Profesional Docente, 2015b. Disponible em: <http://www.opech.cl/carrera-profesional-docente/>.

OPECH/CENTRO ALERTA. **2011**: aportes para interpretar una década de lucha por la autoeducación. Santiago: Quimantú, 2012

OCDE. **Revisión de Políticas Nacionales de Educación**: Chile. París: OCDE, 2004.

OCDE. **Education at a Glance 2015**: OCDE Indicators, OCDE, 2015.

REYES, L., CORNEJO, R., ARÉVALO, A., SÁNCHEZ, R. "Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias". **Revista Polis**, Santiago, n. 27, 2010.

SÁNCHEZ, R., REYES, M., LÓPEZ, P., PARRA, D.; GONZÁLEZ, J. Los problemas y desafíos estructurales de la educación superior en el Chile neoliberal. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 6, n. 12. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v6-69704>.

SHIRLEY, D., FERNÁNDEZ, M., OSSA, M., BERGER, A. Y BORBA, G. Cuarta vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil. **Pensamiento Educativo**, v. 50. n. 2, p. 5-27, 2013.

VALENZUELA, J.P.; BELLEI, C.; DE LOS RÍOS, D. Segregación escolar en Chile. *In*: S. MARTINIC; G. ELACQUA (ed.). **Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno**. p.257-284, 2010. Santiago de Chile: UNESCO, Pontificia Universidad Católica de Chile.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva Gestión Pública y Educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 599-622, 2015.

NOTES TO REFLECT ON CHILE'S NEW REGULATORY FRAMEWORK FOR EDUCATION: THE PRIVATIZATION WAVES AT ZONE ZERO OF NEOLIBERALISM

ABSTRACT

This paper was written in a collective and permanent process of monitoring privatization processes in Chilean education which was carried out by the authors, in constant dialogue with civil society educational organizations. A panoramic analysis of the installation and evolution of Chile's market educational model is presented, based on the revision of legislation and some indicators of the impact of the application of regulations on the school system. It supports the idea that Chile's market, competition and privatization model has been implemented and deepened from several privatization waves, which have combined classical and endogenous privatization processes. It is concluded that there are several constant and growing trends throughout these decades of model implementation, such as: the increasing transfer of public funds to private actors, the permanent construction of new educational markets, the implementation of privatization endo regulations as "responses" to social demands and the co-optation of public debate by organizations that have called themselves part of civil society, but which are financed and supported by various interest groups and sectors of large capital in the country and abroad.

Keywords: Education market. Privatization. Educational reform.

**NOTAS PARA REFLETIR SOBRE O NOVO MARCO REGULATÓRIO DO CHILE
PARA A EDUCAÇÃO: AS ONDAS DE PRIVATIZAÇÃO NO PONTO 0 DO
NEOLIBERALISMO**

RESUMO

Este artigo conta um processo coletivo e permanente de acompanhamento dos processos de privatização na educação chilena realizado pelos autores, em constante diálogo com organizações educacionais da sociedade civil. Uma análise panorâmica da instalação e evolução do modelo educacional de mercado chileno é apresentada, com base na revisão da legislação e em alguns indicadores do impacto da aplicação dessas regulamentações no sistema escolar. Apoia a ideia de que o modelo de mercado, concorrência e privatização do Chile foi implementado e aprofundado a partir de várias ondas de privatização, que combinaram processos clássicos e endógenos de privatização. Conclui-se que há diversas tendências constantes e crescentes ao longo dessas décadas de implementação de modelos, tais como: a crescente transferência de recursos públicos para atores privados, a construção permanente de novos mercados educacionais, a implementação de regulamentos de privatização como "respostas" às demandas sociais e a cooptação do debate público por órgãos que se autodenominaram parte da sociedade civil, mas que são financiados e apoiados por diversos grupos de interesse e setores de grande capital no país e no exterior.

Palavras-chave: Educação de mercado. Privatização. Reformas educacionais.

Submetido em: novembro de 2020.

Aprovado em: novembro de 2020.

Publicado em: dezembro de 2020.