



IMAGINARIO PEDAGÓGICO SOBRE LAS FUNCIONES ATRIBUIDAS AL SISTEMA EDUCACIONAL: ENTRE LA CONTINUIDAD Y EL CAMBIO¹.

Dr. Claudio Almonacid Aguila
Director Programa Magíster en Educación
Universidad de Santiago de Chile
Chile
claudio.almonacid@usach.cl

Dr. Carlos Avalos Valenzuela
Coordinador Magíster en Educación mención Evaluación
Dirección de Postgrado
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)
Chile
carlos.avalos@umce.cl

Prof. Mario Leyton Soto
Director de Postgrado
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)
Chile
mario.leyton@umce.cl

RESUMEN

Esta investigación analiza el imaginario social sobre las funciones atribuidas al sistema educacional en el proceso de transformación social que ha vivido nuestra sociedad en las últimas décadas. Se intenta comprender qué diagnóstico, propuestas y evaluaciones realizaron los distintos actores participantes en la definición de la política educativa desde la segunda mitad del siglo XX. De este modo, el objetivo es analizar las representaciones sociales que construyen diversos actores sobre las capacidades de transformación social atribuidas al sistema educacional. Para ello, se realizará un análisis interpretativo que considera las voces de los propios actores participantes en las discusiones para el diseño de la política educativa (tomadores de decisión educacional y grupos de presión). Metodológicamente, para analizar los imaginarios se utilizó el concepto de representación social desarrollado por Moscovici y los aportes de Weber acerca de procesos de estratificación social.



PALABRAS CLAVE

Política educativa, descentralización educacional, tomadores de decisión educacional, grupos de presión, representación social.

PEDAGOGICAL IMAGINARY ON THE FUNCTIONS ATTRIBUTED TO THE EDUCATIONAL SYSTEM: BETWEEN CONTINUATION AND CHANGE.

ABSTRACT

This investigation analyzes the social imaginary on the roles assigned to the educational system in the process of social transformation that our society has experienced in recent decades. It tries to understand diagnostic assessments and proposals made by the various actors involved in the definition of education policy since the second half of the twentieth century. Thus, the goal is to analyze the social representations that several actors construct about the capacities of social transformation attributed to the educational system. To do this, an interpretive analysis will be carried out that considers the voices of the actors involved in discussions for the design of educational policy (educational decision-makers and lobbyists). Methodologically, to analyze the imaginary the concept of social representation was used developed by Moscovici and the contribution by Weber about processes of social stratification.

KEYWORDS

Educational policy, decentralization of education, educational decision makers lobbyists, social representation.

I. Planteamiento del problema

A juicio de Pedró (1999) las políticas educacionales deben estructurarse en función de un criterio de "responsividad" buscando la mejor adecuación entre los procesos y los resultados, mejorando la capacidad de respuesta del sistema escolar a las demandas sociales que le son formuladas. Desde esta perspectiva, asumimos como válida la interrogante de Pedró, para el caso chileno, cuándo se pregunta "(...) la época de grandes inversiones en educación, en capital y en recursos humanos (...) parece haber dejado la impresión de que el sistema educacional es un pozo sin fondo, que nunca puede llenarse y donde nunca hay suficiente para contentar demandas, cuantitativas y cualitativas, siempre crecientes. La pregunta que los políticos y los administradores parecen hacerse más o menos en secreto es: ¿y dónde están los resultados de aquellas inversiones millonarias?" (Pedró, 1998: 138).

Como señalaba Coleman (1965), en su libro *Education and Political Development*, existe una conexión entre el grado de evolución de la educación formal de los distintos países en desarrollo y su capacidad para progresar en la socialización política de la población, la formación de elites gobernantes y la reducción de las desigualdades entre los distintos grupos sociales, étnicos o geográficos. De este modo, un sistema educativo bajo en calidad y desigual en su distribución, como el chileno, tendrá no sólo repercusiones en la formación del capital humano y en el crecimiento del país, sino también consecuencias en la consolidación de una sociedad democrática.

A juicio de Pressmann y Wildavsky (1973), el proceso de formación de las políticas públicas consta de dos fases: una de formulación o elaboración por los órganos políticos, y otra de puesta en marcha o implantación por las agencias burocráticas. Con frecuencia, la puesta en marcha de estas políticas desvirtuaba los objetivos definidos previamente, a causa de las deficiencias organizativas de la estructura burocrática que debe implantarlos, o bien a causa de deficiencias en la propia definición de la política, tanto por la existencia de contradicciones en los objetivos perseguidos como por la falta de realismo de éstos. Por tanto, habría que preguntarse, por un lado, si los escasos logros que evidencia el sistema educacional chileno, tanto en calidad como en equidad, luego de la implementación de las políticas descentralizadas, son un efecto no esperado, se trata de un problema de tiempo, de ineficiencia o de burocracia y, por otro lado, qué efectos tendrá en las nuevas generaciones que sientan mermadas sus oportunidades de integración social.

Las reformas educativas en gran parte del mundo, Chile incluido, han tendido hacia procesos crecientes de descentralización (tanto en sus aspectos administrativos como curriculares), la cual ha tenido diversos grados de implementación, que van desde diversas formas de participación de la comunidad hasta diversos grados de privatización. En muchas de estas políticas subyace la idea de una nueva concepción del papel del Estado, caracterizado por un nuevo ethos, que se expresa en la rendición de cuenta de los resultados obtenidos. A juicio de Pedró (1999), este ethos se expresa, por ejemplo, cuando los contribuyentes muestran su insatisfacción por el deterioro de los servicios públicos, en tanto se ha producido un acercamiento entre quien entrega el servicio (educativo, en este caso) y quien lo recibe. Este concepto, empieza a ser frecuente en el sistema educacional cuando los sujetos y sus familias comienzan a exigir evaluaciones y resultados positivos de la implementación de la misma política educativa. Sin duda, un ejemplo de esto son las demandas de los estudiantes secundarios quienes comienzan a exigir cambios en la estructura del sistema educacional, en tanto perciben que ésta no logra responder a sus demandas. Además, estas políticas descentralizadas han implicado la creación de un cuasi mercado educacional en donde compiten tres dependencias

administrativas (municipal particular subvencionado y particular pagado). Para los diseñadores de estas políticas, esta competencia será capaz de mejorar la calidad de la educación, en tanto relaciona las demandas de los padres por una educación de calidad y las ofertas educacionales que la sociedad construye para responder a ellas. En esta lógica, los padres terminarán eligiendo a los mejores colegios y los malos tenderán a desaparecer, como parte del proceso de evaluación pública a la cual están siendo sometidos.

Para Kooiman la “gobernanación sociopolítica” (social-political governance), o conjunto de estructuras para la toma de decisiones en la que entrarían agentes públicos y privados, sería el procedimiento más adecuado para la gobernabilidad de las sociedades contemporáneas avanzadas, ya que la mayor complejidad, dinamismo y diversidad de éstas requiere la adopción de modelos políticos más flexibles y dinámicos que el paradigma tradicional de decisión política y ejecución administrativa centralizadas (Kooiman, 1993). De este modo, la implementación de una política educativa descentralizada y con crecientes grados de rendición de cuentas públicas debiera promover mayores niveles de participación ciudadana, al exterior e interior del sistema escolar, y tendría constantes presiones hacia los logros alcanzados.

Puelles (1996), luego de analizar diversas experiencias de descentralización educativa, señala que ésta se produce en tres áreas significativas: ámbito educativo (objetivos, métodos de enseñanza, currículo y procesos de evaluación); ámbito organizativo (recursos humanos) y el ámbito financiero, en el cual surge la posibilidad de administrar recursos. En el caso chileno, la aplicación de esta política se ajusta perfectamente a esta caracterización puesto que, desde los años ochenta, se han venido desarrollando y diversificando los mecanismos a través de los cuales se han promovido la descentralización educativa en estos ámbitos, a partir de la aplicación de políticas neoliberales aplicadas al sistema educacional por el gobierno militar. Este proceso desarticula los acuerdos políticos que, desde el siglo XIX, habían conformado en Chile el “Estado Docente”. Además, este proceso descentralizador ha estado entremezclado con un importante proceso de reforma educacional, implementado por los sucesivos gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia que han intentado superar las deficiencias de calidad y equidad del sistema educacional, combinando estrategias de focalización (Programa P900, Liceo para todos y otros) con grados crecientes de autonomía escolar, cuyo objetivo es lograr escuelas eficaces. Este proceso de continuidad de las políticas educacionales descentralizadas, en su versión privatizadora, por los sucesivos gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, sin duda, ha implicado su legitimación social

Esta problemática nos lleva a retomar las inquietudes de Durkheim, planteadas un siglo atrás, respecto de la cohesión y la integración social en el intento de formar un nuevo tipo de sociedad, en tanto se hace necesario comprender los efectos

que tienen las políticas educacionales descentralizadas y cómo ellas son representadas por los actores que las portan y que han construido estas políticas o han intentado que se ajusten a sus demandas sociales.

De este modo, el objetivo general de esta investigación es comprender el imaginario sobre la capacidad de transformación social del sistema educacional. Por su parte, los objetivos específicos son analizar el discurso de los tomadores de decisión educacional y de grupos de presión sobre las políticas educativas desarrolladas en Chile desde la segunda mitad del siglo XX.

Para lograr estos objetivos se procedió a entrevistas a diversos tomadores de decisión educacional que, desde la década del sesenta, han tenido una participación clave en las políticas educacionales. Además se entrevistó a representantes de grupos de presión que orientan sus acciones para lograr que el sistema educacional responda a sus demandas. El análisis realizado busca comprender el imaginario de estos actores sobre la posibilidad de cambio atribuido al sistema educacional. Para ello, se analizaron las representaciones sociales que portan dichos actores y se intentó comprender el conflicto social que se articula a partir de ellas.

II. Antecedentes y fundamentación teórica

1. Aproximación al concepto de representación social y su relación con los procesos de estratificación social.

Para comprender el imaginario que subyace a los tomadores de decisión educacional y a los grupos de presión se ha optado por utilizar el concepto de representación social. Éste es desarrollado por Moscovici (1988) y recoge tanto los aportes de Durkheim, sobre convención y prescripción, como los de Weber, sobre comprensión. A juicio de Moscovici, las representaciones, como herramienta conceptual, permitirían describir y explicar las relaciones entre los elementos mentales y materiales en la vida social, tendiendo puentes entre individuo, cultura e historia. Las representaciones sociales pueden ser entendidas como imágenes y modelos explicativos que los grupos tienen acerca de algún fenómeno, constituyéndose en modalidades de pensamiento práctico que buscan la comprensión y dominio del entorno social, material e ideal. El proceso de representación social implica mecanismos de reducción de lo desconocido a lo conocido, de asimilación y aprehensión, de reificación de las percepciones en tanto se construye socialmente el mundo.

Así, las representaciones contienen dos aspectos: la interpretación de un objeto y la interpretación de sí mismo y del funcionamiento del mundo. Es decir, por una parte, designan tanto a un proceso como a un contenido, y, por otra, prescriben

para los sujetos la forma en que el mundo se organiza y funciona. De este modo, las representaciones sociales existen y se desarrollan en un tejido de contextos socio-históricos que, de alguna manera, delimita los márgenes de las posibilidades de expresión de sus miembros, estableciendo modos de relación social con los otros actores sociales, basados en expectativas de rol, relaciones de poder, satisfacción de necesidades, etc.

A juicio de Jodelet (1993), la representación social es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura. Toda representación es representación de algo y de alguien. No es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del sujeto, ni la parte objetiva del sujeto, sino que, las representaciones sociales, constituyen el proceso por el cual se establece una relación entre el sujeto y la sociedad. A su juicio, el acto de representación individual es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto. Representar es sustituir algo, es estar en el lugar de alguien. En este sentido, la representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Por esta razón, la representación está emparentada con el símbolo, con el signo. Al igual que ellos, la representación remite a otra cosa. Así, representar es re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia. La representación social implica este carácter significante. No solamente restituye, de modo simbólico, algo ausente, sino que puede substituir lo que está presente. Debido a ello no es simple reproducción, sino además construcción de un mundo social y conlleva, en la comunicación, una parte de autonomía y de creación individual o colectiva.

Los miembros de un grupo elaboran colectivamente, en su práctica diaria, las reglas, justificaciones y razones de las creencias y conductas que son pertinentes para el grupo (Bourdieu, 1980). Tendrán que reelaborar sus reglas y elaborar nuevos conocimientos cuando se encuentren en conflicto con otros grupos o cuando se enfrenten con un nuevo fenómeno relevante que entre en conflicto con el conocimiento establecido. Esta situación hace necesaria la existencia de un consenso funcional, cuya finalidad es, por un lado, mantener al grupo como una unidad social reflexiva y, por otro, para mantener la vida del grupo en una dirección organizada, estandarizando la identidad social y las interacciones de una mayoría de los miembros del grupo.

De este modo, el discurso que elaboran las representaciones sociales necesita ser público para ser efectivo. El proceso de comunicación debe extenderse potencialmente a través de todos los miembros de un grupo, comprometiéndolos en tanto productores y receptores del sistema de conocimiento. Si no fuese público para todos los miembros de un grupo, el saber elaborado colectivamente no podría cumplir completamente su función para la comunicación, no logrando formar, de este modo, el núcleo de la identidad social de ese grupo. No podría, asimismo, constituirse como representación social.

Las representaciones sociales, asimismo, necesitan relacionarse con el consenso social, es decir, con las creencias que son compartidas por los otros en un grupo determinado. Como señala Moscovici, “tienen una verdad fiduciaria, que es generada por la confianza que depositamos en la información y los juicios cuando los compartimos con otras personas” (Moscovici, 1988, p. 233).

Ahora, si bien las representaciones sociales actúan como amortiguadores ante los cambios, no se trata de construcciones estáticas, de elaboraciones discursivas y simbólicas inamovibles a las que los sujetos se someten inexorablemente, sino que toda representación social está organizada alrededor de un núcleo y de unos elementos periféricos (Abric, 1996) que permiten un funcionamiento dinámico.

El núcleo hace referencia al aspecto estructural que adquieren los contenidos de la representación social, mientras los aspectos periféricos son de naturaleza más permeable a los cambios.

a) Núcleo de las representaciones sociales

El núcleo es la parte más estable, coherente y rígida de las representaciones sociales, ya que está fuertemente anclado en la memoria colectiva del grupo que lo elabora. El núcleo tiene una función consensual y define la homogeneidad compartida por el grupo, estableciendo un carácter normativo de las significaciones que comporta.

El núcleo tiene dos funciones:

- función generadora, mediante la cual los otros elementos de la representación social adquieren o transforman su significado,
- función organizadora de las relaciones, que asocia los elementos de la representación.

Si de ese núcleo central, compuesto de un subconjunto de elementos, desaparecieran o se modificaran algunos de esos elementos, la significación, y por tanto la representación, sería totalmente diferente.

b) Elementos periféricos

Además de proteger la estabilidad del núcleo central, tienen por función ser fundamentalmente adaptativas (Abric, 1996). El sistema periférico conduce a la adaptación de grupos e individuos a situaciones específicas y permite integrar las experiencias individuales. De este modo, permite comprender las variaciones o modulaciones individuales de las representaciones.

2. Procesos de estratificación social.

En esta investigación entenderemos que las representaciones sociales forman parte de los procesos de estratificación social en tanto la teoría sociológica permite comprender que estas representaciones sociales, así como forman parte de una cultura estamental, además pueden encontrarse en conflicto unas con otras. En este sentido, los diferentes actores sociales generan mecanismos de dominación para mantener y promover sus representaciones. Así, las representaciones sociales tienen distinto grado de legitimidad, según su posición relativa en la estratificación social y según el poder que desarrollen.

Como existen distintos actores que manifiestan representaciones distintas de la realidad, cada uno de ellos intentará imponer sus puntos de vista para defender su propia cosmovisión. Así, el poder, entendido como la energía que mantiene unidas las relaciones sociales en la estratificación social, implica la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra todas las resistencias (Weber, 1964).

La estratificación social es entendida, desde esta perspectiva, como un fenómeno multidimensional, puesto que no sólo se encuentra limitada a los recursos económicos, como pretende el marxismo. Esta multidimensionalidad, la coloca en relación social con otras dimensiones que estratifican y que no dependen necesariamente del factor económico, como son el prestigio y las organizaciones. Weber (1964) planteó la existencia de tres dimensiones en la estratificación social, las cuales son las clases, los estamentos y los partidos (class, status, party).

Según Weber se habla de una 'clase' cuando: 1) es común a cierto número de hombres un componente causal específico de sus probabilidades de existencia, en tanto que, 2) tal componente esté representado exclusivamente por intereses lucrativos y de posesión de bienes, 3) en las condiciones determinadas por el mercado de bienes o de trabajo ("situación de clase") (Weber, 1964). Así, el hecho económico sería la forma más elemental en que se haya distribuido el poder de posesión en el seno de una multiplicidad de sujetos que se encuentran y compiten en el mercado con finalidades de cambio creando por sí mismos probabilidades específicas de existencia. "Todo esto tiene lugar dentro de la esfera regida por las condiciones de mercado. Por consiguiente, la 'posesión' y la 'no posesión' son las categorías fundamentales de todas las situaciones de clase, tanto si tienen lugar en la esfera de la lucha de precios como si se efectúa en la esfera de la competencia. Sin embargo, dentro de ésta se diferencian las situaciones de clase según la especie de bienes susceptibles de producir ganancias o según los productos que puedan ofrecerse en el mercado" (Weber, 1964, p. 684).

Además de las 'clases', Weber planteó la existencia de los estamentos. "En oposición a las clases, los estamentos son normalmente comunidades, aunque con frecuencia de carácter amorfo. En oposición a la 'situación de clase', condicionada por motivos puramente económicos, llamaremos 'situación estamental' a todo componente típico del destino vital humano condicionado por una estimación social específica -positiva o negativa- del 'honor' adscrito a alguna cualidad común a muchas personas" (Weber, 1964, p. 687). De forma tal que "el honor correspondiente al estamento encuentra normalmente su expresión ante todo en la exigencia de un modo de vida determinado a todo el que quiera pertenecer a su círculo (...). Está en marcha el 'estamento' tan pronto como se desarrolla una acción comunitaria consensual" (op. cit.).

Junto a las 'clases' y los 'estamentos', Weber reconocía en la estratificación social la existencia de los partidos. "En tanto que las 'clases' tienen su verdadero suelo patrio en el 'orden económico' y los 'estamentos' lo tienen en el 'orden social', y por tanto en la esfera de la repartición del 'honor', influyendo sobre el orden jurídico siendo a la vez influido por él, los partidos se mueven primariamente en la esfera del 'poder'. Su acción está encaminada al 'poder' social, es decir, tiende a ejercer una influencia sobre una acción comunitaria, cualquiera sea su contenido. En principio puede haber partidos tanto en un 'club' como en un 'Estado'" (Weber, 1964, p. 693).

Estratificación y sistema educacional.

Siguiendo la teoría weberiana, Collins (1977) plantea que los distintos actores sociales que conforman la estratificación social demandan al sistema educacional la posibilidad de satisfacción de sus intereses. Este autor concibe, entonces, la educación como "parte de una lucha por habilidades prácticas económicas, por integración cultural y prestigio de grupos de asociación particulares (estamentos) y por el control político por y en organizaciones" (Collins, 1977, p.3). Para este autor, el comportamiento de los diferentes tipos de demandas que son realizadas desde la estratificación social al sistema educacional puede ser visto como un 'mercado de bienes culturales' en el cual los actores sociales simultáneamente intentan lograr sus objetivos.

La demanda por bienes culturales, según Collins, estaría determinada por el número de individuos o grupos de individuos que sienten que obtienen un retorno potencial de la educación y por los recursos económicos y políticos que tienen para hacer sus demandas efectivas, de forma tal que el mercado actúa como asignador de los recursos culturales disponibles. A través de un estudio histórico comparativo, muestra cómo, en distintas sociedades, el sistema educacional ha estado al servicio de distintos intereses sociales. De modo que el concepto de persona educada ha variado dependiendo de los grupos sociales que han impuesto sus demandas al sistema educacional.

Una debilidad del enfoque de Collins es que no explica cómo se desarrolla la oferta educacional en este mercado de bienes culturales. Su teoría, más bien, se trata de una explicación respecto de las demandas, sin considerar que el sistema de oferta también contiene una dinámica que le es particular a los procesos de estratificación social.

Desde esta conceptualización, entonces, las demandas sociales que se realizan al sistema educacional pueden estar orientadas a distintos niveles y aspectos del mismo. Al utilizar una perspectiva dinámica como la planteada, en que interactúan distintas fuentes de demandas, se espera que éstas actúen de manera multidimensional y que expresen los procesos de conflicto social que le subyacen. De este modo, entenderemos en esta investigación que las representaciones sociales de los tomadores de decisión y de los grupos de presión expresan su imaginario y se traducen en políticas y demandas hacia el sistema educacional. Debido a que los grupos que portan estas representaciones forman parte de la estratificación social, dichas representaciones se encuentran en pugna e intentan desarrollar estrategias para imponer sus interpretaciones y sus acciones a la sociedad. Entonces, como señala Collins, el sistema educacional puede ser concebido como un espacio de conflicto social en donde diversos grupos intentan obtener ventajas económicas, sociales, culturales y políticas.

III. Diseño y metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y se basa en los planteamientos de la Grounded Theory.

Se realizaron entrevistas de tipo semiestructurado a tomadores de decisión educacional que han participado en los gobiernos de Frei Montalba, Salvador Allende, régimen militar y los sucesivos gobiernos de la Concertación por la Democracia; además, se entrevistó a representantes de diversos grupos de presión que orientan sus acciones para influir en esas políticas.

Este análisis fue realizado con categorías de baja inferencia, siguiendo el procedimiento sugerido por Goetz y LeCompte (1988), diferenciando entre tipos de emisor, relevancia, articulación lógica del discurso, recurrencia temática.

Para ello se siguieron los siguientes tres procedimientos:

a) Codificación abierta: El análisis siguió un proceso inductivo en que los datos obtenidos fueron fragmentados a partir de una meticolosa lectura en que se etiquetó cada uno de los párrafos con un rótulo que le es particular a su sentido semántico. Este proceso de rotulación y desglose permitió generar categorías conceptuales que abarcan diversos rótulos sobre un mismo tema.

b) Codificación axial: Consiste en un procedimiento que permite unir los datos que fueron fragmentados en la codificación abierta. Este proceso incluye los siguientes elementos: fenómeno (idea central al cual se refieren las acciones), condiciones causales (eventos, incidentes, sucesos, que llevan a la ocurrencia o al desarrollo de un fenómeno), contexto (condiciones bajo las cuales se da el fenómeno o se llevan a cabo las estrategias de acción), condiciones intervinientes (condiciones estructurales que influyen sobre las estrategias de acción que pertenecen al fenómeno; facilitan o interfieren las estrategias implementadas dentro de un contexto específico), acción (estrategias para manejar, llevar a cabo o responder ante un determinado fenómeno) y consecuencias (resultado de la acción). Este procedimiento de codificación axial permite establecer conexiones entre categorías y subcategorías.

c) Codificación selectiva: Este proceso de análisis se basa en seleccionar la categoría central, relacionándola sistemáticamente con otras categorías, validando estas relaciones y completando las categorías que necesitan mayor desarrollo. De este modo, la codificación selectiva permitió elaborar ejes temáticos con los cuales se construyeron interpretaciones que abarcaban diversos sentidos, los cuales fueron continuamente reelaborados hasta fortalecer las hipótesis. Strauss y Corbin (1990) indican cinco momentos contenidos en la codificación selectiva: desarrollo de un relato acerca del fenómeno que se desarrolla como idea central, (este relato puede ser en un primer momento de naturaleza descriptiva); construcción de un argumento central que implique entregar una explicación conceptual al relato; relacionar las categorías subsidiarias con la categoría central, organizándolas en torno a ella; validación de las relaciones establecidas a través de la constante contrastación con los datos; y finalmente, completar las categorías que requieran de mayor desarrollo o precisión.

El análisis de los datos fue realizado desde el análisis intracaso hacia la comparación intercasos. Este procedimiento permitió comparar similitudes y diferencias presentes en los datos, a la vez que permitió realizar una triangulación constante con la información disponible. Este proceso de codificación implicó, entonces, formular preguntas, articular hipótesis interpretativas y buscar sus respuestas y contrastación en los mismos datos.

El análisis fue realizado utilizando el software Nvivo debido a su coherencia con los planteamientos de la Grounded Theory.

IV. Resultados²

1. Imaginario educacional de los tomadores de decisión.

Para comprender los imaginarios que subyacen a la política educacional que caracteriza al sistema educativo chileno, se procedió a entrevistar, en primer lugar, a diversos tomadores de decisión educacional. Los tomadores de decisión seleccionados se caracterizan porque han desempeñado funciones en el Ministerio de Educación teniendo responsabilidades en momentos clave, tanto en el diseño como en la implementación de la política educacional y, por tanto, representan a grupos específicos de la sociedad (expresados en partidos políticos) que han accedido al poder del Estado y desde allí intentan implementar aquellas políticas sectoriales que su ideología les impulsa. Por tanto, su acción no está referida sólo a una acción técnica, sino que se articula desde una determinada visión de la sociedad.

A continuación se señalan los nombres y algunas funciones desempeñadas por estos actores:

Gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970):

Mario Leyton Soto: Subsecretario de Educación (1968-1969), Director del Centro de Perfeccionamiento, Investigación y Experimentación Pedagógica (1963-1973).

Gobierno de Salvador Allende (1970-1973):

Iván Núñez: Superintendente de Educación, creador del proyecto de Escuela Nacional Unificada. Asesor educacional de los sucesivos gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia.

Régimen militar (1973-1990):

- a) Alfredo Prieto: Subsecretario de Educación desde 1976; Ministro de Educación desde 1979 hasta 1982. Diseñó el sistema de descentralización, la municipalización y el sistema de financiamiento a través de la subvención escolar.
- b) Mónica Madariaga: Ministra de Educación el año 1982. Se caracterizó por intentar detener el proceso de municipalización.
- c) Juan Enrique Froemel: Subsecretario de Educación
- d) María Teresa Infante: Superintendente de Educación.

- e) René Salamé: Subsecretario en varios periodos. Ultimo Ministro de Educación. Promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Educación

Gobiernos de la Concertación (1990 hasta la actualidad):

- a) Ricardo Lagos: Primer Ministro de Educación de la Concertación; luego, Presidente de la República.
- b) Cristian Cox: Jefe de la Unidad de Currículo y Evaluación hasta el año 2006. Diseñó la reforma curricular.
- c) Juan Eduardo García Huidobro: Jefe de la División de Educación General del Ministerio de Educación. Coordinador de la Comisión Asesora en Educación generada luego de la movilización de los estudiantes secundarios.
- d) Juan Ruz: Jefe de la División de Educación General del Ministerio de Educación.
- e) Daniel Contreras: Coordinador del Nivel de Enseñanza Media en el Ministerio de Educación.

El análisis realizado muestra que, en primer lugar, en este periodo histórico, se expresan tres ideologías claramente diferenciadas: el proyecto humanista cristiano, el marxista y el neoliberal, siendo una complejidad de ese periodo que, estas tres ideologías, se han percibido como hegemónicas y como proyectos de largo plazo, a pesar de contar con un respaldo limitado de la ciudadanía. Así observamos que tanto la Democracia Cristiana como la Unidad Popular llegan al poder con un tercio del electorado y que el proyecto neoliberal es impuesto por la dictadura militar. Además, durante la transición política a la democracia, se legitima el proyecto neoliberal por la fuerza de los hechos tanto por la realidad internacional como por los amarres dejados por Pinochet, de tal manera que los sucesivos gobiernos de la Concertación se han acomodado a este proyecto, pero siempre tratando de modificarlo.

Observamos también que, en estos tres proyectos, se han realizado reformas educacionales de gran envergadura que han implicado cambios en la administración del sistema, su financiamiento y su gestión, así como en el currículum. Esta situación evidencia una alta confianza de parte de diversos grupos políticos, con ideologías absolutamente diferentes y contradictorias, respecto de la posibilidad de transformación social desde el sistema escolar. Unos y otros orientan sus decisiones para influir sobre el sistema educativo, ya sea en sus aspectos estructurales o en sus aspectos curriculares, mostrándonos que, en su imaginario, la educación, a pesar de los diagnósticos negativos que se realizan sobre su funcionamiento, es considerado como un instrumento eficiente de transformación de la sociedad.

El análisis realizado permite observar que estos imaginarios de transformación social a través de las políticas educativas se han articulado en torno a dos representaciones sociales: derecho a la educación y libertad de enseñanza.

La primera representación social se caracteriza por la creencia que aspira a que todos los sujetos deben recibir educación de calidad, indistintamente de las condiciones económicas, sociales y culturales que tengan; para esta representación, los beneficios de la educación no pueden ser vistos sólo en términos personales, sino que también tienen efectos sociales, tanto en la inserción laboral como en la construcción de ciudadanía; además en esta representación social existe la creencia que le corresponde al Estado un rol fundamental en el desarrollo del sistema educacional, tanto en sus aspectos referidos a definición de política, administración de los establecimientos, financiamiento, contratación de profesores, diseño curricular.

Por su parte, la segunda representación, la libertad de enseñanza, considera y valora el derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos. Para sus portadores, el Estado no puede asumir esta responsabilidad y debe ser la propia sociedad, incluyendo a las escuelas, la que elabore propuestas curriculares acordes a las demandas sociales. De esta forma, esta representación promueve la autonomía de los establecimientos educacionales y espera que ellos realicen procesos de gestión que les permitan mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los temas de fondo de este periodo ha sido el debate y las acciones realizadas en torno a las políticas educativas descentralizadas. En este sentido, los datos muestran que han existido dos interpretaciones de este concepto. Por una lado, una versión ligada a la representación del derecho a la educación y otra ligada a la libertad de enseñanza.

Así vemos que, desde los años sesenta se desarrollaron en Chile las últimas etapas de una política educativa centralizada. En aquella época, los gobiernos de centro e izquierda mantuvieron las dinámicas establecidas a principios del siglo XX, en donde le correspondía al Estado un rol fundamental en la administración, financiamiento y construcción curricular, procesos que, en general, son nominados como "Estado Docente".

En este contexto, las nuevas políticas educativas de los nuevos gobiernos (democratacristiano y de la Unidad Popular) intentaron hacer transformaciones del funcionamiento del sistema educativo desde el Estado. En ese momento, ni unos ni otros, imaginaron que luego el sistema político se rompería y que, desde el mismo Estado, se generaría políticas educativas descentralizadas.

El gobierno de Frei Montalva decide la implementación de una reforma educacional que consideraba la enseñanza primaria y la secundaria. Esta propuesta de reforma educacional era coherente con los modelos económicos desarrollistas de la época que interpretaban que el gasto en educación era en realidad una inversión social que se justificaba como un costo menor respecto de los beneficios que traería a la sociedad la posibilidad de contar con más sujetos educados. De este modo, la “revolución en libertad” desarrollada por el gobierno demócratacristiano se expresaría en la política educativa en tres tareas: ampliación del sistema e igualdad de oportunidades educativas; modernización y mejoramiento de las prácticas escolares y adecuación del sistema educacional a los cambios económicos, sociales y políticos. Se esperaba que estas políticas permitieran la expansión y diversificación del sistema educacional posibilitando que los sectores medios y los obreros aumentaran sus niveles de asistencia y permanencia escolar.

En términos educacionales, se aprecia que, desde el inicio del gobierno de la Unidad Popular, existió una preocupación por la política educativa. Así vemos que en el programa de gobierno se señalaba que “el nuevo Estado procurará la incorporación de las masas a la actividad intelectual y artística, tanto a través de un sistema educacional radicalmente transformado, como a través del establecimiento de un sistema nacional de cultura popular”.

El proyecto educativo de ese gobierno fue la “Escuela Nacional Unificada” (ENU), que respondía a un enfoque marxista acerca de la educación y a recomendaciones de organismos internacionales. Este proyecto fue elaborado en 1972 y proponía una reestructuración del sistema educativo, con el objetivo de terminar con la segmentación social que caracterizaba a la educación chilena. Para ello, se proponía la formación de los alumnos a través de una educación general y politécnica y se pretendía desarrollar habilidades, conceptos, actitudes y valores tendientes al trabajo productivo en donde todos tendrían una capacitación para el trabajo. Su objetivo era construir convivencia democrática y compromiso social, así como la formación de una conciencia nacional y de una concepción científica de la sociedad, de la naturaleza y del hombre. Si bien es cierto, estructuralmente se mantenían los 8 niveles de enseñanza básica, en enseñanza media se reorganizaría la enseñanza sin distinguir entre educación científico humanista y técnica profesional para potenciar el acceso al sistema productivo.

Como narra Iván Núñez, el proyecto de la Escuela Nacional Unificada fue duramente criticado por diversos sectores de la sociedad, así la Iglesia Católica y los partidos de centro y derecha acusaron al gobierno de intentar limitar la libertad de enseñanza a través de transformación del sistema escolar en un mecanismo de manipulación ideológica. Este debate llevó a que el gobierno de la Unidad Popular retire este proyecto y que nunca se implementará.

En este debate se expresa un momento interesante de disputa entre ambas representaciones sociales, en donde los partidarios del derecho de la educación intentan avanzar en la concreción de su programa de gobierno y otros grupos sociales, portadores de la representación ligada a la libertad de enseñanza, realizan acciones de oposición y logran modificar la acción iniciada.

Este mismo conflicto se observa unos años más tarde cuando, en la década del ochenta, se diseñaron las transformaciones sociopolíticas que implicaron la construcción de una sociedad neoliberal. En ese momento, las nuevas políticas educacionales descentralizadas se enfrentaron a posiciones estatistas, ligadas al derecho a la educación, existentes dentro del propio gobierno militar que impidieron la concreción del diseño original que intentaba la privatización total del sistema. Como señalan los entrevistados del régimen militar, esta situación se expresó en la imposibilidad de crear un sistema educacional privatizado y, sólo pudiendo concretar un sistema educacional, de provisión mixta público privado, instalando, eso sí, un sistema de competencia y un sistema de financiamiento basado en la subvención escolar.

En este mismo sentido se observa que en la Constitución del 80, en el capítulo referido a educación, se reconocen, primero, el derecho a la educación y, luego, la libertad de enseñanza, creando con ello la figura del reconocimiento oficial de los establecimientos. Es decir, en la Constitución del 80 se dificulta la posibilidad de la plena libertad de enseñanza, porque se reserva al Estado la facultad de reconocer oficialmente establecimientos; y después la LOCE fija los criterios para el reconocimiento oficial, y entre esos criterios el que los establecimientos, para ser oficialmente reconocidos, tienen que ceñirse a una base curricular obligatoria y común, que son los objetivos fundamentales contenidos mínimos.

De este modo vemos que subsiste en la Constitución de Pinochet una concepción estatista que el Estado institucional tiene el control de los contenidos independientemente de que también fija libertad de enseñanza y le da a los establecimientos autonomía para enriquecer ese núcleo fundamental que le aprueba el Estado.

Finalmente, como señalan los tomadores de decisión educacional, los gobiernos de la Concertación, debido a no contar con las mayorías políticas necesarias, no han podido resolver este dilema y han generado una reforma educacional sobre esta estructura del sistema educacional y además, producto de la contradicción existe también en su interior, han generado mecanismos especializados que han profundizado dichas políticas, como lo es, por un lado, el Estatuto Docente y, por otro, el financiamiento compartido que introduce mayor segmentación al sistema escolar.

Además se observa, en este periodo, la mayor expansión del sector particular subvencionado, lo cual se debe, entre otros aspectos a las bajas exigencias que existen para constituirse en sostenedor, entre ellas que no sea necesario demostrar la necesidad socio educativa de la creación de un nuevo establecimiento. Esta situación ha llevado a la competencia entre el sector municipal y el particular subvencionado por los mismos segmentos de matrícula y, dadas las propias condiciones estructurales del sector municipal, éste no ha podido responder efectivamente a las condiciones de un mercado competitivo.

En conclusión del imaginario de los tomadores de decisión educativa, los datos analizados sobre el proceso de descentralización muestran, a partir de las entrevistas realizadas, que existen dos interpretaciones sobre el objetivo de esta política educativa. Un primer sentido, implica la construcción de democracia a través del sistema educativo, otorgándoles mayores grados de participación a las comunidades educativas; el otro significado, con connotaciones claramente neoliberales, se refiere a la privatización del sistema escolar a través de la participación de los privados en la administración del sistema escolar. En ambos sentidos, los padres son concebidos de manera activa en tanto tienen la capacidad para elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos.

Como hemos señalado, esta doble significación de las políticas de descentralización educativa, por parte de los tomadores de decisión educativa, se relaciona con las representaciones sociales del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. Sin embargo, estas representaciones no pueden interpretarse de manera simplista señalando que la representación social sobre el derecho a la educación está ligada a los grupos políticos de centro y de izquierda y la representación sobre la libertad de enseñanza se corresponde con la derecha política.

2. Imaginario educativo de los grupos de presión

Las entrevistas realizadas a agentes sociales participantes de lo que se denominó "grupos de presión" se llevaron a cabo considerando actores representativos de organizaciones sociales que generan presión hacia las autoridades educativas contribuyendo así a formar diversos significados que construyen y reconstruyen el lenguaje, el pensamiento y las acciones de políticas educativas.

La constitución del grupo de entrevistados en esta sección de la investigación estuvo formado por las siguientes organizaciones y actores sociales:

- a) Sostenedores sector Municipal: Raciél Medina (Encargado del Área de Educación de la Asociación de Municipalidades)

- b) Sostenedores sector Particular Subvencionado: Rodrigo Bosch. (Presidente de la Corporación Nacional de Colegios Particulares); Raquel Contreras y Luis Bastías (sostenedores de colegios)
- c) Iglesia Católica: Obispo Héctor Vargas (Vicario de la educación de la Conferencia Episcopal) y Gloria Comparini (Secretaría ejecutiva de la Vicaría para la Educación)
- d) Iglesia Evangélica: Obispo Emiliano Soto e Iván Ruz (Consejo de Unidades Pastorales de la Región Metropolitana)
- e) Asociación de Padres: Luís García.
- f) Partido Socialista: Carlos Montes. (Diputado Socialista. Comisión de Educación del Parlamento)
- g) Centro de Estudios: Loreto Fontaine (Centro de Estudios Públicos) y Loreto Egaña (Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación)
- h) Movimiento Secundario: Sebastián Muñoz (dirigente del Instituto Nacional)
- i) Gremio de Profesores: Jorge Pavez. (Presidente del Colegio de profesores)

Una característica de estos actores es que, por definición, no son quienes deciden las políticas, sino que se ven afectados por ellas, tanto para conseguir sus objetivos o como obstáculos para ella. Desde este punto de vista, estos grupos siempre consideran que requieren de mayores grados de libertad y sienten que el Estado no les entrega todos los beneficios que ellos, legítimamente, demandan. Estos actores representan a diversos grupos de presión (económica, cultural y social), de diversa índole y propósitos, disímiles entre ellos, por lo cual no resulta fácil construir una interpretación común a todos ellos.

De este modo, hablar de grupos de presión significa referirse a una diversidad de organizaciones que esperan que el Estado genere políticas que respondan a sus intereses particulares. De este modo, aun cuando puedan compartir elementos comunes, como los diagnósticos sobre la situación del sistema educacional descentralizado, tienen diversas propuestas sobre lo que sería necesario hacer para mejorar el sistema (en beneficio de sus intereses particulares).

A pesar de esta diversidad de posiciones de los grupos de presión, es posible evidenciar en ellos la presencia de las representaciones sociales ligadas al derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. En ocasiones estas se diferencian claramente, pero en otras se entremezclan.

Por ejemplo, apreciamos que estos diversos actores reclaman de un Estado más fuerte en la fiscalización del funcionamiento del sistema escolar descentralizado. Las razones, sin embargo, son diferentes; así, mientras unos esperan que el Estado fortalezca la educación pública; otros, esperan que les ayude a eliminar a la competencia.

Del mismo modo, todos coinciden en señalar que el Estatuto Docente ha tenido efectos negativos sobre el sistema descentralizado: unos, porque se ha constituido en un lastre económico y otros porque distorsiona el libre mercado, estableciendo una carrera funcionaria y fijando salarios y beneficios. Por otro lado, existe una percepción dispar respecto de la fiscalización que realiza el Estado, así mientras unos esperan que ella aumente; otros se sienten agobiados y perseguidos

En general, tienden a pensar que la descentralización no ha funcionado: unos porque representa en realidad una forma de desconcentración y otros porque no se lo liberalizado lo suficiente para que los padres puedan elegir libremente el colegio en que estudiará su hijo. En ambos casos, se argumenta que el Estado no quiere traspasar los niveles de decisión.

Todos ellos, sin embargo, piensa que el Estado debe aumentar el monto de la subvención escolar para cubrir los gastos operacionales que significa educar a los niños, en particular, a los más pobres, y abogan por mecanismos que mejoren este sistema.

En términos curriculares, los diversos grupos consideran que el Estado sigue manteniendo el control, aunque se desarrollan diversas formas de resistencia, como lo son no seguir las orientaciones del Ministerio o generar libros de textos más vinculados con sus necesidades. El proyecto educativo, en cambio, es percibido como una herramienta más cercana a los procesos de descentralización, aunque se señala que se necesitan recursos para su ejecución, pero que puede constituirse en el sello del establecimiento para que los padres puedan optar por él.

Respecto de los procesos de exclusión social, todos los entrevistados coinciden en señalar que las políticas educacionales descentralizadas han contribuido a su aumento, aunque se reconoce que las condiciones de cobertura han mejorado producto de esta política. Sin embargo, estiman que la mayor cobertura educacional, está generando mayor presión por parte de los sujetos por integración social.

Conclusiones

En este artículo se ha tratado de comprender el imaginario pedagógico sobre las funciones atribuidas al sistema educacional chileno intentando analizar los procesos de continuidad y cambio de la política educacional iniciados a partir de la segunda mitad del siglo XX. Este periodo se caracteriza por el importante avance y consolidación política y social de la clase media y trabajadora y luego por el quiebre institucional que, hasta el día de hoy, tiene consecuencias jurídicas, políticas, económicas, sociales y culturales.

Ahora bien, estos procesos de reforma educacional emprendidos durante la segunda mitad del siglo XX, que se caracterizan por un constante aumento del presupuesto destinado al sector educacional y por el aumento de la cobertura, denotan la alta importancia que los grupos sociales le atribuyen al sistema escolar en los procesos de transformación social. Indistintamente si se trata de la “revolución en libertad”, la revolución “con vino tinto y empanadas” o la “revolución de los chicanos”, todos comparten este imaginario que atribuye como función al sistema escolar la transformación social.

Sin embargo, este imaginario no es homogéneo, sino que le subyacen dos representaciones sociales: la primera, relacionada con el derecho a la educación que considera que todos los sujetos deben recibir educación de calidad, indistintamente de sus condiciones económicas, sociales y culturales; y la segunda, que promueve la libertad de enseñanza, estableciendo el derecho de los padres a elegir la educación para sus hijos.

Este elemento nuclear de las representaciones sociales se diferencia en tanto perciben de manera distinta el rol del Estado ya que unos quisieran un rol activo en la administración y financiamiento, mientras que los otros le asignan un rol regulador.

Los portadores de estas representaciones tienden a percibirlos como hegemónicos y no se aprecia en ellos interés por modificarlos. De este modo, una característica del periodo histórico analizado es que estas dos representaciones sociales se han enfrentado en diversos momentos:

- a) durante el gobierno de la Unidad Popular a través de su proyecto de Escuela Nacional Unificada que implicó un gran debate nacional entre partidarios del gobierno y opositores y su posterior retiro;
- b) durante la dictadura militar como parte de las transformaciones neoliberales en donde se enfrentaron, dentro de lo que cabe en una dictadura, en su propio seno, “estatistas” y “chicanos”, quienes lograron reestructurar el funcionamiento del sistema escolar, pero sin lograr su total privatización, constituyendo un sistema de provisión mixta que se mantiene hasta el presente;
- c) al inicio de los gobiernos de la Concertación, cuando estos se vieron obligados a aceptar las condiciones impuestas por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. En ese momento, los partidarios de la libertad de enseñanza percibieron la posibilidad que el nuevo gobierno democrático desarticulara las transformaciones neoliberales y aprobaron esta ley, el último día del gobierno de Pinochet, dando un rango

constitucional a las reglamentaciones educacionales de inicios de la década del ochenta;

- d) hoy día, cuando se ha consolidado la descentralización educacional como clara expresión de privatización del sistema escolar, pero sus resultados siguen siendo desastrosos y la ciudadanía ha exigido la modificación de la LOCE.

Este conflicto social entre las dos representaciones sociales se origina en la búsqueda de los grupos sociales que la sustentan por imponer su imaginario a los otros grupos sociales. Se observa que, en este periodo, la correlación de fuerzas ha sido dispar y aunque al principio tenía fuerza el derecho a la educación, luego se enfrenta con los defensores de la libertad de enseñanza en la Unidad Popular quienes logran neutralizar el proyecto de la ENU; más tarde, en el gobierno militar, intenta imponerse la libertad de enseñanza, entendida como libertad de empresa, sin que lo logre totalmente, debido a la oposición de los defensores del derecho a la educación existentes en las Fuerzas Armadas, dando origen a un sistema de provisión mixta; y finalmente, como consecuencia de la imposición de la LOCE, de la imposibilidad de cambiarla y de los bajos controles del propio sistema, la competencia entre diversos tipos de oferentes educacionales (sostenedores) ha consolidado su posición, pero tampoco al punto de vencer a los defensores del derecho a la educación.

De algún modo, pareciera que las políticas de descentralización educacional, generadas bajo el régimen militar, intentaron responder de una nueva manera para permitir la coexistencia de ambas representaciones debido a la imposibilidad de conciliación entre ellas. De este modo, se crea un sistema de educación descentralizada con provisión mixta en donde coexisten tres subsistemas: municipal, particular subvencionado y particular pagado.

Una característica de este modelo es que funciona como un cuasi mercado, en donde el Estado tiene un rol debilitado y donde prima la competencia entre estos oferentes para obtener el máximo de matrícula, lo cual les permite subsistir económicamente.

Este sistema de provisión mixta se basa en un pacto social en donde el Estado autolimita su responsabilidad educativa y la comparte con diversos sectores de la sociedad, reconociendo así que, para potenciar el derecho a la educación, se debe potenciar también la libertad de enseñanza, entendida en la LOCE con dos significados: por un lado, como libertad de los padres para elegir el tipo de educación que quieren dar a sus hijos y, por otro, como libertad de empresa, la cual permite que los privados creen establecimientos educacionales.

Este pacto social conciliador tiene dos características importantes que permiten su funcionamiento:

a) Cooperación público privada: El Estado otorga a los privados que quieren participar en la administración de establecimientos educacionales (denominados sostenedores) la categoría de cooperadores de la función educativa del Estado. En esta cooperación se espera que los privados generen una gestión de calidad que, dentro de los márgenes impuestos por las reglamentaciones administrativas y el marco curricular, mejore los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

b) Igualdad trato en el financiamiento: Para que pueda sustentarse la cooperación privada, el Estado se compromete a financiar el sistema educacional entregando recursos a los sostenedores usando el mismo mecanismo que para los colegios municipales.

Sin embargo, estas representaciones sociales se combinaron en Chile generando un sistema educacional complejo, caracterizado por la abierta competencia entre los diferentes oferentes en donde, por un lado, la creación de nuevos colegios ha sido exponencial y, por otro, los padres han decidido dejar de enviar a sus hijos a los colegios municipales para trasladarlos a los privados subvencionados.

La tabla 1 muestra la competencia que se ha generado al interior del sistema educacional descentralizado, expresada en la creación de nuevos establecimientos escolares y en la evolución de la matrícula.

En esta tabla, se aprecia que, en la transición a la democracia, se han creado 2.203 colegios subvencionados mientras que los municipales han disminuido en 315. Se aprecia además que en este periodo los colegios subvencionados aumentaron su matrícula en 679.201 estudiantes mientras que el sector municipal disminuyó en 19.286 alumnos, es decir, prácticamente se estancó y fue alcanzado por los subvencionados.

Tabla 1: Evolución del número de establecimientos y de matrícula del sistema educacional, durante la transición a la democracia.

	Establecimiento		Matrícula	
	Mun	PS	Mun	PS
1990	6.286	2.694	1.717.928	963.212
1991	6.273	2.678	1.699.700	952.973
1992	6.294	2.651	1.721.836	967.025
1993	6.276	2.653	1.725.908	977.300
1994	6.243	2.637	1.745.179	989.250
1995	6.377	2.790	1.788.447	1.023.423
1996	6.456	2.883	1.828.088	1.081.427
1997	6.341	2.857	1.839.570	1.104.623
1998	6.337	3.065	1.840.184	1.138.080
1999	6.297	3.170	1.866.991	1.202.327
2000	6.255	3.217	1.884.320	1.256.116
2001	6.242	3.459	1.889.645	1.302.010
2002	6.177	3.640	1.875.362	1.361.944
2003	6.138	4.084	1.843.228	1.441.511
2004	6.095	4.274	1.795.369	1.510.134
2005	6.098	4.630	1.766.116	1.577.452
2006	5.971	4.897	1.698.639	1.642.413

Fuente: Ministerio de Educación. 2007

Esta nueva configuración del sistema educacional, proveído ahora casi en partes iguales por el sistema municipal y por el particular subvencionado, es interpretada de maneras diversas por ambas representaciones:

- a) Defensores del derecho a la educación: este grupo expresa que, si bien los gobiernos de la Concertación han hecho una reforma educacional y han colocado recursos para concretar estas modificaciones, las políticas educativas desarrolladas han generado una alta segmentación escolar y que los resultados de aprendizaje son bajos. Expresan asimismo una crítica al sector municipal y consideran la necesidad de introducir modificaciones a su funcionamiento. Por otra parte, si bien critican al sector subvencionado, sobretudo por su dimensión, no anhelan su desaparición ni el retorno al Estado Docente, ya sea porque los tiempos cambiaron o porque valoran la descentralización. Critican también los efectos de diversas políticas desarrolladas por los últimos gobiernos: Estatuto docente, financiamiento

compartido y la jornada escolar completa, en tanto no han logrado generar mayor integración escolar.

- b) Defensores de la libertad de empresa: para estos, las condiciones generadas por las políticas educacionales son percibidas como favorables a sus intereses en tanto han permitido que se cumpla efectivamente tanto la libertad de los padres para elegir colegio como la capacidad de los privados por concretar proyectos educativos. Para los representantes de este grupo es legítima la competencia entre establecimientos escolares y no les parece cuestionable el lucro. Además creen que sus colegios obtienen mejores resultados que los municipales y no creen que se haya generado un sistema excluyente, sino que se trata de un efecto de la intervención del Estado, a través de su constante hostigamiento al sector subvencionado; del impacto del Estatuto docente sobre el sector municipal; y del bajo valor de la subvención escolar, lo cual habría impedido una real competencia entre ambos sectores y no permite que los alumnos pobres asistan a los colegios subvencionados, cuestión que los hace valorar la subvención preferencial, en tanto permitirá que alumnos pobres talentosos ingresen al sistema subvencionados a través de una subvención diferenciada.

En estas dos visiones de la evolución reciente del sistema educacional se aprecia que existen puntos en común:

- a) Crítica al Estatuto Docente en tanto se lo considera un obstáculo para el funcionamiento del sistema educacional descentralizado.
- b) Mantención del sistema, ya que ni unos ni otros consideran modificaciones estructurales, sino cambios que permitan mejorarlo.

Resulta curiosa esta semejanza en la valoración positiva de la estructura del sistema educacional por parte de los defensores del derecho a la educación y de los defensores de la libertad de enseñanza en tanto no se reconoce que en los escasos países donde el sistema educacional funciona con mecanismos de cuasi mercado sus condiciones de funcionamiento son totalmente distintas: siempre se privilegia la educación pública; en todos los casos la educación es proveída por organizaciones sin fines de lucro (religiosas y asociaciones principalmente); está expresamente vetado el lucro; y los profesores dependen de la administración pública, quien además cancela sus salarios. (Almonacid, 2008)

Una diferencia notoria de nuestro sistema educacional descentralizado es que la posibilidad que establece la LOCE de crear colegios haya sido aprovechada fundamentalmente por los privados, en primer lugar, luego, por la iglesia Católica y de manera muy minoritaria por organizaciones sociales (Almonacid,

2004), lo cual es radicalmente diferente a lo que ocurre en los países en donde funciona el cuasimercado en donde priman los grupos religiosos (católicos y protestantes) y organizaciones sociales sin fines de lucro.

Pareciera ser que, para explicar las dimensiones del sistema educacional chileno, se conjugan tres factores:

- a) los privados vieron en la descentralización educacional una oportunidad de negocio, en donde la gran inversión la hace el Estado a través de la subvención y otros subsidios;
- b) pocos grupos sociales han tenido la percepción que pueden obtener beneficios de la cooperación con el Estado trasladando la acción social (de beneficencia, integración social, laboral, etc.) que realizan históricamente hacia el sistema educacional y decidiendo crear escuelas.
- c) Una diferencia importante, en este sentido, es la participación de la Iglesia Católica en tanto constituye el tercer gran grupo que se ha constituido en sostenedor de establecimientos educacionales. Este aspecto es interesante en tanto la Iglesia Católica ha tenido su propia forma de interpretar la libertad de enseñanza como expresión de los padres de elegir el tipo de educación para sus hijos. En esta comprensión se destaca el rol del Proyecto Educativo que los colegios católicos han elaborado a partir de sus creencias religiosas. Así esta oferta curricular valórica ha sido correspondida por los padres quienes sienten que los colegios de Iglesia entregan una formación integral.

Sin embargo, pareciera ser que la Iglesia Católica para defender su interpretación de la libertad de enseñanza contra los partidarios del derecho a la educación, que creen en el rol activo del Estado, ha generado una alianza con los sostenedores privados que tienen una interpretación distinta de la libertad de enseñanza más centrada en la libertad de empresa. Esta alianza los hace coincidir en muchos aspectos sobre el diagnóstico del sistema educacional, en propuestas de funcionamiento y financiamiento y además en el criterio de selección de estudiantes.

Un contraejemplo interesante es el de las Iglesias Evangélicas, en tanto se aprecia que existen pocos colegios ligados a sus diversas denominaciones y que sus pastores no tienen claro sus propias posiciones. Esta situación contrasta con el alto nivel de adhesión que están teniendo en nuestra sociedad. De este modo, teóricamente, se esperaría que las Iglesias Evangélicas se comportarían como la Iglesia Católica en el sistema educacional, creando colegios con un determinado proyecto pedagógico valórico religioso y que, en coherencia, los padres evangélicos enviarán a sus hijos a estas escuelas. Ello, sin embargo, es muy incipiente y no forma parte del discurso de sus pastores.

De este modo, apreciamos que las dimensiones que ha adoptado el sistema educacional chileno se basa en las diferentes interpretaciones que los grupos sociales han hecho de la libertad de enseñanza: unos pocos entendiéndola como cooperadora de la función educativa del Estado; otros comprendiéndola como prolongación de su interés por formación religiosa y valórica; y, los más, significándola como un negocio.

Ahora bien, para los sostenedores privados la libertad de empresa ha implicado un inmenso espacio de crecimiento, en un sistema con bajos controles en donde los requisitos para abrir son bajos, las sanciones débiles y la posibilidad de perder la calidad de cooperador de la función educativa del Estado es casi nula.

Sin embargo, esta misma ventaja pareciera estar convirtiéndose en una amenaza caracterizada por un alto crecimiento de la oferta de colegios subvencionados, pero limitada por la reducción de matrícula escolar dado como un efecto no esperado de este crecimiento existiendo menos alumnos que repartirse.

De este modo, observamos que los representantes de los grandes sostenedores piden al Estado, a los defensores del derecho a la educación, que generen mecanismos para regular el funcionamiento del cuasi mercado, sancionando a los colegios que obtienen bajos resultados.

Esta paradoja de las reinterpretaciones de las representaciones sociales se encuentran a nivel de los aspectos periféricos que las componen y, a diferencia de los aspectos nucleares, constituyen posibilidad de cambio, ya que se encuentran menos consolidados y, por tanto, más expuestos a las negociaciones con otros grupos sociales.

Por tanto, es esperable, a nivel teórico por lo menos, que las modificaciones al actual sistema educacional descentralizado provengan de estas representaciones menos consolidadas.

Así podemos señalar que el análisis realizado para comprender el imaginario de los tomadores de decisión y de los grupos de presión social sobre las políticas educativas desarrolladas desde mitad del siglo XX hasta nuestros días muestra que sus posibilidades de estabilidad y cambio están relacionados con dos representaciones sociales que se encuentran en conflicto intentando que el sistema educacional responda a sus legítimas demandas de transformación social.

Estas representaciones se han enfrentado en diversas etapas de la historia educacional reciente, con resultados disímiles, pero que en perspectiva de largo plazo, han significado un gran avance y legitimación del sector que representa a la libertad de enseñanza. Este avance, sin duda, está marcado por la imposición del

modelo neoliberal en educación durante la dictadura militar y luego por el análisis de los sucesivos gobiernos de la imposibilidad de cambiar la estructura, el funcionamiento y el financiamiento del sistema educacional.

Este proceso significó que las posibilidades de cambio en el sentido de mayor integración social que se venía desarrollando en Chile, durante todo el siglo XX, en donde el Estado tenía un rol central se transformará, mediante la descentralización educacional, en una tarea compartida con la ciudadanía. Este proceso, sin duda, permitió lograr algunos de los objetivos demandados por los partidarios del derecho a la educación, como lo es que todos los niños y jóvenes asistan al sistema escolar y que se mantengan el máximo de tiempo en él. En esta perspectiva se esperaba también que este aumento de cobertura generara una educación de calidad, entendida como mayores oportunidades de integración social. En la actualidad, vemos que esas demandas no han sido cumplidas con las actuales políticas educacionales, ni con las reformas estructurales realizadas por Pinochet ni tampoco con las reformas curriculares y pedagógicas realizadas con posterioridad.

En este contexto, los partidarios de la libertad de enseñanza han concretado sus objetivos de, por un lado, relevar el rol de padres en la decisión del tipo de educación que quieren para sus hijos y, por otro, crear establecimientos educacionales. Con la concreción de estos elementos no sólo han complementado la acción del Estado sino que también han logrado competir con la oferta del sector municipal, al punto de ponerla en jaque. No obstante, aún habiendo logrado sus objetivos, sus resultados académicos son magros, salvo en los colegios administrado por la Iglesia Católica, pero también ellos generan mecanismos de selección a los estudiantes, a través de elementos ideológicos y del financiamiento compartido.

De este modo, vemos que si bien ambas representaciones sociales contienen propuesta de cambio social, al visualizarse a sí mismas como hegemónicas y antagonistas de la otra representación, se han enfrentado constantemente y no logran resolver el conflicto. Cada una de ellas tiene sus lógicas y estrategias de poder para modificar la conducta de su rival y lograr que el sistema educacional se adecue a sus demandas.

Este conflicto, si bien ha permitido conseguir algunos objetivos sociales ha limitado otros y no pareciera verse en sus discursos la posibilidad de reestructuración de la representación social que portan. Por ejemplo, si la Iglesia Católica, uno de los principales oferentes en el sector subvencionado señalara que siendo partidario de la libertad de enseñanza no lo es de la libertad de empresa y criticara la posibilidad de lucrar con los dineros que el Estado destina para la educación de los niños y jóvenes chilenos; si la Iglesia Católica generara ese discurso, seguramente reconfigurarían el funcionamiento del sistema educacional.

Sin embargo, este discurso no existe en sus representaciones sociales y por tanto es poco esperable que se concrete en un futuro cercano.

A los defensores del derecho a la educación les pasa algo semejante en tanto han realizado una importante reforma educacional, pero sin comprender la importancia de la estructura del sistema educacional al punto de mantenerla casi intacta a como la dejó el gobierno de Pinochet. Para ellos, la posibilidad de repensar las lógicas y dinámicas de funcionamiento del sistema educacional pareciera estar limitada a estas condiciones, de esta forma todas sus propuestas se elaboran dentro de este marco de referencia, sin poder pensar o imaginar otras alternativas.

De este modo, observamos que si bien, en ambas representaciones, coexiste la idea del cambio, al estar enfrentadas se mantienen las condiciones que rigen el sistema educacional.

Esta otra paradoja muestra que este conflicto social, por un lado, está entorpeciendo el objetivo de mejorar las oportunidades de integración social de los jóvenes que tienen el legítimo derecho a una educación de calidad y, por otro, dificulta que las escuelas y los profesores desarrollen su labor pedagógica en tanto les exige, cada tanto, que cambien y reorienten su acción.

Esta situación lleva a que, los partidarios de una y otra representación social, responsabilicen a los profesores de los bajos resultados que alcanza el sistema educacional, descentrando con ello su propia participación en este proceso. Por ejemplo, sin que ninguno de los actores señale las condiciones de trabajo en que laboran los profesores con salas llenas de alumnos, con excesivo tiempo destinado a clases y poco para desarrollar actividades profesionales. Ambas situaciones son causadas por las decisiones de la política educativa y están en el ámbito de las cosas que los profesores no puedan cambiar.

Así, tanto los jóvenes como los profesores, se encuentran en medio del conflicto entre estas dos representaciones y son usados, a veces, para legitimar los diagnósticos y otras para buscar culpables.

Por otra parte, pareciera que estas políticas descentralizadas han logrado desarrollar mecanismos de movilidad de patrocinio en donde los alumnos que asisten a los colegios privados obtienen mejores resultados que los que asisten a los colegios municipales. Este criterio es distinto de la movilidad concursada en donde todos los sujetos tienen iguales posibilidades de ser promovidos socialmente independiente de sus condiciones de origen debido a los méritos desarrollados. De este modo, la segregación social que ha generado la política descentralizada, en donde los sujetos se juntan en escuelas para familias semejantes económica y culturalmente, ha significado una pérdida de

oportunidades sociales para los jóvenes pobres que se mantienen en las escuelas municipales. Esta idea que los jóvenes deben estar separados en diversas escuelas de acuerdo a su nivel socioeconómico o por diferencias con el proyecto educativo, implica la aceptación social de tratar a los sujetos como diferentes en sus derechos, en sus demandas y sus potencialidades.

Esta creencia está tan arraigada en ambas representaciones que pareciera ser prácticamente imposible de ser cambiada. La consecuencia de esta movilidad de patrocinio podría ser que las posiciones de elite serán desempeñadas no por los sujetos más capacitados, sino por aquellos que forman parte del grupo seleccionador. Además, significa un gran despilfarro social en tanto entrega educación de mala calidad a sujetos potencialmente capacitados intelectualmente, lo cual implicaría la sensación en los jóvenes de que la promesa meritocrática de movilidad social es sólo para algunos y no para todos. Esta pareciera ser la interpretación que mueve a los estudiantes secundarios en sus protestas, primero contra la LOCE y luego contra la propuesta de Ley General de Educación: critican el funcionamiento del sistema educacional, pero también las propuestas de mejoramiento de ellas, porque las consideran dentro de la misma matriz ideológica. De esta forma, se observa que las nuevas generaciones no comparten las respuestas que la sociedad está desarrollando para ellos y que si bien valoran a sus colegios y a sus profesores, no creen que el sistema esté realmente preocupados por ellos.

Finalmente, como conclusión más general de este análisis podemos decir que “desenmascarar las posibilidades y limitaciones de las representaciones dominantes del cambio educativo puede ayudarnos a ‘pensar de otro modo’ respecto al propio cambio (Foucault, 1986 en Morey, 1990: 30). Tal vez, como plantea Popkewitz (1994), sea necesario buscar estas nuevas formas del cambio en posiciones alejadas de la idea de progreso y de consumo.

Referencias Bibliográficas

- Abric, J.C. (De.) (1996). Exclusion sociale, insertion et prevention. Aix-en-Provence: Erès.
- Aedo, C y Larrañaga (1994): Educación pública vs educación privada en Chile: calidad y sesgo de selección. Programa de Postgrado Ilades, Santiago.
- Almonacid, C. (1997): El empresariado chileno como actor educativo. Tesis de doctorado no publicada. P. Universidad Católica de Chile.
- Almonacid, C (2000): Educación y exclusión social: una mirada desde la experiencia educacional chilena”. La ciudadanía negada. Políticas de

exclusión en la educación y el trabajo. Gentili, P. y Frigotto G. (Compiladores). Clacso, Buenos Aires.

Almonacid, C. (2001): Creación de mercados de educación en Chile. Cuadernos de Pedagogía N° 308, pp 165-170.

Almonacid, C. (2004). Un cuasi-mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. Revista de Educación, N° 333, 165-196. Ministerio de educación, España.

Almonacid, C. (2008): La educación particular subvencionada como cooperadora de la función educativa del Estado. En Bellei et al. La agenda pendiente en educación. Universidad de Chile- UNICEF.

Bolívar, A. (1998). Usos políticos de la autonomía de los centros y obstáculos para su ejercicio. En Q. Martín-Moreno et al. (Coords), V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (pp. 375-384). Madrid: Dptos de Didáctica y Organización de la UCM, UNED y Univ. de Alcalá de Henares.

Bourdieu, P. (1980). Sociología y cultura. México: Grijaldo.

Bowe, R., S. Ball y S. Gewirtz, La elección de los padres, el consumo y la teoría social: el funcionamiento de los micromercados en la educación, en Propuesta Educativa p. 53-59.

Carnoy, M. (s/f): La privatización ¿mejora la escuela?. Revista propuesta educativa N°24, pp 53-57.

Casassus, J. (1993): ¿Debe el Estado ocuparse aún de la educación? Análisis desde las dimensiones de la regulación y la legitimación, Boletín 30, Proyecto principal de Educación en América Latina y El Caribe, p. 51 –59.

Christian Cox; Jacqueline Gysling (1990). Políticas educacionales y principios culturales de Chile (1965 -1985). Santiago: CIDE.

Chubb, John E.; Moe, Terry. (1990). Politics, Markets, and America's Schools. Washington: The Brookings Institution.

Coleman, James S. (comp.) (1965). Education and Political Development. Princeton: Princeton University Press.

Collins, R. (1977): algunos principios comparativos de la estratificación educacional. Harvard educational review, 47, pp 1-27



- Cornejo, R. (2007): Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativa. El caso de Chile. FLAPE
- Corvalán, Javier (s/f): Las transformaciones educativas recientes y los cambios de la política social en Chile y América Latina. Hipótesis sobre los discursos dominantes.
- Cuban, L. (1990). *Reforming again, again, and again. Educational Research*, 19 (1), 3-13.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. En P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Mac Millan.
- Cuban, L. (1995). Cycles of History: Equity versus excellence. En B.
- Denzin, N. (1989). Interpretative interactionism. Appleid social research methods, series 16. Newbury Park, London.
- Dewey, J.(1995). Democracia y educación. Madrid: Morata
- Durkheim, E. (1960). Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia. Madrid: La Piqueta.
- Espínola, Viola (1992.) Descentralization of the Education System and the Introduction of Market Rules in the Regulation of Schooling. The case of Chile, Santiago, CIDE
- Farr, R. (1987). Social representations: A french tradition of research. Journal for the theory of social behavoiur, 17, 4, pp. 343-369.
- Farr, R. (1993). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. *Psicología social* (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.
- Flament, C. (1996). Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. Ponencia Troisième Conference Internationale sur les représentations sociales, realizada en Aix-en-Provence, Francia.
- Gairín, J. (2005): La descentralización educacional ¿una solución o un problema?. Praxis
- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). The discovery of Gronded theory. Chicago: Aldine publishing Company.

- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guillermo Briones [et al.] (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago.
- Hayek, von F. (1982). Los principios de un orden social liberal. *Estudios Públicos*, 6, pp. 179-202.
- Hayek, von F. (1993). La competencia como proceso de descubrimiento. *Estudios Públicos*, 50, pp. 5-21
- Hopper, E. (1973). Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and no mobility in industrial societies: a theoretical discussion. En R. Brown (De.) *Knowledge, education and cultural change*. London.
- Iván Núñez (1978). Reformas educacionales ocurridas en Latinoamérica en los últimos 50 años y orientaciones pedagógicas que las han sustentado. Un análisis comparativo. Estudio de base: Chile. Santiago: Organización de Estados Americanos- Ministerio de Educación de Venezuela.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social* (pp. 469-495). Barcelona: Paidós.
- Kenway, J. (1993). La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. En S. Ball (Ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Kooiman, Jan (1993). «Governance and Governability: Using Complexity, Dynamics and Diversity». *Modern Governance*, comp. by Jan Kooiman. London: Sage: 35-48.
- Lindblad, Sverker y Popkewitz, T. (2003): «Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y la investigación», en: Julián Luengo Navas (comp.): *Paradigmas de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar*», Barcelona, Ediciones Pomares. Editorial Pomares
- Lindblad, Sverker y Popkewitz, T. (eds) (1999): *Education governance and social integration and exclusion: national cases of educational systems and recent reforms*, Uppsala reports on education n°34, Uppsala Universitet.
- Lindblad, S, y Popkewitz, T (2000): *Education governance and social integration and exclusion: national cases of educational system and recent reforms*, Uppsala Reports in Education 34, Uppsala University.

- Lindbland, S, y Popkewitz, T (2000): Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in european contexts, Uppsala Reports in Education 36, Uppsala University.
- Mario Leyton. La experiencia chilena. La reforma educacional, 1965-1970. Santiago.
- Ministerio de Educación (1973). Antecedentes para la fundamentación de la ENU. Santiago
- Morey, M. (1990). Introducción. En M. Foucault. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. Paidós/ICE-UAB.
- Moscovici, S. (1988). Notes towads a description of social representations. *European Journal Social Psychology*, Vol 18, pp. 211-250.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1996). Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie. Ponencia Troisième Conference Internationale sur les représentations sociales, realizada en Aix-en-Provence, Francia
- Munín, H. (1998): La autonomía de la escuela ¿libertad y equidad?. Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa. Aique.
- OCDE (2004): Revisión de políticas nacionales de educación. Chile.
- Offerlé, M. (1994). *Sociologie des groupes d'intéret*. Paris: Montchrestien.
- Pedró, F. (1998): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Paidos.
- Popkewitz, T. (1983a). *Change and stability in schooling: The dual quality of educational reform*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Popkewitz, T. (1983b). Educational reform as the organization of ritual: Stability as change. En T.S. Popkewitz. *Change and stability in schooling: The dual quality of educational reform*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Popkewitz, T.(1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

- Popkewitz, T. (1994a). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. (1994b). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación* (305), 103-137.
- Popkewitz, T. (1997): «A changing terrain of knowledge and power: a social epistemology of educational research», en: *Educational Researcher*, pp.1-12.
- Popkewitz, T. (2000): *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society and the educational community*, SUNY Press, Albany.
- Pressman, Jeffrey; Wildavsky, Aaron. (1973). *Implementation*. Berkeley: University of California Press.
- Puelles, Manuel (1996). *Estudios teóricos sobre las experiencias de descentralización educativa*. Buenos aires, Ministerio de educación y Cultura. OEI, FLACSO.
- Ratinoff. L. (1994) *Las retóricas educativas en América latina: la experiencia de este siglo*. Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, 35, pp. 22- 38.
- Rawls, J. (1994). *Las capacidades del ciudadano y su representación*. *Estudios Públicos*, 53, pp. 170-210.
- Redondo, J., Almonacid, C. et al (2007): *El derecho a la educación en Chile*. Foro Latinoamericano de Política Educativa (FLAPE).
- Rodríguez, M. (2000). *Las representaciones del cambio educativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2).
<http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>
- Silva, da T.T., Gentili, P. (1996). *Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasilia: CNTE.
- Strauss, A.L. y Corbin, J. (1990). *Basic of cualitative research*. Londres: Newbury Park.
- Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1994). *Representaciones sociales*. En Morales, F. (Coord.) *Psicología social*. (pp.816-841). Madrid: McGraw-Hill.
- Weber, M. (1979). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de cultura económico.



Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. México: Fondo de cultura económico.

Whitty, G (2000): *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Editorial Pomares.

Notas

¹ Este proyecto de investigación fue financiado por la Dirección de Investigación (DIUMCE) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación: Proyecto FIMAP 33/06 para el periodo 2006-2007.

² Los análisis en detalle de las entrevistas y los resultados en extenso se encuentran en el Informe Final de esta investigación.