

## **La ideología de mercado en las políticas educativas chilenas de 1990 a 2012**

*Un análisis a partir de la visión de la intelectualidad chilena gestora de la política educativa*

Autores<sup>1</sup>:

**María José Opazo (mariajose.opazo@ciae.uchile.cl)**

**Tamara Rozas (trozas@ciae.uchile.cl)**

**Fernanda del Pozo (fdelpozo@ciae.uchile.cl)**

Paulina Ruiz (pruiz@ciae.uchile.cl)

Felipe Acuña (facuna@ciae.uchile.cl)

Diego Fuenzalida (dfuenzalida@ciae.uchile.cl)

### **Introducción**

El presente trabajo se constituye como un aporte para la comprensión del *status quo* de la política educativa chilena desde la vuelta a la democracia (1990) hasta estos días. En los últimos años, desde distintos sectores sociales, se ha puesto en evidencia la crisis del sistema educativo chileno: es un sistema que lejos de constituir un motor de movilidad social, reproduce e incluso incrementa la segregación socioeconómica de la población. A pesar del manifiesto cuestionamiento al que ha estado sometido el sistema educativo del país, desde los gestores de las políticas educativas no ha habido una respuesta satisfactoria, sino que se han ido generando soluciones intermedias que están lejos de aspirar a un cambio real en la lógica que sienta las bases del sistema educativo chileno, esta es, una lógica neoliberal de mercado.

El proyecto aquí presentado busca **develar la construcción de esta ideología que ha guiado de forma transversal las políticas educativas del país desde la década de los 90 hasta la fecha**, en base a los **discursos** de quienes han sido **protagonistas en su constitución**. Los resultados de esta investigación significarían entonces un aporte a la discusión respecto de los cimientos sobre los cuales se ha construido la política educativa chilena desde el regreso a la democracia, contribuyendo así a la problemática contingente sobre la necesidad de reforma en el actual sistema educativo.

La investigación consta de tres etapas de trabajo. La primera de ellas, consiste en la revisión bibliográfica de las políticas educativas chilenas, además de sus respectivos

---

<sup>1</sup> Investigadores Jóvenes Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. En negrita, las expositoras.

antecedentes. Adicionalmente, se trabajará en la construcción de las pautas de entrevista a los sujetos sociales gestores de las políticas educativas. La segunda etapa consiste en la realización de las entrevistas a los sujetos sociales antes mencionados y finalmente, la tercera etapa contempla el análisis y la reflexión correspondiente. Actualmente, la investigación se encuentra en la primera etapa de trabajo. Por lo tanto, se pretende presentar, básicamente, los **antecedentes y el marco teórico** que sustenta la investigación, además de **avances preliminares** obtenidos a partir de algunas entrevistas a realizar durante fines de agosto, las cuales ya se han programado.

El equipo de investigación a cargo del proyecto está conformado por un grupo interdisciplinario de investigadores jóvenes que trabajan en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile. La confluencia en proyectos de trabajo y un común interés en la investigación en el campo educacional, forman un grupo de estudio extra laboral orientado a generar reflexión y abrir líneas de trabajo en temas de educación.

### **Problematización**

Tres sujetos sociales han sido clave durante la última década para evidenciar un estado de crisis en el sistema educacional chileno. El principal ha sido el **movimiento estudiantil**, el cual ha visibilizado la materialización de un descontento social latente al parecer oculto bajo una sombra de aparente orden y progreso. El año 2006, la *Revolución Pingüina* y el 2011, el *Movimiento Social por la Educación* han puesto en relación a estudiantes secundarios y universitarios bajo un discurso común que critica al estado actual del sistema educacional chileno. Si el 2006 se luchó fundamentalmente contra la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), el 2011 se profundizó la crítica demandando la des-municipalización, el fin al lucro, y educación gratuita y de calidad para todos. De este modo, a nivel de sociedad civil se evidencia una crisis en el sistema educacional (Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios, 2006; Bases para un acuerdo social por la educación chilena, 2011).

En segundo lugar, **académicos**, un número reducido -aunque creciente- de investigaciones han constatado que el sistema educacional chileno está en crisis. Ejemplo de ello es el estudio de Valenzuela, Bellei y de los Ríos (2008; 2010) que evidencia una elevada segregación escolar en el sistema escolar chileno, que incluso supera la segregación residencial que ya había sido indicada como preocupante por

investigadores del área del desarrollo urbano. Adicionalmente, es posible identificar una asociación positiva entre la segregación escolar y el sistema de financiamiento compartido. Junto con ello, Brunner y Uribe (2007) también han evidenciado la creciente segmentación y estratificación del mercado universitario, distinguiendo a las universidades de alta selectividad (aquellas que acogen a los estudiantes con mejor situación socioeconómica) de las universidades de baja selectividad (donde accede la inmensa mayoría de las primeras generaciones de estudiantes de educación superior, provenientes de contexto socioeconómicos vulnerables).

El tercer sujeto social relevante que ha evidenciado la crisis del sistema educacional chileno son los **organismos internacionales**. El año 2004 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala, respecto a un diagnóstico de las políticas educativas en Chile, que:

“La educación chilena está influenciada por una ideología que da *una importancia indebida a los mecanismos de mercado* para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, el intervencionismo activo del centro [se refiere al Estado], está limitado por mecanismos de mercado. Los mecanismos de mercado, en la práctica, son generalmente débiles estímulos para la implementación o mejoramiento educacional.” (OCDE 2004:288).

Considerando estas tres alertas provenientes de distintas posiciones, llama la atención, como señala Bellei (2010), que el campo político no haya hecho eco de estas orientaciones. Lo que se ha construido es una arquitectura educativa sustentada en pilares basados en la ideología de mercado, la cual es identificada y puesta en jaque -desde distintas perspectivas y en distintos grados- por los tres actores mencionados. Assaél et al. (2011) consideran que esta arquitectura tiene 30 años, en los cuales ha predominando una estructura neoliberal en el sistema educacional chileno.

Si bien a principios de la década de los años 90 es atendible el argumento de que las reformas educativas, por su potencial de conflicto político, no eran lo apropiado para resguardar la inestable democracia (Bellei, 2010), dicho argumento pierde sentido a comienzos de la década del 2000, cuando la estabilidad democrática y la gobernabilidad de la Concertación parecía estar legitimada. Por lo mismo, llama la atención que justamente durante esta última década, como evidenciaremos en los

antecedentes, las políticas y los programas educacionales de cohorte neoliberal se hayan profundizado.

A nuestro juicio, el diagnóstico que la OCDE realiza el 2004 es correcto: existe una homogeneidad ideológica fundada en la lógica del mercado en el sistema educacional chileno, lo que se expresa de forma evidente en las políticas educativas del país. Esta constatación nos lleva a generar la siguiente pregunta de investigación:

***¿Cómo se ha construido la ideología de mercado que conduce las políticas educativas en Chile desde 1990 hasta la fecha?***

### **Antecedentes**

A continuación expondremos evidencia relevante para sustentar el argumento de la existencia de una ideología de mercado que conduce las políticas educativas en Chile desde 1990 a la fecha. Lo primero que hay que señalar es que existe vasta bibliografía sobre las inmensas transformaciones que experimentó el sistema educacional chileno producto de las reformas estructurales que se llevaron a cabo durante la dictadura militar, especialmente a principios de la **década de los años 80** (García Huidobro, 2001; Bellei 2001, 2010; Cox, 2003; Assaél, et al. 2011). Entre los elementos más significativos, existieron: una descentralización de la administración del sistema escolar junto con la introducción de un financiamiento basado en el subsidio a la demanda; la desafiliación del estatuto de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente; y el estímulo a la creación de escuelas privadas con financiamiento estatal (Cox, 2003).

Como se señaló anteriormente, a **principios de los años 90** “una agenda de reformas institucionales en educación poseía un potencial de conflicto político inmenso” (Bellei, 2010: 16). Por ello llama la atención que el año 1993 se haya promulgado la *Ley de Financiamiento Compartido*, creada por la coalición gobernante, que permitía a los sostenedores de las escuelas particular subvencionadas y a los establecimientos municipales de educación secundaria cobrar un arancel a las familias (Assaél et al., 2011). Este sistema de financiamiento compartido, como han evidenciado Valenzuela, Bellei y de los Ríos tiene “un efecto positivo y significativo en el aumento de la segregación escolar a nivel comunal” (2008: 51).

Si bien es posible plantear que la ideología de mercado no ha sido la única que ha conducido políticas educativas desde 1990 en adelante, es importante señalar que ha estado presente de manera constante. Así, en la **reforma educacional impulsada en 1996** se intentó potenciar el rol regulador del Estado mediante cuatro líneas de acción: i) una serie de programas de mejoramiento de la calidad; ii) la extensión de la jornada escolar; iii) cambios curriculares y iv) el fortalecimiento de la profesión docente (García Huidobro, 2001; Cox, 2003). Esto no impidió que, por ejemplo, al interior de la línea de fortalecimiento a la profesión docente se crearan programas basados en la ideología de mercado, como puede considerarse a los incentivos económicos que se entregaron (y que se siguen entregando actualmente) a los docentes, como el bono SNED (Bellei, 2001).

Fundamentalmente mediante la *Ley de Financiamiento Compartido* y algunos programas menores, la década de los años 90, al tiempo que diseñaba programas de mejoramiento educacional, implementó políticas que profundizaron la ideología de mercado heredada de la dictadura militar. No obstante, será durante la **década de los años 2000**, que se generará una convergencia y homogeneidad ideológica entre los grupos políticos digna de estudio. Luego de la constatación de los bajos resultados en la prueba estandarizada SIMCE de los estudiantes, formados en instituciones que recogen la reforma de los 90, las exigencias y presiones por mejorar la calidad de la educación, desde diversos sectores sociales y políticos, aumentaron notablemente (Bellei, 2010; Assael et al., 2011).

En este contexto, se crea el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar* y se inician procesos de acreditación de instituciones escolares realizadas por entidades privadas, dispositivo orientado a introducir elementos de rendición de cuenta por parte de los establecimientos educacionales (Assael et al., 2011). Junto con ello, en la línea de fortalecimiento a la profesión docente se crean programas específicos tales como la *Asignación de Excelencia Pedagógica* o la *Asignación Variable por Desempeño Individual* que consisten en evaluaciones de desempeño vinculadas a incentivos económicos individuales. Aun más, el sistema formativo de la Evaluación Docente (Ávalos y Assael, 2006) hoy se utiliza como instrumento para que los directivos puedan expulsar al 5% de docentes con peor desempeño (Ley N° 20.501, 2011).

Sin embargo, el elemento más significativo de la década del 2000 ha sido, la creación de la *Ley de Subvención Escolar Preferencial* (SEP), pues articula un significativo

aumento de recursos para disminuir la brecha de inversión por alumno con una apuesta por mejorar los mecanismos de gestión de la escuela mediante compromisos de la escuela y la ayuda de agencias privadas, abriendo un mercado para las agencias de Asistencia Técnica Educativas (ATE). Esta es una política en donde se cruzan lógicas propias de la empresa privada, como mejorar la gestión y la rendición de cuentas, con lógicas de la efectividad y el mejoramiento escolar, mediante el desarrollo de planes de mejoramiento escolar (Assaél et al. 2011).

La **presente década**, con una nueva coalición de centro derecha conduciendo las políticas educativas existe una continuidad y leve profundización de la ruta trazada por sus pares de oposición. El elemento más emblemático de profundización ha sido la *Ley de Calidad y Equidad de la Educación*, donde se aprecia que la noción de calidad se relaciona con dar mayores atribuciones al sostenedor y el director para gestionar sus recursos humanos. Ejemplo de ello está en la posibilidad que tienen estos actores de gestionar pruebas de evaluaciones independientes o en la flexibilización del Estatuto Docente que, como se expuso anteriormente, permite que los directivos expulsen al 5% de los docentes peor evaluados. Junto con ello, la búsqueda de equidad se comprende como un aumento en la subvención por alumno prioritario (Assaél et al., 2011).

Esta exposición de políticas educativas, sin intentar ser exhaustiva, permite evidenciar que existen antecedentes sólidos para sustentar la afirmación de la OCDE (2004) que señala que en Chile prima una *ideología que da una importancia indebida a los mecanismos* de mercado y que desde el 2004 esta ideología, lejos de atenuarse, como recomienda la misma OCDE, se ha profundizado.

En este sentido, es especialmente revelador que en las principales Comisiones que se han llevado a cabo desde 1990 en adelante opere una política de consenso que revela una convergencia y homogeneidad ideológica entre gobierno y oposición independiente de la posición que ocupe cada grupo político dentro de la estructura política. Así, por ejemplo, el *Consejo Asesor Presidencial para la Educación* convocado por la presidenta Bachelet durante la manifestación de los estudiantes del 2006, genera un Informe donde priman los consensos sustentados en una ideología de mercado y donde los disensos, es decir, las críticas a esta ideología, son dejados de lado (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006).

Finalmente, un problema teórico que deriva de lo anterior es por qué si distintos sujetos sociales (movimientos estudiantiles, ciertos intelectuales de la academia y la misma OCDE) señalan que los mecanismos de mercado han generado desigualdad y segregación en el sistema escolar, los grupos políticos dominantes siguen adelante con esta particular ideología. Quizás la manifestación más clara de esto ha sido el rechazo por parte de la Cámara de Diputados, en julio del presente año, del Informe de la Comisión Investigadora del Funcionamiento de la Educación Superior donde se constataba que existía lucro en el sistema de educación superior.

### **Fundamentación teórica**

El problema teórico enunciado es el principal desafío de este apartado, pues de una correcta comprensión del fenómeno de estudio depende la posibilidad de operacionalizar y estudiar metodológicamente el mismo. Para ello, utilizaremos dos categorías conceptuales: la noción de ideología desde una perspectiva gramsciana (Gramsci, 1972; Kohan y Korol, 2008) y la noción de sujeto social de Hugo Zemelman (1992, 1997, 2005).

Cuando el presidente Piñera dice *"no es justo que con los impuestos que pagan los más pobres de nuestro país estemos financiando la educación de los más ricos"* (Radio Biobío, 2011) está realizando un acto mucho más significativo que criticar las propuestas del movimiento social por la educación. Desde una perspectiva gramsciana, lo que está realizando es actualizar una **ideología o concepción de mundo** al conectar esta concepción con el sentido común de los "sencillos", en palabra de Gramsci. Una ideología opera como premisa teórica implícita, como una concepción que se manifiesta en todas las manifestaciones de vida individual y colectiva (Gramsci, 1970).

La ideología de mercado, por haber sido introducida a partir de una dominación coercitiva (por la fuerza militar) y, luego, hegemónica (por el consenso) durante los últimos 30 años, ha logrado constituirse como un *movimiento cultural y de fe*, en tanto ha producido actividades prácticas y ha orientado una voluntad (Gramsci, 1973). La segmentación escolar se produce, entre otras razones, porque las familias, desde su sentido común, tienen *fe* en que un establecimiento particular subvencionado por el cual pagan un cierto arancel es mejor que uno municipal o particular subvencionado por el cual no pagan nada. La frase del presidente hace sentido, justamente porque apela a este sentido común, donde se esconde una concepción de la educación como

un bien de consumo que genera una rentabilidad individual, lo que se encuentra en contradicción ideológica con la idea de que la educación sea gratuita.

De esta forma, el *sentido común* de los "sencillos" es entendido como un campo de lucha en disputa, pues en él confluyen y se mezclan distintas ideologías en tanto conjunto sistemático, articulado y coherente de ideas que guían la vida cotidiana (Kohan y Korol, 2008). Aquí cobra especial relevancia el grupo "intelectual" pues entre más cerca estén éstos de los "sencillos", mayor será la posibilidad de que una ideología se convierta en hegemónica, es decir, que no se precise de la coerción para guiar el sentido común. La relación entre la ideología y el "sentido común" está garantizada por la «política» (Gramsci, 1970: 371), en tanto la política media entre los intelectuales y los "sencillos". Es mediante la política que los intelectuales conservan las posiciones políticas conquistadas, y también es mediante la política que las masas "sencillas" conforman fuerzas contra-hegemónicas.

Interpretando estas ideas en función del problema de investigación, es posible indicar que la ideología de mercado que conduce las políticas educativas desde 1990 a la fecha responde a una concepción de mundo que ha logrado orientar el sentido común de los "sencillos". Esta ideología se ha vuelto hegemónica, y sólo a partir de las movilizaciones del 2006 y, especialmente, con la del 2011, una nueva fuerza contra-hegemónica ha ingresado al campo de batalla del sentido común a disputar conciencia política. Lo relevante, es que esta ideología de mercado ha sido y es construida por intelectuales que buscan conservar posiciones de poder conquistadas desde sus concepciones de mundo. A partir de lo anterior, creemos que es relevante estudiar la forma en que se ha construido la ideología de mercado a partir de los intelectuales que han sido sus protagonistas, especialmente considerando que muchos de ellos defendieron una concepción de centro izquierda muy ligada a la idea de social-democracia europea.

Con la **noción de sujeto social** de Zemelman (1992, 1997, 2005) se puede precisar aún más la idea de intelectuales. Con este autor, en lugar de hablar de intelectuales, podemos hablar de sujetos individuales que han sido parte de *nucleamientos de lo colectivo* que han generado sujetos sociales con necesidades, experiencias y visión de futuro tal que han podido llevar adelante proyectos históricos. Los sujetos individuales son, desde este punto de vista, relevantes para nuestra investigación toda vez que pertenecen a *nucleamientos colectivos* propios de la "situación ocupada en la esfera de la producción [como] con los que son propios del «mundo de la vida» del individuo"



(1997: 27). Esta idea la profundizaremos en la sección metodológica. Lo relevante, por ahora, es que para estudiar la ideología de mercado estudiaremos sujetos individuales interrogándolos por su condición de sujetos sociales, es decir, por los *nucleamientos colectivos* de pertenencia de ellos o de otros sujetos relevantes para comprender la construcción de la ideología de mercado.

A partir de todo lo anterior, nuestros objetivos de investigación son los siguientes:

### **Objetivo general**

Analizar la construcción de la ideología de mercado que conduce las políticas educativas en Chile desde 1990 hasta la fecha.

### **Objetivos específicos**

i) Identificar a los *sujetos sociales* que han sido o son protagonistas en la construcción de la ideología de mercado que conduce las políticas educativas en Chile desde 1990 hasta la fecha.

ii) Caracterizar las principales contribuciones o resistencias de los *sujetos sociales* identificados en la construcción de la ideología de mercado que conduce las políticas educativas en Chile desde 1990 hasta la fecha.

### **Hipótesis**

La construcción de la ideología de mercado que conduce las políticas educativas en Chile se basa, fundamentalmente, en que los sujetos sociales que gestionaron tales políticas no tuvieron un proyecto histórico, a futuro, que las sustentara. La Concertación –conglomerado político al cual pertenecen los sujetos sociales- no tuvo una visión o proyecto histórico diferente a la ideología neo liberal heredada de la Dictadura Militar y por lo tanto, las políticas educativas implementadas finalmente dieron cuenta de ello, es decir, del sustrato de mercado imperante hasta el día de hoy.

### **Marco epistemológico**

El principal desafío metodológico de esta investigación es poder identificar a los sujetos sociales que han jugado un rol protagónico en la construcción de la ideología

de mercado que conduce las políticas educativas desde 1990 a la fecha. Es un desafío, pues la categoría teórica de sujeto social es parte de una concepción epistemológica que posee ciertas exigencias. En primer lugar, los sujetos sociales son una categoría abstracta y emergente con la cual Zemelman (1997) intenta desarrollar una epistemología centrada en entender que la realidad social no opera como algo *dado*, sino que al mismo tiempo que está determinada existen horizontes de sentido posible que le otorgan su condición de indeterminada, es decir, de *dándose*.

Una segunda exigencia es comprender que las formas específicas de apropiación de la realidad del sujeto social se articulan en base a tres procesos socioculturales que tienen sus propias temporalidades y espacios: i) la *necesidad*, que representa la relación entre lo micro-cotidiano-individual y el contexto; ii) la *experiencia*, que es la decantación de la vivencia conformada en determinados parámetros de tiempo y espacio, que en el presente pueden modificarse o bien repetirse; y iii) la *visión de futuro*, que refiere a un ámbito de la realidad de vida posible que tiene una discontinuidad respecto a la realidad cotidiana (Zemelman, 1997).

Por último, el autor genera una propuesta de ámbitos de análisis y niveles de observación en donde es posible comprender cómo se articula su esfuerzo epistemológico. Es relevante comprender que los cinco niveles que propone (Zemelman, 1992) responden a la "exigencia de pensar la realidad en términos de inclusividades de creciente amplitud" (1997: 30).

El primer nivel es el **nivel de lo individual**. Es el nivel de la apertura de la subjetividad individual a lo colectivo, y que a nivel de prácticas se aprecia en el modo de resolver las necesidades y a nivel de actitudes se observa en las vivencias, las percepciones y las elaboraciones del individuo. Nuestra entrada al problema de investigación es desde este nivel.

El segundo nivel es el **nivel de lo colectivo**. Este es el nivel de las modalidades de agrupación y de la relación entre las formas de apropiación del contexto y de articulación del colectivo. Se observan los niveles de prácticas, las experiencias grupales, la percepción de lo propio y lo ajeno.

El tercer nivel es el **nivel de la utopía**. Este es el nivel de la apertura a los espacios de experiencia. Dejar de hacer lo que siempre se hace. Se observa la conciencia de la realidad posible y la elaboración de horizontes históricos compartidos.

El cuarto nivel es el **nivel del proyecto**. Este es el nivel de la potencialidad, de la utopía a su viabilidad. Se observa el reconocimiento de opciones y el contenido del proyecto, como la relación micro-macro o la relación presente-futuro.

El último nivel, es el **nivel de la fuerza**. Es el nivel de la viabilidad propiamente tal, es decir, la construcción del proyecto. Se observa la voluntad de poder y las prácticas concretas constructoras de realidad (Zemelman, 1992: 18).

El siguiente marco epistemológico nos entrega un encuadre que permite precisar las características de esta investigación.

## **Metodología**

Considerando el estado del arte en el tema específico que estamos estudiando, esta es una investigación de carácter **exploratorio** y utilizaremos una estrategia de indagación **cualitativa**. Nuestra hipótesis teórica más fuerte es que mediante el estudio de los sujetos sociales podremos analizar la ideología de mercado predominante en las políticas educativas desde 1990 a la fecha. Por lo mismo, el principal desafío metodológico es aprehender a los sujetos sociales, para ello, utilizaremos la propuesta de niveles de análisis de Zemelman (1992).

Uno de los problemas de lo anterior, es que el nivel individual en este caso no consiste en cualquier persona o alguien "sencillo" como diría Gramsci, sino que son parte de una intelectualidad. Nuestra **unidad de estudio**, en este sentido, son aquellos individuos que han sido protagonistas clave en la conformación de las políticas educativas desde 1990 en adelante.

En investigación cualitativa existe experiencia en esta materia mediante la **técnica** que se conoce con el nombre de entrevistas de elite o *Elite interviewing* (Jupp, 2006), que consiste básicamente en una entrevista semi-estructurada cuya característica distintiva está en el sujeto a quien se está entrevistando.

Según Jupp (2006) existen tres beneficios posibles de obtener al entrevistar cara a cara a personas de la elite: i) entregan información personal sobre su trabajo y de las motivaciones que han tenido durante su trayectoria; ii) aportan con información experta sobre un ámbito, entregan evidencia, descripciones de eventos importantes y sugerencias para futuras líneas de indagación; y iii) sirven como vínculo para obtener documentación y contacto con otras personas.

Utilizando una metáfora de la construcción de un edificio identificamos preliminarmente y a modo de orientación, dos tipos de sujetos individuales:

1. **El jefe de obra:** corresponde a aquel que está en terreno gestionando que la obra se ejecute bien. En la práctica, se mandan solos. Corresponde a aquel intelectual que en política educativa está gestionando las mismas, cerciorándose que los diseños y los procesos de implementación se lleven a cabo de forma correcta.

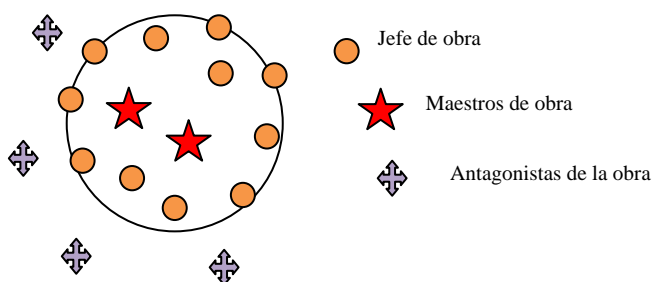
2. **El maestro de obra:** es el arquitecto, es quien diseña la obra que es su creación. Corresponden a los intelectuales que han diseñado y pensado de forma sistemática respecto al actual sistema educativo chileno.

Por otra parte, es importante considerar un tipo de sujeto individual que no ha sido protagónico sino **antagónico** en la conformación de la actual política educativa. Siguiendo la metáfora de la construcción, sería aquella asociación de vecinos que se resiste a la construcción de la obra. Estos son intelectuales que desde distintas posiciones (gremiales, académicas, sindicales) han discutido con los jefes y maestros de obra.

Si bien una de las mayores complicaciones a la hora de llevar a cabo esta investigación es tener acceso a los sujetos individuales de élite, este grupo de investigación cuenta con un gran camino avanzado en dicha dificultad, ya que trabaja en el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, por lo que está en contacto cotidiano con individuos que fueron relevantes en la política educativa de la Concertación.

Es importante señalar que nosotros tenemos ciertas intuiciones sobre quienes pueden ser considerados en cada tipo de sujeto individual, pero que el mayor desafío es identificar lo que no vemos justamente por ocupar la posición que ocupamos. En este sentido, nuestra **estrategia de selección de casos** se basará

en la técnica utilizada por Presthus (1964), quien partió con un listado de personas de la **elite seleccionados por su posición social**, para luego utilizar la técnica de **'bola de nieve'** para seguir seleccionando por reputación. Nosotros contamos con una lista de sujetos individuales accesibles en los niveles de jefe de obra, maestros de obra y antagonistas de la obra (alrededor de 10 personas). En este sentido, un esquema preliminar de los tipos de sujetos individuales a indagar sería:



Para la preparación de los **instrumentos y la aplicación de las entrevistas**, dos elementos son relevantes: por un lado, construir una pauta de entrevista ad-hoc al marco epistemológico que estamos utilizando y a las características de los entrevistados, y por otro lado, considerar, tal como recomienda Jupp (2006), que la actitud del entrevistador y el conocimiento que este tiene del entrevistado son elementos claves a considerar a la hora de realizar este tipo de entrevistas. Para Jupp, el éxito de este tipo de entrevistas se juega en gran medida en la confianza y compenetración que muestre el entrevistador. Como señala Mikecz (2012), es esencial que el entrevistador conozca en detalle los antecedentes personales y profesionales de quien está entrevistando, a lo que habría que agregar la importancia de conocer sobre la contingencia nacional en temas educativos en nuestro país.

Finalmente, como **estrategia de análisis** utilizaremos los cinco niveles de análisis y observación propuestos por Zemelman (1992) como categorías de análisis deductivas, operando al modo de nodos ejes o axiales (Strauss y Corbin, 2002). Sobre este marco, realizaremos un trabajo de análisis de discurso inductivo buscando lo emergente del discurso. Finalmente, como detallaremos en el siguiente apartado, nuestra estrategia de análisis, acorde con la exigencia de pensar la realidad como *inclusividades de creciente amplitud*, opera en la dialéctica de "ir a terreno-analizar-ir a terreno-analizar", con el objetivo de ir profundizando nuestros ángulos de observación.



## Referencias

- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educ. Soc., Campinas, vol. 32, (115), 305-322.*
- Avalos, B., & Assaél, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research, (45), 254–266.*
- Asamblea Nacional de Estudiantes Secundarios. (2006). *Resoluciones Asamblea nacional de estudiantes secundarios.* Recuperada de [www.opech.cl](http://www.opech.cl)
- Bases para un acuerdo social por la educación chilena (2011). Recuperado de [www.educacion2020.cl/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=149&Itemid=55](http://www.educacion2020.cl/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=149&Itemid=55)
- Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En Martinic, S. y Pardo, M. (Eds). *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago: CIDE – PREAL.
- Bellei, C. (2010). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En Bilbao, A. y Salinas, A. *El libro abierto de la informática Educativa. Lecciones y desafíos de la red Enlaces.* Santiago: Mineduc, p. 14-36.
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior.* Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). Informe Final, 11 de diciembre de 2006. Recuperada de [www.consejoasesor.cl](http://www.consejoasesor.cl)
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. In C. Cox (Ed). *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile.* Editorial Universitaria, Santiago.
- García-Huidobro, J. E. (2001). Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la experiencia chilena. En Martinic, S. y Pardo, M. (Eds). *Economía política de las reformas educativas en América Latina*, Santiago: CIDE – PREAL.
- Gramsci, A. (1970). *Antología.* Buenos Aires: Siglo XXI, 7º Edición.
- Gramsci, A. (1972). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el estado moderno.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Jupp, V. (2006) *The Sage dictionary of social research methods.* London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Kohan, N. y Korol, C. (2008). *Introducción al pensamiento marxista (guía de estudio).* Buenos Aires: Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo
- Mikecz, R. (2012). Interviewing Elites. Addressing Methodological Issues. *Qualitative Inquiry.* July 2012 vol. 18, no. 6, p.482-493.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile.* Paris: OCDE; Centro para la Cooperación con Países no Miembros.

Presthus, R.V. (1964) *Men at the Top: A Study in Community Power*. New York: Oxford University Press.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. y de los Ríos, D. (2008) *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Santiago: FONIDE, Mineduc.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. y de los Ríos, D. (2010) Segregación escolar en Chile. En Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: PUC - UNESCO

Zemelman, H. (1992) Educación como Construcción de Sujetos Sociales. *La Piragua*, (5), 12-18.

Zemelman, H. (1997) Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En León, E. y Zemelman, H. (Coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México D.C.: Anthropos.

Zemelman, H. (2005) Conocimiento, necesidad de pensar y desafíos éticos. En Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (Eds.) *Conocimiento social. El desafío de las ciencias sociales para la formación de profesores en América Latina*. México D.C: Editorial Pax México.

### **Leyes**

Ley N° 20.501 “Calidad y Equidad de la Educación”. (2011). Recuperado de [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl).

### **Prensa**

Radio Biobío (2011). Presidente Piñera cierra la puerta a educación gratuita. Sábado 1 de octubre 2011 18:54 hrs. Recuperada de <http://radio.uchile.cl/noticias/124981/>