

Sebastián Donoso-Díaz

Universidad de Talca


<https://orcid.org/0000-0002-4744-531X>

donoso.sebastian@gmail.com

Submetido em: 20/10/2023

Aceito em: 03/12/2023

Publicado em: 20/12/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16638](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16638)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

EL LABERINTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA TRAS LA PANDEMIA

RESUMEN

El texto analiza las encrucijadas de la política educacional chilena en la postpandemia, de cara a los conflictos y contradicciones que ha venido arrastrando en las más de cuatro décadas desde que se instaló el modelo de mercado en educación, retorno a la democracia incluido, y cómo éste modelo ha sido un factor crítico que ha incidido en la política educacional, al extremo que estructuralmente su presencia ha marcado a la sociedad con una cultura que ha terminado validando al mercado y donde los desafíos de la micropolítica se enfrentan a las rigideces derivadas de esta modalidad de financiamiento, gravando la desigualdad social y educativa, con el desaliento creciente de la ciudadanía con la educación, sobre la cual persisten grandes expectativas acerca de su aporte a la calidad de vida de las personas y de la sociedad que no cuajan con la realidad descrita.

Palabras claves: política educacional; desigualdad social; mercado educacional; postpandemia; transformaciones de la escuela.

O LABIRINTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL CHILENA APÓS A PANDEMIA

RESUMO

O texto analisa a encruzilhada da política educacional chilena no pós-pandemia, diante dos conflitos e contradições que vem arrasando nas mais de quatro décadas desde a instalação do modelo de mercado na educação, incluindo um retorno à democracia, e como Este modelo tem sido um fator crítico que tem influenciado a política educacional, na medida em que estruturalmente a sua presença marcou a sociedade com uma cultura que acabou por validar o mercado e onde os desafios da micropolítica enfrentam as rigidezes derivadas desta modalidade de financiamento, taxando a desigualdade social e educacional, com o crescente desânimo dos cidadãos com a educação, sobre a qual persistem grandes expectativas sobre a sua contribuição para a qualidade de vida das pessoas e da sociedade que não se enquadram na realidade descrita.

Palavras-chave: Política educacional; desigualdade social; mercado educacional; pós-pandemia; transformações escolares

THE LABYRINTH OF CHILEAN EDUCATIONAL POLICY AFTER THE PANDEMIC

ABSTRACT

The text analyzes the crossroads of Chilean educational policy in the post-pandemic, in the face of the conflicts and contradictions that it has been dragging on in the more than four decades since the market model in education was installed, including a return to democracy, and how This model has been a critical factor that has influenced educational policy, to the extent that structurally its presence has marked society with a culture that has ended up validating the market and where the challenges of micropolitics confront the rigidities derived from this financing modality, taxing social and educational inequality, with the growing discouragement of citizens with education, about which great expectations persist about its contribution to the quality of life of people and society that do not fit with reality described.

Keywords: Educational policy; social inequality; educational market; post-pandemic; school transformations

1. PRESENTACIÓN

La mayor parte de los sistemas educativos de América Latina antes de la pandemia mostraban signos evidentes de retraso severo en dimensiones claves, especialmente referidas a las mayorías sociales más postergadas en términos de cobertura escolar, bajo rendimiento y precarios logros de aprendizaje, y además abandono prematuro de la escuela, definidos en la actualidad como de desescolarización. A lo que se suman dificultades ancestrales de la región de insuficiente cobertura curricular, calidad de la formación de maestros y desempeño laboral, aspectos que encendían algunas alarmas sobre la problemática educativa de nuestro continente (CRE, 2023, p.5.).

El desempeño de los países del área en la pandemia si bien tuvo matices de diferenciación, Latinoamérica fue uno de los territorios más golpeados en educación (y en salud), en consecuencia, sus impactos fueron muy negativos en cobertura escolar, reintegro de estudiantes a la escuela, logros de aprendizajes y cobertura curricular -entre otros- han marcado retrocesos manifiestos que se remontan a cifras similares a las de una década atrás (AGENCIA DE CALIDAD, 2023).

Por lo mismo, los efectos de la pandemia gravaron de sobremanera nuestros sistemas educativos, profundizando una crisis latente y que por entonces no se apreciaba en toda su magnitud, ni tampoco se pensaba que sería de tal proporción, dejando en evidencia que el solo retorno a las actividades educativas regulares -al formato convencional prepandemia- no era garantía de solución. Estábamos como sociedad ante una situación más compleja a la cual la política educacional pareciera que llega retrasada y con soluciones parciales.

Específicamente para el caso chileno, objeto central de atención del artículo, en la última década el país había experimentado tensiones importantes que reflejan la cambiante conducta electoral de aspiraciones y expectativas de buena parte de la sociedad chilena en distintos ámbitos, incluido el educacional. De esta manera el gobierno de centro izquierda (2014-2017) implementó en su mandato cuatro macro-reformas de distinto tenor, como respuesta a las demandas de la sociedad expresadas por los movimientos estudiantiles y sociales de los años 2006 y 2011, que apuntaban a reducir sino terminar con el lucro en la educación escolar y superior, y fortalecer la calidad de la educación pública. Con la particularidad que estas iniciativas de fortalecimiento de la enseñanza pública chilena van en sentido contrario de la tendencia global dominante en este campo, a saber: avanzar y reforzar la creciente privatización de lo público (ANDERSON, 2018).

El gobierno nacional siguiente, de orientación política de derecha (2018- 2021), defiende los procesos privatizadores y de reducción del rol del Estado, no obstante, le correspondió implementar en aspectos decisivos aquellas reformas aprobadas en la administración anterior, en especial la que creó el Sistema Nacional de Educación Pública, y también la ley de educación superior, especialmente en lo que dice relación con la gratuidad de los estudios superiores. Proceso que no estuvo exento de fricciones - precisamente- por la contradicción inherente que implicaba la implementación de estas leyes asociadas a los derechos sociales, con la orientación política del gobierno derechista. Este escenario se hizo más inasible por los masivos movimientos sociales de fines del año 2019 (estallido social), que demandaban cambios significativos en el modelo de gobernanza de la sociedad y de mayor control del mercado y luego, producto de la pandemia y sus cruciales efectos desde inicios del 2020 hasta el término del mandato de ese gobierno.

Esta combinación de situaciones, condiciones y factores intrasistema educativo, sociedad nacional y globalización, configuran un complejo sendero por el cual ha transitado la política educacional chilena en la última década (2014- 2023) cuyo desenlace es incierto, encontrándose en un punto crítico dado que la pandemia cambió elementos sustantivos de las prácticas educativas de las escuelas, los que no han sido a la fecha plenamente integrados a los nuevos formatos de enseñanza y que son la resultante de situaciones sociales más complejas, las que están en conformación.

Adicionalmente, considerando un marco de tiempo mayor, la calidad de la educación escolar en Chile es muy inferior a la de países de similares condiciones de vida e ingreso económico per cápita. Ello no es reciente, por el contrario, desde hace décadas en diversos ránquines internacionales Chile ha quedado mal posicionado. Entonces, el estancamiento de los resultados escolares en todo plano (o su lento avance), agudizado por la pandemia, generan un fenómeno integral altamente complejo, subestimado o no considerado en toda su importancia por los responsables de las políticas educacionales, siendo muchos y diversos los factores asociados a esta materia que son foco de nuevas políticas educativas que han de aportar a resolver el complejo laberinto de la política educacional nacional.

En esta perspectiva, el artículo expone los elementos claves de los hitos de la política educacional en la última década y a partir del análisis de las problemáticas vigentes, se debaten algunas perspectivas para avanzar hacia una salida positiva del laberinto.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El texto es un ensayo crítico que, metodológicamente asume una línea argumentativa fundada en antecedentes relevantes, a saber, ideas y conceptos cualitativos bien especificados, sustentados en referencias seleccionadas con tratamiento de contenido riguroso por autores sustantivos de las temáticas analizadas que, proposicionalmente se conectan a partir del reconocimiento de una situación crítica de la educación latinoamericana pre pandemia, la cual es profundizada más tarde por los resultados educativos de la pandemia. A la luz de un conjunto de antecedentes disponibles en relación con estos sucesos, se identifican situaciones críticas, nudos o desafíos de carácter macroestructural o macropolítico y también de nivel micropolítico, derivando en orientaciones acordes con los argumentos expuestos, ciertamente con sus particularidades según su contexto situacional propio.

3. EL LABERINTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA DESDE LA MACROPOLITICA

Gran parte de la comprensión del campo de las políticas educacionales en nuestro continente, incluyendo las dimensiones de gobernabilidad y gobernanza de los sistemas educativos nacionales, subnacionales y también de las escuelas, se basan en la investigación del cambio educativo desarrollada preferencialmente en los países del primer mundo, con intentos de distinto tenor de aportes de la región (AGUILAR, 2022). Realidades que poseen sus particularidades y que no siempre se correlacionan con lo que ocurre en territorios tan diferentes como las de nuestro continente. Si bien se reconoce que hay aportes relevantes de esas visiones, es fundamental concentrarse en aquellas cuestiones que conforman el escenario propio de nuestros países en términos de la expresión y respuesta a las políticas de las familias y estudiantes, la comunidad y los educadores y directivos escolares, y discernir también cómo los grupos sociales históricamente más relegados se afectan por estas políticas, cómo reaccionan y cómo se expresan estas tensiones y desafíos en su implementación, para ampliar nuestra perspectiva respecto al cómo se pueden gobernar y organizar los sistemas escolares latinoamericanos en tiempos complejos (Autores, 2023).

El tema se analiza sinópticamente desde los principales hitos macropolíticos de esta trayectoria (1981 -2023), aunque se condensa en la situación actual de operación bajo las nuevas concepciones emergentes (2014-2023), sus problemas centrales, desa-

fíos e implicancias más destacables (cualitativa y cuantitativa), atendiendo a las perspectivas de mediano plazo que dan cuenta de la reconfiguración del sistema escolar como un ente más diverso en su organización (autonomía y flexibilidad) y de atención educativa de los temas de interés público (antiguos y nuevos), impactando en forma directa en cómo se concibe y enfrenta el gobierno político de la educación.

Chile al igual que otros países de la región -en su historia reciente- no ha sido capaz de construir un pacto social sólido que trasunte capacidad de gobernar, ni tampoco de validar una política de Estado en educación, con acuerdos elementales pero sustantivos y trascendentes acerca de lo que se necesita y es posible realizar en este campo, consensos que sean supra gobiernos y guíen su accionar con un horizonte de mediano y largo plazo, como suelen ser las políticas más efectivas (GARCÍA- HUIDOBRO ET AL, 2014). Quizás el único acuerdo con plena adhesión en estos años es, precisamente, la necesidad de generar una política de Estado para el país, sin haberse avanzado más allá en su consideración.

3.1. Las claves conceptuales instaladas por el experimento neoliberal de los 80'

En el año 1980 se instala la macroreforma educacional que fue una iniciativa clave del proyecto dictatorial neoliberal que reconfigura el Estado en todos sus niveles (VALDIVIA, 2018), y también el sistema de educación pública desde su dependencia, organización y financiamiento, al traspasarlas desde el gobierno nacional a los municipios (NÚÑEZ, 2015). Esta fue una medida insigne del proceso privatizador (JOFRE, 1988) que posicionó al país como un ícono en este campo, pues en democracia éstos principios y mecanismos se mantuvieron con algunos cambios que -en lo fundamental- no alteraron cabalmente la lógica de mercado, validándose de esta forma el modelo neoliberal, el cual en cuatro décadas originó -entre otros resultados- que la educación escolar privada-subvencionada aumentara significativamente su importancia al incrementar del 15% al 56% de la matrícula escolar total y por ende la educación pública redujera su participación del 78% al 36% (MINEDUC, 2023; VALENZUELA & MONTECINOS, 2017; ZANCAJO, 2020).

El proceso privatizador se sustenta en una visión subsidiaria del Estado que define que la acción pública se justifica solo cuando los privados no intervienen. Entendiéndose la tarea pública preferentemente como la de proveer los recursos financieros e incentivar a los privados en la implementación de las iniciativas de políticas, debiendo el Estado asumirlas directamente cuando éstos no participan (PRIETO, 1983). No obstante, lo me-

didada más significativa fue la implantación sin preparación alguna del modelo de financiación basado en el subsidio a la demanda, instalándose desde entonces -hasta el presente- el concepto de mercado educacional en pleno¹ (OCDE, 2004, Autores, 2023). Esto es trascendente ya que “el dilema entre los principios de libertad de enseñanza y educación de calidad para todos” ha tensionado la implementación de la política educacional chilena desde entonces a la fecha, precisamente porque desde la visión subsidiaria la libertad de enseñanza se asimila a la libertad de emprendimiento (y de propiedad) y, al entrar en conflicto con la educación de calidad (equidad), se le reconoce mayor relevancia normativa y política a la primera y como tal antecede al de calidad.

Brighouse (2008) y Wilson (2015, 2017), basados en Rawls (1971), plantean que las políticas educativas debiesen fundarse en los principios de justicia (equidad). aspecto que en sociedades más injustas es difícil de alcanzar solamente dando primacía a un principio. Paralelamente, no es suficiente para adoptar decisiones reunir evidencia sobre las consecuencias y efectos prácticos de las políticas, ya que estos antecedentes por sí mismos no resuelven los debates preceptivos sobre los propósitos, objetivos y valores que plantea cualquier propuesta en educación. Ello es particularmente relevante -actualmente- por la incertidumbre y dudas derivadas de la privatización de la educación pública y su efecto sobre los objetivos de equidad, inclusión y justicia, fenómeno cuyo discernimiento en el tiempo ha dado origen a las principales disputas acerca de principios -entre otros- como la libertad de enseñanza, pluralismo, derecho a educación e igualdad en democracia.

Consistentemente, el neoliberalismo instala y valida la idea que el financiamiento de la educación es una materia técnica propia de las finanzas públicas, sin referirla a su incidencia en el objeto neto de su financiamiento. Es decir, un funcionamiento adecuado para generar una educación de calidad para todos. Este factor es esencial para comprender la realidad chilena pues la política neoliberal validó la visión tecnocrática solventaba en su supuesta neutralidad en los resultados educativos. Esto es, sin involucrar su impacto político, cuestión que en democracia las autoridades sectoriales comprendieron tardíamente su plena incidencia, subestimando el impacto y trascendencia de la política de financiamiento neoliberal en todos los resultados del sistema educativo y por tanto, en la política educacional (COX, 2012; ZANCAJO, 2020; VERGER, ET AL., 2017).

¹ Un logro determinante del neoliberalismo fue, precisamente, esta transformación cultural de insertar la lógica de mercado en educación, la cual, aunque resistida en sus inicios por muchos, fue ganando espacio hasta hacerse “natural”.

La dictadura mediante la aplicación de este modelo otorga al mercado un rol central en la organización y provisión de los recursos, sustituyendo de esta forma al Estado en su responsabilidad republicana en la provisión de educación, incluyendo el componente financiero, que otrora privilegiaba al sector público y desde 1981 al privado (BELLEI, 2015). En democracia, la gestión sectorial pudo revertir parcialmente esta condicionante. La reforma de 1980 cambió radicalmente los pilares fundamentales sobre los cuales se había construido la educación pública chilena desde finales del siglo XIX: no solamente cediendo a los privados el rol preponderante en la provisión de educación, además limitando la responsabilidad financiera pública a valores mínimos y ámbitos que los privados no atienden (NÚÑEZ, 2015).

En contraposición se reconoce a la política neoliberal el éxito en la masificación de la enseñanza primaria y secundaria, a partir de la política privatizadora y el bajo nivel de regulación del sector (LARRAÑAGA ET AL, 2009; OCDE, 2004; FLORES, 2020; BELLEI, 2015).

En síntesis, el experimento neoliberal emplazado en Chile en la década de los 80' instaló un conjunto reducido aunque muy significativo de mecanismo y conceptos claves que cambiaron radicalmente la matriz cultural bajo la cual había funcionado el sistema chileno por más de un siglo, y que se han proyectado -con ciertos bemoles- hasta el presente y que se sintetizan en: (i) la educación se instala como un bien de mercado, esencialmente por tres medidas claves, el sistema de financiamiento escolar vía vouchers, el desarrollo de procesos de gestión escasamente regulados -con libre entrada y salida de proveedores- y donde la educación como tal dejaba de ser un bien eminentemente público pasando a transarse en el mercado bajo un formato de cuasimercado. (ii) La segunda cadena conceptual presente, es que el financiamiento en un proceso autónomo de la política educacional, primando está consideración tecnocrática hasta la fecha. Aun en la nueva ley que crea el Sistema de Educación Pública (2017) se mantiene en este formato de financiamiento para las escuelas, el cual también es replicado en el modelo de gratuidad de la educación superior. Es decir, prácticamente la totalidad de la asignación de recursos financieros a los estudiantes se rige por estos principios.

En tercer lugar (iii) cambia el eje de atención y preocupación del Estado: primero es un observador de los procesos educativos, con escasa capacidad de intervención y, segundo, es un agente financiador pero con una responsabilidad muy limitada sobre el hacer (control) de su unidades subalternas, cuestión compleja de entender en los modelos de gobernabilidad actuales, excepto desde el enfoque neoliberal, validándose el modelo

de “Estado evaluador” como un agente externo no responsable de lo que hacen otras unidades, fundado en el supuesto que el Estado no puede privilegiar el hacer de los unidades públicas, e implícitamente que el financiamiento es adecuado y suficiente para acometer la tarea educativa en los términos prescritos, reforzando la visión tecnocrática del financiamiento escolar, que lo transforma en un agente no comprometido ni responsable de la tarea pedagógica más allá de lo descrito.

3.2. La compleja e inconclusa tarea del proceso democrático (1990 – 2014)

El proceso de transición política desde el modelo autoritario definido en la Constitución Política de Chile de 1980 y ajustado por el plebiscito de 1989 hay que entenderlo en su sentido histórico, como una adecuación importante entre el enclave dictatorial cívico-militar instalado en la administración del Estado y el devenir democrático postdictadura, con aquellas transformaciones complejas en este marco constitucional que operó como “camisa de fuerza” para las transformaciones sociopolíticas.

La política oficial de los 80’ había sembrado la expectativa de mejora de la calidad de la enseñanza a partir del mercado y -esencialmente -en el desarrollo de la competencia. Pese a esa deseabilidad, los resultados desde siempre estuvieron lejos de cumplirse, por el contrario, en las primeras dos décadas de la democracia se ahondaron problemáticas tan complejas como la desigualdad y segregación social a partir de la aplicación de iniciativas como el financiamiento compartido y la selección de estudiantes que fueron instrumentos de “descreme social” muy efectivos para los propósitos del modelo (ELACQUA, 2012; CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL, 2006; CORVALÁN Y GARCÍA HUIDOBRO, 2016; ZANCAJO, 2019; MIZALA & TORCHE, 2012; GUTIÉRREZ & CARRASCO, 2021;).

Era esperable que el retorno de la democracia implicase atender nuevas demandas sociales postergadas -en los duros años de dictadura- para la mayor parte de los grupos sociales medios y bajos, los que dieron lugar a políticas compensatorias en materia de salud y alimentación para los estudiantes, remuneraciones docentes y también en apoyo directo a la enseñanza escolar con programas en esa perspectiva (mejoras didácticas, perfeccionamiento docentes, pasantías de docentes en el país y en el extranjero, libros y útiles escolares, etc.). Ello se oficializa en la reforma educativa impulsada el año 2004 que formaliza estos aspectos con la cobertura de un proyecto de transformaciones aparentemente de mayor articulación (Autor/es,2005). También se evidencian en forma gradual las limitaciones del Estado para atender nuevos, mayores y más complejos requerimientos de

aquellas materias claves de interés público por las que debía responder la educación y que desde comenzaron a hacerse crónicos (AGUILAR, 2023; MASSCHELEIN, 2014; ARATA, 2020, ARANEDA, 2023).

El diseño político operacional de la naciente democracia cubrió aproximadamente la década de los 90', basado inicialmente en recuperar el sentido de la educación pública, reinsertar a los estudiantes en el sistema y proveer los mecanismos de apoyo (compensatorios) para que los estudiantes menos aventajados y con mayores dificultades sociales pudriesen culminar sus trayectorias educativas (PICAZO, 2010). Ello en un marco donde la educación privada financiada por el Estado seguía siendo el eje del sistema y un actor privilegiado de trato (GONZÁLEZ, 2003).

En el año 1992 -en democracia- se aprueba reactualizar el modelo de financiamiento compartido que había sido creado el año 1988 en dictadura (Ley 18.768 de 1988) y que no operaba masivamente, el cual habilitaba a los centros escolares privados de enseñanza básica y secundaria a cobrar un arancel -bajo ciertas normas reguladas- a las familias de sus estudiantes, con un sistema de tramos de cobro compatibles con la subvención actual.² Si bien los establecimientos públicos de enseñanza pública secundaria podían acceder a este mecanismo, no lo hicieron. Se trató de un instrumento regresivo de política social y educativa, que instaló barreras de entrada adicionales a las escuelas privada y generó mayor segregación social (ELACQUA, 2012; GAIARDO & GRAU, 2019; GUTIÉRREZ & CARRASCO, 2021).

No obstante, está iniciativa aislada de otras no habría sido tan efectiva para generar una aberración tan manifiesta de política educativa pública, y su éxito se debe a que fue una forma de fortalecer la visión neoliberal de “la opción de las familias de elegir escuelas” (conocida como school choice), que correspondió a la operacionalización más efectiva instalada en el seno de la sociedad chilena para fortalecer “el cambio cultural de la enseñanza privada”. Detrás de está consigna se consolida toda la ideología neoliberal de los beneficios de la privatización para las personas y la sociedad, la que fue validada inmisericordemente en está primera década de democracia. En esta materia el experimento chileno fue el más exitoso de los impulsados por sus seguidores en el mundo, no solamente por la masividad que tuvo y la duración de sus principios, sino porque fue adoptado e impulsado hacia su éxito por quienes inicialmente se habían declarado contra-

² Es establecieron 4 tramos de cobro, el primero y usado masivamente permitía a los establecimientos seguir percibiendo la totalidad del arancel de subvención provisto por el fisco. Si bien fueron valores que se estructuraron en promedio en torno de cerca de los US\$ 5 dólares mensuales por estudiante, fue sufriente para “desalentar a la población más pobre” a incorporarse a estos establecimientos (Autores, 2023).

rios a esta visión (FLORES & CARRASSCO, 2016; DEANGELIS & BARNARD, 2021; CPP, 2014; CARRASCO & GUNTER, 2019; BERENDS, 2015; MUNOZ-CHEREAU, GONZÁLEZ & MEYERS, 2021; ZANCAJO, 2019, 2020).

Entonces de forma paulatina, la compleja misión de reinstalar la democracia en Chile desde el mayor acceso y mejor calidad de la educación, como una política cuasi refundacional de la sociedad se va atrofiando gradualmente en tanto se experimentan los límites de la “democracia protegida” tramados por la dictadura. No es sino en esta década donde se fortalece la visión benéfica de lo privado, acompañada de un creciente individualismo en el hacer de los ciudadanos ayudados por los sistemas de salud y de previsión social que suprimen los mecanismos solidarios intra e intergeneracionales. Todo ello deriva en un rediseño incremental del concepto “de lo público y de lo privado” al amparo de la competencia y maquillado como mejor calidad. Así lo privado queda reducido solo a quienes pagan directamente por el servicio, mientras que lo público es todo lo que se realiza con dinero (subsidio) del Estado, pudiendo ser ejecutado por entes privados³ o públicos⁴. También se legitima que los privados -pese a recibir subsidio público- puedan seleccionar estudiantes y por tanto no cumplir con el deber de ser garantes del derecho a educación, quedando éste reducido solamente a la educación tradicionalmente pública (ATRIA, 2014; Autores, 2013), generándose una fuerte disociación entre el origen o propiedad del oferente educativo y la finalidad del servicio mismo y su financiamiento. Se instala la idea que todo establecimiento escolar privado con subsidio público también imparte educación pública (aunque seleccione estudiantes), habiendo otra educación pública que es la que proveen los municipios y Servicios Locales de Educación.

Este proceso sustenta la máxima privatizadora de las diferencias de calidad generadas por la educación privada sobre la pública (expresamente en logros de aprendizaje), consigna que se instala, aunque tales diferencias no existan en la práctica o son no significativas (HSIEH, URQUIOLA, 2006; DRAGO, PAREDES, 2011; OCDE, 2004; BELLEI ET AL, 2018).

Una conclusión provisional en este plano es que las políticas educativas en la década de los 90 quedan en un hiato intermedio y si bien no son idénticas a las de la dictadura, poseen una afinidad muy alta con él modelo económico neoliberal dominante, demostrando en el tiempo que elementos como el voucher como ícono del modelo de finan-

³ Incluso el tema de los ganancias desmedidos de los empresarios privados o el lucro que pueden extraer los privados –para algunos sectores es un tema irrelevante hasta los sucesos sociales del año 2019.

⁴ La competencia fue tan extrema en el sector municipal, que en algunos lugares se estimulaba la captación de estudiantes desde otros establecimientos del mismo municipio, sin entender el sostenedor público que solo se pasaba dinero de un lado a otro, sin impacto positivo, distrayendo su tarea pedagógica.

ciamiento neoliberal son insustituibles desde esa perspectiva, y donde su transformación total ha tardado más de 40 años y aún no tiene data de desaparición. Algo que -pareciera- las autoridades democráticas no comprendieron sino hasta unas décadas después, cuando las políticas implementadas si bien mitigaron los efectos negativos más manifiestos del mercado en educación, primero ocasionaron el profundo deterioro de la educación pública y luego, no permitieron su recuperación sino cuando ésta era un competidor muy débil (COX, 2012; OCDE, 2004; ZANCAJO, 2020).

Entonces, la política educativa en democracia tuvo un manejo de “cuerdas separadas”, por una parte, lo netamente pedagógico que bajo una perspectiva compensatoria hacia los docentes y estudiantes su buscó fortalecer sus oportunidades educativas, incluyendo soporte docente y de política social, y por otra la financiera que mantuvo los criterios de mercado, y que termina

por primar sobre la anterior. Es decir, la política de financiamiento dirige lo pedagógico desde dos elementos claves: el sistema de voucher asociado a la asistencia diaria del estudiante al centro escolar y; el sistema de estímulos de mercado, relacionado con los resultados de las pruebas SIMCE, que conforman un mecanismo hacia las familias para dirigir la oferta y también el sistema de estímulos laborales de los docentes.

No obstante, más allá de los avances registrados en materia de retención de estudiantes vulnerables y otros en materia de logros pedagógicos, en Chile, en particular, existe una insatisfacción generalizada en los distintos actores del sistema escolar (profesores, familias, estudiantes y hacedores de política) respecto de equidad, calidad y pertinencia de la educación, deuda que sigue siendo el gran detonante de la crisis actual del sistema.

La creencia que se podía regular eficientemente el mercado educativo y corregir sus principales distorsiones mediante ciertas políticas de afirmación positiva a los más vulnerables, para generar las condiciones adecuadas para su desarrollo, no solamente es una obligación incumplida, sino que pareciera ser un camino sin salida, de no mediar cambios estructurales en materia de las políticas de financiamiento. Una evidencia notable de ello, es en la nueva reconceptualización de lo privado subsidiado por el Estado como una forma de “educación pública” que culturalmente ha transformado las prácticas de la sociedad en materia de elección del establecimiento y del tipo de educación deseada por la familia.

La cristalización de este descontento se expresa en los movimientos estudiantes de los años 2006 y 2011, instalando en la agenda del país algunas demandas sustantivas

sobre al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, especialmente de nivel escolar (DONOSO-KOENIG, 2013; OCDE, 2017; CONSEJO ASESOR, 2006).

Entre los impactos de estos movimientos se percibe que por primera vez se debatiera públicamente temas cruciales de la educación pública creándose las condiciones sociopolíticas para sustituir la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (CHILE, 1990), norma promulgada por la dictadura, como también la de documentar la crisis y dar cuenta de las diversas posiciones y visiones al respecto (CONSEJO ASESOR, 2006). Este ciclo se completa con el movimiento estudiantil de 2011, el cual en términos generales propone una nueva institucionalidad para el sector (ATRIA, 2014), a lo que se suman requerimientos de calidad y gratuidad de la enseñanza pública escolar y superior (DONOSO-KOENIG, 2013; JACKSON, 2013), dando cuenta de los debates de una sociedad que comenzaba a preguntarse sobre el camino a seguir (Autor, 2023; BELLEI, 2015; GARRETON, 2016).

3.3. La complejidad actual de la macropolítica educacional chilena (2014- 2023)

Las hipótesis de trabajo sustentadas son, que la educación chilena se encuentra con “pronóstico reservado” ante un desenlace incierto de sus principales tensiones y desafíos acumuladas tras décadas de avances y retrocesos importantes en cuestiones claves vinculadas esencialmente con la reducción de la desigualdad social y de mayor equidad, encontrándose en un punto crítico, fenómeno invisibilizado en grado importante antes de la pandemia y que ésta precipitó con nuevas fenómenos que el sistema y la institución escolar convencional no integraron de forma relevante en sus prácticas de enseñanza, y que son parte de las resultantes de situaciones sociales más complejas, muchas de las cuales están en la actualidad entre su abandono e integración. Muchos de los aprendizajes generados en la pandemia -pareciera- se han olvidado.

La segunda hipótesis afirma que existen diseños estratégicos de políticas educativas de distinto orden y magnitud, que apuntan a soluciones parciales de corto y mediano plazo, que no se articulan con aquellas cuestiones claves del contexto generado en estos años, los que evidencian la confusión en la cual se encuentra el sistema educacional chileno, a partir de la demanda declarada de los ciudadanos de otorgar relevancia primordial a la educación, la que contrasta con el papel secundario que -en los hechos- se ha posicionado al sector, basado en iniciativas que no solucionan las demandas de fondo.

Una evidencia manifiesta de ello es la extrema volatilidad de las decisiones del electorado nacional en materia de política en general y educacional en particular, expre-

sada en la elección sucesiva a partir del año 2004 a la fecha, de gobiernos nacionales de distinta orientación política, lo que también se manifestó en las demandas de cambio constitucional que tras una aplastante elección de participantes de centro izquierda, la propuesta constitucional elaborada por ésta fue masivamente rechazada, dando origen a un nuevo proceso ahora con mayoría conservadora, cuya propuesta final se estima podría ser -igualmente- rechazada en diciembre del 2024.

Entonces, la cuestión de fondo que se cree es que en tanto nuestros sistemas educacionales sigan reproduciendo en grado elevado la desigualdad social y educativa que nos ha caracterizado, será difícil para la democracia -como pacto de gobernabilidad- tener la legitimidad requerida para sustentar procesos relevantes de cambio pro equidad. La relación entre educación y democracia reposiciona en la actualidad la perspectiva sólidamente planteada por John Dewey (1916,2004) y olvidada por años en la región como un mecanismo eficiente de resolución de nuestras diferencias de forma pacífica, donde los ciudadanos percibamos que nuestra vida mejora y puede hacerlo aún más solamente por esta condición: la experiencia democrática plena.

En este marco, se entiende que tras las demandas de los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011, el gobierno de centro izquierda, entre los años 2014 y 2017, impulsara una serie de reformas orientadas a “reducir la influencia del mercado en la educación”, que apuntaron con la Ley de inclusión (Nº 20845 de 2015) dirigida a impedir en grado importante la selección de estudiantes, eliminar el financiamiento compartido y prohibir el lucro en los establecimientos escolares. El sentido de esta ley era reducir los efectos negativos -tanto en el plano pedagógico como del pacto social- de la selección de estudiantes por mecanismos directos (procesos selectivos) como indirectos (requerimientos financieros exigidos a las familias por los establecimientos) y paralelamente, atender una demanda sustantiva como era reducir el lucro de los propietarios (sostenedores) de establecimientos escolares para potenciar el impacto de los recursos financieros en la educación.

Una segunda ley se promulga el año siguiente (Nº 20.903 de 2016), destinada a instalar el Sistema de Desarrollo Profesional Docente⁵, se trata de una iniciativa con incidencias en diversos aspectos, la formación docente, su carrera profesional (ingreso y promoción), el sistema salarial y además una cuestión clave: crear un sistema de desarrollo profesional unificado para todos los docentes independiente del tipo y dependencia del establecimiento escolar en que trabajen, siendo un paso decisivo hacia la construcción de

⁵ Como toda ley consulta gradualidad en su aplicación, pero tras su quinto año de promulgación no permite excepciones.

un sistema único y no de múltiples sistemas paralelos. No obstante, para su pleno impacto es indispensable apoyarle con un sistema único de evaluación del desempeño docente, aspecto que en la actualidad solamente está vigente para el sector público⁶.

Ambas iniciativas más la nueva ley aprobada a fines del 2017 que propone la reorganización y fortalecimiento de la educación pública en una nueva perspectiva local (Ley N° 21040 de 2017), cuya inspiración va en contra de la tendencia global dominante de mayor privatización educacional, debiesen haber impactado positivamente en las escuelas. Está naciente reconfiguración de la organización y concepción de la educación pública y privada, debiese incidir con fuerza en mayor equidad y vigencia de los derechos sociales desde las lógicas de organización del Estado local, no obstante está deseabilidad se enfrenta a enclaves muy complejos de alterar, esencialmente a una concepción educacional de mercado masivamente instalada en la sociedad chilena sustentada en la visión de “school choice”, también a que entre los años 2018 y 2021, su instalación fue responsabilidad de un gobierno de orientación liberal que no cree en el fortalecimiento de lo público convencional como tarea sustantiva, y en que la Pandemia además de los problemas ya conocidos, quitó visibilidad a esta temática, ocasionando un retraso muy importante en su implementación, no revertido a la fecha (VIANCOS-GONZÁLEZ et al, 2023)⁷.

No obstante los avances descritos, los que han sido implementados con distinto grado de efectividad, hay cuestiones cruciales que éstas transformaciones soslayan o no logran cambiar aún y que configuran un escenario complejo y con ambigüedades relevantes originadas -posiblemente- por diagnósticos inconclusos, que pareciera no captan en su relevancia los motivos de fondo que mantiene la sociedad nacional con tan alto grado de insatisfacción, primeramente el impacto de una desigualdad social sostenida reproducida o insuficientemente mitigada por la educación, en segunda instancia la potestad alcanzado por el mercado como la vía de solución de la demandas sociales y educacionales y los cambios en la concepciones de la educación y sus prácticas (school choice), y un Estado que ha mostrado imperfecciones importantes para responder a las demandas ciudadanas, privilegiando éstos las opciones individuales.

En este marco, mantener el sistema de financiamiento de la educación obligatoria bajo principios de mercado, como en los hechos ocurre, limita las opciones de una solución lógica y coherente desde políticas educativas y da cuenta que el cambio cultural “del

⁶ En la actualidad se trabaja en una única ley de evaluación docente para todos los profesores cualquiera sea su dependencia escolar. Está propuesta podría ser debatida próximamente en el parlamento.

⁷ Ello se tradujo en que el parlamento apoyó el aumento de la gradualidad de este proceso, ampliando su vigencia en el tiempo.

mercado” ha penetrado profundamente, incluso en quienes no le otorgan un rol tan determinante a este factor en educación. La ambigüedad sino contradicción entre estos marcos operativos, al tenor la experiencia chilena de estas cuatro décadas, complota contra la efectividad de las políticas educativas propiamente tal, en tanto no se alinien ambos componentes en sus principios y mecanismos operativos el componente financiero es gravitante, cuestión que en el caso chileno ha sido demostrado extensamente y que confirma el laberinto complejo de armonizar soluciones, sin sacrificar alguno de sus principios dominantes, lo que no se ve posible por el antagonismo demostrado en este campo.

4. LA MICROPOLÍTICA EDUCACIONAL TRAS LA PANDEMIA: UNA ROMPECABEZA QUE NO CIERRA

La crisis desencadenada por la pandemia tuvo un impacto mayor en Latinoamérica que en otras latitudes. La región ocupó la posición más alta de los rankings mundiales en tres aspectos clave: (i) la mayor cantidad de fallecimientos relacionados con el COVID-19; (ii) un considerable decrecimiento de su Producto Interno Bruto (PIB); y (iii) en materia escolar, la mayor proporción de semanas en las que las escuelas estuvieron cerradas o inactivas en dos años. Esta adversidad afectó de manera significativa la calidad de vida de los y las niños/as y adolescentes (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Grupo Banco Mundial, 2022).

A ello se suma lo expresado por la directora de la UNESCO para la región, que evidencia su preocupación por el escenario previo a la crisis y por cierto, por las consecuencias de la pandemia:

La Pandemia por Covid19 ha remecido múltiples áreas de la vida. Nos ha evidenciado nuestra vulnerabilidad y nos ha presentado la incertidumbre del futuro. La educación ha sido una de las áreas más críticas y complejas de abordar, debido al cierre prolongado de centros educativos. De esta manera, y considerando que los sistemas educativos en Latinoamérica y El Caribe ya estaban en una situación de estancamiento antes de la pandemia, hoy son necesarias medidas urgentes para abordar la crisis educativa que se ha agudizado, sin perder de vista el largo plazo (CRE, 2023, p.5).

Por lo mismo, desde los centros escolares esta situación se enlaza negativamente con los problemas estructurales de la macropolítica educativa chilena en estos años, conformando un panorama altamente desafiante para los líderes de los diversos niveles decisionales del sistema escolar, desde el nivel escuela a las unidades subnacionales y nacionales, en lo que respecta al diseño e implantación de políticas educativas que sean sustentables en el tiempo y paralelamente, respondan a las exigencias de corto, mediano y largo

plazo, son fundamentales para generar impactos relevantes en nuestros alicaídos sistemas.

Tres dimensiones son plenamente coincidentes en nuestra realidad latinoamericana: los notables descensos en los aprendizajes de los estudiantes con cifras de hace una década atrás; los problemas de recuperación de la asistencia a clases y reintegro de los estudiantes desertores, y -con sus propias particularidades, las dificultades de convivencia de las comunidades escolares intra-establecimientos.

4.1. La interminable tarea de recuperar los aprendizajes no logrados

Latinoamérica experimentó el cierre de escuelas más prolongados a nivel mundial, cerca de 170 millones de estudiantes tuvieron solamente la mitad de días efectivos de clase (Banco Mundial, 2022), fenómeno que en el caso chileno fue aún mayor (CRE, 2023).

En el país este proceso generó -además- tensiones de magnitud entre las autoridades del Ministerio de Educación y el gremio de docentes y de trabajadores de la educación, cuya sumatoria impactó negativamente en los aprendizajes y en la vida escolar de los estudiantes y sus comunidades educativas, con resultados divergentes según las condiciones socioeconómicas personales/familiares y de desarrollo de cada territorio (Agencia de Calidad, 2023).

Las dificultades de cobertura y acceso a medios tecnológicos y el aislamiento territorial de algunos sectores, más las escasas y oportunas orientaciones técnicas brindadas a los docentes y de su mínima preparación para el trabajo online (Autores, 2021; FIGUEROA et al., 2021), conspiraron para aumentar resultados negativos que se extienden con mucha persistencia en aquellas zonas urbanas dominadas por población vulnerable con dificultades de acceso, cobertura y calidad de los medios tecnológicos (MANCEBO & VAILLANT, 2022). El trabajo docente en estas condiciones⁸ fue meritorio pero insuficiente para contrarrestar esta situación que afectó masivamente a los más vulnerables. Como señalan Izquierdo y Ugarte (2023; p.7), un 40,5% de los hogares estaban carentes de herramientas tecnológicas adecuadas para fines educativos en 2020.

Los registros de las pruebas nacionales de logro de aprendizaje (Simce) del año 2022 confirman el gran retroceso generalizado del fenómeno en comento. Esto es, hay pérdidas muy importantes en aprendizajes de asignaturas básicas (lecto-escritura y ma-

⁸ Hay innumerables experiencias que rescatan el esfuerzo y dedicación de maestras y maestros en este período.

temática), y aumento de brechas negativas hacia los más pobres y en los territorios más desprovistos de cobertura de calidad (AGENCIA DE CALIDAD, 2023).

Estudios del CIAE-UCHILE et al., 2021; CIAE et al., 2020), basados en una encuesta de opinión a directores de escuelas, dan cuenta que éstos señalan que sus estudiantes tienen resultados críticos en algunas asignaturas. Los directivos también perciben que 1 de cada 4 estudiantes presenta rezago del nivel de aprendizaje esperado, y que 1 de cada 10 escuelas tiene más de la mitad de sus estudiantes con atraso importante en aprendizaje,

Entonces, existe en la mayor parte de nuestros países información de diversas fuentes en aspectos sustanciales y determinantes de los aprendizajes y de los actuales niveles de logro de los estudiantes, para que los directivos educacionales adopten decisiones sobre medidas estratégicas a implementar, independiente que se deban elaborar planes de mediano y largo plazo. En este plano hay abundante literatura que ilustra las presunciones previas de bajos resultados (HORIZONTAL, 2020).

Una segunda dimensión en este campo viene de identificar aquellos logros de los estudiantes que no están en el currículo oficial, determinando su significación y forma de potenciarles para este nuevo escenario, derivados de los procesos online sincrónicos y diacrónicos y del trabajo autónomo (MOREIRA-ARENAS, 2021; MOORHOUSE & WONG, 2021), vinculadas con la organización y soporte de la familia al trabajo escolar remoto, en algunos casos con innovaciones, y a partir de ello apoyarles con mayor autonomía de gestión de las escuelas y con recursos tecnológicos. Los establecimientos escolares, ante la emergencia asumieron nuevas tareas y prácticas para atender las necesidades de las y los estudiantes en diversos ámbitos (ÁVALOS ET al., 2022), lo que invita a pensar la innovación como un puente para la reactivación educativa (MUÑOZ, 2022; DARLING-HAMMOND ET AL., 2020; ELIGEEDUCAR, 2021), más aún cuando la insatisfacción por los aprendizajes alcanzados es un tema transversal entre los distintos actores del sistema escolar (incluyendo a profesores, familias, estudiantes y hacedores de política). En este contexto de insatisfacción profunda respecto de la institución escolar, agudizada por la pandemia, desde la teoría y de la práctica educativa se viene haciendo hace tiempo un llamado a la transformación radical de la escuela, ligada además a los cambios que ha experimentado la sociedad.

4.2. La desescolarización y las opciones formativas alternativas

La deserción escolar apareció en el horizonte de la educación latinoamericana cuando superamos -parcialmente- la gran problemática de los años 60 del siglo XX, que era la repitencia escolar en la enseñanza primaria y se comienza a trabajar con más atención en desarrollar la universalización de la educación pública (SCHIEFELBEIN & FARRRELL, 1982, p. 26-28). Si bien en los decenios siguientes el fenómeno se ha reducido, mantiene una presencia relevante en nuestros sistemas educativos, esencialmente asociada a los grupos más vulnerables, cuya expresión más compleja es su persistencia en el primer año de la enseñanza secundaria (Autores, 2022).

No obstante, hasta hoy el enfoque dominante del abandono escolar sigue la lógica de la deserción escolar⁹, bajo el cual se responsabiliza de sus resultados en forma dominante al estudiante, atribuyendo a las variables individuales del sujeto (usualmente de menores habilidades para el estudio) la explicación del fenómeno. Enfoque clave destacado por Teregi (2009) bajo el nombre del paradigma patológico individual, que debiese ser superado para dar una respuesta integral a esta problemática (PORTALES-OLIVARES et al., 2019). Este enfoque centra la responsabilidad principalmente en el estudiante, reduciendo el impacto de la familia y buscando eximir en grado importante las prácticas educativas de la escuela como responsables primeros del fenómeno. Como señalan Cortes-Rojas et al. (2020) una de sus principales limitaciones es que comprende el fenómeno del fracaso y abandono escolar desde supuestos que son insuficientes para dar completamente cuenta de él (p.192).mEn razón de ello, plantear la desescolarización y exclusión educativa desde la perspectiva indicada, da cuenta más pertinentemente de la complejidad del fenómeno del fracaso y abandono escolar.

Desde esta perspectiva, la intermitencia o interrupción más permanente del proceso de escolarización de un estudiante no es producto de una serie de características individuales, sino más bien es el resultado de características institucionales, organizacionales y contextuales que, al interactuar con las variables individuales, van generando distintas situaciones de fracaso educativo (asistencias intermitentes, repitencia, rezago escolar por edad o pedagógico) y, finalmente, abandono escolar (CORTÉS -ROJAS et al, 2020, p. 193).

En Chile antes de la Pandemia había importantes discrepancias entre las estadísticas oficiales y los estudios de desescolarización, derivadas en parte no existe consenso sobre el indicador más pertinente para su estimación, los más requeridos son: prevalencia, deserción, y tasa de abandono (MINEDUC, 2023). No obstante, los datos prepandemia señalan

⁹ Los sistemas de rendición de cuentas masificados gracias a la nueva gestión pública, debido al castigo implícito que conllevan a los directivos han tendido a cambiar la razón de estos factores, reemplazando deserción por retiro temporal u otros conceptos, lo que confunde la visualización de la situación.

que los estudiantes en estas condiciones van del 5 al 10% del total nacional (CORTÉS – ROJAS et al, 2020), y en la postpandemia las estadísticas oficiales del año 2022 señalan que la exclusión educativa se incrementa un 0,1%, lo que significa cerca de 45 mil niños y niñas en esta condición, a lo que se suma que para el mismo año el 38% de la matrícula escolar (1.208.124) registraron inasistencia grave (asistencia menor al 85%), representando respecto de 2019 un alza de 10% en esta dimensión. Sabemos que la inasistencia grave es un predictor potente de interrupción de las trayectorias educativas (BID, 2022; UNESCO & UNICEF, 2022).

Desde el año 2019 al 2022, se registró un aumento importante de 10% (del 28% al 38%) en el porcentaje de estudiantes con inasistencia grave, fenómeno ocurrido en diez regiones con incrementos sobre el promedio nacional. Siendo mayor el aumento de inasistencia grave de en zonas rurales (+13%) en comparación con zonas urbanas (más 10%) (MINEDUC, 2023).

Es claro que la insatisfacción con la respuesta educativa de los centros escolares ha incidido en el fortalecimiento de la desescolarización y por lo mismo, en el reforzamiento de las opciones de escuelas alternativas como se denomina a un conjunto heterogéneo de iniciativas que declaran explícitamente (i) que lo que es alternativo es su proyecto pedagógico, no sus estudiantes, posicionándose de ese modo en el paradigma de la educación inclusiva y rechazando la idea de una educación especial para niños y jóvenes con “necesidades educativas especiales”, acercándose más a la idea de ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, (ii) como hay otra perspectiva relacionada con la necesidad de hacerse cargo de estudiantes etiquetados como “con problemas de aprendizaje” o de “adaptación”, o como estando “en riesgo (GAETE & LUNA, 2019). A la luz de cualquiera de estas concepciones, en el corazón de la escolaridad alternativa está la idea de ofrecer formatos escolares flexibles que favorezcan la innovación educativa (GARAGARZA, ALONSO, AGUIRREGOITIA, 2020).

4.3. La crisis de convivencia en las escuelas

El extenso confinamiento de los estudiantes y sus familias en sus hogares -se pensaba debía traducirse cuando ocurriese el retorno a clases, en una revalorización de los espacios escolares, cuestión que fue parcialmente cierta pues si bien existía ese sentir de manera generalizada, en los hechos prontamente surgieron signos evidentes de tensión y conflicto social por la readaptación al desconfinamiento (MUÑOZ, 2022; ÁVALOS ET AL.,

2022). Pareciera que había una necesidad manifiesta de reencuentro, pero no era equivalente a la de asumir las tareas regulares del ámbito escolar.

Esta situación no fue percibida a tiempo por las autoridades chilenas, por lo cual tras iniciarse el año escolar -en marzo de 2022-, se registraron importantes manifestaciones de violencia en diversos establecimientos de muchas ciudades, algunas masivas y otras menos concurridas pero si muy violentas, lo que significó que las autoridades ministeriales adoptaran en forma drástica la reducción del tiempo de permanencia diario de los estudiantes en la escuela y paralelamente, se implementaran medidas para que las comunidades educativas dialogaran sobre las tensiones que enfrentaban. Ello confirmaba que debía ponerse especial atención a la convivencia en cada escuela (SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN, 2023).

Entonces, el país tomó contacto de manera súbita con un nudo problemático muy complejo que no ha sido plenamente abordado. Por una parte, la disminución de los niveles o logros de aprendizaje de los estudiantes, que eran muy severos y que les tensionaban en su regreso a la escuela por la incerteza a lo que se enfrentaban, mezclado con un fuerte debilitamiento del vínculo entre los y las estudiantes y en casos importante también con sus familias, con el proceso educativo anterior y actual.

Estos hechos confirmaron lo que se había manifestado a “soto voce”: La pandemia había tenido un impacto significativo en la salud mental de muchos estudiantes, con expresiones simples y manejables y en otros casos de mayor complejidad (LARRAGUIBEL et al., 2021; VILLEGAS, 2022).

La Superintendencia de Educación (2023) informó del aumento (aprox. 5% sobre el año 2019) de las denuncias por convivencia escolar del año 2022. De ellas algo más de la mitad eran en establecimientos particular subvencionados y un 33% de establecimientos públicos. Las principales denuncias corresponden a: maltrato entre estudiantes (63%), diversas situaciones de discriminación (10%) y a medidas disciplinarias (10%). Esta información es coincidente con estudios centrados en estudiantes que manifiestan situaciones análogas a la descrita y confirman el deterioro de la salud mental de los estudiantes y en oportunidades de su núcleo familiar, hecho que también tuvo expresiones diferentes en algunos casos debido a la escolaridad de sus integrantes (Ministerio de Salud, 2022; UNICEF, 2021; UNICEF, 2022; BID, 2022; CEP, 2023).

En el plano internacional está problemática también se registró con expresiones como aumento en los niveles de depresión, miedo, ansiedad, ira, irritabilidad, negatividad,

trastorno de conducta y adicciones, comparadas con la situación previa a la pandemia (Kauhanen et al, 2022).

Por otra parte, un fenómeno menos visibilizado al inicio de este proceso, aunque posteriormente fue muy relevante, son las distintas manifestaciones de estrés de los docentes producto de que debieron atender esta emergencia desde sus hogares, compartiendo responsabilidades laborales y familiares, sin la preparación técnica ni dominio tecnológico, ni soporte técnico adecuado para ello, lo cual repercutió en mayor cansancio, menor motivación, mayor ausentismo docente, entre otros factores. Estas manifestaciones también se evidencian en integrantes de los equipos directivos escolares (U. de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile, 2022b; IBÁÑEZ, 2022).

5. DISCUSIÓN

La política educacional chilena enfrenta en forma creciente e irreversible algunos dilemas profundos que responden a vigencia simultánea de lógicas muy diferentes de pensamiento y acción, que configuran un escenario complejo para atender cuestiones cruciales del presente y futuro.

Por una parte, a nivel de agentes personales e institucionales, se manifiesta una creciente y masiva insatisfacción con la educación tanto en su dimensión instrumental -la generación de capacidades para una adecuada vida laboral y social- como con su finalidad formativa esencial que es su contribución a la vigencia del pacto social que nos regula.

Ello que ha llevado a una crisis de sentido de la escuela tal como se la concibió en sus orígenes modernos (AMBER & MORALES, 2022), que se ha agudizado por la evidente incapacidad que los sistemas escolares han mostrado para actualizarse y ofrecer una educación que entregue respuestas pertinentes a los requerimientos de la sociedad.

En la dimensión macro, la incorporación de reformas dirigidas a reducir (y finalmente suprimir) la lógica de mercado en la educación, se enfrenta a dos cuestiones capitulares: la primera de carácter operacional, es que no cambia en lo medular el sistema de financiamiento de la educación, el cual opera con recursos públicos, factor que ha sido clave en las más de cuatro décadas de operación de la educación chilena en el modelo de mercado, lo cual no solamente obstruye la finalidad de las transformaciones impulsadas por las reformas en comento a partir del año 2015, sino que las condena a un éxito mucho menor, a un camino más complejo para arribar a sus metas. Incluso se podría instalar un

escenario de coexistencia de estas lógicas de funcionamiento, siempre bajo la tutela del mercado.

El segundo aspecto determinante e irresoluto de las transformaciones impulsadas, es que se instalan sobre la creencia y complacencia generalizada que la educación -en los hechos- es un bien de mercado, de manera que estas transformaciones tienen un nicho acotado de operación, donde el mercado las tolera hasta que superen el espacio en que ésta le es funcional, colisión que finalmente tiene al mercado como factor dominante para imponer sus reglas. Ciertamente es un escenario que tiene bemoles, pero en el cual la misma política educacional carece -a la fecha- de instrumentos que le permitan resolver estos dilemas hacia la imposición sin mayor obstáculo de las políticas orientadas a reducir el peso del mercado en la educación.

En el plano de la micropolítica, no solamente los nexos entre los macro y micropolítica siguen siendo manejados por el mercado como parámetros dominantes, sino que la pandemia contribuyó a debilitar en sus bases la legitimidad de la escuela como institución educativa, ayudada por su escasa capacidad de adecuación a los cambios expresada icónicamente en su “retorno a la normalidad sin incorporar mayormente los aprendizajes de la pandemia”. Los procesos de desescolarización evidenciados con mayor fuerza en Latinoamérica y en Chile en particular, han ido socavando el rol relevante ocupado por la escuela como instrumento de promoción de los grupos sociales más vulnerables y abren un escenario no conocido ni manejado por la política educacional oficial para enfrentar sus propios fantasmas.

REFERENCIAS

- ARANEDA, Sebastián. Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022. Apuntes, Centro de Estudios MINEDUC. Santiago de Chile. 2023.
- AMBER, Diana & MORALES-VALERO, Manuel. Sentidos, significados y vivencias familiares de la alternativa a la escuela tradicional en Educación Infantil. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 6(1). 2022.
- ARATA, Nicolás. La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comp.) Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera (pp. 63-70). Buenos Aires: UNICEF. 2020.
- AGENCIA DE CALIDAD Informe de resultados del SIMCE 2022. Agencia de Calidad. Santiago de Chile. 2023.
- AGUILAR, Luis. Una propuesta de teoría de Gobierno, CLAD, Caracas. 2023
- ATRIA, Fernando. *Derechos sociales en educación: Un nuevo paradigma de lo público*. Santiago: LOM Editores. 2014.
- Banco Interamericano del Desarrollo (BID). *¿Cómo reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud* (B. Abizanda, G.

- Almeyda, E. Arias Ortiz, C. Berlanga, I. Bornacelly, M. S. Bos, E. Díaz, X. Dueñas, G. Elacqua, A. Elías, R. Fernández-Coto, V. Frisancho, V. A. García Moreno, J. C. Hernández Cardozo, D. Hincapie, J. F. Margitic, M. M. Mateo-Berganza Díaz, A. Morduchowicz, F. Muñoz, ... P. Zoido (eds.); Vol. 21, Número 1). <https://doi.org/10.18235/0004241> 2022.
- Banco Interamericano del Desarrollo (BID). Asistencia técnica para el desarrollo de un sistema de garantía de trayectorias educativas (Documento de trabajo). 2022^a.
- Banco Mundial. El aprendizaje está en crisis: Dar prioridad a la educación y las políticas eficaces para recuperar el aprendizaje perdido". Artículo inmersivo, septiembre. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning> 2022
- BID. *La Crisis de la Desigualdad. América Latina y el Caribe en la encrucijada. Banco Interamericano de Desarrollo, Washington. 2020.*
- BELLEI, Cristián (Coord.) *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización.* Santiago: CIAE - Universidad de Chile. 2018.
- BELLEI, Cristián. *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena.* Santiago: LOM Editores. 2015.
- BELLEI, Cristián (2020). Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto? En: Corvera, María Teresa; Muñoz, Gonzalo (eds.) Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno. Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 78 -103.
- BELLEI, Cristián & MUÑOZ, Gonzalo. Models of regulation, education policies, and changes in the education system: A long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change.* <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1> 2021.
- BONAL, Xavier, VERGER, Andoni, & ZANCAJO, Adrián. Making poor choices? Demand rationalities and school choice in a Chilean local education market. *Journal of School Choice*, 11(2), 258-281. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1286206> 2017.
- BERENDS, Mark. Sociology and School Choice: What We Know After Two Decades of Charter Schools. *Annual review of sociology.* [Online] 41 (1), 159–180. 2015.
- BRIGHOUSE, Harry. Educational equality and varieties of school choice. In W. Feinberg & C. Lubinski (Eds.), *School choice policies and outcomes* (41-60). State University of New York Press. 2008.
- CARRASCO, Alejandro & GUNTER, Helen. The "private" in the privatisation of schools: The case of Chile. *Educational Review* (Birmingham), 71(1), 67-80. 2019.
- CARRASCO, Alejandro, MENDOZA, Manuela, & FLORES, Carolina. Self-segregation strategies through school choice in Chile: A middle-class domain? *Journal of Sociology*, 58(3), 359-378. 2022.
- CEP. Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional e los niños y adolescentes en Chile y en el mundo. Centro de Estudios Públicos, Edición digital N°647, marzo. 2023
- CIAE, CEPPE, & ELIGE EDUCAR. Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia: Necesidades y proyecciones para la labor docente en el marco del escenario sanitario vigente. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/ResultadosEncuestaEEcovidwebrev1.pdf> 2021.
- CIAE, Centro de Investigación para la educación inclusiva, EduGlobal. Covid19. Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile: La Enseñanza vivida por 2.205 docentes de establecimientos educacionales del país. CIAECOVDFinal1.pdf (eduinclusiva.cl) 2020.
- CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. *Informe Final.* Santiago: Presidencia de la República, Chile. 2006.
- CORTES-ROJAS, Liliana, EGENAU, Pablo, PETERS, Hans, PORTALES Jaime. Desafíos de la política pública en torno a la desescolarización y la exclusión educativa en Chile En: Corvera, María Teresa; Muñoz, Gonzalo (eds.) Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno. Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 190-205. 2020.
- CRE. Informe de Recomendaciones. Consejo para la reactivación educativa. Ministerio de Educación, Chile, Junio.2023.

- CORVALÁN, Javier; GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. Educación y Mercado: El caso chileno, in: J. Corbalán; A. Carrasco; J.E. García-Huidobro. *Mercado escolar y oportunidad educativa*. Santiago: Ediciones UC., pp.17-56. 2016.
- COX, Cristián. *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria. 2003.
- COX, Cristián. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Cs. Políticas*, vol. 21, n. 1, pp. 9-28. 2012.
- CHILE. Ley N° 20.845. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Ministerio de Educación, Chile. 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172> . 2015
- CHILE. Ley N° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Ministerio de Educación, Chile. 04 de marzo de 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343> 2016.
- CHILE. Ley N°21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Ministerio de Educación, 2017. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237> 2017.
- DEANGELIS, Corey & BARNARD, Christian. Effects of Charter School Competition on District School Budgeting Decisions: Experimental Evidence from Texas. *Social Science Quarterly*, 102(1), 523-546. 2021
- DONOSO-KOENIG, Sofía. Dynamics of Change in Chile. Explaining the emergence of the 2006 pingüino movement. *Journal of Latin American Studies*, vol. 45, n. 1, pp. 1-29. 2013.
- DRAGO, José Luis; PAREDES, Ricardo. La brecha de Calidad en la Educación Chilena". *Revista Cepal*. Santiago de Chile, N° 104, agosto, pp.167-180. 2011.
- DARLING-HAMMOND, Linda.; SCHACHNER, Abby, EDGERTON, Adam. Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond. PaloAlto, CA: Learning Policy Institute. 2020.
- DEWEY, John. DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN. EDICIONES MORATA, ESPAÑA, (1916- 2004).
- ELIGE EDUCAR. Informe de resultados. Tercera Versión: Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia. Santiago, Chile. 2021.
- ELACQUA, Gregory. The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453. 2012.
- FIGUEROA, C.; STRAUB, C.; VILLALOBOS, Cristóbal, ARANEDA, Sebastián; González, R. Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia: Oportunidades para mejorar condiciones laborales y aprendizajes pedagógicos. CEPPE Policy Brief N°29, CEPPE UC. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/08/docentespandemia.pdf> 2021.
- FLORES, Carolina. De la cobertura a la calidad de la educación. In: FALABELLA, A.; GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (eds.). *A 100 años de la ley de instrucción primaria obligatoria: la educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Santiago: UAH, 2020. pp. 198-206. 2020.
- FLORES, Carolina & CRRASCO, Alejandro. Elegir lo que hay: ¿Cuentan las familias en sus barrios con una oferta de escuelas que responda a sus preferencias? En *Mercado Escolar y Oportunidad Educativa: Libertad, Diversidad y Desigualdad*, Capítulo 5, Ediciones UC. Editado por Javier Corvalán, Alejandro Carrasco, Juan Eduardo García-Huidobro. 2016
- GAETE, Alfredo & LUNA, Laura. Educación inclusiva y democracia. *Revista Fuentes*, 21(2), 161-175. 2019.
- GAJARDO, Felipe & GRAU, Nicolás. Competition among schools and educational quality: Tension between various objectives of educational policy. *International Journal of Educational Development*, 65, 123-133. 2019.
- GARAGARZA, Aitor, ALONSO, Israel, y AGUIRREGOITIA, Miren. El auge del movimiento de educación alternativa, antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Redipe*, 9(1), 40-54. 2020.
- GARCÍA - HUIDOBRO, Juan Eduardo: CORVALÁN, Javier. Obstáculos para el logro de una educación democrática inclusiva. *Perspectivas*, vol. 39, n. 3, pp. 239-250. 2009.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E.; FERRADA, R.; GIL, M. La relación educación-sociedad en el discurso político-educativo de los gobiernos de la Concertación (1990-2009). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, v. 40, n. 1, p. 113-131, 2014. <https://doi.org/10.4067/S0718-070520140001000072014>.

- GARRETÓN, Manuel Antonio. La ruptura entre política y sociedad. Una introducción, in M.A. Garretón (Comp.) *La gran Ruptura, Institucionalidad Política y Actores sociales en Chile del siglo XXI*, Santiago: LOM Ediciones, pp. 11- 20. 2016. 2016.
- GONZÁLEZ, Pablo. Estructura Institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno”, .n: C. Cox (ed.). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria. 2003.
- GUTIÉRREZ, Gabriel & CARRASCO, Alejandro. Chile’s enduring educational segregation: A trend unchanged by different cycles of reform. *British educational research journal*. [Online] 47 (6), 1611–1634. 2021.
- HORIZONTAL. Un terremoto educacional: estimación de la brecha que dejó el cierre de las escuelas. Horizontal, Santiago de Chile. Disponible en: Informe de Recomendaciones - Consejo para la Reactivación Educativa <https://horizontalchile.cl/assets/uploads/2022/04/Un-terremoto-educacional-estimacio%CC%81n-de-la-brecha-que-dejo%CC%81-el-cierre-de-las-escuelas.pdf> 2022.
- HSIEH, Chang-Tai; URQUIOLA Miguel. The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile’s voucher program. *Journal of Public Economics*, vol. 90, pp. 1477–1503. 2006.
- IBÁÑEZ VÁSQUEZ, Luis Alejandro. Análisis de las principales dinámicas intrafamiliares del trabajo educativo durante la pandemia. El caso del Liceo Bicentenario Pablo Neruda Parral. 2022.
- IZQUIERDO, Sebastián y UGARTE, Gabriel. Crisis educacional escolar pospandemia. Centro de Estudios Públicos. Edición Digital N°641, enero. OFRÉ, Gerardo. (1988), “El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena”. *Estudios Públicos*, n. 99, pp.193 -237. 2023.
- JOFRÉ, Gerardo. El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Estudios Públicos*, n. 99, pp.193 -237. 1988.
- KAUHANEN L., WAN MOHD Y., LEMPINEN, L., PELTONEN, K., GYLLENBERG, D., MISHINA, K., GILBERT S., BASTOLA, K., BROWN, J.: SOURANDER, A. A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic *Eur Child Adolesc Psychiatry*. Aug 12:1–19. doi: 10.1007/s00787-022-02060-0. Epub ahead of print. PMID: 35962147; PMCID: PMC9373888 2022.
- LARRAGUIBEL, Marcela, ROJAS, ANDRADE, Rodrigo, HALPERN, Muriel & MONTT, María Elena. Impacto de la pandemia por COVID en la salud mental de los prescolares y escolares en Chile. En *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia*. Volumen 32, N°1, Marzo. 2021.
- LARRAÑAGA, Osvaldo, PEIRANO, Claudia; FALCK, Denisse. El sector municipal en el sistema educacional chileno. In: MARCEL, M; RACZYNSKI, D. (ed.). *La asignatura pendiente: claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Santiago: Uqbar Editores. p. 99-134 2009.
- LUBIENSKI, Christopher. *Do Quasi-markets Foster Innovation in Education? A Comparative Perspective*. (OECD Education Working Papers, No. 25). Paris: OECD Publishing. 2009.
- MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. En Defensa de la Escuela. Una Cuestión Pública. Miño y Dávila, Buenos Aires. 2014.
- Ministerio de Educación. (2022). Política de Reactivación Educativa Integral "Seamos Comunidad". <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/PoliticaSeamosComunidad.pdf>
- Mineduc. Inasistencia escolar en el contexto de la pandemia COVID-19: Resultados de la consulta piloto aplicada a apoderados/as en el año 2022 evidencia N° 156. Ministerio de Educación, Chile- 2023
- Mineduc (2023a) Tendencias longitudinales de la matrícula escolar 2018-2022 Centro de Estudios MINEDUC. Ministerio de Educación, Chile. 2023a
- Mineduc (2023b) Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022. Serie informes estadísticos del Centro de Estudios del MINEDUC, Ministerio de Educación, N° 25 abril 2023.
- Ministerio de Salud. Reportería Salud Mental. Departamento de Estadísticas e Información en Salud. Ministerio de Salud. disponible en <https://informesdeis.minsal.cl/SASVisualAnalytics/?reportUri=%2Freports%2Freports%2Fa>

- d0c03adee7a4da4bcc773d6e12920cf§ionIndex=0&ssoguest=true&reportViewOnly=true&saswelcome=false 2022.
- MOREIRA-ARENAS, Alexis. Una respuesta a la pandemia: la innovación educativa en las escuelas chilenas. *Revista Saberes Educativos*, (7), 60–72. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64184> 2021.
- MOORHOUSE, Benjamin & WONG, Kevin. (2021). Blending asynchronous and synchronous digital technologies and instructional approaches to facilitate remote learning. *Journal of Computers in Education*, 9, 51 - 70.
- MUNOZ-CHEREAU, Bernardita., GONZÁLEZ, Álvaro., & MEYERS, Cory. How are the “losers” of the school accountability system constructed in Chile, the USA and England? *Compare*, 1–20. .
- MUÑOZ GONZÁLEZ, Ema. Cambios experimentados en las dinámicas intrafamiliares durante la pandemia muestra Liceo Politécnico Pedro Aguirre Cerda de Cauquenes. 2022.
- NÚÑEZ, Iván. Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas*, vol. 14, n. 3, pp. 5-16. 2015.
- OECD. *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 2004.
- OCDE. *Educación en Chile. Evaluación de Políticas nacionales de Educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Fundación SM para esta edición en español. 2017.
- PICAZO, Inés. La metamorfosis de la regulación pública en la educación escolar en Chile: hacia un Estado post-neoliberal”. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 46, n. 1, pp. 63-91. 2010.
- PORTALES-OLIVARES, Jaime, CORTÉS-ROJAS, Liliana, & PETERS-OBREGÓN, Hans. Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 143-151. Consultado de: <https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/53792/56521> 2019.
- PRIETO, Alfredo. La modernización educacional. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 1983.
- RAWLS, John. *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica- México, D.F. 1971.
- SCHIELBEIN, Ernesto & FARRELL, Joseph . *Eighth Years of their lives*. International Development Research Centre Postal Address: Box 8500, Ottawa, Canada. 1982.
- Superintendencia de Educación (2023) Documento de trabajo interno. Unidad de Estadísticas y Estudios de la Superintendencia de Educación
- TEREGI, Flavia. *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. 2009.
- Unesco-Orealc. *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc. 2015.
- Unesco-Orealc. *Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la Orealc/Unesco 2011-2016*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc . 2016
- Unesco-Orealc. *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina- Santiago de Chile: Unesco-Orealc 2018*.
- Unesco-Orealc. *Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina- Dilemas y Desafíos*. Santiago de Chile. 2019.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, & OCDE. *De la recuperación del aprendizaje a la transformación de la Educación*. <https://www.unicef.org/media/127286/file/From Learning Recovery to Education Transformation.pdf> 2022.
- UNICEF. *Life in lockdown. Child and adolescent mental health and wellbeing in the time of COVID19*. <https://www.unicef.org/publications/pdf/LifeinLockdown.pdf> 2021.
- UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Nueva York. 2022.
- UNICEF. *Where are we on Education Recovery?* ISBN: 9789280653373. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/117626/file/Where%20are%20we%20in%20Education%20Recovery%202022a>.
- Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile. *Análisis de Resultados de Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos Escolares en Pandemia: Aprendiendo desde*

- la realidad nacional. Informe de resultados del primer semestre. <https://www.covideducacion.cl/files/ugd/493531cf8df377540f40089f53a4a6df563930.pdf> 2022^a.
- Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile. Análisis de Resultados de Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos Escolares en Pandemia: Aprendiendo desde la realidad nacional. Reporte 9: semana del 21 al 15 de noviembre, 2022. <https://www.covideducacion.cl/files/ugd/4935314708db006b894723aefe856119b9101e.pdf> <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Life-in-Lockdown.pdf> 2022b.
- URQUIOLA, Miquel. Competition Among Schools: Traditional Public and Private Schools, in E. Hanushek, S. & L. Woessmann (Eds.). *Handbook of the Economics of Education*, vol. 5, Amsterdam: North Holland, pp. 209-237. 2016.
- VALDIVIA ORTIZ DE ZARATE, Verónica. La “alcaldización de la política” en la post dictadura pinochetista: las comunas de Santiago, las condes y pudahuel. *Izquierdas*, Santiago, n. 38, p. 113-140, feb. 2018. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492018000100113> 2018.
- VALENZUELA, Juan Pablo & MONTECINOS, Carmen. Structural reforms and equity in Chilean schools, in: G.W. Noblit (Ed.) *Oxford research encyclopedia of education* (Oxford, Oxford University Press). 10.1093/ACREFORE/9780190264093.013.108 2017
- VERGER, Antoni; BONAL, Xavier; ZANCAJO, Adrián. Recontextualización de políticas (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, n. 27, pp. 1-27. URL: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>. 2016.
- VIANCOS -GONZÁLEZ, Patricio., GANGA-CONTRERAS, Francisco & VALDÉS-MONTECINOS, Michel.. Servicios locales de educación en Chile: Análisis a partir de la teoría de agencia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28 (104), 1603- 1623. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.104.14> 2023.
- VILLALOBOS, Cristián; VALENZUELA, Juan Pablo. Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, vol. 7, n. 2, pp. 145-172. 2012.
- VILLEGAS, Evelyn Cambios experimentados en las dinámicas intrafamiliares durante la pandemia muestra Liceo Politécnico Pedro Aguirre Cerda de Cauquenes. Universidad de Talca, Programa de Magister en Política y Gestión Educacional. Trabajo de Grado. 2022.
- WILSON, Terri. Exploring the moral complexity of school choice: Philosophical frameworks and contributions. *Studies in Philosophy and Education*, 34(2), 181–191. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9417-4> 2015
- WILSON, Terri. Philosophical understandings of American school choice. In R. A. Fox & N. K. Buchanan (Eds.), *The Wiley handbook of school choice* (pp. 81–95). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119082361.ch6> 2017.
- ZANCAJO, Adrián. Schools in the marketplace: analysis of school supply responses in the Chilean education market. *Educational Policy*, 34(1), 43-64. 2020.
- ZANCAJO, Adrián. Education markets and schools’ mechanisms of exclusion: The case of Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 27(130). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4318-2019>.
- ZANCAJO, Adrián, VERGER, Antoni, & FONTDEVILA, Cara. The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. *European Educational Research Journal*, 21(1), 44-70. 2021.
- ZANCAJO, Adrián. Education markets and schools’ mechanisms of exclusion: The case of Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 27(130). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4318-2019>.