



VOL. 16, Nº 3 (sept.-dic. 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 17/05/2012

Fecha de aceptación 16/10/2012

NEOLIBERALISMO Y CREACIÓN DE 'SENTIDO COMÚN': CRISIS EDUCATIVA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN CHILE

Neoliberalism and creation of "common sense": educational crisis and mass media in Chile



*Eduardo Santa Cruz Grau y Antonio Olmedo**
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile e Institute of Education, University of London

** Institute of Education, University of London*

E-mail: A.Olmedo@ioe.ac.uk, esantacruz1974@gmail.com

Resumen:

Durante las tres últimas décadas, distintos gobiernos en Chile, tanto a lo largo de la dictadura de Pinochet como en el actual periodo democrático, han incorporado y consolidado mecanismos de mercado tanto en el funcionamiento y como en la gestión educativa a distintos niveles. Los medios de comunicación son agentes centrales en la creación de 'sentido común' y la difusión de discursos hegemónicos en el conjunto de la sociedad. El presente artículo analiza el discurso educativo de los dos principales periódicos de Chile, La Tercera y El Mercurio, durante el proceso de debate y negociación de la actual ley educativa. En el primer apartado se presenta una revisión de la literatura que aborda el tratamiento que hace la prensa del campo educativo. La segunda parte presenta el contexto político en torno a la implementación y posterior deslegitimación de las políticas de cuasimercado en Chile. Por último, se analiza el discurso de los medios en torno a la crisis educativa en Chile, sosteniendo que el modelo de cuasimercado no ha sido bien implementado, pero que dichas políticas son las adecuadas para mejorar la enseñanza. Tres son los argumentos centrales que aparecen en los medios para sostener esta tesis: no ha habido suficiente descentralización y autonomía de los agentes educativos; la competencia entre escuelas ha sido imperfecta; y, por último, la educación ha sido capturada por los docentes y sus organizaciones gremiales, impidiendo la mejora del sistema.

Palabras clave: Neoliberalismo, medios de comunicación, prensa, cuasimercado, Chile

Abstract:

During the last three decades, different Chilean governments, both during Pinochet's dictatorship and the current democratic period, have incorporated and consolidated market mechanisms in the functioning and management of education at different levels. The media is a central agent in the creation of 'common sense' and the diffusion of hegemonic discourses throughout society. This article analyses the educational discourse of the two main newspapers in Chile, La Tercera and El Mercurio, during the process of debate and negotiation of the current educational act. The first section offers a literature review of the way in which media treats education. The following section presents the political context around which quasi-market policies were implemented in Chile and their subsequent loss of legitimation. Finally, the third section analyses the discourse of the media surrounding the educational crisis in Chile. In respect to this, these newspapers defend that the quasi-market model has not yet been correctly implemented, but that those policies are the correct ones in order to improve education. This thesis is supported by three key arguments outlined by the media: the processes of decentralisation and transfer of autonomy to educational agents has been insufficient; a state of imperfect competition remains between schools; and, lastly, education has been captured by teachers and their unions, impeding the improvement of the system.

Key words: Neoliberalism, media, press, quasi-market, Chile

1. Introducción

Chile posee un sistema educativo altamente privatizado, instaurado bajo la dictadura de Pinochet y consolidado en los gobiernos democráticos. La reforma de la década de los '90 y las medidas compensatorias implementadas durante ese periodo no estaban orientadas a modificar el diseño general del cuasimercado, sino que a subsanar aquellas consecuencias más regresivas y a paliar la desigualdad estructural que aquejaba a su sistema educativo (Santa Cruz et al., 2002). En cierta medida, los gobiernos democráticos buscaban restaurar la legitimidad perdida por el sistema educativo debido a los efectos negativos de la puesta en práctica de la agenda neoliberal. En cierta medida, gracias a la expansión en la cobertura del sistema y a los consensos logrados en la transición política, se logró una relativa estabilidad por más de una década. Sin embargo, el año 2006, el modelo de cuasimercado, con más de 25 años de implementación, comenzó a ser fuertemente cuestionado por un masivo movimiento estudiantil (Cornejo et al., 2007).

La promulgación de la Ley General de Educación en 2008 no ha logrado terminar con un conflicto educativo que lleva más de un lustro y que ha involucrado al conjunto de la sociedad. Cabe recordar que las reformas educativas son procesos históricamente situados, en los cuales confluyen intereses de un conjunto amplio de instituciones y actores sociales. En torno a ellas, se produce una disputa discursiva en la que no sólo participan aquellos actores tradicionalmente vinculados al campo educativo. Entre ellos se encuentran los medios de prensa, quienes ocupan un lugar relevante en el debate educativo, en particular en épocas de crisis y reformas. En ese sentido, no pueden ser considerados exclusivamente como cajas de resonancia de lo que otros dicen y hacen, pues también construyen y ponen a circular discursos respecto del campo educativo que poseen un importante efecto sobre el devenir del mismo. Dicho de otra forma, los medios de prensa participan, y son fundamentales, en la disputa por la hegemonía discursiva (Laclau & Mouffe, 1987) y el poder de representación, lo que se debe entender, como señala Reguillo (2007), como la capacidad de producir legitimidad en torno a un orden, un modelo o una práctica.

En términos generales, el discurso puede ser descrito como una práctica social que implica una relación entre un evento discursivo particular, y la situación, la institución y la estructura social que lo configuran (Fairclough & Wodak, 1997). Los eventos discursivos se encuentran configurados socialmente; es decir, diferentes instituciones, dominios, sociedades o grupos dentro de ellas generan prácticas discursivas que coexisten, contrastan y a menudo compiten entre sí (Fairclough, 2008). Se generan, en la práctica, diferentes discursos sociales que disputan el poder de representación del mundo, de producir subjetividades y de definir las relaciones al interior de la sociedad (Thomas, 2002b). En ese sentido, los discursos

“se configuran como posibilidad y limitación, como inclusión y exclusión. En su seno se modifica el sentido de los términos y los significados; al combinarse de un modo peculiar, se fijan unas alternativas de pensamiento y se descartan otras. Este entramado de exclusiones e inclusiones, que es el discurso, crea lazos antagónicos con otros discursos” (Rodríguez, 2003, p. 119).

De acuerdo con Fairclough (1995), el discurso es multifuncional, en cuanto constituye identidades, relaciones sociales y sistemas de creencias y representaciones sobre el mundo. En cualquier texto se encuentran simultáneamente, aunque en diferentes grados, cada una de estas funciones. En el caso específico de este trabajo nos centraremos en la descripción y análisis de la función representacional del discurso. Las restantes dimensiones del discurso - producción de identidades y de relaciones- serán abordadas en siguientes trabajos.

El presente artículo trata sobre el discurso educativo de los dos principales medios de comunicación de Chile durante el periodo 2006 y 2008. El material analizado estuvo compuesto por 75 editoriales, 55 de El Mercurio y 20 de La Tercera. Ambos periódicos pertenecen a los dos conglomerados de prensa más importantes del país, como son el Grupo Edwards y el Grupo Copesa¹. Poseen un enorme poder para producir, promocionar y distribuir significados discursivos sobre el campo educativo, y como veremos más adelante, esto se hace favoreciendo una agenda neoliberal de reformas educativas, fortaleciendo la posición de quienes las llevan adelante y desacreditando a quienes se oponen a éstas. Para la selección del material se han escogido siete eventos centrales en el debate educativo de aquel periodo, luego se ha revisado la prensa un mes anterior y un mes posterior. Se ha escogido analizar editoriales, dado que los objetivos en este trabajo estaban centrados en la descripción y análisis de las representaciones sobre el proceso de reforma educativa. En ese sentido, las páginas editoriales facilitan su estudio, dadas las condiciones de ese género, pues a diferencia de los textos noticiosos, las editoriales se construyen desde lo que Charadeau denomina el saber de creencia. Es un tipo de saber inscrito en la construcción de normas ideales, con una fuerte carga normativa explícita. Cuando estas creencias se inscriben en un discurso informativo “*sirven para lograr que otro comparta esos juicios sobre el mundo*” (Charadeau, 2003, p. 57).

¹ Ambos grupos cuentan con una extensa red de otros medios de comunicación (prensa regional, revistas, radios e Internet), lo que les permite hacer economías de escala, difundir sus mensajes simultáneamente a través de diversos soportes comunicacionales y, por ende, ejercer una fuerte influencia en el campo mediático (Becerra & Mastrini, 2008; Palacios, 2002). En conjunto, ambos conglomerados poseen un virtual oligopolio del mercado de prensa (Sunkel & Geoffroy, 2001), acaparan casi la totalidad de los recursos de la publicidad (Comisión Especial Investigadora sobre Avisaje del Estado, 2007) y cuentan con el mayor número de lectores. Junto con eso poseen fuertes lazos con actores políticos, económicos y culturales que forman parte de la elite del país (Salinas, 2008; Santander, 2007). Tienen también importantes intereses en otras áreas de la actividad económica (bancos, seguros, fondos de pensiones, negocios inmobiliarios y supermercados, entre otros), tanto en Chile como en otros países del subcontinente.

Este artículo se divide en tres partes. En la primera de ellas se hace una revisión de la literatura que aborda el tratamiento que hace la prensa del campo educativo. En particular, interesa describir cómo el discurso educativo de los medios y el acceso diferencial que le dan a distintos agentes educativos, sociales y políticos suele favorecer políticas educativas de corte neoliberal. La segunda parte girará en torno a la implementación y posterior crisis de las políticas de cuasimercado en Chile. En este apartado, se describen los principios sobre los cuales se construye el modelo educativo aun imperante, basado en la descentralización, el Estado subsidiario, búsqueda del lucro y la financiación a la demanda vía voucher. Se muestra como este diseño fue aceptado y perfeccionado por los gobiernos democráticos, pero también como en los últimos años ha sufrido un fuerte proceso de deslegitimación en gran parte de la sociedad.

Finalmente, la tercera parte aborda el discurso educativo de los dos principales periódicos del país, específicamente en torno a la crisis que afecta al sistema educativo desde mediados de la década pasada. Se analizan las principales representaciones y estrategias discursivas presentes en las editoriales de El Mercurio y La Tercera entre los años 2006 y 2008. En esta ocasión, nos interesa determinar qué imágenes, representaciones e ideas sirven de soporte al discurso pro-mercado -narrativas maestras, como diría Zajda (2004)- que está presente en los periódicos durante este tiempo. Para esto describimos los principales tópicos, estrategias discursivas y argumentos retóricos que son utilizados en ambos medios de prensa para explicar lo que consideran una crisis del modelo educativo. En ese sentido, nos centraremos en el diagnóstico hecho desde los medios al funcionamiento del modelo de cuasimercado en Chile.

2. Medios de comunicación y reformas educativas

La relación entre reformas educativas y medios de comunicación es un tema relativamente reciente a nivel internacional y al cual en Chile no se le ha dedicado una gran atención. En general, se ha abordado desde perspectivas críticas, destacando la tendencia de los medios a favorecer los intereses de los actores de mayor poder en la sociedad (Blackmore & Thorpe, 2003; Franklin, 2004; Lingard & Rawolle, 2004; MacMillan, 2002; Pettigrew, 1997; Stack, 2006; Thomas, 2002a). Otras investigaciones se han basado en enfoques pluralistas y liberales, en las cuales subyace la creencia de que los medios de comunicación contribuyen a formar la opinión pública y son un espacio abierto a los diferentes intereses de la sociedad (Ravela, 2003; Wallace, 1993, 2007; Warmington & Murphy, 2004).

Sin importar los enfoques utilizados, la mayor parte de los estudios coinciden en que los medios transmiten un conjunto de representaciones sociales negativas sobre la educación. Existe un pesimismo generalizado sobre la posibilidad de alcanzar debates de calidad sobre educación en los medios (Warmington & Murphy, 2004). Para algunos autores, esto sería consecuencia de la débil especialización de los periodistas (Ravela, 2003) y de la escasez de expertos entre el grupo de colaboradores (Cabero, 1996). Sin embargo, no todos los medios carecen de información especializada sobre educación. Algunos hacen un importante uso de ella y, en muchas ocasiones, la selección de la misma parece estar relacionada con las lealtades políticas de los medios (Pettigrew, 1997). Junto con esto, a los medios se les critica con frecuencia que su tratamiento de la información suele ser ritualizado, polarizado y superficial, siendo este un efecto propio del campo periodístico y de las dinámicas de producción de los medios -los periodistas trabajan contra el tiempo, con espacios acotados y deben escribir sobre una gran diversidad de temas-. Sin embargo, esto también puede

responder al desconocimiento por parte de estos últimos de los factores y las implicaciones socioculturales y económicas dentro del campo educativo (Blackmore & Thomson, 2004; Stack, 2006).

Según diferentes autores, los medios construyen un discurso que instala los eventos educativos al interior de un contexto de decaimiento global de la sociedad (MacMillan, 2002). En esta línea, Anderson (2007) plantea que en el actual contexto de la política como espectáculo, los medios suelen representar el campo educativo en una situación de perpetua crisis. Incluso, en ciertas ocasiones, hacen uso del pánico moral (por ejemplo, en relación al problema de la violencia escolar) como mecanismo para movilizar el apoyo de la opinión pública para diferentes reformas. Se debe tener presente que las estrategias discursivas de los medios afectan al contenido mismo de los reportajes periodísticos. En la presentación de las noticias existe una tendencia por parte de la prensa a la construcción de mitos (Wallace, 1993), a la presencia de narrativas sociales acordes a los intereses ideológicos de los medios (MacMillan, 2002), a la circulación de discursos binarios (Thomas, 1999) y al uso de símbolos emocionales que rozan el prejuicio, las impresiones y la esperanza (Blackmore & Thorpe, 2003).

Diversos trabajos han abordado el rol de los medios en contextos donde se han desarrollado reformas educativas pro-mercado desde la década de los 1980. Estas investigaciones remarcan el activo papel que han tenido los medios de comunicación en la configuración de escenarios favorables para este tipo de políticas. Un primer rasgo ha sido la sistemática construcción de representaciones negativas sobre el sistema público de enseñanza. Esto responde a la lógica de oposiciones binarias donde se ensalzan las virtudes de la red privada al mismo tiempo que se enjuicia negativamente a la red pública (Stack, 2006). Algunos plantean que existiría una relativa uniformidad en los medios en torno a la promoción de los valores individuales antes que consideraciones sobre equidad social (Ungerleider, 2006). Por su parte, Blackmore y Thorpe plantean que en Australia los medios se habrían presentado como defensores de los intereses de los débiles o 'guardias morales', para así movilizar con éxito el discurso de los estándares, los rankings de escuelas y la libertad de elección. (2003, p. 592). Este tipo de discursos suele adquirir la forma de pedagogías populares, proporcionando sistemáticamente imágenes sobre buenas y malas escuelas, y buenos y malos estudiantes.

Lo anterior muestra la existencia de una relación compleja entre los medios y las políticas educativas gubernamentales, presentándose sensibles variaciones dependiendo de las diversas características de los campos políticos, educativo y comunicacional. En algunos casos, se ha constatado que los medios actúan reforzando las políticas gubernamentales, aún cuando ambos espacios desconfíen mutuamente (Levin, 2004). En otros, como sugiere el análisis de Franklin (2004) sobre administraciones laboristas, los medios pueden ser utilizados por los gobiernos, de un modo que se difumina la frontera entre la labor gubernamental de informar a la prensa y su manipulación con el objetivo de conseguir apoyo político para su agenda de reforma. En cualquier caso, esto constituye un uso extremo de dos propiedades específicas de los gobiernos que les dota de un enorme poder frente a los medios: ser el principal 'productor' de hechos noticiosos en el campo educativo y gozar de la legitimidad que les confiere su condición de autoridades públicas. Esto les facilita influir en las agendas de los medios, lo que explicaría que los periodistas recurran a ellos con frecuencia. Por el contrario, otros trabajos, referidos no sólo al campo educativo -como es el caso de la teoría de la agenda setting (Garcés Corra, 2007)-, insisten que quienes definen o influye la agenda de debate público son los medios de comunicación.

En cualquier caso, tanto los medios como los gobiernos poseen sus propios objetivos. La prensa no sólo orienta su labor por motivaciones doctrinarias, pues ellos en su condición de empresas deben subsistir, y aún más obtener ganancias económicas. La prensa posee una relación de autonomía relativa, que se expresa en el apoyo a agendas particulares que pueden coincidir (o no) con las políticas educativas de los gobiernos. Esto se puede expresar en el fortalecimiento de lo que consideran una función consustancial a la prensa en una sociedad democrática: su rol fiscalizador de las actuaciones de las autoridades públicas.

El acceso a los medios varía significativamente al interior de cada sociedad, incluso más allá de la voluntad específica de cada grupo. Esto supone por parte de los medios un constante ejercicio de inclusiones y exclusiones, que en este último caso corresponde a "aquellos grupos interpretaciones, posiciones y aspectos de la realidad del sistema que regularmente 'no son admitidos' por 'extremistas', irracionales, sin significado, utópicos, imprácticos" (Hall, 1981, p. 390).

En el ámbito de la educación, Thomas (1999) ha mostrado que los medios construyen un complejo repertorio de voces dominantes y subalternas. En aquellos casos se suele favorecer a los grupos de interés de mayores recursos, dando poco espacio para un genuino debate público a través de la participación de discursos subalternos. Entre aquellos con participaciones protagónicas se encuentran los think tanks, en especial los grupos neoconservadores y neoliberales (Haas, 2007), quienes realizan un fuerte trabajo ideológico para conseguir consenso en torno a ciertos valores centrales de la agenda neoliberal. Gracias a la red de relaciones políticas y mediáticas que éstos tejen suelen gozar de un alto prestigio en el campo periodístico, no siempre así en la comunidad académica, lo que les permite contar con acceso regular y protagónico en los medios (Haas, 2004).

La marginalización de ciertas voces del debate mediático se ha expresado, por ejemplo, en la escasa presencia de los docentes y de sus organizaciones gremiales, en particular en temas de política educativa y currículo (Pettigrew, 1997; Thomas, 1999). Sin embargo, tradicionalmente estos sectores han ejercido presiones compensadoras sobre los medios de comunicación (Curran, 1998), y en la actualidad, utilizan nuevas formas de comunicación que les permitan sortear las dificultades de acceso al espacio público.

Las notables diferencias que habitualmente se observan en el acceso a los medios por parte de los distintos actores parece estar relacionado con la configuración del espacio mediático y con las relaciones de poder existentes en el conjunto de la sociedad. El espacio público debe ser entendido a partir de las coordenadas de conexiones y luchas hegemónicas, donde los discursos compiten entre sí y se asocian con otros discursos a partir de una distribución diferencial del poder simbólico (Thomas, 2002a). En esto concuerdan la mayor parte de los trabajos revisados, en los cuales se subraya el rol que históricamente han jugado los medios de prensa en la construcción de un escenario propicio para la implementación de las reformas a favor de la privatización de la educación.

Dada la variabilidad y complejidad del rol que juegan los medios en el seno de las sociedades democráticas, el carácter de esta relación debe ser estudiada contextualmente. Por este motivo, antes de analizar el discurso de los medios en el caso chileno, el siguiente apartado ofrece de manera resumida los principios generales que han marcado el devenir de la política educativa en Chile en las últimas tres décadas.

3. Crisis de un sistema educativo neoliberal

La dictadura de Pinochet llevó adelante profundas transformaciones de carácter neoliberal en áreas tan cruciales como la seguridad social, la salud, las relaciones laborales y la educación (Moulian, 1997). En poco más de una década, Chile transitó desde un modelo de Estado desarrollista hacia un Estado competitivo (Jessop, 2008), extendiendo al conjunto de las esferas sociales las relaciones de mercado y de competencia (Rodríguez, 2005). En este marco se produjo un traspaso de funciones del Estado al sector privado y se redefinió la función financiera del Estado, limitándola a una meramente subsidiaria. Junto con eso se llevó adelante un acelerado proceso descentralizador, transfiriéndose importantes funciones y competencias a las instancias periféricas del Estado. Esta gran transformación operada en el conjunto de la sociedad chilena impuso en el campo educativo una nueva matriz institucional competitiva y descentralizadora que lo modificó de raíz. (Donoso, 2004).

Dentro del campo educativo, en 1981 se introduce un modelo de financiamiento a la demanda que trataba en igualdad de condiciones a los establecimientos públicos y a los privados subvencionados por el Estado. En adelante, los centros recibirían recursos en función del número de estudiantes matriculados, con independencia de la naturaleza jurídica del centro. Además de esto, el Estado se autoimpone la obligación de financiar cuantos centros escolares privados soliciten este voucher. Desde un comienzo, esto significó una importante transferencia de estudiantes desde la red pública a la privada y una mayor competencia por el alumnado entre centros escolares (Kremerman, 2008; Santa Cruz, et al., 2002). La matrícula en la educación obligatoria en las escuelas públicas ha descendido desde un 78% en 1981, a un 57% en 1990 y a un 40% el 2010 (Fundación SOL, 2011). Otro componente de este cambio global fue la masiva transferencia de centros públicos desde el Estado a los municipios, garantizándoseles en adelante autonomía administrativa y financiera, aunque no curricular (Latorre et al., 1991). Este proceso conocido como municipalización tenía como horizonte de largo plazo la privatización del servicio educativo. Finalmente, se introdujo una prueba estandarizada de medición de conocimientos (SIMCE), aplicada en todos los centros escolares del país y cuyos resultados comenzaron a hacerse públicos con el fin de orientar racionalmente las decisiones de los padres respecto a la elección de centro educativo para sus hijos. En suma, "el concepto de mercado involucrado en la medida promovió 'la competencia total' y 'en igualdad de condiciones' entre unidades públicas y privadas" (Bellei, 2003, p. 178). Se esperaba que bajo este esquema mejoraría la calidad de la educación, suponiendo a su vez un incentivo para que los centros escolares redujeran los costos asociados al servicio educativo (Jofre, 1988).

La promulgación de la LOCE el 10 de Marzo de 1990, el día antes de que Pinochet dejase el poder, consagró los principios del cuasimercado educativo en Chile: subsidiariedad del Estado, descentralización territorial de la oferta pública, igualdad de trato entre las redes, financiamiento vía subvención a la demanda y desvalorización del trabajo docente y de sus organizaciones gremiales. Con la vuelta a la democracia, el nuevo gobierno tomó la decisión estratégica de no revertir la municipalización ni modificar el modelo del voucher (OECD, 2004). Esta crucial decisión se adoptó para temor de hacer peligrar la frágil transición a la democracia, pero también por una creciente convicción de la elite política e intelectual sobre la bondad de algunos aspectos del modelo de cuasimercado impuesto en la dictadura (Santa Cruz, et al., 2002). De esta forma, la reforma educativa de los '90 se desarrolló sobre un amplio consenso que dejó incólume las bases del sistema instaladas por el anterior gobierno de Pinochet: una ley educacional antidemocrática, una estructura ministerial rígida y un sistema educativo drásticamente descentralizado y privatizado (OECD, 2004, p. 290).

Es así como desde 1992 se comienza a hablar de la necesidad de una reforma educativa. Sin afectar los consensos básicos, se toman medidas de amplio calado. Se inicia una reforma curricular y se implementan un conjunto de programas mejoramiento de la calidad y la equidad (Donoso, 2004; García-Huidobro & Cox, 1999; Santa Cruz, et al., 2002). Una de políticas más relevantes del periodo fue la introducción del Financiamiento Compartido en los centros que reciben subvención del Estado. Con este cambio se les permitió a los centros cobrar una cuota mensual a las familias, aunque era opcional para los privados y con restricciones para los públicos. En la práctica, la mayor de los establecimientos privados subvencionados adoptó esta política, y solo algunos públicos lo hicieron (Corvalán, 2003). Esta medida perfeccionó el modelo de cuasimercado, pues si bien allegó recursos privados a la educación, ha funcionado como una barrera económica que diferencia a los alumnos a partir de la capacidad de pago de sus familias (Valenzuela, 2011). Con esto se profundizó la segregación social del alumnado, consolidándose un sistema escolar estructurado por clases sociales (OECD, 2004). A este proceso han contribuido, entre otros factores, la desigual distribución del ingreso en la sociedad chilena, la segregación espacial, las dinámicas de elección de centro de las familias (Elacqua, 2004), la competencia entre escuelas y el sistema de financiamiento. Esto se tradujo, en la práctica, en un mayor gasto en los alumnos de mayores recursos, lo que ha generado un escenario de competencia desigual para los centros públicos (OECD, 2004).

A partir del año 2000 comenzó a ser evidente que existía dificultad para mejorar los rendimientos en las pruebas estandarizadas, a la vez que la segregación social del sistema escolar se acrecentaba. Los distintos programas compensatorios no afectaban las causas de la inequidad en el sistema escolar y se mostraban incapaces de detener su profundización. Pese a la existencia de algunas voces críticas (Donoso, 2004; García-Huidobro, 2004; Navarro, 2004; Santa Cruz, et al., 2002), las políticas educativas de los sucesivos gobiernos democráticos no modificaron sustancialmente el rumbo. Por el contrario, muchas de las políticas buscaban ensanchar el espacio del mercado y limitar la acción del Estado al diseño de políticas y de establecer correctamente los incentivos. De acuerdo a lo planteado por la comisión de la OECD que revisó las políticas nacionales de educación el año 2004: "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, está limitado por mecanismos de mercado". (OECD, 2004, p. 290).

En un contexto general de estancamiento en el campo educativo, los estudiantes secundarios, conocidos en Chile como pingüinos, iniciaron una masiva movilización demandando becas, pase gratuito para el transporte escolar y cambio en la jornada escolar continua. Sus primeras protestas fueron duramente reprimidas por el gobierno y estigmatizadas por los medios de comunicación (Cabalín, 2012). Era un movimiento estudiantil políticamente transversal, participativo y con una elevada capacidad de convocatoria (Falabella, 2008). Pese a las amenazas de la autoridad, lograron paralizar la educación secundaria y parte de la primaria durante varias semanas. Consiguieron el apoyo de padres y apoderados, estudiantes universitarios y otros actores escolares, también de la ciudadanía en general, lo que se expresó en un alta adhesión en las encuestas de opinión realizadas en la época (Cornejo, et al., 2007).

El movimiento de estudiantes escaló desde reivindicaciones específicas a un cuestionamiento global del sistema escolar, incluyendo demandas vinculadas al proceso de municipalización, al estado de la educación pública y al sistema de financiamiento. El consenso educacional que había vertebrado la política educativa después de la dictadura se

resquebrajó, debido a la incapacidad para responder a las exigencias de calidad, igualdad y menor segregación del sistema. Por primera vez, el sentido común neoliberal adoptado por los gobiernos democráticos de centroizquierda era tan masiva y frontalmente cuestionado por los propios actores del sistema educacional (Cabalín, 2012). Debido a la intensidad de las movilizaciones, el gobierno decide formar la Comisión Asesora de la Presidencia para la Calidad de la Educación, con el fin de estudiar la derogación de la ley educativa heredada de la dictadura y proponer mejoras al conjunto del sistema educativo. Son convocados a esta comisión un conjunto variopinto de representantes de los estudiantes secundarios y universitarios, profesores, académicos, Universidades, centros de investigación y think tanks, de diferentes credos y organizaciones gremiales de la educación privada, entre otros. Después de tres meses de trabajo, la Comisión Asesora presentó un borrador de Informe, el cual fue duramente criticado por sectores de la Derecha y de la Concertación proclives a las políticas de mercado. En este informe se reconocía el negativo efecto de las políticas de mercado y consignaba, como conclusiones centrales, la necesidad de establecer un trato prioritario hacia la educación pública, dictar una nueva ley educativa, revisar la selección escolar y modificar el sistema de organización de la educación municipal.

El Informe Final del trabajo de la Comisión Asesora no mantuvo su tono inicial, lo cual fue cuestionado por sectores estudiantiles, del profesorado y de otros actores sociales (Comisión Asesora Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006). Pese a ello, se mantuvo la sugerencia de reemplazar la ley educativa dejada por la dictadura. En abril del 2007, la presidenta Bachelet anunció el envío al Parlamento del proyecto de Ley General de Educación. Casi de inmediato, la derecha anunció que rechazaría la propuesta legal por proponer el fin lucro en los centros privados financiados con fondos públicos y el término de la selección escolar en educación básica en todos los centros. Al cabo de poco tiempo, presentaron su propio proyecto de ley de educación, elaborado en conjunto con técnicos de think tanks asociados. La Iglesia y sectores liberales de la propia coalición gobernante se sumaron al conjunto de posiciones críticas al borrador de ley (Brunner & Peña, 2007). Por su parte, como analizaremos con mayor detalle en la siguiente sección, La Tercera y El Mercurio dieron amplia tribuna a este discurso crítico y ellos mismos cuestionaron con vehemencia al proyecto en recurrentes editoriales publicadas durante aquel mes.

Se llegó a una situación de entrapamiento, dada la minoría parlamentaria de la coalición de gobierno y por la necesidad de una mayoría calificada por tratarse de una ley orgánica. Sin embargo, el gobierno tampoco logró consensuar posturas dentro de los mismos partidos oficialistas. Después de varios meses, se produjo un acercamiento entre gobierno y los partidos de oposición de la derecha, llegando al acuerdo de fusionar ambos proyectos de ley. El nuevo proyecto de Ley General de Educación fue redactado por funcionarios del Ministerio de Educación y por Cristian Larroulet, a la sazón director de Libertad y Desarrollo (Corbalán, 2012). El nuevo texto permitía el afán de lucro en los proveedores educativos y la selección escolar desde 7º de Primaria. Con respecto a la educación pública, mantenía la igualdad de trato del Estado hacia todos los proveedores, y no proponía cambios significativos en su organización. Luego de más de un año de tramitación, la nueva Ley General de Educación fue aprobada gracias a los votos de los parlamentarios de los partidos de derecha y de algunos representantes de los partidos de gobierno. Esto respondía a la crisis interna desatada por la versión consensuada de la nueva ley, lo que generó fuertes resistencias entre los partidarios del gobierno.

4. Crisis educativa vista desde los medios: la mala implementación del modelo de cuasimercado

El debate educativo, durante el periodo estudiado, estuvo circunscrito al conflicto estudiantil y a la posterior negociación y promulgación de la nueva Ley General de Educación. Es un tiempo marcado por el debate institucional y legislativo, pero con una fuerte presencia de actores escolares, movimientos sociales y otros grupos de presión, quienes pugnaron por ejercer influencia sobre la nueva normativa. El conflicto vivido en Chile durante esos años es un momento particularmente interesante, pues los diferentes discursos sociales sobre la educación se hicieron explícitos y visibles, y cada uno de los actores relevantes del campo educativo construyó un relato para explicar lo que estaba ocurriendo. El debate desarrollado en diferentes espacios institucionales y sociales, entre ellos, por cierto en la prensa, tuvo un alcance no visto con anterioridad.

En este contexto de cuestionamiento generalizado al sistema educativo, tanto La Tercera como El Mercurio defendieron el modelo de cuasimercado imperante en Chile. Lo hicieron de forma explícita, sosteniendo que este modelo nunca ha sido bien implementado, motivo por el cual no puede ser desechado, sino que, por el contrario, requiere ser extendido y perfeccionado. Para defender esta tesis se centran en algunos aspectos nucleares del modelo que, desde su perspectiva, no han funcionado adecuadamente, como son: el errado diseño de la descentralización y la ausencia de autonomía de los agentes educativos; la débil competencia entre escuelas; y, por último, la captura del proveedor a la que se vería sometida, en especial la educación pública. En este apartado describiremos en detalle cada uno de estos ámbitos, teniendo presente que esto constituye solo la parte referida al diagnóstico de la crisis del modelo de cuasimercado, algo que, de acuerdo a la perspectiva de ambos periódicos, afecta de preferencia al diseño y organización de la educación pública.

a) La descentralización inconclusa: municipalización sin autonomía

La descentralización de la educación pública no fue un tema central en la agenda política hasta que el movimiento estudiantil del 2006 puso en evidencia las dificultades estructurales que entrañaba el actual diseño de la educación pública. Tampoco tenía una presencia notoria en los medios de comunicación y era escasamente considerada en los círculos académicos. Pese al déficit de legitimidad que arrastraba desde su origen, el consenso generado en la transición entre las distintas fuerzas políticas evitó el debate en torno a su pertinencia. Sin embargo, después de dos décadas de municipalización, los resultados alcanzados no eran ciertamente los esperados. La prueba nacional SIMCE y también pruebas internacionales como PISA o TIMMS, mostraban estabilidad en la performance de los estudiantes, lo que era interpretado como un signo de fracaso de la reforma educativa. La educación pública fue señalada como la principal responsable de la mala calidad de la enseñanza, pese a lo cual solo en contadas ocasiones, se criticaba la descentralización en sí misma. En esta ocasión, sin embargo, la crítica sobre el mal rendimiento de las escuelas públicas se tradujo en un cuestionamiento general sobre la municipalización (Cabalín, 2012; Congreso Nacional de Estudiantes Secundarios, 2007).

Durante el periodo analizado, los medios de prensa desarrollaron una activa defensa de la descentralización como modelo ideal de organización del sistema educacional, a la vez que cuestionaron fuertemente la implementación llevada a cabo en Chile. Tal como aparece

en el siguiente fragmento, El Mercurio define el sistema educativo en Chile como de mala calidad y necesitado de una mayor descentralización:

El sistema tiene malos resultados y está entrapado por un centralismo que ahoga a las escuelas y deja a las municipalidades atadas de manos para introducir correcciones. Todo ello deberá ser abordado cuanto antes, para poder dar el salto cualitativo que el país requiere con creciente urgencia. (El Mercurio, Tareas pendientes en educación, 15/11/2007)

En diferentes editoriales, se insistió que la mala calidad de la educación pública no era consecuencia de la lógica de la descentralización, sino que se debía, como veremos más adelante, a la captura por parte del gremio docente de la que habría sido objeto la red pública, y a las débiles competencias con que contaban los municipios para organizar las escuelas en función de sus necesidades e intereses. En diferentes ocasiones se legitimó la pertinencia del modelo de la municipalización a partir de la comparación con sistemas educativos extranjeros, donde, según los propios medios, la excelencia de su educación se debería al exitoso proceso de descentralización.

“La municipalización no fue una verdadera experiencia descentralizadora, porque no les otorgó real autonomía a los establecimientos ni los hizo rendir cuenta por sus resultados educativos. Un proyecto que aspirase a renovar la educación estatal debería haber avanzado en esa dirección, que es lo que caracteriza a los países con sistemas educacionales estatales exitosos, como Finlandia, Suecia o Nueva Zelandia, por mencionar sólo algunos” (El Mercurio, “Fallas básicas de nuestra educación”, 13.12.2008)

En la misma línea, la editorial de La Tercera del 5 de Octubre de 2007 planteaba que la municipalización no puede ser utilizada como 'chivo expiatorio', pues “nunca ha habido una descentralización efectiva”. Así, por ejemplo, otra editorial de La Tercera afirmaba:

Fue una de las principales reformas del régimen militar y buscaba, en lo medular, mejorar la cobertura de la enseñanza en el país, algo que en efecto se logró. Sin embargo, con el paso de los años la municipalización ha resultado en un trabajo de descentralización de la educación a medias, con problemas en su operación por las debilidades de algunos municipios para cumplir con su labor de administradores y por la falta de recursos. A ello se suma la falta de independencia de las escuelas para hacer uso de esos recursos, innovar en metodologías de enseñanza y escoger y evaluar a directores y docentes. (La Tercera, “El errado debate en torno a la municipalización de la educación”, 26/11/2007)

Tal como se advierte, se disocia discursivamente el modelo -la teoría- de su implementación práctica. El modo en que esto se hace busca dejar el modelo a salvo de la crítica, algo que es coincidente con el repertorio argumental del neoliberalismo, para quien la eficiencia del mercado perfecto es un axioma que está a salvo de las evidencias históricas concretas (Vergara, 2000). La idea de estar en una descentralización inconclusa se organiza en función de un horizonte normativo que es propio de los textos favorables a las políticas de mercado en educación -escuelas autónomas y responsables, compitiendo por las preferencias de los padres-. A partir de una legitimación teórica, en tanto funciona como axioma (Van Leeuwen, 2008), se sostiene que la mayor autonomía de los centros permitiría una mejor diferenciación de las escuelas, base para una mayor competencia entre ellas, lo que, a su vez, las estimularía a mejorar sus procesos educativos. Es una argumentación circular y tautológica, que busca asegurar discursivamente la pertinencia y superioridad de los mecanismos de mercado, en el contexto de un fuerte cuestionamiento a la mercantilización de la educación por parte de los movimientos estudiantiles y sociales. Por lo mismo, se insiste que quienes no confían en la descentralización y la autonomía de los centros están criticando

un modelo que no se ha podido implementar. Ambos periódicos insistirán, en ese sentido, que el centralismo y la burocracia ahogan la libre iniciativa de las escuelas y sus actores.

...la centralización del sistema sigue siendo excesiva. Aunque las escuelas se traspasaron nominalmente a los municipios, nunca se les entregó a éstos responsabilidad pedagógica, y sólo se les otorgó una función administrativa meramente formal. Las plantas de profesionales y los salarios dependen del Ministerio de Educación, que mediante sus múltiples dependencias continúa decidiendo sobre aspectos centrales del funcionamiento de liceos y escuelas. Por ejemplo, al extenderse la jornada escolar, él decretó cómo debía usarse el tiempo adicional, disponiendo cuánto tiempo debía destinarse a recreo y cómo debía distribuirse el resto de la jornada. El peso incontrarrestable del ministerio hace posible abusos de los funcionarios de sus departamentos provinciales, todo lo cual tiene gran influencia en las actividades escolares. (El Mercurio, Tareas pendientes en educación, 15/11/2007)

Una estrategia argumental que es recurrente en ambos periódicos al criticar la forma en que se organiza la educación pública es construir lo que Wodak denomina los topoi del abuso y el de la carga (2003). Desde una perspectiva normativa, en las editoriales de ambos periódicos se evalúa como excesiva la presencia del Ministerio de Educación y se indica que el centralismo genera naturalmente abusos por parte de los funcionarios que tienen mayor cercanía con las escuelas. La elección de la palabra peso y del atributo incontrarrestable para referirse a la acción del Ministerio de Educación es significativo, por cuanto, manifiesta una valoración negativa a priori sobre la participación del Estado en educación. Se le reconoce discursivamente al Estado el carácter de agente, pero sus acciones aparecen con frecuencia asociadas a conductas y consecuencias negativas. Quienes las sufren, en este caso, son las municipalidades, las escuelas y el conjunto de actores escolares. La conclusión lógica es plantear la necesidad de terminar con estas situaciones de arbitrariedad y modificar el diseño institucional que permite los abusos que se transforman en una carga para las escuelas.

Por lo anterior, en ambos medios, se señala que el rol del Estado en un sistema educativo descentralizado y competitivo debería estar circunscrito al diseño y gestión de las políticas educativas. En su editorial del 3 de Diciembre del 2008, El Mercurio planteará que el "Estado central no debe gestionar directa o indirectamente establecimientos educativos, porque se diluyen completamente las responsabilidades por los resultados". Con esto incide en la superioridad de los mecanismos de rendición de cuentas basados en el mercado en comparación con aquellos realizados a través de canales administrativos y políticos. De este modo, los medios plantean la necesidad de restringir la función del Estado, lo que se asocia con discursos cercanos a la Nueva Gestión Pública y a los discursos que promueven el accountability de mercado (Lubienski, 2001a):

Los países que han mostrado mejores resultados en este ámbito responden a sistemas en los que la educación está encomendada a actores y comunidades locales no gubernamentales, principalmente porque la misión del Estado no debe ser otra que diseñar y supervisar las políticas educativas; nunca gestionarlas. Centralizar la gestión, lo convierte en juez y parte, lo que dificulta los mecanismos de control. (La Tercera, "El errado debate en torno a la municipalización de la educación", 26/11/2007)

De acuerdo a lo señalado en varias editoriales, el excesivo centralismo imposibilitaría a los centros y a los municipios decidir por sí mismos el tipo de educación que quieren ofrecer. Como lo señala una editorial de El Mercurio del 13 de Noviembre del 2007, al incidir en el mismo topoi de abuso sobre las escuelas por parte del Estado: "En la actualidad, la autonomía de los establecimientos es mucho más limitada que cuanto habitualmente se supone y el control del Estado, más extenso, aunque incorrectamente enfocado. En gran medida, tal distorsión lesiona la autonomía". Este tipo de argumentaciones que remarcan la ausencia de

autonomía y el peso del nivel central sobre los restantes niveles, se hicieron más frecuentes una vez que desde ciertos sectores sociales y políticos se planteó con mayor claridad la necesidad de “desmunicipalizar” la educación (Congreso Nacional de Estudiantes Secundarios, 2007). El número de editoriales y de columnas de opinión se intensificó en ambos periódicos, en general defendiendo la necesidad de enajenar aún más competencias del nivel central. Por eso cuando el gobierno propuso reorganizar la educación municipal en servicios de educación pública de carácter regional o que reuniesen a varios municipios, desde El Mercurio se señaló que si bien la municipalización había sido un fracaso, lo que cabía era profundizar la descentralización y entregarles la mayor autonomía posible a las escuelas y a los municipios. Para esto se utilizó una estrategia argumentativa basada en una concesión aparente, pues primero se reconoció el fracaso de la descentralización en términos históricos, para después defender la validez del modelo.

“Una extensa literatura técnica señala que, para lograr establecimientos y docentes eficaces, se requiere aprovechar su liderazgo y permitirles hacerse cargo de la marcha del proceso educativo. El proyecto, en vez de reconocer que la municipalización fue un proceso de descentralización incompleto, porque falló en dotar a las escuelas y liceos de la autonomía necesaria para llevar adelante sus tareas, renuncia a avanzar en esa dirección, y más bien retrocede”. (El Mercurio, “Cambios en educación estatal”, 11.11.2008)

La propuesta que ambos periódicos realizan de forma permanente sobre aumentar la autonomía en las escuelas tiene, como complemento, la atomización de las labores de gestión del Estado para concentrarse en la definición de estándares y el establecimiento de un marco general que vele por la calidad de los resultados educativos.

“se confía en la gestión de los establecimientos, evaluándose el desempeño de los estudiantes, exigiéndoles cuenta por sus desempeños académicos y orientándolos de manera no invasora cuando enfrentan dificultades”. (El Mercurio, “Una educación de mejor calidad”, 26.12.2008)

Todas estas medidas podrían asegurar que las escuelas públicas se comportaran en el mercado como cualquier otra empresa educativa y respondieran por sus resultados, los actores escolares funcionase como productores preocupados y las familias actuasen como consumidores informados ante productos diferentes (Ball & Youdell, 2007). Si el problema lo constituye el exceso de regulaciones burocráticas, la solución obvia y apolítica que se destila de las editoriales de ambos periódicos es la ampliación del espacio para el sector privado o su emulación por parte del sector público. Por otra parte, se sostiene la necesidad de mejorar los mecanismos de rendición de cuentas basadas en los rendimientos de los estudiantes y en la competencia entre centros por el alumnado. Este sería el espacio natural de actuación del Estado. Sin embargo, en este discurso gerencialista sobre la descentralización y la autonomía de las escuelas existen ciertos silencios importantes, en especial, los que están referidos a la desigualdad, la segregación y la participación, que han sido mencionados en diferentes estudios como los principales rasgos del sistema educativo en Chile (Cornejo, et al., 2007; Navarro, 2004; OECD, 2004).

b) Competencia imperfecta

Para La Tercera y El Mercurio la competencia en educación constituye una herramienta clave para el buen funcionamiento del sistema escolar. Pese a ser defensores de este esquema, presente en Chile desde hace 25 años, la valoración que hacen de su implementación es, generalmente, crítica. Ello se relacionaría con la debilidad en su puesta en práctica, al contrario de lo sostenido por distintos autores, que califican el mercado

educativo chileno como el mayor experimento de despliegue de los principios de cuasimercado en el campo educativo y justamente critican la excesiva confianza en estos mecanismos como instrumentos de mejora (Carnoy, 2005; Lubienski, 2001b).

Como vimos en la sección anterior, cuando emergieron fuertes cuestionamientos a los efectos del cuasimercado en la calidad y la equidad del sistema, los medios asumieron una posición de defensa activa de los mecanismos de mercado. El argumento utilizado indicaba que el problema radicaba en no haber sido implementados correctamente, lo que, según su lectura, disminuye sus potenciales efectos beneficiosos. En suma, no estar en un mercado efectivamente competitivo.

Además, no todos los establecimientos tienen incentivos para "competir" por los estudiantes. La mitad de la matrícula escolar asiste a liceos municipales que carecen de autonomía para definir sus equipos docentes y de gestión, y la merma de estudiantes no se traduce en pérdidas de ingresos, como sí sucede en los colegios particulares subvencionados. Siendo así, las posibilidades y estímulos para intentar proveer una educación de calidad no están presentes en estos establecimientos. La idea de un sistema escolar que descansa en mecanismos de mercado para elevar los aprendizajes de nuestros estudiantes hace agua por distintos lados. (El Mercurio, "¿Mucho mercado en educación?", 11/10/2006)

En el texto subyace un discurso que polariza el sistema educativo entre escuelas que compiten por los estudiantes a través de entregar un mejor servicio (los privados) y una red educativa pública que, al no tener incentivos adecuados para competir, no se esfuerza por proveer una educación de calidad. La lógica de identificar buenos y malos centros, parece estar fundada en una teoría previa, antes que en una revisión en profundidad de los estudios realizados en Chile o en Educación Comparada sobre los modos específicos en que los centros educativos, tanto públicos como privados, buscan seleccionar a los mejores estudiantes posibles.

Coherente con lo anterior, los medios insistirán que la libertad de elección no está operando en la dirección que la teoría supone, y esto, al menos, por dos motivos: por falta de información adecuada sobre los resultados de los establecimientos o por la complejidad de ésta, lo que disminuye la posibilidad de comparar los rendimientos de los centros y así escoger al que mejor lo hace; y segundo, el hecho que el sistema funcione sobre la base de un voucher por alumno similar e independiente de las condiciones socioeconómicas de las familias, constituye un incentivo para que los centros seleccionen a los mejores. Respecto de esto último se valora la promulgación de la ley que incrementa el valor del voucher en el caso de alumnos de menores recursos. En el caso de la elección de centro, en las editoriales se insiste en la necesidad de mejorar los niveles de publicidad de los resultados, reclamando que los padres reciban información detallado sobre el rendimiento de su hijo y no sólo conozcan los resultados por medio de la escuela, tal como ocurre actualmente.

"Más importante es el hecho de que nuestro sistema escolar opera en un "mercado" que no cumple con requisitos básicos. Por ejemplo, sólo desde 1999 existe información pública -y, además, comparable- respecto de la marcha de los establecimientos. Pero ella aún no llega con suficiente fuerza a los padres, o es difícil de comprender. El desempeño de los hijos en las pruebas estandarizadas es desconocido y, por tanto, se pierde una posibilidad valiosa de monitorear al establecimiento educativo". (El Mercurio, "¿Mucho mercado en educación?", 11/10/2006).

Otra dimensión de este proceso de construcción de la imagen de un mercado educativo inconcluso como causa de la crisis de la educación, es el cuestionamiento a la educación pública por encontrarse operando fuera de las leyes del mercado. Se sostiene que

esto introduce distorsiones en el mercado y afecta, a su vez, al propio funcionamiento de la red pública haciéndola ineficiente y condenando a los estudiantes que la han escogido a un mal servicio. Las estrategias argumentales respecto a estos temas suelen ser reiterativas. En muchas ocasiones, se utiliza la generalización, la que se expresa, por ejemplo, a través de homogeneizar la experiencia de los municipios, no pudiendo distinguir entre aquéllos que cuentan con un mayor volumen de recursos y aquéllos que son deficitarios. De ese modo, se presentan casos excepcionales como si fuesen la norma, como si la parte fuese el todo. Una segunda estrategia es la desacreditación del oponente, en este caso la red municipal, cuestionando que ella opera según una lógica no económica, como se observa en las siguientes citas:

En la actualidad, las escuelas continúan operando independientemente de sus resultados, y se conocen casos extremos en que el número de alumnos es mínimo -incluso uno solo-, sin que el plantel deje de funcionar. (El Mercurio, "¿Mucho mercado en educación?", 11/10/2006)

Sin embargo, mantener artificialmente abiertos colegios que no son elegidos por las familias significa desviar recursos desde otras escuelas municipales, afectando el desempeño general del municipio en educación. Así, revertir la caída en la matrícula se tornaría todavía más difícil, y el escenario más probable es una aceleración de dicha caída. (El Mercurio, "Educación pública: defensa equivocada", 29/11/2007)

De los anteriores fragmentos se puede colegir la exigencia, por parte de los medios, a los centros públicos de operar utilizando una similar racionalidad y lógica a la que se vive en los centros privados. Dicho de otro modo, deberían funcionar teniendo en consideración sus resultados, pues la pervivencia de este tipo de establecimientos daña la red municipal y la educación en general. El corolario de esta representación es la noción ampliamente extendida en los medios acerca de que la educación privada obtiene sistemáticamente mejores resultados, debido a las características de su organización. Si bien durante el periodo se comienzan a elaborar críticas sobre ciertas escuelas privadas subvencionadas, estas siempre fueron presentadas como excepciones a la norma. La representación de sentido común que destaca la superioridad de la privada también es frecuente en la mayor parte de los columnistas. Estos suelen mencionar la existencia de evidencia empírica que sostiene el juicio sobre la superioridad de la privada, aunque en la mayoría de los casos no identifican la fuente referenciada, ni mencionan el carácter controvertido del tema y la existencia de innumerables trabajos que afirman lo contrario. También se reseña el hecho de que los padres escogen escuelas privadas y que, merced a esto, la matrícula de la educación pública no deja de descender. Esto último es lo que Wodak menciona como topos de realidad (2003, p. 118), que se caracteriza por su naturaleza tautológica: los centros privados son mejores porque los eligen los padres y son escogidos por las familias porque son mejores (Redondo et al., 2004). Esto se realiza a través de metaopiniones y atribuciones, donde los medios opinan tanto sobre las opiniones que ellos mismos les atribuyen a los padres, como también califican cada una de las conductas y acciones que los padres realizan.

Por ejemplo, una idea clave (del proyecto de Ley General de Educación) es terminar con el lucro como incentivo para quienes desarrollan un proyecto educacional que reciba recursos públicos. Hasta ahora no se conoce evidencia concreta de un nexo entre dicho incentivo y la calidad de educación. Si acaso, la evidencia apunta a que los establecimientos particulares subvencionados obtienen mejores resultados en la prueba Simce y que -puestos a elegir entre ese tipo de plantel y uno municipal- son los que prefiere una mayoría de los padres. (La Tercera, "Loce y calidad educativa: ¿énfasis equivocado?", 11/4/2007)

En este contexto, el crecimiento de la matrícula de los establecimientos particulares subvencionados, más que responder a una competencia desatada por estudiantes -como se

afirma-, obedece al peso que el marco regulatorio impone a los liceos municipales. En éstos, según los padres, hay falta de preocupación por la calidad académica y la disciplina. (El Mercurio, "¿Mucho mercado en educación?", 11/10/2006)

En este marco general de valoración de la educación privada en desmedro de la educación municipal, se produjo un movimiento interesante durante el curso del debate del nuevo ordenamiento legal. Este consistió en un giro discursivo, cada vez más frecuente, que extendía el carácter público a cualquier centro escolar, independiente de su gestión, que sirviese al público y rindiese cuentas ante alguna autoridad pública.

El Gobierno, por su parte, ha tratado de confundir al país refiriéndose a la educación pública como sinónimo de estatal, en circunstancias de que todos los establecimientos son públicos. La diferencia radica en que algunos son municipalizados y otros gestionados por privados, que son los que concentran la mayoría de los alumnos. (El Mercurio, Educación, 22/12/2008)

Ambos periódicos sugieren explícitamente que se defina la institución sólo por su función, manteniendo las dimensiones de gestión, financiamiento y acceso ajenas a la injerencia del Estado. De este modo, la educación como un bien privado se preserva (Lubienski, 2001a), aun cuando igualan el conjunto de las instituciones, haciendo verosímil la exigencia de una mayor competencia entre centros y asegurar la igualdad de trato financiero por parte del Estado a las privadas subvencionadas.

En el proyecto (sobre Educación Pública) existe una visión sobre la educación pública que resulta contradictoria con un rol subsidiario del Estado, lo que se manifiesta en que identifica a la educación pública sólo con la estatal, esto es la que hoy depende de las municipalidades, negando tal carácter a la particular subvencionada. (...) Esta noción va en contra de uno de los avances que le ha permitido a Chile mejorar la cobertura y calidad de los servicios a la población: considerar que bienes como la educación o salud públicas pueden ser entregados por los particulares cumpliendo con niveles de calidad establecidos por el Estado. Por eso, el proyecto yerra al tratar de dar preferencia a la educación estatal, en circunstancias que debería otorgar igualdad de condiciones con la particular subvencionada. (La Tercera, "Propuesta de nuevas corporaciones para regir la educación municipal", 9/12/2008)

En términos generales, los medios de prensa sostienen explícitamente la necesidad de que los centros municipales y privados funcionen en base a dinámicas de mercado. Este mensaje tiene como destinatario principal el sistema municipal de educación, pues se dice que sus escuelas viven protegidas de los rigores de la competencia con otros centros y resultan inmunes a las consecuencias de sus malas prácticas y pobres resultados. Se les invita a que asuman formas propias de la educación privada para mejorar su gestión. Debido a la renuencia de la educación municipal a verse expuestas a esta dinámica de competencia entre redes, dada la desigualdad estructural entre la educación pública y la privada, los medios los presentan como privilegiados. La educación privada subvencionada aparece como modelo a seguir, siendo considerada también de naturaleza pública, funciona haciendo caso a las señales del mercado, es responsable de sus resultados y busca es presentada como más sensible a los deseos y expectativas de los consumidores. Este discurso es construido a partir de premisas teóricas sin mayor evidencia concreta que le avale, tiene una fuerte correspondencia con los textos clásicos de los teóricos a favor del mercado en educación.

Finalmente, para intensificar la competencia entre centros se plantea la necesidad de mejorar la información entregada por las pruebas de rendimiento y permitir que ésta llegue de forma individualizada a las escuelas y a las familias. Al igual que en las teorías de la school choice se confía en las bondades de la libre elección como el mejor indicador de la calidad de las escuelas y en un Estado subsidiario que establece un marco regulatorio basado en una

rendición de cuentas de mercado. En términos generales, la hipótesis que prima es que la solución al problema de la calidad de la educación en Chile es una salida hacia adelante; esto es, profundizar los mecanismos de mercado y ampliar las dinámicas de competencia y los incentivos al conjunto de los actores educativos, llegando incluso a proponer que considere al conjunto de la oferta educativa como pública.

c) Captura del proveedor

La tesis de que los sistemas públicos suelen ser utilizados por ciertos grupos, fundamentalmente quienes están encargados de la provisión del servicio, para asegurar sus cuotas de poder y resguardar sus intereses está presente con fuerza en el discurso de ambos medios. En general, todos aquellos grupos que están en oposición al discurso de los medios - que es la narrativa a favor del mercado- son identificados como grupos de interés, con intereses corporativos que se oponen inherentemente al interés general, o bien público. De ahí sus constantes alusiones a que ellos como medios representan a la nación, a nuestro país, a la sociedad o a la opinión pública, como un cuerpo con una identidad homogénea a la cual se oponen o no pertenecen estos grupos que poseen intereses corporativos. Esta tesis se aplica de preferencia a los profesores y su organización gremial.

El argumento de la captura del servicio por parte del proveedor suele ser utilizado para explicar la mala calidad de la educación pública, dado que se asocia a la existencia de un marco de relaciones entre el Estado y el cuerpo docente que facilita el mantenimiento de privilegios por parte de los maestros. Esta situación estaría protegiendo a los malos profesionales en desmedro de los derechos de los estudiantes y familias de recibir un servicio de buena calidad. Esta característica del sistema escolar habría sido parcialmente modificada con la introducción de la libertad de elección por parte de los padres, la descentralización, la extensión de la educación privada subvencionada y la liberalización de las relaciones laborales durante la dictadura, sometiendo a los profesores al código del trabajo e impidiendo que negociaran directamente con el Estado. Sin embargo, esto se modifica con la promulgación de Estatuto Docente por parte del primer gobierno democrático que se convierte en el marco legal al que se acogen exclusivamente los maestros de la red pública. Éste regula, entre otros aspectos, la contratación, los despidos, los salarios, otros beneficios económicos, y los requisitos para ejercer la profesión docente.

En términos generales, el Estatuto Docente, introdujo un esquema de estabilidad que era inexistente en el país después de la implementación de la municipalización. El año 1995 se le hicieron modificaciones con el objetivo de flexibilizar las causas que se podía aducir para trasladar o despedir profesores. Estas medidas no fueron consideradas suficientes por (Contreras & Elacqua, 2005) y el debate en torno al Estatuto Docente vuelve con relativa intensidad cada ciertos periodos, tal como ocurre en el contexto del conflicto iniciado el 2006. Así, mientras algunos apuestan por la instalación de una carrera docente, otros plantean la necesidad de establecer incentivos económicos que impliquen, por ejemplo, el pago por desempeño, medido función de los resultados académicos de los alumnos. Para estos últimos, la rigidez del Estatuto Docente -que protege sólo a los docentes del sector público- es una de las principales causas de la mala calidad de la educación. Esta es la opinión que comparten los medios, utilizando para ello estrategias de legitimación por autoridad del experto (Van Leeuwen, 2008), lo cual es frecuente en sus editoriales:

El diagnóstico es bastante compartido por expertos y actores políticos respecto de que las principales falencias radican en aspectos como la rigidez del Estatuto Docente, la

incomprensible (e inaceptable) resistencia de muchos profesores a ser evaluados en su desempeño profesional. (La Tercera, "Reforma en educación: un espacio para avanzar en el debate", 7/11/2007)

Desde esta perspectiva, el Estatuto Docente introduce elementos que dificultan la gestión autónoma de las escuelas y de los municipios y reafirman el poder del profesorado sobre el conjunto del sistema educativo, siendo en la práctica un grupo profesional privilegiado. Para ello se emiten juicios que son legitimados a partir de una evidencia internacional que no se precisa:

...el Estatuto Docente ha creado una rigidez extraordinaria en todo el sistema educacional, impidiendo que muchos establecimientos puedan solucionar los problemas, porque esa ley, simplemente, no lo permite. Un director con ánimo de mejorar sustancialmente sus resultados no puede seleccionar al equipo profesional de su escuela y está obligado a trabajar con quienes tienen el privilegio de un contrato inamovible. Ningún sistema educacional con buenos resultados tiene normas tan rígidas como éstas. (El Mercurio, Tareas pendientes en educación, 15/11/2007)

En este contexto, la propuesta de los medios resulta simple: trasladar el ámbito de las negociaciones laborales de los docentes a los municipios o, en lo posible, a las propias escuelas, lo que se traduciría en la introducción de incentivos en la labor docente, que los estimularía a mejorar, perfeccionarse y hacer un mejor trabajo.

(se debería tener) un financiamiento apropiado y adecuadas condiciones laborales para los profesores, que permitan a los establecimientos diferenciar los salarios de acuerdo con su desempeño, y hacer cesar sus servicios si no se adaptan al proyecto educativo del establecimiento. (El Mercurio, "¿Qué camino seguir en educación?", 5/10/ 2006)

La propuesta de liberalizar las relaciones laborales es parte sustantiva de la agenda educativa de ambos medios. Sin embargo, cada vez que se mencionan este tipo de propuestas, no se alude a las difíciles condiciones en las que se encuentra una parte significativa de los docentes de la red privada (Colegio de Profesores, 2006). Esto es importante, dado que el marco de relaciones laborales que estos medios promueven para los docentes de la red pública es justamente aquel que predomina en los centros privados. Estos últimos suelen obtener menores salarios, tienen horarios más extensos y viven una alta inestabilidad laboral (OECD, 2004). Por otra parte, la evidencia acerca de que la docencia mejora en la medida en que se incrementan -o se aplican adecuadamente- incentivos económicos, es débil (Darling-Hammond, 2001).

Un elemento central en esta tesis sobre la cooptación del proveedor lo constituye la imagen que se construye en torno al Colegio de Profesores, que es la organización gremial que agrupa a la mayor parte de los docentes del sistema escolar. Ellos fueron constantes interlocutores críticos del gobierno durante la reforma iniciada en la década de los '90. Desde la llegada a la democracia han demandado estabilidad en el empleo (fruto de lo cual obtuvieron un Estatuto Docente que protege a los maestros del sector público) y han emplazado -sin éxito- a los distintos gobiernos a realizar una profunda revisión del proceso de municipalización y de los mecanismos de mercado que rigen el sistema escolar. Han sido, sin duda, un actor antagónico a las políticas educativas implementadas durante el conjunto de los gobiernos democráticos. Pese a esto, en el contexto latinoamericano, las relaciones entre el Colegio de Profesores y los diferentes gobiernos han sido consideradas exitosas, en particular por la negociación en torno a la evaluación docente (Assaél & Pavez, 2001; Palamidessi & Legarralde, 2006; Weinstein, 2006). Sin embargo, en el sentido común imperante -algo que se explicita con recurrencia en los medios-, la organización gremial

docente es considerada un actor resistente a las reformas, preocupados, fundamentalmente, por mantener su estatus y privilegios.

Tanto en La Tercera como en El Mercurio, esta representación negativa del Colegio de Profesores también se encuentra presente. En una investigación anterior detectamos que se les calificaba de "cortoplacistas, corporativistas, vehementes, ideologizados, combativos, no creíbles ni de fiar y con poco prestigio social" (Santa Cruz, 2008, p. 259). Como se plantea en el siguiente fragmento, el gremio de los profesores constituye un freno para el mejoramiento de la educación:

"...el contenido vago del discurso de los profesores para oponerse a la LGE -con referencias poco precisas a la defensa de la educación pública y al acceso a ella sin discriminaciones- sugiere que estos aún no están dispuestos a dar los pasos que, hoy como en el pasado, han convertido al gremio en parte del problema". (La Tercera, "Paro de profesores y calidad de la educación", 17.06.2008)

Esta representación del Colegio de profesores como si fuese una rémora del pasado, un elemento que no se corresponde con las necesidades del presente, a menos que se adapten al contexto y "evolucionan" hacia un nuevo estado:

"Sus dirigentes deberían promover cambios que, defendiendo sus intereses legítimos, evolucionen hacia regulaciones menos rígidas y más descentralizadas, que logren un mejor desempeño de los estudiantes y favorezcan la calidad de la educación". (El Mercurio, "Turbulencias en el gremio docente", 22.10.2007)

Como hemos visto, la producción de representaciones sociales polarizadas del campo educativo por parte de los medios de prensa se realiza a través de la selección de los temas y lo que se dice sobre ellos, así como a través de los modos de nombrar a los sujetos y a los discursos. La polarización en los textos también contribuye a formar un modelo sesgado y polarizado de los acontecimientos, en el "que los actores se encuentran nítidamente diferenciados en buenos y malos" (Van Dijk, 2003, p. 156). En este último grupo se encuentran los docentes y el Colegio de Profesores, quienes, junto a otros actores que se oponen a las reformas pro-mercado, son desacreditados como interlocutores en el espacio público al suponerseles intereses espurios opuestos al bien público. Los medios, por el contrario, se presentan a sí mismos como los representantes legítimos o portavoces del nosotros inclusivo (González, 2006), de la nación.

5. Conclusiones

Los medios de comunicación son actores relevantes en el debate público. Las formas en las cuales participan son variadas, dependiendo muchas veces del tipo de medio, del género y, ciertamente, también del momento específico por el cual atraviese el ciclo político. En un contexto como el vivido en Chile desde el año 2006 en adelante, los medios de prensa estudiados utilizaron sus páginas editoriales para hacer circular discursos respecto a la naturaleza de la crisis como a las opciones de salida de la misma. Sus discursos no pueden ser considerados neutrales, y son una clara muestra de la orientación ideológica neoliberal de ambos periódicos. En ese sentido, no concordamos con la creencia liberal de que es posible construir un campo mediático que ponga en suspenso las diferencias de poder entre los distintos intereses sociales, donde finalmente primarían las mejores razones.

El foco de este trabajo ha estado en la descripción de los elementos centrales que constituyen el diagnóstico de la crisis desde la perspectiva de ambos medios. En primer término, se debe decir que entre sí, no existen mayores diferencias. Si se recuerda el abrumador peso que ambos conglomerados poseen en el mercado de prensa en Chile, se puede colegir que en el espacio mediático la voz es monocorde. Para ambos medios, la tesis central sobre la crisis educativa en Chile corresponde a la no implementación adecuada del modelo de cuasimercado. A esto le dedican una importante atención, la que aumenta en la medida en que los cuestionamientos de la ciudadanía en general hacia el diseño institucional instaurado en dictadura y consolidado en democracia se hacen más evidentes. La pérdida de legitimidad social en las políticas de mercado en educación es contrarrestada en las editoriales de La Tercera y El Mercurio planteando que en términos teóricos el modelo era correcto, pero que su puesta en práctica ha sido deficitaria. Insistirán que el problema ha estado en no haber llevado adelante una total autonomía, transfiriendo el conjunto de las competencias al nivel de la escuela; en limitar la competencia entre centros permitiendo que las escuelas públicas funcionasen con una lógica no económica; y, por último, en la excesiva rigidez de las regulaciones laborales y el papel negativo cumplido por las organizaciones gremiales de los docentes.

El discurso educativo de ambos medios representa la crisis educativa como un efecto de la debilidad de la reforma antes que una consecuencia de su profunda implementación, tal cual lo reconocen organismos internacionales y la mayor parte de los especialistas. Chile constituye el mayor experimento en la transformación de un sistema educativo basado en lo público hacia uno dominado por lo privado. Sin embargo, el discurso mediático insistirá, por un lado, en la necesidad de incrementar la mercantilización de la educación pública -o llevar adelante un proceso de privatización endógena-, emulando los principios, las regulaciones y los procesos que caracterizan lo privado en lo público. Pero también, buscarán ampliar el espacio de la educación privada, tratando de eliminar de paso la distancia conceptual que diferencia a ambos tipos de educación. En ese sentido, es un discurso que promueve activamente la agenda neoliberal en educación, tanto en la defensa de sus principios fundamentales como en la difusión de nuevas formas de la privatización y la mercantilización de la educación.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. L. (2007). Media's Impact on Educational Policies and Practices: Political Spectacle and Social Control. *Peabody Journal of Education*, 82(1), 102-120.
- Assaél, J., & Pavez, J. (2001). La experiencia del sindicalismo magisterial de concertación y conflicto en el sector educativo. La experiencia del sindicalismo docente en Chile. En PREAL (Ed.). *Seminario Internacional: "Sindicalismo Magisterial, Concertación y Reforma educativa en América Latina. Condiciones, obstáculos y consecuencias"*. San Pedro, Honduras.
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. *Internacional de la Educación*.
- Becerra, M., & Mastrini, G. (2008). Los dueños de la palabra. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bellei, C. (2003). Veinte años de políticas en educación media en Chile: 1980-2000. En L. Cariola, C. Bellei & I. Núñez (Eds.). *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. Santiago de Chile: IIPE-UNESCO.

- Blackmore, J., & Thomson, P. (2004). Just 'good and bad news'? Disciplinary imaginaries of head teachers in Australian and English print media. *Journal of Education Policy*, 19(3), 301-320.
- Blackmore, J., & Thorpe, S. (2003). Media/ting change: the print media's role in mediating education policy in a period of radical reform in Victoria, Australia. *Journal Education Policy*, 18(6), 577-595.
- Brunner, J. J., & Peña, C. (Eds.). (2007). *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Cabalín, C. (2012). Neoliberal Education and Student Movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures*, 10(2).
- Cabero, J. (1996). Los medios de comunicación como creadores de imagen social. La imagen del profesorado y de la enseñanza en la prensa. *Revista de Ciencias de Léducació*, 4(2), 13-38.
- Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2).
- Colegio de Profesores. (2006). *La Crisis del sistema educativo chileno. Diagnóstico y Propuestas*. Revisado desde http://www.opech.cl/movisociales/propuestas/doc_colegio_profes.pdf
- Comisión Asesora Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final*. Santiago.
- Comisión Especial Investigadora sobre Avisaje del Estado. (2007). *Informe de la Comisión Especial Investigadora sobre Avisaje del Estado*. Santiago.
- Congreso Nacional de Estudiantes Secundarios. (2007). *Resoluciones 1º Congreso Nacional de Estudiantes Secundarios*. Revisado desde http://www.opech.cl/movisociales/propuestas/resoluciones_congreso_nacional_secundarios.pdf
- Contreras, D., & Elacqua, G. (2005). El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena. *Foco*, 43.
- Corbalán, F. (2012). *Governing education from the side: Case study of a neoliberal think thank in Chile*. Institute of Education, University of London, London.
- Cornejo, R., González, J., & Caldichoury, J. P. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Disponible en http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/07Chile_Particip.pdf
- Corvalán, J. (2003). El financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena. Apuntes a partir de los resultados de una investigación. *Persona y Sociedad*, 213-229.
- Curran, J. (1998). Repensar la comunicación de masas. En J. Curran, D. Morley & V. Walkerdine (Eds.). *Estudios culturales y comunicación* (pp. 187-257). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Donoso, S. (2004). Reforma y Política Educativa en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(1), 113-135.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. Londres: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. En T. A. Van Dijk (Ed.). *Discourse Studies. A multidisciplinary introduction, vol 2. Discourse as interaction*. London: Sage.

- Falabella, A. (2008). "Democracia a la chilena": Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace. *Docencia*, 36.
- Franklin, B. (2004). Education, education and indoctrination! Packaging politics and the three 'Rs'. *Journal of Education Policy*, 19(3), 255-270.
- Fundación SOL. (2011). *El desalojo de la educación pública. Ideas para el buen vivir*, 1. Revisado desde <http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2011/12/Ideas-1-Institucionalidad-y-Desarrollo.pdf>
- Garcés Corra, R. (2007). La construcción simbólica de la opinión pública. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 13, 55-81.
- García-Huidobro, J. E. (2004). *Políticas Educativas y Equidad*. Santiago: UNICEF.
- García-Huidobro, J. E., & Cox, C. (1999). La Reforma educacional chilena 1990-1998. Visión de conjunto. En J. E. García-Huidobro (Ed.). *La Reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.
- González, C. (2006). Los sujetos participantes en los editoriales de la prensa escrita chilena. *Signos*, 39(61), 181-203.
- Haas, E. (2004). The news media and the Heritage Foundation: Promoting education advocacy at the expense of authority. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2(2).
- Haas, E. (2007). False Equivalency: Think Tank References on Education in the News Media. *Peabody Journal of Education*, 82(1), 63-102.
- Hall, S. (1981). La cultura, los medios de comunicación y el 'efecto ideológico'. En J. Curran, M. Gurevitch & J. Woollacott (Eds.). *Sociedad y comunicación de masas* (pp. 357-392). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jessop, R. (2008). *El futuro del Estado capitalista*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Jofre, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: La experiencia chilena. *Estudios Públicos*, 32, 193-237.
- Kremerman, M. (2008). *La privatización de la educación. Estudio del caso chileno*. Santiago: CLADE.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, C. L., Núñez, I., González, L. E., & Hevia, R. (1991). *La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema*. Santiago: PIIE.
- Levin, B. (2004). Media-government relations in education. *Journal of Education Policy*, 19(3), 271-283.
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2004). Mediatizing educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*, 19(3), 361-380.
- Lubienski, C. (2001a). *Institutionalist and Instrumentalist Perspectives on "Public" Education: Strategies and Implications of the School Choice Movement in Michigan*. National Center for the Study of Privatization in Education. Teachers College, Columbia University.
- Lubienski, C. (2001b). *The Relationship of Competition and Choice to Innovation in Education Markets: A Review of Research on Four Cases*.
- MacMillan, K. (2002). Narratives of Social Disruption: education news in the British tabloid press. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 23(1), 27-38.
- Moulian, T. (1997). *Chile Actual: Anatomía de un Mito*. Santiago: Ediciones LOM.
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para enseñar y aprender. Equidad y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- OECD. (2004). *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: OECD.
- Palacios, R. (2002). Concentración oligopólica de la industria cultural en Chile: escenario global y nacional. *Revista Latina de Comunicación Social* 52.

- Palamidessi, M., & Legarralde, M. (2006). *Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: Condiciones para el diálogo*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Pettigrew, M. (1997). The press, public knowledge and the grant maintained scholls policy. *British Journal of Educational Studies*, 45(4), 392-405.
- Ravela, P. (2003). *¿Cómo aparecen los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa?* Santiago, Chile: PREAL.
- Redondo, J., Descouvrieres, C., & Rojas, K. (2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile*. Santiago: Universidad de Chile.
- Reguillo, R. (2007). Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal. En A. Grimson (Ed.). *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, M. A. (2005). *La transformación del Estado chileno: El caso de la Reforma Educacional de los 90*. Berlin: Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika e.V.
- Rodríguez, M. d. M. (2003). *La Metamorfosis del Cambio Educativo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Salinas, C. (2008). *La seguridad y la administración mediática del miedo: El delito en los editoriales de El Mercurio y La Tercera*. Universidad de Chile, Santiago.
- Santa Cruz, E. (2008). *Relaciones e influencia de los medios de comunicación en la educación: Incidencia en la reforma educativa actual en Chile*. Tesis Doctoral (inédita) Granada: Universidad de Granada.
- Santa Cruz, L. E., Egaña, L., Cerda, A. M., Assael, J., & Magendzo, A. (2002). *Reforma Educativa y Objetivos Fundamentales Transversales*. Santiago: PIIE.
- Santander, P. (2007). Medios en Chile 2002-2005: entre la lucha por el poder y la sumisión al espectáculo. En P. Santander (Ed.). *Los medios en Chile: voces y contextos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Stack, M. (2006). Testing, Testing, Read All About It: Canadian Press Coverage of the PISA Results. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 49-69.
- Sunkel, G., & Geoffroy, E. (2001). *Concentración económica de los medios de comunicación*. Santiago, Chile.
- Thomas, S. (1999). Who Speaks for Education? One newspaper reporting of a review of the Queensland school curriculum. *Discourse: studies in cultural politics of Education*, 20(1), 41-56.
- Thomas, S. (2002a). Contesting education policy in the public sphere: media debates over policies for the Queensland school curriculum. *Journal of Educational Policy*, 17(2), 187-198.
- Thomas, S. (2002b). Contesting education policy in the public sphere: media debates over policies for the Queensland school curriculum. *Journal Education Policy*, 17(2), 187-198.
- Ungerleider, C. (2006). Government, Neo-liberal Media, and Education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 70-90.
- Valenzuela, J. P. (2011). Eliminación del Financiamiento Compartido: La gratuidad como un derecho y condición para la educación de calidad para todos. *Docencia*, 45, 18-24.
- Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico de discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Vergara, J. (2000). La crítica neoliberal a la planificación. *Revista de Ciencias Sociales* (10), 101-124.
- Wallace, M. (1993). Discourse of derision: the role of the mass media within the education policy process. *Journal Education Policy*, 8(4), 321-337.

Neoliberalismo y creación de 'sentido común'

- Wallace, M. (2007). Educational Myth-Making With "Due Accuracy and Impartiality"? A Current Affairs TV Episode in the United Kingdom. *Peabody Journal of Education*, 82(1), 10-31.
- Warmington, P., & Murphy, R. (2004). Could do better? Media depictions of UK educational assessment results. *Journal of Education Policy*, 19(3), 285-299.
- Weinstein, J. (2006). La negociación Mineduc-Colegio de Profesores: Chile 2000. Una visión personal.
- Wodak, R. (2003). The discourse-historical approach. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 64-94). London: SAGE.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zajda, J. (2004). Decentralisation and privatisation in education: the role of the state. Paper presentado en AARE 2004.