


**Promoción de un nuevo entorno moral en el sistema escolar chileno durante la dictadura civil militar (1973-1990)\***


**Promotion of a new moral environment in the Chilean school system during the military civil dictatorship (1973-1990)**

**A promoção de um novo ambiente moral no sistema escolar chileno durante a ditadura civil-militar (1973-1990)**

Camila Pérez Navarro\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-0372-1121>

Carmelo Galioto Allegra\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0001-6951-8172>

**Resumen:** En las últimas décadas, la aplicación de políticas neoliberales en los sistemas escolares se convirtió en una tendencia mundial. Su éxito se explica, en parte, por la difusión de un nuevo imaginario, cuyos valores están fuertemente vinculados a las demandas del mercado. El presente artículo tiene como objetivo general explorar la promoción de un nuevo entorno moral durante el proceso de instalación de la reforma neoliberal en el sistema escolar chileno durante la dictadura civil militar liderada por Augusto Pinochet (1973-1990). A partir del análisis de fuentes primarias documentales -como circulares, informes ministeriales, archivos de prensa, entre otros- se presentan evidencias del discurso oficial de la dictadura, en los cuales fueron promovidos nuevos valores en el campo de la educación escolar. El análisis histórico muestra que en Chile la construcción de un nuevo entorno moral en educación se articuló desde cuatro ejes: el desprecio a la educación pública; el énfasis en la responsabilidad educativa de la comunidad; la medición de la calidad; y el mérito y el esfuerzo personal. A partir de esto, planteamos que en este nuevo entorno moral no solo hubo raíces de tipo neoliberal, sino también otros valores propios del pensamiento conservador chileno y autoritario.

**Palabras clave:** Neoliberalismo. Privatización. Mercados escolares. Dictadura. Chile. Estudio histórico.

**Abstract:** In recent decades, the application of neoliberal policies in school systems has become a global trend. Its success is explained, in part, by the diffusion of a new imaginary, whose values are strongly linked to market demands. The general aim of this paper is to explore the promotion of a new moral environment during the implementation of the neoliberal reform in Chilean school system during the military civil

---

\* Los autores agradecen los valiosos y enriquecedores comentarios de Alejandra Falabella.

\*\* Investigadora postdoctoral, Universidad de O'Higgins, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación. <camila.perez@uoh.cl>.

\*\*\* Candidato a doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. <cgalioto@uc.cl>.

dictatorship led by Augusto Pinochet (1973-1990). From the analysis of primary sources -such as circulars, ministerial reports, press archives, among others- evidences of the official discourse of the dictatorship, we show how new values were promoted in the field of school education. Historical analysis sustains that in Chile the construction of a new moral environment in education was articulated through three axes: the emphasis on the educational responsibility of the community, the measurement of quality, merit and personal effort. From this, we claim that in this new moral environment there were not only neoliberal elements, but also other values typical of Chilean conservative thought.

**Keywords:** Neoliberalism. Privatization. Education markets. Dictatorship. Chile. Historical study.

**Resumo:** Nas últimas décadas, a aplicação de políticas neoliberais nos sistemas escolares tornou-se uma tendência global. Seu sucesso é explicado, em parte, pela difusão de um novo imaginário, cujos valores estão fortemente ligados às demandas do mercado. O objetivo geral deste artigo é explorar a promoção de um novo ambiente moral durante o processo de instalação da reforma neoliberal no sistema escolar chileno durante a ditadura civil-militar liderada por Augusto Pinochet (1973-1990). A partir da análise de fontes documentais primárias - como circulares, relatórios ministeriais, arquivos de imprensa, entre outros - são apresentadas evidências do discurso oficial da ditadura, em que novos valores foram promovidos no campo da educação escolar. A análise histórica mostra que no Chile a construção de um novo ambiente moral na educação foi articulada a partir de três eixos: a ênfase na responsabilidade educacional da comunidade, a mensuração da qualidade, o mérito e esforço pessoais. A partir disso, propomos que nesse novo ambiente moral não houvesse apenas elementos do tipo neoliberal, mas também outros valores típicos do pensamento conservador chileno.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo. Privatização. Mercados escolares. Ditadura. Chile. Estudo histórico.

## Introducción

En las últimas décadas, el neoliberalismo arremetió en el ámbito educativo en formas diversas, como mercantilización, privatización, estandarización y rendición de cuentas (CLARKE, 2012). Desde una perspectiva histórica, la amplia difusión de estas políticas constituye un punto de discontinuidad respecto de las políticas públicas basadas en el Estado de Bienestar implementadas inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial. Por este motivo, a las políticas neoliberales se les asocia el concepto de desplazamiento (*shift*) en la literatura académica (GEWIRTZ, 2002; HURSH, 2005). Éstas representan un giro, un viraje dado desde una supuesta lucidez técnico-económica, la cual se convirtió en la principal base para la toma de decisiones y cambió radicalmente el escenario sociopolítico y económico de las sociedades donde se llevan a cabo.

Un ejemplo de lo anterior se observa en uno de los elementos más representativos del neoliberalismo: la privatización. En la actualidad, los procesos de privatización en educación son una tendencia global (BONAL; VERGER, 2016). Gobiernos de todo el mundo -y con diferentes tendencias ideológicas- han adoptado, interpretado y puesto en práctica la idea de privatizar los sistemas escolares (RIZVI, 2016), con el propósito de afrontar los desafíos a los cuales “se enfrenta la educación en la era de la globalización” (RIZVI; LINGARD, 2013, p. 118). La privatización es una realidad poliédrica (BONAL; VERGER, 2016), un fenómeno complejo (VERGER; ZANCAJO; FONTDEVILA, 2018), que no refiere únicamente a la transferencia de la propiedad de las escuelas, bienes, actividades o responsabilidades a agentes particulares (BALL; YOUDELL, 2007; BELLEI; ORELLANA, 2014; CARRASCO; GUNTER, 2018). Su complejidad se manifiesta en la constitución de sistemas escolares híbridos, en el cual el sector estatal y privado interaccionan y colaboran en la tarea de proveer “educación de calidad de forma rentable” (VERGER; BONAL, 2012, p. 12). En este marco, los servicios educativos se articulan bajo una lógica de mercado, en que el Estado se convierte en contratista (BALL, 2018).

Pero el éxito de la expansión de las políticas neoliberales en el campo educativo no solo está relacionado con la introducción de un nuevo diseño del sistema escolar, de nuevas

regulaciones, actores e incentivos (BALL, 2012), sino que se sustenta en la emergencia de un “nuevo entorno moral” (GEWIRTZ; BALL, 2000), el cual inculca en los sujetos “valores de mercado” (BALL; YODELL, 2007, p. 53). Como señalan algunos autores, el neoliberalismo promueve un cierto orden de valores<sup>1</sup> que deviene en hegemónico no solo en el plano político o económico -es decir, en las dimensiones estructurales de una sociedad-, sino en el plano de la moralidad, transformando los patrones de conducta de los actores. En el campo educativo, esto ha impactado fuertemente: directivos, profesores, estudiantes, padres y apoderados han modificado sus prácticas como consecuencia de la transformación estructural del sistema escolar (BALL Y YODELL, 2007; FALABELLA, 2014).

Como sostienen Gewirtz y Ball (2000), las implicancias de la creación de cuasi mercados educativos en los aspectos valóricos de la educación escolar misma es un área poco explorada. El objetivo del presente artículo es examinar la promoción de un nuevo entorno moral en el inicio del proceso de implementación de políticas neoliberales en el campo educativo chileno. Asumimos el concepto de nuevo entorno moral como lente interpretativo de la reforma educativa neoliberal. Este trabajo provee un relevante aporte heurístico para la historización del enfoque analítico anteriormente descrito. El supuesto epistemológico que subyace al presente estudio es que los fenómenos sociopolíticos en educación, ligados al neoliberalismo, se materializan tanto en su implementación práctica como discursiva, en modos diferentes según las condiciones históricas de cada contexto (LINGARD, 2013). En esta línea, se plantea como necesario describir y analizar históricamente el período en que se operacionalizan las políticas neoliberales y bajo qué regímenes políticos y condiciones sociales.

Con base en lo anterior, el aporte de este artículo es evidenciar cómo, históricamente, es posible reconocer la construcción de un nuevo entorno moral durante la dictadura civil militar. Este entorno moral es examinado a nivel discursivo, en tanto producción política (NEWMAN, 2005). A partir del análisis de fuentes primarias documentales, este trabajo explora la introducción de nuevos valores educativos en el discurso oficial de la dictadura. El corpus documental está compuesto por 58 textos publicados durante el período 1973-1990, seleccionados en función de los siguientes criterios: que abordaran temáticas relativas a las transformaciones del sistema escolar y sus principios rectores; que hayan sido publicados por los principales organismos de difusión de las políticas educativas de la dictadura (específicamente, la División de Comunicación Social<sup>2</sup>, las distintas divisiones del Ministerio de Educación Pública, la Revista de Educación<sup>3</sup> y el periódico El Mercurio<sup>4</sup>). Con base en lo anterior, el corpus incluye: 1) aquellos documentos oficiales publicados por la División de Comunicación Social sobre las orientaciones sociales y educativas de la Junta Militar; 2) documentos publicados por distintas divisiones administrativas del Ministerio de Educación Pública, como circulares, informes ministeriales y discursos de ministros; 3) noticias, entrevistas y textos editoriales publicados por el periódico El Mercurio; 4) artículos, reportajes y editoriales publicados por la Revista de Educación. Las fuentes primarias fueron analizadas a partir

<sup>1</sup> La noción de *order of worth* es planteada por los sociólogos Boltansky y Thévenot (1999a, 1999b) para expresar cómo en el diseño de políticas públicas, con sus objetivos, medidas y uso de recursos, entran en disputa diversos órdenes de valores.

<sup>2</sup> La División de Comunicación Social (DINACOS) “fue un órgano dependiente de la Secretaría General de Gobierno creado por la Junta Militar, entre cuyas funciones se encontraba la de asesorar al ministerio en la formulación de políticas de comunicación” (RIVERA, 2007, p. 80) y “emitir la ‘información oficial del gobierno’” (DONOSO, 2013, pp. 118-119). Por estos motivos, la DINACOS fue “parte fundamental del aparataje ideológico de la dictadura, dedicado a producir la aceptación e integración del nuevo modelo económico, de las relaciones sociales que requiere dicho modelo y de la nueva relación que debe establecer la sociedad con el estado” (DONOSO, 2013, p. 119).

<sup>3</sup> Órgano oficial de difusión del Ministerio de Educación.

<sup>4</sup> Este periódico jugó un rol fundamental en el proceso de defensa y legitimación del orden instaurado por la dictadura (ALVEAR, 1987; REYES; RUIZ; SUNKEL, 1986).

de la técnica del Análisis de Contenido (SCHREIER, 2013). El protocolo de análisis incluyó las siguientes etapas: construcción de una matriz de codificación, creación de códigos, aplicación de una fase piloto en que se prueban los códigos, la validación y ajuste de la matriz de codificación, codificación de todas las fuentes documentales. Finalmente, se procedió a la interpretación de resultados. La información fue codificada con el software NVivo, versión 12, debido a las posibilidades que entrega para codificar y construir tipologías (BEZELEY; JACKSON, 2013; FLICK, 2009).

Demostraremos lo siguiente: en la aplicación de las primeras políticas neoliberales, cuando todavía el nuevo entorno moral no se había consolidado ni había impactado en las prácticas, se vislumbran elementos significativos de este nuevo imaginario. Pero este nuevo imaginario se construyó a partir de bases ideológicas diversas. Con base en la revisión documental, planteamos la siguiente hipótesis: la dictadura tomó algunos valores presentes en el entorno moral de la sociedad chilena y los impulsó como base de sus políticas. Esto permitió darle mayor fuerza y solidez a este nuevo entorno moral *neoliberalizado*.

El artículo se estructura en cuatro apartados. En la primera sección se describirán las medidas implementadas en el campo educativo durante la dictadura civil militar para privatizar el sistema escolar. Este apartado permite contextualizar y explicar la pertinencia de indagar en este período histórico las huellas de la generación los valores neoliberales. En segundo lugar, se dará cuenta del constructo teórico que sustenta el análisis de las fuentes primarias, profundizando, específicamente, en el concepto de ‘nuevo entorno moral’ (BALL; YOUDELL, 2007; GEWIRTZ, 2002; GEWIRTZ; BALL, 2000). En la tercera sección se evidenciará exactamente en qué discursos, conceptualizaciones y políticas de la dictadura emerge la construcción de un nuevo entorno moral para el sistema escolar chileno y cuáles son sus fundamentos. Finalmente, en el último apartado se presentarán conclusiones y se discutirán las implicancias teórico-prácticas de la reconstrucción e interpretación histórica que hemos planteado.

### **Contextualización histórica: de la depuración ideológica del sistema escolar chileno a su privatización**

El caso chileno destaca en el panorama mundial por ser “una versión extrema de políticas de privatización con una lógica de mercado” (BELLEI; TRIVELLI, 2014, p. 28). Es reconocido por operar bajo una regulación institucional débil, desarrollado con base en las preferencias de las familias y la competencia entre escuelas públicas y privadas por el financiamiento que es entregado por el Estado (BELLEI, 2005). Si bien la educación particular fue considerada cooperadora de la labor educacional del Estado chileno desde la segunda mitad del siglo XIX, fue durante la dictadura civil militar (1973-1990) cuando se introdujeron mecanismos de mercado en el sistema escolar (PÉREZ NAVARRO; ROJAS-MURPHY, 2017). En este período se aplicó una reforma estructural que redefinió las funciones del Estado en términos de regulación, financiamiento y provisión de la educación (BELLEI, 2015; MOSCHETTI; FONTDEVILA; VERGER, 2019).

Como sostiene Bellei (2015), esta reforma educativa tuvo cuatro ejes principales: se traspasó la provisión de matrículas en escuelas desde el Ministerio de Educación hacia las municipalidades; se determinó que la expansión de la educación escolar sería promovida solo por agentes particulares; se impulsó la competencia entre escuelas mediante la aplicación de un sistema de financiamiento de “tipo cuasi vouchers” (p. 24) y la creación de sistemas de medición de aprendizajes; y se desreguló la profesión docente, junto con flexibilizar el currículum nacional<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Como sostienen diversos autores (NÚÑEZ, 1995; OLIVA, 2010), durante la dictadura se pueden advertir dos etapas respecto al rol del Estado en materia curricular: mientras que entre 1973 y 1980 predominó la intención de despolitizar

Estas políticas se sustentaron en un nuevo modelo de desarrollo -distante de la antigua configuración política, social y económica amparada por el “Estado de Compromiso, de carácter democrático y participativo” (PIIE, 1984, p. 48)-, “que hace del mercado la instancia predominante y prácticamente exclusiva, salvo algunas intervenciones menores por parte del Estado orientadas por el principio de la subsidiariedad” (PIIE, 1984, p. 47). La implementación de esta reforma significó una ruptura histórica respecto al tradicional rol del Estado en la promoción, control y orientación de la educación (PIIE, 1984). Todos estos cambios se llevaron a cabo en un “contexto de estado de guerra” (ZURITA, 2015, p. 93), que significó no solo “el desaparecimiento y ejecución” (ZURITA, 2017, p. 290) de más de un centenar de profesores, sino también “la vigilancia constante” al gremio docente (ZURITA, 2017, p. 290); además de la supresión de “todas las organizaciones de los segmentos de la comunidad educativa” (NÚÑEZ, 1984, p. 7) y la introducción de estrictas prácticas de disciplinamiento (PÉREZ NAVARRO, 2018).

Al igual que en muchos países de América Latina, los procesos de reestructuración de los sistemas escolares llevaron consigo la puesta en marcha de proyectos refundacionales. Estos abrieron “el espacio para la privatización y para la redefinición del papel del Estado en la política educativa” (MARTÍNEZ BOOM, 2004, p. 274). En Chile, inmediatamente después del Golpe de Estado, predominó en el discurso de los militares una lógica de refundación nacional (GOICOVIC, 2006; SAAVEDRA; FARÍAS, 2014), con el propósito de establecer un “nuevo ordenamiento social” (PIIE, 1984, p. 46). La Junta Militar prometió la reconstrucción económica, social y política del país, el cual había sufrido una “destrucción sistemática e integral (...) por efecto de la intromisión de una ideología dogmática y excluyente, inspirada en los principios foráneos del marxismo-leninismo” (CHILE, JUNTA MILITAR, 1973, p. 1). Por este motivo, y con base en la doctrina de Seguridad Nacional, la Junta Militar inició un profundo proceso de depuración ideológica en el sistema educativo (ERRÁZURIZ, 2017; JARA, 2016), ejerciendo acciones represivas a quienes amenazaran “con la posibilidad de constitución de una alternativa al modelo oficial” (PIIE, 1984, p. 46).

La fuerte represión desatada en los primeros años de la dictadura permitió que los funcionarios y colaboradores del régimen debatieran, estudiaran y diseñaran sin presiones externas una reforma educativa de carácter estructural. Este proceso, que no estuvo exento de disputas entre civiles y militares<sup>6</sup> (PÉREZ NAVARRO, 2018), no surgió espontáneamente, “sino que [fue] inducido política y militarmente” (PIIE, 1984, p. 47). En paralelo, los funcionarios del régimen se abocaron a la tarea de introducir nuevos valores en la sociedad chilena y en el sistema educativo, con el propósito de superar “la honda crisis moral y económica” (CHILE, JUNTA MILITAR, 1980, p. 36) producida por el gobierno de la Unidad Popular, tal como se señaló en la *Declaración de principios del gobierno de Chile*<sup>7</sup>. El objetivo era entregar “una educación que fomente una escala de valores morales y espirituales (...) que respete la libertad de enseñanza” (CHILE, JUNTA

---

el currículum y, a su vez, darle a los contenidos un carácter nacionalista; los planes y programas aprobados entre 1980 y 1982 se sustentaron en un “criterio de flexibilidad curricular” (OSANDÓN; CARO; MAGENDZO; ABRAHAM; LAVÍN; GONZÁLEZ; CABALUZ, 2018, p. 16), que permitía su adaptación a las necesidades y contexto de cada establecimiento educativo. Sin embargo, el contexto dictatorial en el que se introdujo el criterio de flexibilidad garantizó “el control curricular” (OSANDÓN; CARO; MAGENDZO; ABRAHAM; LAVÍN; GONZÁLEZ; CABALUZ, 2018, p. 16) por parte del Estado.

<sup>6</sup> Como sostiene Stephen Ball, la producción de políticas educativas se producen en un marco de constantes disputas entre diversos agentes. Las políticas producidas se materializan en textos legales y políticos, los cuales deben leerse con relación al tiempo y lugar de producción, así como también desde la intertextualidad (SOUZA, 2018).

<sup>7</sup> Como señalan algunos autores (CRISTI, 2000; MANSUY, 2016), este documento fue elaborado por Jaime Guzmán, uno de los principales ideólogos de la dictadura. Fue publicado en marzo de 1974, a seis meses del Golpe de Estado, con el propósito de “legitimar este hecho proponiendo una percepción del mundo y un determinado proyecto político, social y económico” (TIMMERMANN, 2011, p. 5).

MILITAR, 1980, p. 37). Este nuevo marco valórico era opuesto al promovido por el Estado Docente desde mediados del siglo XIX (PIIE, 1984), el cual consideraba a la educación como un bien público (OLIVA, 2008).

El proceso de reestructuración descrito simbolizó el tránsito entre una *escuela expansiva* - orientada a “involucrar e incorporar a la mayoría de la población en el proyecto de modernización” (MARTÍNEZ BOOM, 2004, p. 49)- y una *escuela competitiva*, que focalizaba “su acción en el logro de aprendizajes efectivos” (MARTÍNEZ BOOM, 2003, p. 9) a un costo público menor, mediante la incorporación de un mayor número de grupos sociales en la regulación del sistema escolar. Este paso estuvo mediado por la *escuela cuestionada* (MARTÍNEZ BOOM, 2004), etapa en que predominó un diagnóstico de profunda crisis, el cual atribuyó sus causas a los propósitos expansivos de la planificación educativa desde el Estado. En Chile, la *escuela cuestionada* fue impulsada, principalmente (aunque no exclusivamente), por los civiles que asesoraban a la Junta Militar. Estos imputaban al Estado la responsabilidad de la crisis, al limitar la participación de privados en la gestión del sistema educativo y no distribuir eficientemente los recursos financieros<sup>8</sup> (PÉREZ NAVARRO; ROJAS-MURPHY, 2017). En este sentido, conviene destacar que este cuestionamiento fue enfático en señalar la crisis de la escuela pública. En el discurso de la dictadura, esta crisis únicamente se resolvería mediante la aceptación del emprendimiento privado (FALABELLA, 2015), tal como se profundizará más adelante.

En tanto, la *escuela competitiva* (MARTÍNEZ BOOM, 2003, 2004) se introdujo en 1979, al establecerse una política de igualdad de condiciones en el acceso al financiamiento estatal entre privados y escuelas municipales, promoverse la competencia por matrículas y determinarse la existencia de mínimos exigibles a los proveedores particulares (ALMONACID, 2008; BELLEI, 2015). La literatura coincide en señalar que este proceso se caracterizó por poseer un ritmo acelerado y por aplicarse de manera drástica y estructural (BELLEI; ORELLANA, 2014; CARNOY; McEWAN, 2000; MARTÍNEZ BOOM, 2004). Con base en el principio de subsidiariedad, el Estado se limitó a garantizar el derecho a la educación escolar de nivel primario y se redefinió el derecho a la libertad de enseñanza.

Siguiendo lo planteado por Verger, Zancajo y Fontdevila (2018), el caso chileno representa -junto con Inglaterra- una de las trayectorias más directas hacia la privatización educativa, al estar inserta en un proceso de reforma estructural del Estado. Sin embargo, como bien sugieren estos autores, el proceso chileno también posee elementos de la trayectoria hacia la privatización por la vía del desastre<sup>9</sup>, “dado el contexto posgolpe de Estado y de represión política en el que esta se produjo” (VERGER; ZANCAJO; FONTDEVILA, 2018, p. 53). Esta trayectoria es propiciada por contextos de crisis profundas, que permiten la adopción de políticas promercado sin mayores resistencias debido a la clausura del debate democrático. Aun cuando el proceso de diseño de una nueva arquitectura institucional no estuvo exento de pugnas entre los civiles y militares que ocuparon roles destacados en diversos ministerios (PÉREZ NAVARRO, 2018), el fuerte cuestionamiento al Estado Docente permitió legitimar las propuestas de privatización educativa frente a los militares (PÉREZ NAVARRO; ROJAS-MURPHY, 2017). Los argumentos esgrimidos por los ministros y funcionarios civiles de la dictadura se relacionaban con la expansión de la cobertura de la educación secundaria, la entrega de mayor dinamismo y eficiencia, y la mejora de la

---

<sup>8</sup> Estos planteamientos ya estaban presentes en *El Ladrillo*, documento elaborado durante 1973, en los meses previos al Golpe de Estado, y que contenía las principales ideas y propuestas de política económica neoliberal (ARAYA; GALLARDO, 2015; OLGUÍN, 2018).

<sup>9</sup> En este marco, interesa recordar que la educación particular chilena históricamente recibió subvenciones por parte del Estado, aunque sus montos eran menores al financiamiento percibido por la subvención fiscal (al respecto, ver: AEDO-RICHMOND, 2000).

calidad de la educación que era ofrecida por los distintos proveedores de matrículas escolares (PIIE, 1984; BELLEI, 2015).

Desde marzo de 1979, la dictadura llevó a cabo diversas acciones tendientes a legitimar socialmente y justificar el proceso de reforma estructural del sistema escolar. A continuación, profundizaremos en la promoción de nuevos valores por parte de los funcionarios civiles y militares. Pero antes, se profundizará en el concepto de nuevo entorno moral.

### **Nuevo entorno moral como lente interpretativo de las políticas educativas**

Como se señaló anteriormente, los estudios sobre nuevo entorno moral en los procesos de privatización educativa orientan el análisis de las fuentes primarias. Desde esta perspectiva, la introducción de mecanismos de mercado en la regulación de los sistemas escolares, la aplicación de prácticas gerenciales en las escuelas y la creación de sistemas de medición de los procesos de aprendizaje producen nuevos valores, relaciones y subjetividades (BALL, 2008), lo cual arrastra numerosos peligros y dilemas éticos (BALL; YOUDELL, 2007).

Lo anterior se puede comprender desde el siguiente supuesto: las políticas públicas no actúan desde la esfera meramente técnica, sino que encierran una dimensión normativa (CLARKE, 2012). El diseño e implementación de las políticas implican una intencionalidad en que se entretejen diversas aspiraciones, valores e intereses sobre las cuales se sostienen proyectos de sociedad. En el caso de América Latina, tanto en el proceso de consolidación republicana durante el siglo XIX como bajo los proyectos desarrollistas en el siglo XX, la educación tuvo una clara orientación normativa, aunque, evidentemente, con distintos énfasis según el período histórico (TEDESCO, 2010). Sin embargo, el neoliberalismo -orientado a despolitizar la sociedad y su propio discurso (FAIR, 2008)- presenta los estándares y los mecanismos de rendición de cuentas como materia de eficiencia técnica<sup>10</sup>, en lugar de opciones de tipo normativo (CLARKE, 2012).

Los procesos de elección de estudiantes para ingresar a determinados establecimientos educativos, la publicación de rankings de desempeño académico, las técnicas utilizadas por sostenedores de escuelas para atraer ‘clientes’, entre otras, constituirían una “clara prueba de un empobrecimiento moral generalizado” (BALL; YOUDELL, 2007, p. 59), cuya principal consecuencia es el “olvido de las preocupaciones con respecto a cuestiones sociales y educativas más generales” (BALL; YOUDELL, 2007, p. 52). Lo anterior sería producto de la reformulación de cuestiones políticas en términos económicos, mediante procesos de mercantilización, reformulación que se logra mediante un silenciamiento de las disputas entorno a los valores (CLARKE, 2012). Esto explica por qué el régimen dictatorial chileno representa un contexto particularmente favorable a instalación de las políticas neoliberales. Sin embargo, sabemos que el enfoque neoliberal es adoptado también desde regímenes democráticos, con el resultado de que la democracia se convierte en algo de carácter meramente formal y menos sustancial. Esto, considerado desde la perspectiva del nuevo entorno moral que se va plasmando en el campo educativo, corroe el potencial democratizador de la educación, al transformar el concepto de justicia social que orienta las políticas y prácticas educativas (BRIGHOUSE, 2000).

---

<sup>10</sup> Respecto de las políticas del neoliberalismo, la atención analítica se ha focalizado en la compleja relación entre política y economía. Esta relación se ha planteado generalmente como una superioridad o prevalencia del aspecto económico sobre el político, y se sostiene que los argumentos de tipo técnico y económico son más relevantes en la toma de decisiones de carácter público respecto a decisiones inspiradas por argumentos de tipo político ideológico. No obstante, esta separación se alimenta de ideas, valores e intereses que, a su vez, son muy políticos como, por ejemplo, la igualdad de oportunidades (CLARKE, 2012).

En particular, las prácticas e identidades profesionales de los educadores son cautivadas por el nuevo entorno moral (SACHS, 2001). Asimismo, estas conductas, tanto de equipos de gestión de las escuelas como de apoderados, evidenciaría la emergencia de nuevas subjetividades (ANDERSON, 2018; FALABELLA, 2014, 2018; GEWIRTZ; BALL, 2000). Los sujetos involucrados actúan con base en nuevos patrones de conducta, que reconfiguran el mismo modo de ser de los sujetos<sup>11</sup>. Según lo señalado por Gewirtz y Ball (2000) y Ball y Youdell (2007), algunos de los valores que caracterizan a estas nuevas subjetividades privatizadas son los expuestos en la tabla 1.

**Tabla 1** - Valores que conforman el nuevo entorno moral

Énfasis en el rendimiento académico individual de los estudiantes
Diferenciación y jerarquía
Asignación de recursos para aquellos estudiantes considerados más capaces
<i>Ethos</i> académico
Competencia entre escuelas y entre estudiantes
Ethos orientado al cliente
Valoración de la educación en función de costes y resultados
Orientación a atraer apoderados más comprometidos

**Fuente:** elaboración a partir de los planteamientos de Gewirtz (2002) y Ball y Youdell (2007).

Sobre la base del listado presentado en la tabla anterior, rescatamos algunas categorías y proponemos otras nuevas en función de los valores identificados en las fuentes primarias analizadas. Como se observa en la tabla 2, fueron diferenciados cuatro ejes valóricos promovidos por la dictadura civil militar. En primer lugar, se identificó como eje el desprecio al Estado Docente, principal responsable de la situación desfavorable en que se encontraba la educación pública. El segundo eje se relaciona con la responsabilidad educativa de la comunidad. La iniciativa privada fue el principal valor que la dictadura promovió, basándose en una visión de la sociedad en que las familias tuvieran la responsabilidad fundamental de la tarea educativa<sup>12</sup>. En tercer lugar, las referencias al concepto de calidad fueron usadas para justificar los cambios estructurales que desmantelaban el sistema escolar regulado por el Estado Docente, además de sentar las bases para poder controlar, a partir de datos sobre el desempeño, el incipiente mercado escolar que se estaba conformando. Finalmente, el eje relativo al mérito muestra que si bien este valor estaba presente en el sistema educativo con anterioridad a la aplicación de medidas neoliberales (principalmente en

<sup>11</sup> Es interesante asociar la emergencia de estas nuevas subjetividades a la tesis de Byung-Chul Han (2012), quien sostiene que en el neoliberalismo ya no se puede plantear la noción de sujetos alienados y explotados por un determinado sistema político, sino que los sujetos interiorizan un nuevo modo de ser y se autoexigen o auto explotan sobre la base de los valores del nuevo entorno moral.

<sup>12</sup> A su vez, las autoridades defendieron la superioridad de la dimensión privada de la vida (por ejemplo, desde el derecho a la propiedad privada y la libertad); incluso con argumentos procedentes de una cierta interpretación de la doctrina social de la Iglesia (CRISTI; RUIZ, 2016). Cabe señalar que Renato Cristi critica esta interpretación de Guzmán, debido a que estaría sustentada filosóficamente en una equívoca lectura de la encíclica *Mater et Magistra* de Juan XXIII. La consiguiente doctrina de la primacía ontológica del individuo por sobre la sociedad socava los fundamentos morales de la intervención estatal, y da forma al modo de comprensión de Guzmán del principio de subsidiariedad. Se puede registrar aquí una especificidad desde Chile en los fundamentos del nuevo entorno moral. Véase también CRISTI (2011).



los niveles de educación secundaria y superior), durante la dictadura fue impulsado por el mismo Estado.

Es fundamental señalar los valores contenidos en cada categoría muchas veces seuxtaponen, dados los límites imprecisos que poseen. Además, conviene precisar que algunos de estos valores no son exhaustivos del nuevo entorno moral del sistema escolar impulsado por la dictadura. Planteamos que la dictadura toma algunos valores presentes en el entorno moral de la sociedad chilena y los impulsa como base de sus políticas. De este modo, tomando elementos previos y mezclándolos con sus opciones ideológicas, logró plasmar y configurar con mayor fuerza y solidez un nuevo entorno moral, que afectó el modo de actuar de los sujetos.

No obstante, cumplen el papel de recoger rasgos muy específicos de la experiencia chilena en que se cruzan elementos externos al neoliberalismo con otros propios de aquel.

**Tabla 2** - Tipos de valores del nuevo entorno moral

Desprecio a la educación pública y promoción de la privatización	Crítica al Estado Docente
	Libertad de enseñanza y subsidiariedad
	Responsabilidad educativa de agentes privados
Responsabilidad educativa de la comunidad	Responsabilidad de los ‘clientes’ y libre elección de escuelas
	Compromiso de los apoderados
Calidad: énfasis en las mediciones	Valoración de la educación en función de evaluaciones
	Énfasis en el rendimiento académico individual de los estudiantes
	<i>Ethos</i> académico de la gestión educativa
Mérito y uso de incentivos	Diferenciación y jerarquía a partir del mérito
	Asignación de recursos para estudiantes y profesores considerados más capaces

**Fuente:** elaboración propia con base en los planteamientos de Gewirtz (2002), Ball y Youdell (2007), Galioto (2018) y Pérez Navarro (2020).

A continuación, con base en lo señalado en la tabla 2, analizaremos en profundidad estos valores que fueron promovidos por la dictadura civil militar chilena.

### **Promoción de un nuevo entorno moral en el discurso oficial de la dictadura civil militar**

El análisis de las fuentes primarias permite diferenciar cuatro ejes valóricos promovidos por la dictadura civil militar, tal como explicaremos a continuación.

#### ***Desprecio a la educación pública y promoción de la privatización***

El primer eje se relaciona con el desprecio a la educación pública y la promoción de la privatización. Como señalamos anteriormente, entre los funcionarios civiles de la dictadura predominó un discurso tendiente a socavar las bases del Estado como ente garante y regulador del sistema educativo y traspasar parte de esta responsabilidad educativa a los niveles intermedios. Este discurso argüía que la escuela pública se encontraba en crisis producto de la acción del Estado, el cual no discriminaba a las familias o escuelas de “mayor o menor necesidad” (CHILE, JUNTA MILITAR, 1974, p. 8) ni tampoco le entregaba financiamiento al sector privado. Además, la expansión de la matrícula en educación básica, llevada a cabo por el Estado, era la causa de la

precaria situación en que se encontraban las escuelas. La cita que se presenta a continuación permite ilustrar este punto:

La expansión educacional del Estado, en los últimos 15 años, ha sido enorme y realizada sin los medios materiales indispensables (...) Por eso los establecimientos escolares están a dos y tres turnos; por eso se caen a pedazos; por eso falta el equipamiento más indispensable; por eso hay más de 100.000 profesores fiscales, y un fuerte porcentaje de ellos no gana remuneraciones aceptables... ¿Qué hará, entonces, el Estado? (...) ampliar el sistema educacional a través de la iniciativa privada (VIAL, 1979, p. C3).

Como sostuvo en 1976 Enrique Ortúzar, presidente de la comisión encargada de elaborar la Constitución de 1980, se deseaba “evitar que [el Estado] pueda imponer de tal manera las condiciones y los requisitos hasta de detalle del estudio que debe efectuar cada uno de los alumnos de los diversos establecimientos, que se transforme en una especie de Estado docente” (CHILE, JUNTA MILITAR, 1976, p. 126). Por este motivo, la reestructuración educativa se basó en un renovado concepto de Libertad de Enseñanza, el cual fue entendido, por un lado, como el derecho de los padres de “escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos” (CHILE, MINISTERIO DEL INTERIOR, 1980, p. 19); y, por otro, como el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, sin otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional (CHILE, MINISTERIO DEL INTERIOR, 1980).

Complementariamente, se estableció que los niveles intermedios podrían contribuir a la tarea educacional “mediante la libre iniciativa” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1987, p. 5). La dictadura promovió la incorporación de nuevos agentes en la acción educativa mediante la entrega de diversos incentivos y recursos económicos (como subvenciones, créditos a sostenedores y financiamiento para la construcción y equipamiento de locales escolares), además de simplificar “significativamente los trámites burocráticos” (EL MERCURIO, 1980a, p. A3). Con esta última medida se buscó destrabar la acción educativa de privados, a partir de la eliminación de “controles preventivos e innecesarios que perturban el desempeño de los particulares en muy distintos radios de acción” (EL MERCURIO, 1979a, p. A3).

Discursivamente, la transformación del sistema de subvenciones descansó en dos argumentos: por un lado, en la convicción de que la entrada de particulares impulsaría la calidad educativa. Por otro, en “el convencimiento del Supremo Gobierno de la alta capacidad de cada uno de los chilenos” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1988, p. 19). Si bien el Ministerio de Educación anunció en varias oportunidades que se castigaría a los particulares por el mal uso de las subvenciones (EL MERCURIO, 2 de mayo de 1984), en la práctica pocas veces fueron condenados y, así, evitar desincentivar la entrada de nuevos proveedores. En entrevista al periódico El Mercurio, Gonzalo Vial -ministro de Educación de la época- señalaba que era evidente la “posibilidad de malos manejos y estafas”, pero declaraba estar “convencido de que se trata[ba] de casos excepcionales” (VIAL, 1979, p. C3). Además, frente a la interrogante sobre una posible “entrada al lucro”<sup>13</sup>, el ministro declaró:

por de pronto, no solo al lucro. Mucha educación privada es gratuita o semigratuita (...) Y tampoco el lucro en la educación es en sí censurable si la educación es buena y si hay educación gratuita para quienes lo necesitan (VIAL, 1979, p. C3).

Poco tiempo después de la modificación legal que hizo equiparó la subvención entregada a municipios y particulares, el periódico El Mercurio informaba que “las políticas descentralizadoras

---

<sup>13</sup> A inicios de la década de 1970, cuando se reformó la Constitución de 1925, se estableció que solo la educación privada gratuita que no persiguiera fines de lucro podría recibir del Estado una contribución económica que garantizaría su financiamiento (CHILE, MINISTERIO DE JUSTICIA, 1971).

y desestatizadoras impulsadas por el Ministerio de Educación Pública hace ya varios años han logrado interesar al sector privado” (1982, p. A3). Más de 300 solicitudes para crear escuelas y liceos evidenciaban el éxito de la convocatoria.

### ***Responsabilidad educativa de la comunidad***

Como señalamos anteriormente, en este proceso al Estado se le atribuyó un nuevo papel, con el propósito de garantizar la libertad de enseñanza (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1986). Con esta reconfiguración, basada en el principio de subsidiariedad, el Estado entregaba “una dosis importante de la iniciativa educativa a la acción de los particulares y la comunidad” (1979b, p. A3), tal como señala un texto editorial del periódico El Mercurio. El aparato estatal debía limitarse a respetar “el rol preponderante del sector privado afianzado sobre la base del trabajo, (...) la propiedad privada de los medios de producción y la sana competencia” (CHILE, PINOCHET, 1980, p. 4) y a ejercer “la fiscalización y control de la gestión” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1986, p. 8), sin regular mayormente a los establecimientos educativos.

Esta transformación significó el traspaso de las antiguas funciones relacionadas con la administración del sistema educativo desde el Estado hacia la comunidad, cuyo núcleo fundamental era la familia (CHILE, MINISTERIO DEL INTERIOR, 1980). En el discurso de la época, “la educación, si bien es un derecho, es, también, por mandato constitucional, un deber y una responsabilidad de toda la comunidad” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1986, p. 8). Por este motivo, en la Constitución Política de 1980 se estableció que “los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos”, mientras que al Estado le correspondía “otorgar especial protección al ejercicio de este derecho” (CHILE, MINISTERIO DEL INTERIOR, 1980, p. 18). Solo de esta forma, planteaban las autoridades, se podría “contar con un sistema más creativo y eficiente” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1988, p. 19).

Con base en el principio de la Libertad de enseñanza, la dictadura convocó a la comunidad a participar, particularmente, en el proceso de mejora de la calidad de la educación. Ese fue el llamado, por ejemplo, del ministro Vial en marzo de 1979, al inaugurar el año escolar en el Liceo de Talagante (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1979). La responsabilidad de las familias se orientó en tres direcciones. Por un lado, se llamó directamente a los apoderados a tomar “conciencia de esta responsabilidad poniendo lo mejor de sí mismos” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1988, p. 19). Por otro, se solicitó realizar “una contribución generosa en los establecimientos de vuestros hijos, a través de una activa participación” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1988, p. 20). En tercer lugar, a las familias se les asignó la responsabilidad de informarse para así hacer efectivo el derecho a elegir el establecimiento educativo para sus hijos, junto con demandar educación de calidad. Esto último fue planteado por el ministro de Educación Alfredo Prieto en 1983: “A partir de 1980 se inició un estudio tendiente a encontrar un medio que permitiera evaluar en forma comparativa la calidad que se imparte en los diferentes establecimientos educacionales del país” (PRIETO, 1983, p. 95), con el propósito de que las familias tuviesen un “mayor conocimiento de la calidad de la educación que imparte el establecimiento donde estudian sus hijos” (PRIETO, 1983, p. 94). De esta manera, se abrió la posibilidad a las familias y a los particulares de tomar la iniciativa, tanto abriendo nuevos establecimientos, como escogiendo otros proyectos educativos dentro del nuevo mercado que se estaba conformando en aquellos años.

### ***Calidad y énfasis en las mediciones***

El análisis del discurso oficial de la dictadura respecto a la calidad educativa como ejemplo de un nuevo entorno moral, permite sostener que dicho discurso estaba basado en la valoración de la educación en función de costos y resultados del proceso educativo. Muchas de las referencias

sobre calidad emitidas por diversos funcionarios ministeriales evidencian lo anterior. Por ejemplo, en el discurso inaugural del año escolar 1987, el Ministro de Educación sostenía:

es precisamente el proceso educativo y especialmente su calidad aquel en que el Estado debe concentrar su atención preferente. En efecto, dando ejemplo a la recomendación recién formulada que cada actor educacional asuma serena y eficientemente su rol, luego de culminado el proceso de traspasos<sup>14</sup>, el Ministerio de Educación se preocupará durante el curso del presente año escolar, de manera muy especial, por la calidad de la educación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1987a, p. 5).

En este pasaje interesa destacar dos aspectos: por un lado, la recomendación para cada actor del sistema educativo de actuar de manera serena y eficiente. Lo anterior respondía a un cierto desajuste respecto a un sistema que se había sido recién reestructurado y que requería justamente de una actitud y conducta de serenidad por parte de los sujetos. Por otro lado, en el discurso se recalca la eficiencia como otro rasgo característico de la conducta requerida para lograr el éxito de la reforma. El mismo ministro ratificaba la conformación de una comisión para crear un nuevo mecanismo de evaluación, con el propósito de proveer una buena educación a partir de un uso eficiente de los recursos.

En diversos discursos o documentos se planteó que “una de las labores esenciales del Ministerio de Educación es y debe ser la evaluación de la calidad de la educación” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1987c, p. 4). Durante la década de 1980, el Ministerio de Educación Pública se enfocó en desarrollar “mecanismos necesarios para medir el estado de la educación (calidad de la educación)” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1987b, p. 1) y, de esta forma, poder “velar porque se otorgue a los niños chilenos ‘la mejor educación posible’ dentro del marco de los recursos disponibles” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1987b, p. 1). Estos mecanismos proporcionarían “a los agentes educacionales información suficiente para orientar su accionar dentro de un marco de libertad” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1987b, p. 1). Entre los sistemas de medición desarrollados y en funcionamiento hasta esa fecha, tanto por organizaciones internacionales como gubernamentales, se encontraban: “Sistema de Evaluación de Logros de Objetivos, SIPLAF (Planta Física), Sistema de Matrícula y Rendimiento, Prueba de Aptitud Académica, SIEM (Educación Municipal), Censo Nacional de Docentes” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1987b, pp. 3-4).

Para otorgar la mejor educación posible, se planteó que era necesaria dotación de información -que no es otra cosa que un conjunto de datos que reflejan los resultados educativos de los establecimientos escolares-. Es más: la calidad entendida como eficiencia y efectividad reflejada en resultados estandarizados se asoció con la posibilidad del ejercicio de la educación desde la libertad de enseñanza<sup>15</sup>. Finalmente, estas citas muestran cómo las decisiones políticas no son neutras o solamente inspiradas en razones técnicas, sino que se entrelazan con la dimensión normativa y de los valores que se quieren promover.

---

<sup>14</sup> El ministro se refiere a la municipalización, política pública implementada por la dictadura entre 1980 y 1986, que consistió en el traspaso de escuelas y liceos fiscales (cuyo sostenedor era directamente el Estado, desde el Ministerio de Educación Pública) a los municipios, que se convirtieron en los nuevos proveedores de la educación pública.

<sup>15</sup> El supuesto fue que la libertad de enseñanza favorecía una mejor calidad educativa. Hay investigación que ha comprobado que la libertad de enseñanza promovida como valor ligado a la concepción católica del principio de subsidiariedad, terminó entendiéndose como la libertad de abrir nuevos colegios, es decir, de seguir conformando un nuevo mercado educativo (CRISTI; RUIZ, 2016; RUIZ, 2010). Es a esta libertad que Jofre (1988) le adscribe la facultad de gestionar la demanda de calidad.

Con posterioridad, en noviembre de 1988, cuando la Revista de Educación<sup>16</sup> anunció la primera aplicación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)<sup>17</sup>, así lo presentó Patricia Legües, coordinadora del proyecto:

El SIMCE aporta la información necesaria para que, precisamente, cada agente educativo, según su propia ponderación de los estimadores de calidad sobre los cuales se les entrega información, analice la situación educativa en que está involucrado y, consistentemente, determine acciones tendientes a su mejoramiento. En esta tarea todos pueden colaborar: directores, jefes técnicos, padres y apoderados, profesores, centros de investigación y de desarrollo curricular, y los propios organismos técnicos del Ministerio de Educación (LEGÜES, 1988, p. 3).

La relevancia de esta cita es el modo que involucra a los actores (a los cuales nombra con su rol y función, tanto sujetos como instituciones): su colaboración está supeditada a la información que el SIMCE construye. Por lo tanto, estos actores institucionales deberían mover sus recursos y sus conductas desde la racionalidad planteada por el SIMCE.

El SIMCE se mantuvo y se continuó desarrollando durante la década de 1990, ya en régimen democrático y está vigente hasta la actualidad, a pesar de haber generado movimientos como *Alto al SIMCE*. El mecanismo terminó convirtiéndose en catalizador del nuevo entorno moral, ya que condicionó las conductas de los actores desde una cierta racionalidad y de manera competitiva. El mejoramiento de la calidad terminó siendo una carrera por lograr los puntajes más altos.

### ***Mérito y uso de incentivos***

La implementación de la reforma orientada al mercado se sustentó en un conjunto de acciones que tenían como objetivo principal crear “una moral de mérito y del esfuerzo personal” (CHILE, JUNTA MILITAR, 1980, p. 21). En el discurso oficial bastaba con la voluntad personal para que “uno de los miembros de la sociedad [pueda] alcanzar su verdadero bien individual” (CHILE, JUNTA MILITAR, 1980, p. 8). Lo interesante de notar es que, a partir “del desarrollo personal de cada uno de los individuos, se conforma el desarrollo de la sociedad toda” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1988, p. 18).

La moral de mérito impulsada por la dictadura sustentó una política de asignación de recursos únicamente para aquellos estudiantes que demostraban más capacidades. Esto, indudablemente, significaba una clara diferenciación y jerarquía entre el alumnado. Así lo evidenciaba la carta enviada por Pinochet al Ministro de Educación en 1979: “alcanzar la educación media, y en especial, la superior, constituye una situación de excepción para la juventud, y quienes disfruten de ella deben ganarla con esfuerzo” (PINOCHET, 1979, p. C4). En diversos discursos, los funcionarios ministeriales llamaban a los alumnos a esforzarse para “labrarse su propio futuro” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1989, p. 4), tal como lo demuestra la siguiente cita:

A los estudiantes quisiéramos pedirles su esfuerzo. Von Hayek dice que un sistema educacional adecuado no solo debe premiar el talento, sino que de igual manera el esfuerzo. Más vale un esforzado aprovechamiento de los talentos normales que un mal aprovechamiento del talento de excepción (MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 1988, p. 19).

---

<sup>16</sup> Para un análisis de cómo este editorial conceptualiza la calidad educativa y las distintas voces en torno a las funciones, diseño y aplicación del SIMCE, ver: Galioto (2018).

<sup>17</sup> El SIMCE es el conjunto de evaluaciones estandarizadas que Chile adopta en 1988, el cual constituye una pieza clave del sistema escolar reestructurado durante la dictadura.

El énfasis en el mérito también impactó en el gremio docente. El sistema de calificaciones del profesorado, implementado con la Carrera Docente en 1978, tenía como propósito evaluar el desempeño de los docentes, a fin “de señalar a quienes no conviene que continúen en servicio” (EL MERCURIO, 1980b, p. A3). Para esto, se estableció un sistema de calificaciones anuales, sobre el cual los profesores podían “ser incluidos en tres listas de acuerdo a sus méritos” (EL MERCURIO, 1980b, p. A3). La primera lista estaba conformada por docentes de “excelencia” y, por lo tanto, ser parte de ella constituía una situación “excepcional”. La segunda lista “no representa, ni este año ni nunca, calificación negativa, sino, por el contrario, es el lugar normal que corresponde a un profesor meritorio” (EL MERCURIO, 1980b, p. A3). En tanto, quienes estuvieran incluidos en la tercera lista “deberían presentar su renuncia” (EL MERCURIO, 1980b, p. A3). En clara alusión al antiguo sistema de escalafones del magisterio que reguló la docencia en la última etapa del Estado Docente, la dictadura determinaba que la labor del profesor “no se mide por años de servicio, sino por capacidad, eficiencia”. Tarea que, necesariamente, involucraba “sin lugar a dudas una calificación, justa pero severa” (EL MERCURIO, 1980b, p. A3), que convertía a la profesión docente en otro de los ámbitos educativos sujetos de mecanismos de rendición y control de cuentas.

## Discusión y cierre

En este artículo exploramos históricamente los modos en que un nuevo entorno moral fue configurándose en el proceso de instalación de políticas neoliberales en el campo educativo durante el período de la dictadura civil militar. A partir de diversos ejemplos, evidenciamos que la dictadura no promovió un entorno moral totalmente *nuevo*, sino que éste se conformó desde la conjunción del abanico de valores del neoliberalismo con el crisol de valores de la derecha gremialista y católica tradicional. Ambos enfoques ideológicos comparten la necesidad de no otorgar al Estado la totalidad del poder y responsabilidad política. Más bien, pretenden rescatar un mayor protagonismo de los individuos, de las familias y de los demás cuerpos intermedios de la sociedad. A la base de esta concepción política se encuentra un marco conceptual que atribuye a los individuos más valor que a la comunidad organizada en el Estado. Estos antecedentes se articularon con elementos del neoliberalismo de tipo técnico económico, aunque -como sostienen Cristi y Ruiz (2016)-, no había del todo una congruencia teórica entre los dos enfoques políticos.

Esta conjugación generó una alianza ideológica muy particular y un caso especial en el mundo, y consolidó su éxito. Además, fue la base para que se comenzara a instalar un nuevo entorno moral en educación, que ponía el foco en la responsabilidad de apoderados, particulares, profesores y estudiantes, en el rendimiento individual de los alumnos, y en el mérito y el esfuerzo personal.

La difusión del nuevo entorno moral en el campo educativo se puede explicar desde la siguiente tesis, propuesta por el filósofo Byung-Chul Han (2012, 2013): el neoliberalismo y sus manifestaciones político-sociales ya no opera en cuanto alienación de los sujetos (es decir, como un sistema opresor que explota unos sujetos escasamente conscientes de esta explotación). Por el contrario, el nuevo entorno moral tiene la especificidad de interiorizarse en los actores involucrados en el quehacer educativo, tanto a nivel subjetivo como institucional, y de empujar desde adentro a los sujetos e instituciones a actuar de una determinada manera. Para el filósofo surcoreano el sujeto neoliberal muestra que “la privatización se impone hasta en el alma” (HAN, 2013 p. 20). En educación, como hemos visto en la experiencia chilena, las autoexigencias son caracterizadas por la carrera de lograr mejores puntajes en SIMCE o en un profesorado al que se le pide de ser efectivo justamente para lograr mejores resultados. La dimensión propiamente pedagógica o ligada a un genuino compromiso o al ejercicio de un juicio profesional por parte de la clase docente resulta debilitada, sino vaciada.

Los valores analizados en este trabajo plasman una ética de la competitividad que opera, incluso, en el tiempo presente (FALABELLA, 2019). En este sentido, el aporte de este trabajo es develar los primeros registros de este nuevo entorno moral en la historia educativa chilena, los cuales cimentan las bases de las prácticas educativas que se comenzarían a manifestar durante en los años 90 y se consolidarían en las décadas de 2000 y 2010. Un sistema escolar que se fue privatizando lenta pero profundamente, es evidencia de lo anterior.

## Referencias

AEDO-RICHMOND, R. **La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990**. Santiago: RIL Editores, 2000.

ALMONACID, C. La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado. In: BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. P. (Eds.). **La agenda pendiente en educación**. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena. Santiago: UNICEF, 2008. p. 156-179.

ALVEAR, J. **La verdad sobre El Mercurio**. Santiago: Editorial Universitaria, 1987.

ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: resistiendo el nuevo profesionalismo. In: RUIZ, C.; REYES, L.; HERRERA, F. (Eds.). **Privatización de lo público en el sistema escolar**. Chile y la agenda global de educación. Santiago: LOM, 2018. p. 35-58.

ARAYA, A. Y GALLARDO, M. El Modelo Chileno desde una ética de justicia y de igualdad de las oportunidades humanas. **Polis**, v. 40, p. 1-19, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-65682015000100013>

BALL, S. **Global education Inc**. New policy networks and the neo-liberal imaginary. New York: Routledge, 2012.

BALL, S. Global Education Policy: reform and profit. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-15, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>

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

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

BELLEI, C. **El gran experimento**. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago, Chile: LOM, 2015.

BELLEI, C. **The Private-Public School Controversy: The Case of Chile**. Conference on 'Mobilizing the Private Sector for Public Education'. Cambridge: Harvard University, 2005.

BELLEI, C.; ORELLANA, V. **What does "education privatisation" mean?** Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases. Santiago: CIAE, 2014.

BELLEI, C.; TRIVELLI, C. **Apoyo público a escuelas privadas**. Casos nacionales y lecciones para Chile. Santiago: CIAE, 2014.

- BEZELEY, P.; JACKSON, K. **Qualitative data analysis with Nvivo**. London: SAGE, 2013.
- BOLTANSKI, L.; THEVENOT, L. **On justification: Economies of worth**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1999a.
- BOLTANSKI, L.; THEVENOT, L. The sociology of critical capacity. **European Journal of Social Theory**, n. 2, p. 359–377, 1999b.
- BONAL, X.; VERGER, A. Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica. **Revista de Sociología de la Educación**, v. 9, n. 2, p. 175-180, 2016.
- BRIGHOUSE, H. **School choice and social justice**. New York: Oxford University Press, 2000.
- CARNOY, M.; McEWAN, P. The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, Santiago, v. 22, n. 3, p. 213-239, 2000. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737022003213>
- CARRASCO, A.; GUNTER, H. The 'private' in the privatisation of schools: the case of Chile. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 67-80, 2018.
- CHILE, JUNTA MILITAR. **Acta de la sesión secreta n.º 159-A**. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional, 1 de octubre de 1974.
- CHILE, JUNTA MILITAR. **Acta de la sesión secreta n.º 280**. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional, 28 de agosto de 1976.
- CHILE, JUNTA MILITAR. **Declaración de principios del gobierno de Chile**. Santiago: División de Comunicación social, 1980.
- CHILE, JUNTA MILITAR. **Decreto Ley n.º 1**, del 11 de septiembre de 1973. Santiago, Chile: Junta de Gobierno de la República de Chile.
- CHILE, PINOCHET. **Mensaje presidencial 11 de septiembre de 1979** – 11 de septiembre de 1980. Santiago: División de Comunicación Social, 1980.
- CHILE, MINISTERIO DE JUSTICIA. **Fija texto de la Constitución Política del Estado**. Santiago, 1971.
- CHILE, MINISTERIO DEL INTERIOR. **Constitución política de la República de Chile**. Santiago: División Nacional de Comunicación Social, 1980.
- CLARKE, M. The (absent) politics of neo-liberal education policy. **Critical Studies in Education**, vol. 53, n. 3, p. 297-310, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.703139>
- CRISTI, R. **El pensamiento político de Jaime Guzmán**. Santiago: LOM, 2000.
- CRISTI, R. **El pensamiento político de Jaime Guzmán: una biografía intelectual**. Santiago de Chile: LOM, 2011.
- CRISTI, R.; RUIZ, C. **El pensamiento conservador en Chile**. Seis ensayos. Santiago: Editorial Universitaria, 2016.



DONOSO, K. El apagón cultural en Chile: políticas culturales y censura en la dictadura de Pinochet 1973-1983. **Outros tempos**, v. 10, n. 16, p. 104-129, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18817/ot.v10i16.285>

EL MERCURIO. **Calificaciones al profesorado**. Santiago, p. A3, 3 de febrero de 1980b.

EL MERCURIO. **Debate sobre educación**. Santiago, p. A3, 18 de marzo 1979b.

EL MERCURIO. **Desburocratización educacional**. Santiago, p. A3, 13 de mayo 1979a.

EL MERCURIO. **Educación particular**. Santiago, p. A3, 27 de diciembre de 1980a.

EL MERCURIO. **Iniciativas educacionales**. Santiago, p. A3, 25 de julio de 1982.

EL MERCURIO. **Subvenciones educacionales**. Santiago, p. A3, 2 de mayo de 1984.

ERRÁZURIZ, J. Control y disciplinamiento de la comunidad estudiantil en los primeros años del régimen militar (1973-1975): Los expedientes de Geografía y Teatro en la Universidad de Chile. **Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación**, Santiago de Chile, n. 8, p. 36-56, 2017a.

ERRÁZURIZ, J. Intervención y Depuración en la Universidad de Chile, 1973-1976. Un cambio radical en el concepto de Universidad de Chile. **Nuevo mundo, mundos nuevos**, 2017b.

FAIR, H. El sistema global neoliberal. **Polis**, Santiago de Chile, v. 7, n. 21, p. 229-263, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-65682008000200012>

FALABELLA, A. The Performing School: Effects of Market and Accountability Policies. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 70, p. 1-26, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 699-722, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152420>

FALABELLA, A. La seducción por la hipervigilancia: el caso de la educación escolar chilena (1973 a 2011). In: RUIZ, C., REYES, L., HERRERA, F. (Eds.) **Privatización de lo público en el sistema escolar**. Chile y la agenda global de educación. Santiago: LOM, 2018. p. 163-187.

FALABELLA, A. The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. **Journal of Education Policy**, v. 35, n. 1, p. 23-45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. London: SAGE, 2009.

GALIOTO, C. SIMCE 1988: etapa clave de las peripecias del concepto de calidad en la educación escolar chilena. **Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación**, n. 9, p. 169-174, 2018.

GEWIRTZ, S. **The Managerial School: post-welfarism and social justice in education**. New York: Routledge, 2002.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. From 'Welfarism' to 'New Managerialism': Shifting discourses of school headship in the education marketplace. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 21, n. 3, p. 253-268, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/713661162>

GOICOVIC, I. La refundación del capitalismo y la transición democrática en Chile (1973-2004). **Historia Actual Online**, n. 10, p. 7-16, 2006.

HAN, B. **En el enjambre**. Barcelona: Herder, 2013.

HAN, B. **La sociedad del cansancio**. Barcelona: Herder, 2012.

HURSH, D. Neoliberalism, Markets and Accountability: transforming education and undermining democracy in the United States and England. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 1, 2005. DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.6>

JARA, I. **Burocracia, incertidumbre y “normalización” en la Universidad de Chile: episodios de la intervención en las facultades de artes**. POO, X. La dictadura de los sumarios (1974-1985). Universidad de Chile intervenida. Santiago, Editorial Universitaria, 2016.

JOFRÉ, G. **El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena**. Santiago: CEP, 1988.

LEGÜES, P. SIMCE. Sistema de Medición de Calidad de la Educación. **Revista de Educación**, v. 162, n. 3, 1988.

LINGARD, B. Historicizing and contextualizing global policy discourses: Test- and standards based accountabilities in education. **The International Education Journal: Comparative Perspectives**, v. 12, n. 2, p. 122–132, 2013.

MANSUY, D. Notas sobre política y subsidiariedad en el pensamiento de Jaime Guzmán. **Revista de Ciencia Política**, v. 36, n. 2, p. 503-512, 2016.

MARTÍNEZ BOOM, A. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva**. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos, 2004.

MARTÍNEZ BOOM, A. **La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas**. Revista Colombiana de Educación, n. 44, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Discurso del Ministro de Educación por la Inauguración del año escolar 1979**. El Mercurio, Santiago, 6 de marzo de 1979.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Discurso del Ministro de Educación por la Inauguración del año escolar 1987**. Revista de Educación, v. 145, p. 5-8, 1987a.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Discurso del Sr. Ministro de Educación en la inauguración del año escolar 1989**. Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación, 1989.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Inauguración del año escolar 1986**. Revista de Educación, v.135, p. 7-11, 1986.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Inauguración del año escolar 1988**. Revista de Educación, v. 155, p. 17-20, 1988.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Nombra Comisión para diseñar y poner en marcha Sistema de Medición de la Calidad de la Educación**. Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación, 16 de diciembre 1987b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Se envía documento Directrices Generales sobre el Quehacer del Ministerio de Educación y su implementación en las Secretarías Regionales Ministeriales**. Archivo Nacional de la Administración, Fondo Ministerio de Educación, 16 de diciembre 1987c.

MOSCHETTI, M.; FONTDEVILA, C.; VERGER, A. Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica. **Educação e Pesquisa**, Sao Paulo, v. 45, p. 1-27, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194187870>

NEWMAN, J. **Remaking governance**. People, politics and the public sphere. Bristol: The Policy Press, 2005.

NÚÑEZ, I. Educación y régimen autoritario: el caso de Chile. 1973-1982. **Signos**, n. 1, p. 6-13, 1984.

OLGUÍN, J. Razón teológica para la implantación instrumental del neoliberalismo en Chile bajo la dictadura civil militar, 1973-1982. **Cuadernos de Historia**, v. 49, p. 195-220, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0719-12432018000200195>

OLIVA, M. A. Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. XXXIV, n. 2, p. 207-226, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052008000200013>

OLIVA, M. A. Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 311-328, 2010.

OSANDÓN, L., CARO, M., MAGENDZO, A., ABRAHAM, M., LAVÍN, S., GONZÁLEZ, F. Y CABALUZ, F. **Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)**: Reflexiones en curso sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículum, el aprendizaje y la evaluación. Santiago de Chile: Oficina Internacional de Educación de la Unesco, 2018.

PÉREZ NAVARRO, C. **El rol de los profesores sostenedores de escuelas en el proceso de privatización del sistema escolar chileno**. Tesis (Doctorado en ciencias de la educación), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2020.

PÉREZ NAVARRO, C. Reconstrucción del proceso de elaboración de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: actores, proyectos y disputas ideológicas. Chile, 1973-1990. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 5, n. 2, p. 179-195, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14516/etc.170>

PÉREZ NAVARRO, C., ROJAS-MURPHY, A. Estado Docente, subsidiariedad y libertad de enseñanza. El proceso de privatización educacional en Chile desde la perspectiva de los actores (1973-1990). **Série-Estudos**, v. 22, n. 45, p. 5-23, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i45.1072>

PÉREZ NAVARRO, C., ROJAS-MURPHY, A. Introducción y consolidación de los principios de mercado en el discurso oficial sobre educación de la dictadura civil militar chilena (1973-1990). Paulo Freire. **Revista de Pedagogía Crítica**, n. 20, 2018.

PIIE. **Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar**. Santiago: PIIE, 1984.

PINOCHET, A. Carta de S. E. al Ministro de Educación. Aspectos fundamentales en la revisión del proceso educacional. **El Mercurio**, Santiago, p. C4, 6 de marzo de 1979.

PRIETO, A. **La modernización educacional**. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1983.

REYES, F., RUIZ, C., SUNKEL, O. **Investigación sobre la prensa en Chile (1974-1984)**. Santiago: CERC, 1986.

RIZVI, F. **La privatización en la educación: tendencias y consecuencias**. París: UNESCO, 2016.

RIZVI, F., LINGARD, B. **Políticas educativas en un mundo globalizado**. Madrid: Morata, 2013.

RIVERA, C. La verdad está en los hechos. **Historia**, n. 41, v. I, p. 79-98, 2007.

RUIZ, C. **De la República al mercado**. Ideas educacionales y política en Chile. Santiago: LOM, 2010.

SAAVEDRA, J.; FARIAS, F. Construcción neoliberal de la política social chilena en el discurso de Pinochet. **R. Katál**, v. 17, n. 1, p. 22-30, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-49802014000100003>

SACHS, J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes, **Journal of Education Policy**, v. 16, n. 2, p. 149-161, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930116819>

SCHREIER, M. Qualitative content analysis. In: FLICK, U. (Ed.). **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. London: SAGE, 2013. p. 170-183.

SOUZA, M. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta grossa, v. 3, p. 1-22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.016>

TEDESCO, J. C. Educación y sociedad en América Latina. **Pensamiento iberoamericano**, v. 7, p. 27-46, 2010. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5305>

TIMMERMANN, F. Las macroformas textuales de los Derechos Humanos. Chile, 1973-1980. **Revista Literatura y Lingüística**, n. 24, 2011.

VERGER, A.; BONAL, X. La emergencia de las alianzas público-privadas en la agenda educativa global: nuevos retos para la investigación educativa. **Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado**, v. 16, n. 3, p. 11-29, 2012.

VERGER, A.; ZANCAJO, A.; FONTDEVILA, C. La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. In: RUIZ, C.,

REYES, L., HERRERA, F. (Eds.) **Privatización de lo público en el sistema escolar**. Chile y la agenda global de educación. Santiago: LOM, 2018, p. 35-58. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>

VIAL, G. **Entrevista de ‘El Mercurio’ al Ministro Gonzalo Vial**. El Mercurio, Santiago, 8 de marzo de 1979.

ZURITA, F. Violencia, poder político y políticas públicas educacionales: el trabajo docente bajo la dictadura militar en Chile (1973-1990). **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 18, n.1, p. 89-100, 2015.

ZURITA, F. Represión y vigilancia hacia el Trabajo Docente durante la Dictadura Militar en Chile (1973-1990). **Araucaria**, n. 38, p. 285-322, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12795/araucaria.2017.i38.13>

*Recibido: 08/05/2020*

*Versión corregida recibida: 20/06/2020*

*Aceptado: 25/06/2020*

*Publicado online: 27/06/2020*