



Universidad Austral de Chile

Conocimiento y Naturaleza

Juan Pablo Venables B.

Ni Víctima Ni Laboratorio

Chile en la Neoliberalización Global de la Educación

Ediciones  UACH /  FONDO
DE CULTURA
ECONÓMICA

Colección Austral Universitaria de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Esta primera edición en Chile en 500 ejemplares de

NI VÍCTIMA NI LABORATORIO
Chile en la Neoliberalización Global de la Educación

de Juan Pablo Venables

se terminó de imprimir en agosto de 2023
en los talleres de THINKPRINT

☎ (56-2) 25665400
www.thinkprint.cl
para Ediciones Universidad Austral de Chile

☎ (56-63) 2 444338
www.edicionesuach.cl
Valdivia, Chile.

Dirección editorial
Yanko González Cangas

Cuidado de la edición
César Altermatt Venegas

Diseño y maquetación
Silvia Valdés Fuentes

Imagen de portada
Dibujo de Andrés Rodríguez

© Universidad Austral de Chile, 2023
© Fondo de Cultura Económica, 2023
© Juan Pablo Venables, 2022

ISBN: 978-956-390-233-4
320.5 Ideologías políticas / JHBA Teoría social

ISBN FCE:

Coedición:

Ediciones  UACH /  FONDO
DE CULTURA
ECONÓMICA

Esta publicación contó con referato externo por sistema de pares doble ciego aprobado por el Consejo Editorial de Ediciones Universidad Austral de Chile.

Para Amaranta y Simón

Contenido

Introducción 11

PRIMERA PARTE 27

Capítulo I: ¿Es Chile un laboratorio neoliberal?

Deconstrucción de una idea naturalizada 29

Orígenes de la idea de Chile como laboratorio neoliberal 29

Qué se dice (y qué no) con la noción de laboratorio 44

Deconstruyendo una idea 50

Capítulo II: El proceso de neoliberalización en Chile. Origen y apogeo de un pensamiento hegemónico 65

Neoliberalismo, neoliberalización: las cargas del concepto 65

Orígenes y desarrollo inicial de la neoliberalización en Chile. La neoliberalización antes del neoliberalismo 78

Los economistas como agentes de circulación de ideas
neoliberales 85

Promotores, financieristas y antenas retransmisoras. Los *think tanks* y la conformación de una hegemonía neoliberal 95

SEGUNDA PARTE 107

Capítulo III: Principios neoliberales en la educación escolar. El modelo chileno 109

Orígenes canónicos: Hayek, Friedman y la Teoría del Capital Humano 109

Orígenes periféricos. Fundamentos ideológico-discursivos producidos en Chile 121

¿Qué se entiende por políticas escolares neoliberales? Discusión conceptual y propuestas 139

Capítulo IV: Haciendo neoliberalismo sobre la marcha (I). Cómo llegamos a tener un sistema escolar regido por el mercado 153

Privatización, *voucher*, copago, selección y lucro: un modelo para armar 154

La neoliberalización de la educación escolar durante la dictadura 165

Capítulo V: Haciendo neoliberalismo sobre la marcha (II). Legitimación y crisis del mercado escolar en democracia 197

La legitimación del modelo. Continuidad neoliberal en la posdictadura 197

Principales problemas del modelo de organización del sistema escolar chileno 226

Capítulo VI: ¿De laboratorio a ejemplo? El rol de Chile en la expansión de la educación neoliberal 241

La educación neoliberal en el mundo 241

Un país ejemplo. La disseminación internacional de las políticas escolares chilenas 250

Especialistas chilenos en su rol de *misioneros*: llevando la buena nueva 273

La otra cara de la moneda: la circulación Sur-Norte y Chile como exportador de neoliberalismo educativo 281

Conclusiones 287

Anexos 299

Referencias bibliográficas 301

Agradecimientos 317

Introducción

*La manera como se presentan las cosas
no es la manera como son;
y si las cosas fueran como se presentan
la ciencia entera sobraría.*

Karl Marx

Laboratorio neoliberal, experimento neoliberal. Describir con esos conceptos el pasado reciente de Chile constituye, a estas alturas, un hábito discursivo, extendido dentro y fuera de nuestras fronteras. Académicos, políticos, activistas sociales y polemistas de toda índole recurren a esas expresiones para caracterizar en dos palabras el modelo de desarrollo chileno de los últimos cuarenta años. Y para consignar, con el mismo poder de síntesis, que durante la dictadura Chile habría sido un territorio de experimentación a disposición del proyecto neoliberal dirigido desde Estados Unidos, lo cual explicaría que, como en ningún otro país del mundo, la salud, las pensiones, la vivienda, la educación y hasta las relaciones sociales hayan sido libradas a una lógica de mercado.

El neoliberalismo encontró un espacio de acción privilegiado en nuestro país, no existe discusión al respecto. Tampoco sobre las colosales transformaciones que experimentó la sociedad chilena a partir de esa circunstancia. Mal podría sorprendernos que hoy, cuando esa sociedad ha entrado en un dramático proceso de reflexión sobre sus tensiones no resueltas, el neoliberalismo se invoque como nudo problemático y explicativo de nuestra realidad en todo tipo de instancias, desde reuniones familiares a foros sindicales, en obras artísticas y literarias, en consignas que animan marchas e inspiran manifiestos. «El neoliberalismo

nace y muere en Chile», rezaba uno de los rayados icónicos de la revuelta social de 2019. Lo propio ha ocurrido en las ciencias sociales y en las humanidades, que no solo han incorporado al neoliberalismo como objeto de investigación y/o variable explicativa recurrente: también han hecho suya la descripción de Chile como *laboratorio neoliberal*, hasta volverla inseparable del canon con que han comprendido el proceso de neoliberalización global.

Pero si Chile fue el primer país del mundo que implementó el modelo neoliberal con la intensidad y extensión que conocemos, ¿por qué se lo considera un laboratorio, y no su coautor o impulsor? ¿Cómo se construyó esta figura y por qué tuvo tanta aceptación? ¿Qué consecuencias trae para un país pequeño y periférico ser concebido —y concebirse a sí mismo— como una víctima de los poderes mundiales, sin ningún rol activo en la historia global reciente? ¿Qué tan aguda es nuestra comprensión del propio neoliberalismo cuando nos figuramos su auge y predominio de esa manera? ¿Fue este modelo el resultado de una evolución natural que impulsa a los mercados globalmente, o se trata de una construcción política? ¿Cómo funciona la lógica neoliberal en espacios sociales concretos? ¿Fue Chile un referente o una anomalía a nivel mundial?

Este libro se aproxima a esas preguntas desde la perspectiva de una política emblemática del modelo chileno: la educacional. La investigación, concretamente, aborda el proceso de neoliberalización de la educación escolar chilena durante el período 1973-2019, profundizando en sus raíces ideológicas y en los vaivenes políticos y doctrinarios que definieron su diseño y sus mutaciones. También se explora el rol que ha jugado el país, en tanto *agente exportador* de políticas, en la neoliberalización educativa global.

Desde luego, el proyecto neoliberal tomó forma a partir de políticas macroeconómicas cuyo diseño general no es atribuible a los economistas de la dictadura chilena. Sin embargo, como veremos, las motivaciones del neoliberalismo en tanto *proyecto de sociedad* no comienzan en esas políticas, ni se han bastado con ellas. Así se entiende que la introducción de lógicas de mercado en nuestro sistema escolar —que se produce a fines de los años setenta, en el contexto de las *siete modernizaciones* de la dictadura— haya sido un pilar esencial del proyecto

transformador y no la mera aplicación sectorial de un recetario económico. La evidencia recopilada en ese sentido es elocuente: la política educacional pretendió, además de «modernizar» un espacio históricamente dominado por la lógica de lo público, constituir una *operatoria neoliberal* que introdujo el mercado en la familia, en la casa y en el barrio; que introdujo, en definitiva, el neoliberalismo en el sentido común. Si consideramos que esta operatoria fue perfeccionada y legitimada durante los gobiernos de la Concertación (y continúa vigente, con matices y reformas, hasta hoy), se entiende por qué pocos dudan de ver en ella una de las creaciones decisivas del denominado experimento neoliberal que tuvo lugar en el país.

Los hechos que documenta esta investigación, sin embargo, no concuerdan con el relato que identifica a Chile con un laboratorio neoliberal cuyas autoridades locales se limitaron a ensayar, cuales obreros calificados, fórmulas de ingeniería social concebidas en otra parte. Por el contrario, la construcción del mercado escolar fue un proceso largo y complejo, hilvanado a partir de múltiples tradiciones eidéticas¹ —algunas anteriores al golpe de Estado— y atravesado por contradicciones y disputas propias de un neoliberalismo que se fue haciendo sobre la marcha y no siguió una pauta prefijada. Que no respondió, para decirlo en una frase, a una simple importación de las ideas de Friedman. Las evidencias de que el modelo escolar chileno ha sido, además, un caso de referencia para otros países en las últimas décadas, terminan de arrojar la conclusión que da título al presente libro: Chile ha tenido un papel activo como creador, resignificador y exportador de políticas escolares de mercado. Esto es, no ha sido víctima ni laboratorio.

En función de lo anterior, el libro se divide en dos partes, que podrían caracterizarse como de deconstrucción, la primera, y de reconstrucción la segunda. Y es que deconstruir la noción de *laboratorio neoliberal*, el modo en que su carácter ficcional ha operado como axioma de base (de

.....
¹ El término *eidético*, utilizado con frecuencia en este libro, refiere al estudio de las ideas (Devés 2018). Es preferible a nociones como *ideológico* o *doctrinario* —para efectos de esta investigación— en tanto previene de describir las ideas «como semillas que se difunden por el mundo llevadas por el viento», sin considerar sus tramas de poder y de circulación, ni ocuparse de «por qué se reciben las ideas europeas y no las fityianas o malayas» (Devés 2016, 24-5).

lo cual se ocupa la primera parte), se impone como un paso previo para sopesar el rol que le cabe a Chile en la neoliberalización educativa tanto local como global (a lo cual se aboca la segunda). La condición de incuestionable que ha adquirido esa figura retórica es, precisamente, lo que explica la necesidad de que sea cuestionada. Como bien nos recuerda Immanuel Wallerstein, «en la medida que analizamos las prisiones, nos liberamos de sus límites» (2006, 38).

Sabemos que los conceptos no son inocuos: ocupan determinados espacios, iluminan ciertas relaciones y oscurecen otras. De hecho, «no existe ninguna sociedad sin conceptos en común» (Koselleck 1993, 106), porque estos cumplen una función de autocomprensión social. En el caso de las ciencias sociales, las implicaciones que acarrea el extendido uso de la noción de Chile como laboratorio neoliberal se pueden pensar al menos desde dos frentes. El primero, vinculado con la mirada al país desde el exterior, acusa los presupuestos de lo que podemos denominar *colonialismo intelectual*: la historia y las ciencias se pensarían siempre desde el Norte, supeditando a este sesgo el papel de cualquier periferia en la historia global. Comprender bajo esos términos el proceso de neoliberalización mundial implicaría concebirlo como un fenómeno transparente y terminado, que se expande linealmente desde un centro de comando (principalmente Estados Unidos) al resto del mundo, y donde las periferias son una suerte de conejillos de indias al servicio del poder central. Concepción limitada, por decir lo menos, de un fenómeno que ha sido mucho más complejo y dinámico, y que exige una mirada atenta al carácter transnacional e interconectado de los eventos que le han dado forma.

El segundo frente es la visión desde dentro, en este caso desde Chile, y sus alcances dan cuenta de una adopción acrítica del colonialismo intelectual y de una autocomprensión victimista. Lo señalado por el filósofo Carlos Ruiz Schneider para explicar la neoliberalización del sistema escolar chileno es expresivo de esta visión: «Friedman pone las bases teóricas y diseña las orientaciones de políticas para el sector. Ambos tipos de aportes *han sido trasladados, prácticamente sin modificaciones*, a las políticas educacionales del régimen militar chileno, y continúan todavía básicamente inalterados» (2010, 108. *Cursivas mías*). Bajo esta

autocomprensión, Chile sería un lugar de experimentación de ideas o intereses extranjeros a los cuales la historia nacional y los intereses locales se ajustaron mecánicamente, con escasa o nula autonomía y capacidad de agencia. Esta mirada victimista establece identidades rígidas que, además de figurar un pasado lineal exento de contradicciones, dificultan también la visualización de posibles escenarios de transformación. Convierte la impotencia y la pasividad en un bien anhelado, reforzando estrategias discursivas que reproducen las estructuras de poder existentes y debilitan la capacidad de agencia. Corona, en definitiva, el célebre «*there is no alternative*» con el que Margaret Thatcher se refería al proceso de neoliberalización global a comienzos de los ochenta.²

El proceso de neoliberalización de la educación escolar también es abordado desde los frentes interno (las ideas aplicadas *en* Chile) y externo (las promovidas *desde* Chile). Respecto del plano local, veremos que las referencias teóricas y conceptuales que cimentaron la lógica de mercado del sistema escolar constituyen, antes que un paquete de ideas importadas, un crisol conformado por influencias externas (Friedman, Hayek, la Teoría del Capital Humano) pero también, y en una proporción no menor, por influencias nacionales conservadoras, religiosas y militares, entre otras. Estas se expresan en documentos y directrices clave, como la Directiva Presidencial en Educación de 1979, los debates de la Comisión Ortúzar (conformada en 1973), la LOCE (promulgada en 1990), la Doctrina de Seguridad Nacional (vigente toda la dictadura) y otras de menor resonancia pública. Como sostiene el filósofo chileno Jorge Vergara, «el neoliberalismo por sí solo es incapaz de proporcionar todos los elementos necesarios para crear un sistema de dominación y, por lo tanto, tiene que combinarse siempre con otras teorías» (entrevista a J. Vergara, 17/11/2017).

En efecto, la organización del sistema escolar chileno no se correspondió *vis a vis* con la propuesta friedmaniana, la cual, por lo demás, nunca pasó de proposiciones generales en esta materia. El papel central ocupado por el Estado en la construcción del mercado educativo, así

.....
 2 Para un desarrollo más extenso de las consecuencias de este victimismo ver Venables, 2021.

como las particularidades del *voucher* «a la chilena» —de carácter universal y basado en la autoselección de las familias— evidencian por sí solos la muy relativa fidelidad a Friedman de las políticas educacionales concebidas por el régimen. Más aún, la sucesión de decretos, leyes, normativas y discusiones gubernamentales que se revisan más adelante, dan cuenta de un proceso plagado de dudas y disputas entre las filas pinochetistas, de retrocesos y oscilaciones ideológicas y, por cierto, también, de mucha contingencia. Un proceso, en fin, tan discontinuo como creativo, y donde la capacidad agentiva de los actores nacionales operó en todo momento.

La principal consecuencia de lo anterior es que el sistema escolar chileno terminó siendo completamente *sui generis* a nivel internacional. Es fundamental comprender, sin embargo, que su anomalía no está dada por la aplicación de mecanismos que se consideran neoliberales (*voucher*, competencia, privatización, copago, selección y lucro), muchos de ellos presentes en sociedades de distinto carácter, sino precisamente por su aplicación conjunta y bajo una comprensión sistémica. Luego de varias décadas de funcionamiento, la lógica competitiva entre establecimientos, la autoselección de las familias a través de su capacidad de pago o de endeudamiento, la baja valoración y desprotección de los docentes, la prevalencia de lo privado por sobre lo público, entre otros factores, se han ido naturalizando como el derrotero inevitable de un sistema escolar que destruyó el rol de la educación pública como ideal republicano de igualdad. En concordancia con ello, en las últimas cuatro décadas la tecnocracia estatal ha llevado adelante un trabajo sostenido orientado a desprender las discusiones educativas de su componente político, como si se tratara de cuestiones sectoriales de carácter técnico. Sin embargo, el rol altamente estructurante que tienen los sistemas educativos en las sociedades contemporáneas indica que preguntarse por su organización «equivale a interrogarse por las dimensiones más profundas de los conflictos y dilemas respecto al orden que tenemos y al orden que queremos como nación» (Cox 1989, 8).

En cuanto al plano externo, la evidencia permite apreciar que Chile, efectivamente, se transformó en un exportador de políticas educativas neoliberales. Esta exportación se produjo tanto en dictadura como en

democracia, la mayor parte de las veces a través de organismos internacionales como el Banco Mundial, BM; la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, aunque también mediante vínculos directos de gobiernos de otros países con expertas y expertos chilenos, quienes de alguna manera se vieron investidos —gracias a la publicidad del «milagro chileno»— de la figura del *misionero* que lleva *la buena nueva neoliberal* a otros países periféricos. Los destinos privilegiados de este flujo exportador han sido América Latina, Europa del Este y África. Sus contenidos se han centrado en la privatización y el mercado en tanto principios de funcionamiento del modelo educacional y, en el último tiempo, en mecanismos específicos como la evaluación docente o los sistemas de aseguramiento de la calidad.

La modernidad descentrada³

Si este libro propone abandonar la figura de Chile como un laboratorio al servicio del centro es porque el contraste con la evidencia la revela como una ficción epistémica, notoriamente reduccionista, que obstaculiza una mejor comprensión de las dinámicas de expansión de las políticas neoliberales. Sin embargo, poner esta discusión sobre la mesa tiene, al menos aquí, un segundo objetivo: echar luz sobre el colonialismo intelectual presente en las ciencias sociales y las humanidades.

El concepto «geopolítica del conocimiento» se ha utilizado principalmente para denunciar que el conocimiento indígena y local de la periferia latinoamericana ha sido desechado *ex ante* por la matriz científica occidental (Sousa Santos 2013; Mignolo 2016). Sin embargo, es posible extender su uso: por regla general, toda contribución latinoamericana se ha visto relegada a un estatus, en el mejor de los casos, casuístico. Se podría alegar acá un problema de justicia, pero no es el que interesa

.....
 3 Para una discusión más extensa del colonialismo intelectual como obstáculo para la comprensión de fenómenos históricos de carácter global ver Venables, 2022a.

subrayar. El problema esencial es que, sin considerar el rol desempeñado por las periferias, no es posible comprender la constitución compleja y en red de los procesos globales actuales. No es casualidad, entonces, que la figura de *laboratorio neoliberal* haya sido un obstáculo para visualizar el papel de las periferias —y de Chile en particular— en la expansión de un fenómeno que ha permeado espacios sociales, políticos y culturales en las más diversas regiones del planeta.

Esta investigación es un esfuerzo por ir a contrapelo de esa tendencia, escribiendo *desde* la periferia y no solo *sobre* ella (Venables 2022a); vale decir, intentando «producir conocimiento sociológico que no se limite solo a las sociedades “no-occidentales”, y que a la vez sea válido para diferentes sociedades» (Coña 2015, 1. Trad. mía). Con ese propósito, el trabajo analítico se apoya en enfoques teóricos que, junto con favorecer una mirada crítica del colonialismo intelectual, permiten análisis relacionales que rescatan lo global y lo local en forma simultánea. Algunos de esos enfoques son la sociología y la historia transnacional, los estudios poscoloniales/decoloniales y el esquema centro-periferia.

Para calibrar estas intenciones, y dado que el debate en torno a los estudios poscoloniales parece algo entrampado en querellas retóricas, conviene detenerse un momento en la estrecha relación que vincula al colonialismo intelectual, en tanto marco interpretativo naturalizado, con una tradición que se remonta a la comprensión misma de la modernidad y, por extensión, al origen de las ciencias sociales.

La versión canónica de la modernidad comienza a forjarse durante el siglo XVIII en Europa y encuentra su cénit en el panorama intelectual mundial de la primera mitad del siglo XX. Siguiendo a Larraín (2005), esta versión entiende la modernidad de dos modos conexos: el primero vinculado con la variable tiempo, es decir, como una determinada época histórica que intenta abandonar el pasado para regir sus destinos en función del futuro. El segundo se relaciona con la variable espacial o geográfica: entiende la modernidad como un movimiento nacido y desarrollado en Europa, cifrado por lo tanto en parámetros culturales europeos, pero de proyección global.

Esta segunda perspectiva es la que caló con mayor fuerza en América Latina, siendo asumida por la Teoría de la Modernización en las

décadas del cuarenta y del cincuenta del siglo xx. Dicha teoría concibe el proceso de modernización como una necesidad histórica y universal, una inevitable expansión de la razón. Desde esta mirada, América Latina se encontraba en un momento de transición desde una sociedad tradicional a otra moderna, tal como habría ocurrido con Europa y Estados Unidos durante el siglo xix. En contraposición a este enfoque surge en los años sesenta la Teoría de la Dependencia, crítica del supuesto universalista y determinista de la modernización que entiende el subdesarrollo como la etapa previa al desarrollo. Ambas teorías constituyen los principales esquemas desarrollados durante el siglo xx para comprender la relación entre los países centrales y la periferia latinoamericana (Kay 1991).

Mientras la Teoría de la Modernización se concentra en determinar los factores socioculturales, políticos y económicos que explican el desfase de Latinoamérica en su defectuosa incorporación a la modernidad (Germani 1969; Prebisch 1949; Medina Echevarría 1965), la Teoría de la Dependencia pone el foco en las relaciones de dependencia estructural del capitalismo periférico latinoamericano respecto de los centros hegemónicos de poder mundial (Cardoso y Faletto 1973; Gunder Frank 1987; Marini 2010). De este modo, con sus diferencias, ambas serían *pensamiento periférico* propiamente tal, en tanto «son incomprensibles sin la referencia al “centro”, sea como afán de imitación o de diferenciación» (Devés 2013, 43). Si una concibe a América Latina como una versión trunca de una modernidad definida *a priori* y en otro lugar, la otra se la representa como una víctima pasiva y alienada del capitalismo moderno, sin mayor influencia sobre estos poderes exógenos. Así, los fenómenos históricos de la región, de alcance puramente local, se estudiarían como mimesis de la trayectoria europea o bien como prácticas de resistencia —siempre infructuosas— ante las potencias dominantes.

Si atendemos al hecho de que el problema de la modernidad se ha erigido como axioma de casi todo el pensamiento latinoamericano (y en particular de aquel que se ocupa del desarrollo del capitalismo), se hace más fácil comprender, desde los enfoques recién descritos, la histórica dificultad de las ciencias sociales de la región para posicionarse en la producción global de conocimiento, especialmente en la producción

de teoría. Como ha observado Costa (2019), un obstáculo adicional es que las ciencias sociales nacen a fines del siglo XIX y principios del XX, tiempos en que las teorías de la evolución y de la raza gozaban de una amplia difusión en el continente y habían naturalizado la separación del mundo entre lo moderno europeo y las periferias no-modernas (o incluso *premodernas*). Dada su condición de territorio «salvaje», América Latina fue considerada un material de estudio de la etnología y no de la historia. Esto implicó que las primeras reflexiones de nuestras ciencias sociales fueran de carácter normativo y desconectadas de la realidad local. Por lo demás, la institucionalización de ciencias sociales como la sociología y la ciencia política se produjo durante la segunda posguerra, período dominado por la Teoría de la Modernización, lo cual terminó de consolidar un estado del arte que entiende a Occidente o al centro hegemónico como el único capaz de generar conocimiento global, frente a unas intelectualidades periféricas destinadas a comprender solo su realidad local, basadas, por cierto, en parámetros conceptuales definidos desde el centro.

A partir de los años ochenta y empujada por la globalización, surgió en el mundo una nueva ola de reflexiones en torno a la modernidad que se erigió críticamente frente a la versión canónica. Siguiendo la propuesta de Costa (2018) es posible clasificar estos aportes en dos grupos: 1) los que reeditan la versión de *una sola modernidad* agregándole nuevas etapas y 2) los que postulan la coexistencia de *múltiples tipos de modernidad* de manera simultánea.

El primer grupo se explica como respuesta a la fuerza alcanzada por la proposición posmoderna desde Lyotard en adelante, en el contexto del «triunfo» de la economía de mercado y de la democracia liberal sentenciado a comienzos de los noventa. Destacan acá las propuestas de modernidad tardía de Giddens (1990), la sociedad del riesgo y el cosmopolitismo de Beck *et al.* (1994), la diferenciación funcional mundial de Luhmann (1998) y la ciudadanía mundial de Habermas (2000), en tanto esfuerzos por retomar la senda de una ciencia social universal. No obstante, y pese a sus motivaciones, estas propuestas de un *segundo momento* de la modernidad han tendido a reincidir en el sesgo de sus antecesoras: hipostasiar los elementos característicos de sociedades

centrales a toda sociedad en general, al pensar la globalización como un proceso histórico «maestro» surgido en Occidente y que va permeando al mundo progresivamente. Esta corriente es, por cierto, la que ha marcado la reflexión sobre la globalización en las ciencias sociales.

El segundo grupo, reunido bajo la idea de modernidades simultáneas, tiene raíces más diversas, pero apunta sus esfuerzos en una misma dirección: subvertir los supuestos que terminan por confundir modernidad con occidentalización. Entre sus distintas vertientes destaca la noción de *modernidades múltiples* (Wagner 1994; Eisenstadt 2000; Domingues 2005 y 2009), que busca poner de manifiesto los distintos caminos posibles y las características propias de cada región en su desarrollo hacia una modernidad global. Otros autores han preferido hablar de *modernidades entrelazadas* o *entramadas* (Arnason 2003; Therborn 2003; Randeria 2007), intentando salvar el problema de infinitas modernidades desconectadas al concebir entrelazamientos no lineales entre ellas. Lo cierto es que este tipo de acercamientos, pese a sus innegables aportes, no logran desprenderse del todo de la matriz eurocéntrica: la dinámica del sistema global termina recayendo invariablemente en Occidente, con la correlativa desatención por las interdependencias globales. Como sostiene Domingues, persiste la «cosificación» de la modernidad como una entidad homogénea y «universalmente ya dada, que existiría como tal en Occidente (en Europa y en América del Norte) y se realizaría imperfectamente en América Latina» (2009, 228).

Procurando sortear las inercias de estos enfoques, el marco interpretativo aplicado aquí al análisis del neoliberalismo —en tanto variante contemporánea del capitalismo moderno— es el de una modernidad espacial y temporalmente *descentrada*. Esto no supone obviar los desequilibrios de poder que existen en el mundo, y que dejan a las periferias menos posibilidades de influir en la evolución de los países centrales que a estos últimos en ellas. La propuesta es entender, con Coronil (2016), que la modernidad capitalista es el resultado de transacciones transcontinentales cuyo carácter global comenzó con la conquista de las Américas. O, como afirma Domingues, que la modernidad no fue simplemente trasplantada de un continente a otro, sino que «prosperó simultáneamente en Occidente y en América Latina [...] El imaginario

moderno es tan latinoamericano y periférico como occidental y arraigado en el centro» (2009, 22).

Por cierto, a este modo de interpretar el carácter objetivo de la historia moderna —y que se aleja, necesariamente, de cualquier lectura teleológica que pueda hacerse de ella— le subyace una reflexión sobre la posición subjetiva de quienes intentan conocerla. Desde que entendemos que todo conocimiento es socialmente situado, comprendemos también que todo esfuerzo por generar conocimiento universal se enfrenta a la necesidad de neutralizar su lugar de enunciación. A esto apunta Chakrabarty (2008) cuando propone *provincializar a Europa*, viéndola como un lugar de enunciación a la par de otros. No hay aquí un salto al relativismo, ni mucho menos un parteaguas con la ciencia, como quien viera en ella una máquina legitimadora de relaciones de poder y huyera hacia formas de conocimiento subalterno o no-colonizadas de índole esencialista. Se trata, justamente, de lo contrario: explorar la posibilidad de trabajar en favor de una sociología global, que únicamente podría ser viable si expresa el máximo de culturas y realidades posibles (y, por ende, sus diversas capacidades de agencia). De acá se desprende la intención de escribir *desde* la periferia —en tanto plataforma epistemológica— y no solamente *sobre* ella. El viejo esquema centro-periferia, en este sentido, conserva plena vigencia como representación del itinerario moderno. Pero ya no en tanto atribución de precedencia ontológica ni cronológica, sino en términos posicionales (Quijano 1990; Costa 2019). Esto es, el centro y la periferia no se definen por su contenido, sino en función de las relaciones que establecen y que vinculan forzosamente sus respectivas transformaciones.

El concepto *neoliberalismo*, ya sea por su carga política o por la vastedad del fenómeno que pretende describir, ha adquirido un carácter polisémico, por no decir que ha llegado a utilizarse como una especie de comodín capaz de adaptar su función a los objetivos y audiencias de quien lo trae a colación. Su variabilidad de significados resulta casi infinita según se lo aplique a problemas urbanos, ecológicos, laborales, migratorios, de identidad sexual, entre muchos otros (Springer *et al.* 2016). Además, suele acompañarse de una mirada normativa: el neoliberalismo no

solo ofrece una visión coherente de cómo es el mundo, sino también de cómo debería (o no) ser (Steger y Roy 2011).

Esta investigación, en sintonía con su aproximación a una moderidad temporal y espacialmente descentrada, hace un uso preferente del concepto *neoliberalización* por sobre el de *neoliberalismo* o *neoliberalismos*. Con él se pretende remarcar la alusión a un proceso esencialmente dinámico, en constante formación y que carece de una forma pura, dado que es una acumulación de prácticas históricas concretas (Rosanvallon 2006). Por supuesto, esto no supone vaciar el concepto de significado, ni eludir la necesidad de definirlo. Pero es preciso admitir que la globalización neoliberal se resiste a ser definida por un conjunto unívoco de contenidos, porque tampoco su origen es atribuible a una sola persona o lugar, como podrían serlo Friedman y la Escuela de Chicago. Sus raíces, como las de todo proceso global, constituyen más bien una red que entrelaza ideas, hechos históricos, textos canónicos, compromisos políticos, personales y de clase, todos los cuales dan cuenta de una cierta *idea que ronda en el aire* y cuya condensación ha respondido a contingencias de carácter transnacional y relacional (Venables 2022a). El neoliberalismo, en resumen, es lo que *va siendo históricamente* y no lo que se define doctrinariamente y *a priori*. De ahí que describir la *neoliberalización* de la educación chilena resulte más apropiado para comprender su proceso de transformación, que consistió más en una combinación variable de atributos que en la aplicación de una fórmula *neoliberal* de una vez y para siempre.⁴

Sobre la organización del libro

La primera parte del libro (capítulos I y II), como se dijo, indaga en la descripción de Chile como un laboratorio neoliberal. Entre las fuentes utilizadas, además de las referencias bibliográficas de rigor, se cuentan las voces de distintos actores intelectuales —economistas, historiadores, filósofos, científicos sociales, especialistas en educación—

.....
4 Para un desarrollo más extenso de la noción de neoliberalización ver Venables, 2019.

entrevistados en el marco de este trabajo. También se llevó adelante un rastreo, en prensa nacional e internacional, del uso de la noción *laboratorio neoliberal* para referirse al caso chileno.

El capítulo I («¿Es Chile un laboratorio neoliberal?») desarrolla el primer elemento de esta noción: la figura del laboratorio. Se abordan la instalación, los usos y los efectos de esa idea en un nivel discursivo, escrutando sus orígenes nacionales e internacionales, para luego desentrañarla en términos conceptuales: qué se dice (y qué no) cuando se habla del país como un laboratorio. Asimismo, se analiza el uso que han hecho las ciencias sociales y las humanidades de esta figura, a través de textos relevantes del centro y de la periferia local.

El capítulo II («El proceso de neoliberalización en Chile») se ocupa de la segunda fracción del término: lo neoliberal. La definición del concepto, desde luego, es inseparable de la exploración del fenómeno al que pretende darle nombre: sus orígenes históricos, sus dinámicas de expansión y sus particularidades para América Latina y Chile. Aquí se abordan los antecedentes de un neoliberalismo en ciernes anterior a los *Chicago boys*, así como el rol de los economistas, las élites transnacionales y los *think tanks* en la difusión acelerada de las ideas neoliberales en América Latina y particularmente en Chile.

La segunda parte del libro ensaya una reconstrucción del proceso de neoliberalización del sistema escolar chileno y su diseminación internacional. Se entrevistó a especialistas y a algunos de los principales impulsores de las reformas educativas del período 1973-2019: ministros de Educación, encargados de políticas educativas y asesores de gobierno, tanto de la dictadura como del período democrático. El trabajo de archivo comprendió las Actas de la Junta de Gobierno disponibles, las políticas públicas y normativas escolares impulsadas durante el período y el material de prensa relativo a ellas.

El capítulo III («Principios neoliberales en la educación escolar») intenta precisar una cuestión para nada obvia: qué significa la neoliberalización en educación escolar. A partir de una revisión de los antecedentes teóricos más relevantes (a nivel global y local), se proponen algunas definiciones generales y otras relacionadas con la especificidad chilena.