

Multidisciplinary Journal of Educational Research  
Volume 14, Issue 2, 14<sup>th</sup> June, 2024, Pages 223 – 243  
© The Author(s) 2024  
<http://dx.doi.org/10.17583/remie.11270>

## The Role of Ideas in a Counter-Cultural Education Reform. The Case of Chilean Inclusion Law

Evelyn Corral<sup>1</sup>, Cristóbal Villalobos<sup>2</sup> & Lluís Parcerisa<sup>3</sup>

1) *Pontifical Catholic University of Chile, Chile*

2) *Faculty of Education, Pontificia Universidad Católica de Chile and Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC), Chile*

3) *Department of Didactics and Educational Organization, University of Barcelona (UB), Spain*

### Abstract

The article explores the role of ideas and discourses that allowed the agenda-setting and enactment of the Inclusion Law in Chile in the year 2015, which can be conceived as a countercultural change in one of the most marketized educational systems worldwide. Based on the framework of discursive institutionalism, the investigation analyses sixteen interviews with key actors (ministers, academics, legislators, advisers) involved in the enactment of such policy, and the analysis of parliamentary acts and other official documents. The findings show that the debate of ideas that allowed the approval of the law included the mobilization of ideas such as the right to education and the end of the educational market, the generation of discursive strategies of persuasion about technical elements of the program and the generation of consensus on its implementation times, highlighting the importance of the processes of construction of common meanings in the implementation of complex educational laws.

### Keywords

Ideas, education policy, education reform, semiosis

---

**To cite this article:** Corral, E., Villalobos, C. & Parcerisa, L. (2024). The role of ideas in a counter-cultural education reform. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(2), pp. 223-243. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.11270>

**Corresponding author(s):** Lluís Parcerisa

**Contact address:** lluisparcerisa@ub.edu

Multidisciplinary Journal of Educational Research  
Volumen 14, Número 2, 14 de junio de 2024, Páginas 223 – 243  
© Autor(s) 2024  
<http://dx.doi.org/10.17583/remie.11270>

## El Rol de las Ideas en una Reforma Educativa Contracultural. La Ley de Inclusión en Chile

Evelyn Corral<sup>1</sup>, Cristóbal Villalobos<sup>2</sup> y Lluís Parcerisa<sup>3</sup>

1) *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

2) *Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC), Chile*

3) *Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona (UB), España*

### Resumen

El artículo explora el rol de las ideas y los discursos que permitieron la configuración de la agenda, discusión y promulgación de la Ley de Inclusión en Chile el 2015, que puede concebirse como un cambio contracultural en uno de los sistemas educativos más mercantilizados del mundo. Basándose en el marco del institucionalismo discursivo, la investigación se desarrolla a partir del análisis de dieciséis entrevistas con actores clave (ministros, académicos, legisladores, asesores) involucrados en el desarrollo de la política, así como el análisis de actas parlamentarias y otros documentos oficiales. Los hallazgos muestran que el debate de ideas que permitió la aprobación de la ley incluyó la movilización de ideas como el derecho a la educación y el fin del mercado, la generación de estrategias discursivas de persuasión sobre elementos técnicos de la ley y la generación de consensos sobre los tiempos de implementación de la misma, resaltando así la importancia de los procesos de construcción de significados comunes en la implementación de leyes educativas complejas.

### Palabras clave

Ideas, política educativa, reforma educativa, semiosis

---

**Cómo citar este artículo:** Corral, E., Villalobos, C. y Parcerisa, L. (2024). El Rol de las Ideas en una Reforma Educativa Contracultural. La Ley de Inclusión en Chile. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(2), pp. 223-243.  
<http://dx.doi.org/10.17583/remie.11270>

**Correspondencia Autores(s):** Lluís Parcerisa

**Dirección de contacto:** lluisparcerisa@ub.edu

Después de más de un año de intenso debate, en el año 2015 se promulga en Chile la Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.845). En contraste con la tendencia general de las políticas educativas de las dos primeras décadas de transición democrática en el país, esta ley puede entenderse como una legislación rupturista, que crea mecanismos de regulación relevantes dentro de uno de los sistemas educativos más mercantilizados, liberalizados y privatizados del mundo (Venables y Chamorro, 2020; Villalobos, 2016).

La Ley de Inclusión implica tres principales cambios en el sistema educacional chileno: i) la eliminación del copago o financiamiento compartido; ii) la prohibición del lucro en el conjunto del sistema escolar y iii) la eliminación de prácticas selectivas dentro de los establecimientos que reciben financiamiento estatal, con la consecuente creación de un Sistema de Admisión Escolar (SAE) administrado centralmente (Bellei, 2016).

Dada su relevancia, múltiples estudios han analizado las características y consecuencias de esta ley en el sistema escolar chileno. Un primer grupo de estudios se ha focalizado en analizar las consecuencias de los cambios regulatorios y los efectos a corto plazo de la implementación de la ley, con foco especial en el SAE. Así, se ha analizado el efecto de este sistema en la reducción de las desigualdades de acceso (Carrasco et al., 2021; Garay et al., 2018), los cambios culturales que ha implicado la implementación de este sistema (Hernández y Carrasco, 2020; Carrasco et al., 2020) o la aparición de nuevas barreras que afectarían a minorías socioculturales no consideradas en la implementación inicial del SAE (Moyano et al., 2020; Oyarzún, et al., 2022).

Un segundo grupo de publicaciones ha analizado los debates mediáticos y parlamentarios que tuvieron lugar durante la promulgación de la Ley de Inclusión, describiendo las principales características y componentes de la nueva regulación (MINEDUC, 2017). En esta línea, Sisto (2019), identifica el discurso oficial a través del cual se justifica la Ley de Inclusión y las regulaciones que la concretaron, indicando que, si bien la legislación se presenta como una superación de la arquitectura del mercado educativo, en términos prácticos se sustenta en ella y la consolida.

Finalmente, un tercer grupo de estudios se ha centrado en el análisis de la economía política de la reforma. En base a la combinación de entrevistas con actores clave y el análisis documental, Zancajo (2019) examina los mecanismos, factores y actores que tuvieron influencia en el proceso político de implementación de la Ley. En una línea similar, Saura y Mateluna (2020) analizan los fundamentos teóricos utilizados para la justificación de esta ley examinando la trayectoria, las disputas y los consensos a los que se llegó entre los distintos sectores políticos del parlamento y con los que, según los autores, se habrían consolidado prácticas de mercado en el sistema educativo nacional. Finalmente, Bellei (2016) se concentra en describir las resistencias que emergieron durante el proceso de reforma, identificando al menos dos vertientes: una en torno a las dificultades técnico-prácticas y otra de oposición ideológica.

A pesar de toda la producción científica desarrollada sobre la Ley de Inclusión, hasta la fecha los estudios existentes aún no han profundizado suficientemente en el análisis del rol de las ideas en el proceso de cambio de política. Considerando este vacío, el artículo pretende iluminar el rol de los factores discursivos y semióticos en el proceso de formulación, discusión y promulgación de la Ley de Inclusión, aportando así al debate sobre la configuración de políticas educativas contraculturales. Para ello, el artículo combina el

institucionalismo discursivo con aportes del constructivismo crítico, para contribuir en el entendimiento de cómo la movilización y desarrollo de ideas son un factor clave en la configuración, discusión y promulgación de las políticas.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta brevemente la trayectoria del sistema escolar chileno y sus principales características. Seguidamente, se presenta el marco teórico, que se inspira en el institucionalismo discursivo complementado con algunos aportes del constructivismo crítico. En tercer lugar, se presentan la metodología y los principales hallazgos de la investigación. Los resultados iluminan la movilización de ideas durante el proceso de formulación de la política, los principales ejes de la discusión y el rol crucial de la semiosis – que, desde el constructivismo crítico, se define como un proceso intersubjetivo, dialéctico y relacional de producción social de significado (Fairclough et al., 2015)- en el proceso de legitimación y consolidación de la ley. Finalmente, se presentan las principales conclusiones del estudio, subrayando la necesidad de profundizar en los factores ideacionales, en los procesos de adopción de políticas públicas y educativas.

### **Trayectoria y Configuración del Mercado Escolar Chileno. Un Caso Excepcional**

La dictadura cívico-militar chilena aplicó una serie de reformas orientadas por la implementación de un modelo económico neoliberal, que contemplaron la reducción del tamaño del Estado, la privatización de sectores públicos y la supeditación de las políticas sociales al crecimiento económico (Gárate, 2012). Bajo este paradigma, en educación se implementaron cambios en las leyes laborales docentes, se produjo una flexibilización del currículum (Bellei et al., 2018b), se descentralizó hacia los municipios la labor administrativa y de gestión de los establecimientos públicos (Falabella, 2015; Cox, 2012); se adoptó el sistema de *voucher*, que establece la elección de escuela como eje central de la política educativa y promueve la competencia entre establecimientos (Portales y Vásquez, 2015; Treviño et al., 2020; Verger et al., 2016); y por último, se disminuyeron las exigencias para facilitar que proveedores privados puedan crear establecimientos y accedan a financiamiento estatal (Villalobos, 2016).

Con el retorno de la democracia en 1990, los gobiernos de la Concertación tuvieron como objetivo central la corrección de los errores de mercado y un potenciamiento del aparato estatal, pero sin desarrollar modificaciones estructurales en la arquitectura general del sistema. Como consecuencia de esto, la matrícula de las escuelas privadas aumentó a más del doble durante estas décadas, mientras la matrícula pública disminuyó a mínimos históricos (Verger et al., 2016), posicionando a Chile dentro de los sistemas educativos más privatizados del mundo, además de tener bajos resultados de aprendizaje y altos niveles de segregación socioeconómica (Bellei et al., 2018b; Villalobos y Valenzuela, 2012).

Ahora bien, desde finales de los noventa, comienza a desplegarse con fuerza un proceso de movilización social en Chile. En el ámbito educativo, los movimientos de estudiantes secundarios (en 2006) y de universitarios (en 2011) son hitos relevantes para comprender el devenir de la política educacional en el país. Estas movilizaciones van posicionando en el debate público una fuerte crítica al sistema de mercado, demostrando un malestar que se

manifiesta en consignas como la oposición al lucro y la búsqueda de una educación pública de mayor calidad (Donoso, 2017; García-Huidobro, 2011).

En ambos casos, los movimientos combinaron demandas de corto plazo con discursos de largo plazo. Así, el movimiento estudiantil del 2006 comenzó con la solicitud de que la Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE) -utilizada en el transporte público- tuviese vigencia durante el año completo. Esta demanda se transformó prontamente en un cuestionamiento global a la arquitectura del sistema educacional heredada de la dictadura (Donoso, 2013). De esta forma, el movimiento estudiantil señaló como uno de sus principales objetivos la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) implementada por Pinochet en 1988. Asimismo, también subrayó la necesidad de poner fin al financiamiento estatal a establecimientos particulares con fines de lucro, al sistema de copago, y al abandono de la educación pública producto de la municipalización (Bellei et al., 2018a; Parcerisa y Verger, 2019). En el 2011 se vivencia una nueva ola de protestas, esta vez liderada por los estudiantes universitarios (Villalobos y Ortiz-Inostroza, 2019). Este movimiento construyó un discurso que enfatizó en la necesidad de potenciar la educación pública y de desmercantilizar el conjunto del sistema escolar, desarrollando un cambio en el marco de discusión política y pública (Bellei et al., 2018a). También se demandó la reestructuración del sistema de becas y créditos, lo cual se combinó con una crítica en torno a los altos aranceles universitarios y al modelo educativo heredado en dictadura (Zancajo, 2019).

Por su potencia y capacidad de interpelación, los actores políticos incorporaron directa o indirectamente los tópicos y políticas propugnados por las distintas olas de movilización estudiantil (Palacios-Valladares y Ondetti, 2019; Véliz et al., 2022). Esto también ocurrió en la Nueva Mayoría, coalición política liderada por Michelle Bachelet y gobernante desde 2014, que en su programa de gobierno propuso la generación de un “cambio de paradigma”, orientado a que la educación dejase de ser un bien transable en el mercado y pasase a ser concebida como un “derecho social” (Bachelet, 2014).

Bajo este marco, el gobierno de la Nueva Mayoría desarrolló una batería de propuestas legislativas y programas que abarcaron todos los niveles educativos (MINEDUC, 2015; Villalobos, 2016). En este contexto, la Ley de Inclusión fue concebida como un punto fundamental del cambio de paradigma y fue entendida como la primera legislación -presentada dentro de los primeros 100 días de ejercicio del gobierno- a desarrollar en el marco de este proceso de reforma. Por su contenido, la Ley de Inclusión puede considerarse como una legislación altamente contracultural, ya que cuestionó la lógica de consolidación del mercado educacional, buscando instalar un paradigma basado en el derecho a la educación como principio rector (Bellei, 2016). Por este motivo, suscitó múltiples debates y contiendas. Entender el rol de las ideas y las estrategias de persuasión que hicieron posible la adopción de esta política aparece como un elemento relevante para entender cómo las políticas educativas contemporáneas se configuran y desarrollan.

### Explorando el Rol de las Ideas en la Adopción de Políticas Públicas

En los últimos años, múltiples investigaciones han analizado el papel de las ideas en las políticas públicas. Mientras que algunas investigaciones han puesto el foco en el análisis de la relación entre ideas, instituciones e intereses (Blyth, 2002), otras han explorado la importancia de las ideas en la configuración de paradigmas de políticas (Hall, 1989; Baumgartner, 2013) y en los procesos de difusión de políticas (Dolowitz y Marsh, 2000). En general, la literatura ha destacado que las ideas influyen en los procesos de producción de la política (Pagliarello, 2020) y tienen la capacidad de dar forma a las agendas de reforma, así como también a la formulación de políticas públicas y sus procesos de implementación (Hall, 1993; Sabatier y Weible, 2007). Sin embargo, resulta más complejo explicar cómo y por qué algunas ideas ganan atención en las agendas de reforma y son seleccionadas por parte de los *policymakers* en estos procesos (Kingdon, 2014).

En este sentido, diferentes estudios han tratado de explicar cómo ciertos temas (y no otros) penetran las agendas políticas y se traducen en políticas concretas (Bachrach y Baratz, 1962). Desde los enfoques racionalistas, se señala que las ideas pueden funcionar como un pegamento que facilita la cohesión de grupos particulares (Tauaf, 2020). En contraste, desde perspectivas constructivistas, se atribuye a las ideas un papel más relevante. Por ejemplo, Verger (2014) señala que las ideas son elementos “constitutivos de estructuras e instituciones amplias” que adoptan la forma de paradigmas de políticas. De esta forma, se argumenta que las ideas tienen “poderes causales sobre las preferencias y decisiones de los actores” (p. 24), moldeando las representaciones de los problemas que deben atenderse y las soluciones que deberían implementarse (Hall, 1993).

Desde esta perspectiva, Pagliarello (2020) señala que las ideas se relacionan con los valores y conocimientos de los actores y son una potencial fuente de poder, a lo menos por tres razones. Primero, porque el poder de las ideas se vincula a los recursos de los actores y su capacidad de actuar como una comunidad epistémica con conocimiento autorizado en determinadas áreas de la política pública (Haas, 1992), así como también a su poder moral, que permite modificar ciertas normas sociales preexistentes y transformar los objetivos que persiguen lograr otros actores (Mehta, 2011). Segundo, porque el poder de persuasión de las ideas está estrechamente relacionado con su *framing*, esto es, con la forma en cómo se define y se presenta el problema y la correspondiente movilización de elementos retóricos (Daviter, 2007; Verger, 2012; Yanow, 2000). Finalmente, porque las ideas influyentes tienden a caracterizarse por un encaje entre la definición del problema y el contexto sociopolítico y cultural más amplio (Rhinard, 2010).

Por todo lo anterior, es claro que los factores ideacionales y discursivos son un factor relevante en la producción de las políticas. Considerando esto, en la presente investigación usamos como referentes aportes del constructivismo y del institucionalismo discursivo para entender el proceso de adopción de la Ley de Inclusión Escolar. Ambos marcos de referencia se consideran en función del marco de análisis secuencial o de ciclo de política, destacando aspectos tanto del modelo de análisis de proceso político propuesto por Kraft y Furlong (2010) como del modelo de corrientes múltiples desarrollado por Kingdon (2014).

Por una parte, el modelo de Kraft y Furlong (2010) entrega un orden estructural y lógico de seis sucesos que afectan el desarrollo de las políticas públicas, lo que permite la comprensión del flujo de los eventos y decisiones aplicables en diferentes culturas y configuraciones institucionales. Estas seis etapas son la configuración de agenda, la formulación, la legitimación, la implementación, la evaluación y el cambio. Aunque útil, este marco ha sido considerado excesivamente lineal y muy estructurado, sin permitir mayores variaciones o cambios. Por ello, de forma complementaria consideramos el modelo de Kingdon (2014), que, además de coincidir con la sucesión cronológica, nos permiten focalizarnos en la génesis de una política pública. Según este autor, el proceso de adopción de políticas se produciría a través de la intersección de tres corrientes: la corriente del problema, la corriente de políticas y las corrientes política, que, cuando convergen, crean una oportunidad que facilita el cambio de política. Este fenómeno se denomina *ventana de oportunidad* (Kingdon, 2014). Considerar esta ventana es crucial para analizar las políticas contraculturales, como ocurre con la Ley de Inclusión Escolar en Chile.

Aunque estos marcos permiten considerar las fases o momentos de adopción e implementación de una política, no entregan luces particulares para entender el rol de las ideas en la producción de la política. Por lo mismo, complementaremos estas perspectivas con el modelo de análisis referencial desarrollado por Muller (2002). Para este autor, las ideas constituyen un ‘referencial’ de política pública, conceptualización que alude a un conjunto de imágenes cognitivas sobre las cuales los actores organizan su percepción del sistema, confrontan soluciones y definen propuestas de acción. De esta forma, las ideas cumplen un rol central en todas las fases de construcción de política pública, ya sea mediante la generación y construcción de sentidos y códigos comunes (en la fase de definición de agenda), el desarrollo de algoritmos cognitivos, que permiten organizar los problemas y soluciones (en la fase de formulación de la política) y construir discursos que permitan unificar el campo cognitivo (en la fase de legitimación de la política), siendo por ello un elemento constitutivo de las políticas (Muller, 2002).

### Metodología

A nivel metodológico, la investigación combina el análisis documental con entrevistas semiestructuradas a actores clave y policymakers que participaron en el proceso de reforma educativa.

Respecto de las entrevistas, estas fueron realizadas a dieciséis actores clave. Todos los actores seleccionados tuvieron una participación activa y relevante en la construcción de esta legislación. La entrevista buscó indagar en los conceptos, procesos e ideas fundamentales desarrolladas en el marco de la configuración y desarrollo de la ley. La muestra se construyó de forma intencionada (Patton, 2015) a partir de un análisis de la Ley de Inclusión y sus debates (MINEDUC, 2017). Esta muestra inicial fue complementada utilizando la estrategia de ‘bola de nieve’, lo que implica una co-construcción a partir de la consulta y el reconocimiento de los entrevistados hacia otros actores que podrían ser relevantes (Flick, 2009). Todas las entrevistas se realizaron entre abril y diciembre de 2020 y tuvieron una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos. Los participantes y las participantes fueron

informados previamente de los objetivos de la investigación y dieron su consentimiento informado para participar en ella. Posteriormente a su realización, todas las entrevistas fueron transcritas y anonimizadas.

En términos de sus características, las entrevistas incluyeron a tres tipos de actores: i) académico/as e investigadores/as (N=4), es decir, personas que desde el campo intelectual, influyeron y participaron activamente de la discusión sobre la Ley de Inclusión como expertos, que, en varios casos, fueron contratados por el propio Ministerio de Educación; ii) asesores/as y policymakers (N=7), entendidos como personas que a partir de sus capacidades profesionales y técnicas, asumieron roles en la gestión, coordinación, operación y/o discusión técnica de la ley y; iii) agentes políticos (N=5), incorporando a personas que, tanto a nivel legislativo como gubernamental, estuvieron directamente implicadas en el desarrollo de la Ley en los más altos cargos políticos del país.

Con respecto al análisis documental, se analizaron documentos clave de la ley, como el Mensaje Presidencial que acompañó el envío de la misma, la Historia de la Ley, que reconstruye el debate legislativo desarrollado en torno a la iniciativa, los informes de la Comisión de Educación emanados en el marco de la discusión legislativa, el Informe de Comisiones Unidas, que sintetiza los principales elementos debatidos, y los textos finales aprobados por el Parlamento y promulgados por el Ejecutivo. De esta manera, se buscó levantar toda la información documental disponible que permitiera dar cuenta de las ideas, debates y controversias desarrolladas en el marco de discusión de la Ley de Inclusión Escolar.

Considerando ambas fuentes de información, el análisis buscó generar ‘unidades de información’ que posteriormente fueron analizadas, siguiendo así un orden lógico (Canales, 2006). Tanto las entrevistas como los documentos se analizaron mediante un análisis temático (Guest et al., 2011). La codificación de las entrevistas y de los documentos se realizó a través del software Atlas.ti. Para ello, se siguió una estrategia de codificación flexible (Deterding y Waters, 2021) que combinó el uso de códigos predefinidos (que emanan de las preguntas de la entrevista) con una codificación abierta y axial. De esta forma, se buscó el reconocimiento o clasificación de información levantada, para posteriormente buscar y establecer relaciones entre los códigos o familias de códigos (Bonilla y López, 2016) que permitieran sintetizar y organizar los resultados. Los códigos analíticos utilizados incluyen: contexto, agenda-setting, mecanismos, nudos críticos de nivel técnico, político y social, consensos, disensos, capital político y resistencias.

## Resultados

Los resultados se organizan en tres secciones. La primera se centra en la movilización de ideas durante el proceso de *agenda-setting*, mientras la segunda sección identifica los ejes centrales de discusión (técnicos, políticos y sociales) durante la etapa de formulación de la política. Finalmente, la tercera sección se focaliza en el rol de las ideas en el proceso de legitimación de la reforma.



## Movilización de Ideas y Reforma Educacional

En la presente sección, se analizan las narrativas y marcos discursivos (*frames*) que se desplegaron para justificar la necesidad de la Ley de Inclusión. En este sentido, reconocemos la existencia de tres *frames* claves: i) la idea de la educación como un derecho; ii) la idea de ‘nivelar la cancha’ para desarrollar una igualdad de oportunidades y; iii) la idea del fin del mercado en educación. Aunque utilizados con distinta fuerza y desde ángulos ideológicos diversos, estos tres marcos convergieron en el despliegue legislativo de la Ley de Inclusión, sirviendo para justificar/argumentar la necesidad de implementar la ley.

El primer marco discursivo se focalizó en la necesidad de entender la educación como un derecho social. Esta idea se despliega subrayando la noción de que debiese existir una condición universal de acceso a la educación, lo que se interpreta como que todas las personas deben tener las mismas posibilidades de acceso y sin restricciones, sirviendo especialmente para discutir el fin del copago y de la selección por parte de los establecimientos (Agente Político 1; Asesor y/o Policymaker 6). En algunos casos, esto implica una evaluación negativa sobre el estado de la situación del país antes de la Ley de Inclusión, en línea con cómo lo han señalado otros estudios (Saura y Mateluna, 2020). Tal como plantea un funcionario gubernamental de primer nivel, se parte de la base de que “Chile no tenía un derecho a la educación en estricto término para todos los niños y niñas por igual. Ese derecho se ejercía de maneras diferenciadas y eso es lo que se pretendía modificar” (Agente Político 1).

La idea de la educación como un derecho es reiterada y reforzada en distintos documentos gubernamentales, aunque de forma genérica. Por una parte, ya el Programa de gobierno de Michelle Bachelet relaciona la idea de derecho a la educación con la gratuidad universal en el sistema educativo. Por otra parte, esta idea vuelve a ser reiterada en el debate legislativo, cuando se indica que:

La demanda ciudadana por el derecho humano a la educación ha criticado profundamente los cimientos del sistema educativo chileno por su marcada segregación y ha exigido un nuevo modelo que sea inclusivo, que fortalezca la educación pública, que amplíe la actual noción restringida de calidad y que potencie estructuralmente –y no de manera aislada o para unos pocos- dicha calidad. En definitiva, esta demanda ha exigido una efectiva materialización del derecho a la educación (Biblioteca del Congreso Nacional, 2015).

La resonancia de la idea de gratuidad se explica, en parte, por el éxito de las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011, que permitieron la consolidación de este elemento en la arena pública (Bellei et al., 2018a). De hecho, algunos estudios respaldaron el apoyo transversal a esta medida. Así, por ejemplo, una encuesta de opinión pública realizada en 2013 mostró que más del 70% de las personas encuestadas apoyaban la demanda de gratuidad de la educación (Penaglia y Mejías, 2019), dando así cuenta de la extensión y popularidad de esta demanda.

Una segunda idea relevante identificada como elemento clave para la configuración de la Ley de Inclusión es la de idea de ‘nivelar la cancha’, entendida como la necesidad de desarrollar igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo. Aunque complementaria

a la crítica al mercado, acá el foco está puesto en las barreras o limitantes que existían para la igualdad de acceso en los distintos establecimientos educacionales, focalizándose en los sistemas de selección que tenían las escuelas, especialmente en las particulares subvencionadas (Carrasco et al., 2017). La forma en cómo se utilizó la idea de igualdad de oportunidades fue, sin embargo, muy variable. Para algunos entrevistados, el marco de igualdad de oportunidades presentaba un discurso científico que permitió darle más sentido y coherencia a la Ley de Inclusión e introducir algunos temas “más académicos” como la selección de estudiantes, en el debate público (Agente Político 2).

Para otros, la idea de igualdad de oportunidades fue esencial para persuadir sobre la necesidad no solo de garantizar el acceso a la educación, sino también de procurar para que todos los niños y niñas puedan acceder a condiciones de escolarización equivalentes (Asesor y/o Policymaker 3). Esta argumentación también está presente en la discusión legislativa, cuando se relaciona selección con segregación escolar (Biblioteca Congreso Nacional, 2015).

La idea de ‘nivelar la cancha’, también pretendía aludir a la discusión entre las condiciones de los establecimientos públicos y privados. De esta forma, la argumentación de igualdad de oportunidades fue esgrimida como un argumento para poner fin a las prácticas de selección y copago (Biblioteca del Congreso Nacional, 2015), ya que permitía situar a las escuelas públicas y privadas (subvencionadas) en condiciones similares:

En la lógica del emparejamiento de la cancha de la educación pública y la educación particular subvencionada, tenía sentido comenzar por [La Ley de] Inclusión terminando con las lógicas que le daban ventaja a la educación particular subvencionada, quiero [decir] el copago y la selección, porque los colegios municipales no podían seleccionar (Asesor y/o Policymaker 4).

Finalmente, una tercera idea identificada como marco discursivo es la que relaciona la Ley de Inclusión con el fin del mercado en educación. Bajo esta idea, se hace referencia a un horizonte normativo que la Ley de Inclusión debería empezar a transformar. Así, una de las entrevistadas señala que el movimiento estudiantil de 2011 puso énfasis en la necesidad de que, para resguardar la como derecho social, había que “inhibir las prácticas de mercado en educación y eso fue lo que fue retomado por la presidenta ahora en su segundo Gobierno con la Nueva Mayoría” (Académico y/o Investigador 2).

Aunque de forma genérica, esta orientación normativa también está presente en el Mensaje Presidencial que acompaña la ley (Biblioteca Congreso Nacional, 2015). Así, la idea de fin del mercado se relaciona con una medida específica de la Ley de Inclusión: el fin a la posibilidad de que los establecimientos educativos pudieran tener fines de lucro. En consecuencia, la idea de poner fin al “lucro” afectó a uno de los pilares centrales de la arquitectura del mercado educacional heredado de la dictadura cívico-militar. Al igual que lo ocurrido con la gratuidad, esta idea se había instalado durante las movilizaciones estudiantiles de 2011, momento en el que esta demanda alcanzó un apoyo de alrededor del 80% de la población, según la encuesta CEP (Romo, 2011). De esta forma, la tarea ideacional del movimiento estudiantil fue clave para comprender la recepción de la reforma, mostrando a su vez, la importancia del contexto (Hay, 2002) para comprender el éxito (o la dificultad de avance) de ciertas ideas en el proceso de adopción de ciertas políticas públicas.

## Nudos Críticos en la Formulación de la Política Pública: Tensiones y Estrategias de Persuasión

En primer lugar, la mayoría de los/as entrevistados/as coincidió en que gran parte del debate legislativo fue en torno a un conflicto técnico, focalizado en la forma en cómo se debía implementar los cambios de la ley, más que con los principios o discursos ideológicos que sustentaban la implementación de la misma. Según Kingdon (2014), esto es algo esperable, pues los grupos de interés, en vez de estructurar la agenda gubernamental, tienden a insertar sus alternativas dentro de la discusión una vez que la agenda ya está establecida.

En este sentido, varios entrevistados (Académico y/o Investigador 4; Asesor y /o Policymaker 5) reconocieron que uno de los grupos de interés más beligerantes contra la ley fue el de los sostenedores de colegios particulares subvencionados, cuestión también resaltada por Zancajo (2019, pp. 21). Al respecto, se mencionó que la obligatoriedad de convertirse en sociedades “sin fines de lucro” implicó la emergencia de una serie de discursos y discusiones sobre los mecanismos para realizar este proceso, lo que focalizó parte importante de la discusión parlamentaria. Tal como indica uno de los entrevistados:

Yo le daría un papel importante al tema de los arriendos y la compra: cómo íbamos a operar con el sistema de traspaso de los bienes inmuebles del sostenedor particular a la nueva identidad sin fines de lucro que se tenía que generar y cómo iba a operar el proceso de financiamiento para aquello (Asesor y/o Policymaker 6).

Esta construcción discursiva -altamente tecnificada- también fue desarrollada por parte del ejecutivo (Biblioteca del Congreso Nacional, 2015). Junto con la complejidad técnica relacionada con el fin al lucro, otros actores también destacaron la complejidad de establecer la metodología y plazos progresivos a través de los cuales se eliminaría el copago que realizaban las familias a los establecimientos particular-subvencionados, y con el cual se iría traspasando a un sistema en donde el Estado subvencionara dichos montos. De esta forma, algunos entrevistados mostraron la relevancia que cumplieron diversos economistas en la estimación y progresión de este proceso (Agente Político 3; Agente Político 4; Académico y/o Investigador 1) generando así un marco discursivo balanceado entre costos y beneficios para el conjunto de los actores del sistema educativo.

Además de las discusiones presentadas como técnicas, un segundo nudo crítico del debate radicó en el nivel político, o más específicamente, en el nivel político-partidario. Al respecto, se indicó que la Ley de Inclusión no sólo motivó discusiones entre la oposición y la coalición de gobierno, sino que también dentro del mismo sector gobernante, especialmente críticas en el primer año de gobierno. Específicamente, distintos entrevistados señalaron que la Ley de Inclusión fue un “separador de aguas” entre los grupos más conservadores de la Nueva Mayoría y el resto de la coalición (Agente Político 1).

En esta línea, se destaca el rol que tuvo el Partido Demócrata Cristiano (PDC), como un actor que fue delimitando diversos objetivos y mecanismos dentro del conglomerado. Durante estos años, el PDC estuvo tensionado por un fuerte conflicto interno, ya que existía una vinculación estrecha entre el partido y diversos sostenedores de establecimientos particular-subvencionados (Carvajal y Partarrieu, 2014). En esta línea, uno de los

entrevistados indica que: “la Democracia Cristiana tenía preponderancia en cómo se diseñó el sistema [...] en cambio para los sectores de izquierda de la Nueva Mayoría, eso era un problema, porque nosotros éramos profundamente críticos del sistema y ahí hubo cortocircuito permanente” (Asesor y/o Policymaker 4).

Finalmente, la discusión de la ley generó discursos que se pueden categorizar como discusiones sociales. El hecho de tener una coalición de gobierno que en ciertos momentos se mostraba dubitativa de la reforma educativa que ella misma propuso abrió la posibilidad a la articulación de una oposición mucho más organizada y fuerte de lo que se podría haber supuesto en un principio. Esto generó una debilidad discursiva que distanció la Ley de Inclusión con el movimiento estudiantil, haciendo compleja la identificación entre este mundo con la ley. En esta línea, uno de los entrevistados expresó que “hubo un divorcio entre las políticas de gobierno y el movimiento social, que en una primera etapa ni siquiera salió a manifestarse en contra, simplemente no actuó” (Asesor y/o Policymaker 6).

Desde el punto de vista de distintos entrevistados (Académico y/o Investigador 1; Agente Político 3; Asesor y/o Policymaker 1) esta situación se complejizó mucho más considerando el surgimiento de una oposición emergente por parte de apoderados que se manifestaban públicamente por el derecho a pagar por la educación de sus hijos como, por ejemplo, la CONFEP (Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subvencionados). Uno de los agentes políticos lo expuso así:

Lo que a la ciudadanía no le gustó, era esta idea que se instaló de que poner fin al lucro era sinónimo de estatizar y de que me iban a quitar el colegio. Entonces la gente no es que estuviera en contra de terminar con el lucro, sino que estaba en contra de la consecuencia que supuestamente iba a tener (Agente Político 2).

### **Creación de Consenso y Legitimación de la Política Pública**

Aunque las discusiones y discursos levantados durante la tramitación de la ley fueron centrales y en algunos casos preponderantes, en la etapa de aprobación, los discursos buscaron legitimar el proceso (Kraft y Furlong, 2010), a través de dos ideas: la noción de que la Ley de Inclusión permitía demostrar la capacidad de acuerdos o consensos; y la idea de que la Ley de Inclusión utilizó el capital político disponible por parte de la coalición gobernante<sup>1</sup>. Ambas ideas permitieron unificar el campo cognitivo (Muller, 2002), es decir, integrar las discusiones e ideas discutidas en un marco que entregó fuerza a la política aprobada.

Por una parte, uno de los mecanismos más relevantes para que la Ley de Inclusión fuese aprobada fue la capacidad de los tomadores de decisiones de políticas para llegar a acuerdos y generar consensos, lo que se desarrolló por dos vías: la modificación de artículos que establecían mayores restricciones para la implementación de la política; y la designación de mayor gradualidad a la establecida en un inicio para la aplicación de la ley. Uno de los agentes políticos entrevistados señala que en el marco de ese proceso: “tenías opiniones a ratos muy encontradas y tenías que generar mayorías, entonces había que realmente buscar reacciones y puntos medios muy difíciles” (Agente Político 3).

En esta misma línea, algunas entrevistas (Agente Político 2; Académico y/o Investigador 1) dan cuenta de que el tema en donde mayor consenso existió fue en torno al fin del copago, ya que este no implicaba mayores riesgos para ningún actor involucrado:

El Estado era el que iba a reemplazar el financiamiento compartido. [...]. Entonces para los parlamentarios siempre el dar beneficios o el permitir que la gente se le alivie el bolsillo, es lo mejor. El [fin al] financiamiento compartido era puro éxito, desde la DC al PC., estaban felices (Asesor y/o Policymaker 5).

De forma similar, Zancajo (2019) señala que el aumento en la gradualidad de la implementación en torno a la prohibición del copago funcionó como estrategia política y herramienta de negociación, ya que esta adopción gradual redujo la incertidumbre tanto de los colegios particular subvencionados como de las familias con matrículas en dichos establecimientos, lo que permitió que este cambio fuese adoptado y bien recibido.

El segundo cambio significativo que se hizo a la Ley de Inclusión tuvo que ver también con el aumento en la gradualidad con la que se implementa el nuevo Sistema de Admisión Escolar, así como ciertas excepciones que se hicieron frente a la prohibición de los establecimientos de hacer prácticas selectivas (Asesor y/o Policymaker 2; Académico y/o Investigador 4), lo que posibilitó que en escuelas con proyectos pedagógicos enfocados en la excelencia académica pudieran seleccionar a un porcentaje de sus estudiantes (Zancajo, 2019, pp. 25).

Finalmente, un último acuerdo o consenso identificado estuvo relacionado con la prohibición del lucro. Mientras el proyecto inicial establecía la obligación de los sostenedores de los establecimientos a comprar los bienes inmuebles destinados para ello, con tal de que no hubiese posibilidad de obtener ganancias a través del arriendo, la discusión parlamentaria permitió un cambio de esta regulación, que significó una mayor gradualidad de implementación de esta medida, y también la posibilidad de rentas reguladas para los sostenedores que, por diversas razones, no podían adquirir los bienes inmuebles. Tal como indica un entrevistado:

Se hicieron muchas concesiones, la de la gradualidad es una, pero también el lucro, igual se les permitió el arriendo a los colegios más grandes, también la selección se mantuvo una parte en los emblemáticos. O sea, todas esas son concesiones (Agente Político 1).

Este punto es posible notarlo en la definición que realiza el ministro de Educación en torno a las posibilidades que permite la legislación en torno al arriendo de bienes inmuebles destinados a educación, cuando indica que

Es clave conocer y reconocer que entregar el servicio educativo tiene un costo en infraestructura que nada tiene que ver con la calidad. El arriendo debe entenderse como un costo de capital que no implica lucro ni distracción de la subvención (Biblioteca Congreso Nacional, 2015, p. 216).

Junto con la creación de estos consensos, un segundo elemento levantado es la utilización del capital político de gobierno a través de la Ley de Inclusión. Algunos entrevistados

(Académicos y/o Investigador 4; Agente Político 2) reconocen que el proceso de legitimación de la Ley implicó utilizar el capital político de la Nueva Mayoría. De esta forma, si bien algunos entrevistados hablan de una ‘mayoría frágil’ (Agente Político 1; Asesor y/o Policymakers 3), también se comparte el diagnóstico de que, al ser el primer año de gobierno de la Nueva Mayoría, aún existiría una fuerza política relevante que debía responder a ciertos compromisos de apoyo político y de llevar adelante un proyecto con carácter reformador (Agente Político 1). De esta forma, los elementos discursivos relacionados con la gradualidad de la política y la utilización del capital político cobraron fuerza como elementos centrales del discurso que fue clave para el desarrollo de la validación y legitimación de la Ley de Inclusión.

### Conclusiones

La Ley de Inclusión es un caso particularmente interesante de legislación orientada a la desmercantilización, en el país considerado el principal laboratorio de reformas neoliberales. Por ello, el análisis sistemático de los procesos de emergencia, debate y promulgación de esta ley permiten avanzar en el conocimiento sobre los factores que facilitan el éxito de políticas regulatorias contraculturales en mercados educacionales. Los hallazgos de la investigación permiten la identificación de cómo las ideas y discursos son aspectos claves que facilitaron la incorporación y desarrollo de la Ley de Inclusión en la agenda política, a lo menos desde cuatro puntos de vista.

En primer lugar, es claro que las manifestaciones estudiantiles, son un factor -reconocido tanto en los documentos como en las entrevistas- que contribuye a crear ambiente ideacional que favorece la receptividad y aceptación de este tipo de las ideas contraculturales (Rhinard, 2010). De esta forma, los resultados muestran cómo las ideas pueden captar no sólo la atención de la opinión pública, sino también de los asesores, políticos y policymakers, transformando los marcos discursivos y, por lo tanto, cambiando la manera en cómo estos actores presentan y representan un determinado problema social (Daviter, 2007; Yanow, 2000). En el caso de la Ley de Inclusión, la investigación evidenció cómo las ideas del movimiento estudiantil se traspasaron -no linealmente- en tres *frames* que jugaron un rol central en la presentación de la ley: la educación como derecho, la educación como productora de igualdad de oportunidades y la educación como un espacio desmercantizado. Estas ideas fueron fundamentales para apalancar la Ley de Inclusión, ya que insertaron en discursos que permitieron justificar la necesidad de avanzar en torno al fin al lucro, el fin del copago y las prácticas de discriminación en la admisión. Este hallazgo es esencial, pues permite reposicionar el rol de los movimientos sociales en la construcción de las agendas de políticas educativas, muchas veces reducidas a meras discusiones tecnocráticas.

En segundo término, y respecto de la fase de *agenda-setting*, los resultados muestran que las ideas funcionaron como *drivers* a través de los cuales se fue conformando la Ley de Inclusión. Así, las ideas trabajaron como conjuntos de imágenes cognitivas en torno a las que los actores organizaron sus percepciones, confrontan posibles soluciones y fueron definiendo las acciones políticas (Muller, 2002), especialmente en el debate legislativo. Respecto a este punto, es interesante destacar el rol jugado por la evidencia científica y los estudios

académicos, que dieron credibilidad a las demandas del movimiento estudiantil y posibilitaron la inserción técnica de las ideas en el debate sobre la ley. Así, la movilización de la evidencia científica permitió justificar la necesidad de regular el mercado educacional, favoreciendo la creación de consensos entre diversos sectores políticos y de la sociedad civil y permitiendo el avance de la Ley de Inclusión, tal como han mostrado Béland (2010) en otro contexto. Una particularidad del caso chileno es que esta conexión entre ciencia y política fue realizada por todos los actores (investigadores, asesores, políticos, etc.), mostrando así la permeabilidad entre los campos políticos y científicos en el espacio educativo (Villalobos y Parcerisa, 2020), lo que podría estar dando luces sobre las formas de construcción contemporánea de políticas educativas complejas.

En tercer lugar, y en términos de la formulación de la política, los resultados permiten dilucidar los ejes centrales de la discusión en torno a la Ley de Inclusión. Esto facilita la identificación de lo que Muller (2002) llama ‘algoritmos’ o términos bajo los cuales se van configurando las ideas, problemas y sus soluciones en la elaboración de la política. En particular, los resultados muestran las importantes tensiones que existieron en aspectos técnicos que debían regularse, así como los problemas que la ley suscitó en el espacio político nacional, evidenciando las tensiones en una recién nacida coalición. Asimismo, los resultados también mostraron que, a nivel social, la discusión de la Ley de Inclusión implicó la aparición de una oposición organizada mucho más fuerte de lo que se pudo haber proyectado, con un grupo de padres y madres exigiendo el derecho a pagar por la educación de sus hijos, lo que dificultó la promulgación de la ley y contrastó con el discurso del movimiento estudiantil (Bellei et al., 2018b; Zancajo, 2019). La existencia de este conjunto de tensiones muestra la complejidad de la discusión de este tipo de políticas, las que desbordan los marcos y campos acotados de la acción educativa, aspecto poco considerado hasta la fecha tanto por las investigaciones como por la acción gubernamental.

Finalmente, los resultados de la investigación mostraron como en la fase de promulgación de la ley se producen transformaciones ideacionales, tendientes a la unificación del campo cognitivo (Muller, 2002). En nuestro caso de estudio, este proceso se desarrolló a través de dos mecanismos claves: las tácticas semióticas y pragmáticas para generar consensos y el capital político disponible. Así, cuestiones como la modificación de ciertos artículos para establecer menores restricciones o la mayor gradualidad en los tiempos de la implementación de la ley, junto con la idea de utilización del capital político de la coalición de gobierno, facilitaron la adopción de la legislación. De esta forma, el estudio mostró cómo se produce una mutación en las ideas originales, permitiendo la construcción de un marco relativamente común de análisis, que es lo que permite finalmente la aprobación de la ley.

Visto en conjunto, los resultados de la investigación permiten entender con mayor profundidad el rol de las ideas en el proceso de gestación, formulación y legitimación de la Ley de Inclusión en Chile, entregando un acercamiento que permite entender de mejor forma la relación entre ideas y políticas educativas. Al mismo tiempo, el estudio también abre la puerta a nuevas preguntas como, por ejemplo, cómo influyeron las perspectivas de actores opositores o neutros a la legislación, sus contribuciones en la elaboración y/o delimitación de la legislación y sus apreciaciones del cómo se dio el proceso principalmente legislativo. Avanzar en estos aspectos podría ser el objeto de futuras investigaciones.

### **Agradecimientos**

Este artículo se desarrolla en el marco del Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11190198: *“Estudiando el funcionamiento, organización y dinámicas del campo educativo. Un análisis de la trayectoria, características, relaciones e influencias en el Chile post-dictadura (1990-2020)”*.

### **Notas**

<sup>1</sup> Es importante mencionar que la Nueva Mayoría contó con la (débil) mayoría parlamentaria, tanto en el Senado como en la Cámara de Diputados. Esta mayoría le permitía aprobar legislaciones sin contar con la venia de la oposición, pero debía convencer a todos los sectores -que incluían desde la Democracia Cristiana al Partido Comunista- para lograr aprobar estas legislaciones.



### Referencias

- Bachelet, M. (2014). Programa de Gobierno Michelle Bachelet (2014 – 2018). Disponible en <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/646/w3-article-157782.html>
- Bachelet, M. (2015). Discurso de promulgación de Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, Disponible en: <http://archivospresidenciales.archivonacional.cl/index.php/discurso-de-michelle-bachelet-al-promulgar-ley-20845-de-inclusion-escolar> [20 de octubre de 2020]. <https://doi.org/10.5354/0717-3652.2007.8294>
- Bachrach, P. & Baratz M. (1962). Two faces of power. *American Political Science Review*, 56, 947–952. <https://doi.org/10.2307/1952796>
- Baumgartner, F. R. (2013). Ideas and policy change. *Governance*, 26(2), 239-258. <https://doi.org/10.1111/gove.12007>
- Béland, D. (2010). The idea of power and the role of ideas. *Political studies review*, 8(2), 145-154. <https://doi.org/10.1111/j.1478-9302.2009.00199.x>
- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para desmercantilizar la educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 232-247. <https://doi.org/10.7203/rase.10.2.10071>
- Bellei, C., Cabalín C. & Orellana V. (2018a). The student movements to transform the Chilean market-oriented education system. En R. Cortina y C. Lafuente (eds.). *Civil organizations in Latin American Education. Case Studies and perspectives on advocacy* (pp. 63-84). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315104874-4>
- Bellei, C., Muñoz, C., Rubio, X., Alcaño, M., Donoso, M.P., Martínez, J., De la Fuente, L., Del Pozo, F. & Díaz, R. (2018b). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. LOM.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2015). Informe Comisión Educación, Primer Trámite, Historia de Ley N°20.845. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idParte=9605150&idVersion=2019-04-25>
- Blyth, M. (2002). *Great transformations: Economic ideas and institutional change in the twentieth century*. Cambridge University Press.
- Bonilla, M. & López A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305-215. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2016000300006>
- Canales, M. (2006), *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- Carrasco, A., Hernández, M., Honey, N. & Oyarzún, J. (2021). School admission in Chile, new rules of the game, and the devaluation of Middle-class capitals, *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 1-17. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1882835>
- Carrasco, A., Honey, N., Oyarzún, J. & Mendoza, M. (2020). Counter-reforming through reactionary populism: a failing attempt to restrain a major school admission reform in Chile, *Journal of School Choice*, 15(2), 59-87. <https://doi.org/10.1080/15582159.2020.1856561>
- Carrasco, A., Gutiérrez, G. & Flores C. (2017). Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools, *Journal of Education Policy*, 32(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>

- Carvajal, V. & Partarrieu B. (2014, 19 de noviembre). Sostenedores vinculados a la DC recibieron en 2013 más de \$41 mil millones en subvenciones, *CIPER*. <https://www.ciperchile.cl/2014/11/19/sostenedores-vinculados-a-la-dc-recibieron-en-2013-mas-de-41-mil-millones-en-subvenciones-escolares/>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010, *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42.
- Daviter, F. (2007). Policy Framing in the European Union, *Journal of European Public Policy*, 14(4), 654–666. <https://doi.org/10.1080/13501760701314474>
- Deterding, N. M., & Waters, M. C. (2021). Flexible coding of in-depth interviews: A twenty-first-century approach. *Sociological methods & research*, 50(2), 708-739. <https://doi.org/10.1177/0049124118799>
- Díaz-Ríos, C. (2019). Domestic coalitions in the variation of education privatization: an analysis of Chile, Argentina, and Colombia, *Journal of Education Policy*, 34(5), 647-668. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1460494>
- Dolowitz, D. & Marsh D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making, *Governance*, 13(1), 5-24. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>
- Donoso, S. (2013). Dynamics of Change in Chile: Explaining the emergence of the 2006 "pingüino" movement, *Journal of Latin American Studies*, 45(1), 1-29. <https://doi.org/10.1017/s0022216x12001228>
- Donoso, S. (2017). When social movements become a democratizing force: the political impact of the student movement in Chile, *Research in Social Movements, Conflicts and Change*, 39, 167-196. <https://doi.org/10.1108/s0163-786x20160000039008>
- Elacqua, G., Martínez M. & Santos, H. (2011). Lucro y educación escolar, *Claves para Políticas Públicas*, 1, 1-10.
- Falabella, A. (2015). 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*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152420>
- Fairclough, N., Jessop, B., & Sayer, A. (2015). Critical realism and semiosis. *Alethia*, 5(1), 2-10. <https://doi.org/10.1558/aleth.v5i1.2>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Gárate, M. (2012). *La revolución capitalista de Chile (1973-1990)*. Ediciones UAH. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.64070>
- Garay, M., Sillard, M. & Troncoso, I. (2018). Análisis al nuevo Sistema de Admisión Escolar en Chile: La Región de Magallanes como experiencia piloto, *Calidad en la Educación*, 49, 112-136. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.578>
- García-Huidobro, J. (2011), *Movilizaciones estudiantiles, un intento de interpretación*. Ediciones UAH.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied Thematic Analysis*. Sage.
- Haas, P. (1992). Comunidades epistémicas y coordinación de políticas internacionales, *Organización Internacional*, 46(1), 1–35. <https://doi.org/10.2307/422246>
- Hall, P. A. (1989). *The political power of economic ideas: Keynesianism across nations*. Princeton University Press.

- Hall, P. (1993). Policy paradigms, social learning and the State: The case of economic policymaking in Britain, *Comparative Politics*, 25(3), 275-296.
- Hay, C. (2002). *Political Analysis. A Critical Introduction*. Palgrave.
- Hernández, M. & Carrasco A. (2020). The transition from a deregulated market to a centralised school admission system in Chile: mapping middle-class responses to new school choice rules, *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1851592>
- Kraft, M. y Furlong, S. (2010). *Public policy: Politics, analysis, and alternatives*. CQ Press.
- Kingdon, J. (2014). *Agendas, alternatives, and public policies*. Pearson Education Limited.
- Mehta, J. (2011). The varied roles of ideas in politics: From ‘whether’ to ‘how’”. En D. Béland y R. Cox (eds.). *Ideas and Politics in Social Science Research*, (pp. 23-46). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199736430.003.0002>
- MINEDUC (2015). *Cuenta Pública 2015*. En: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2134> [10 de septiembre de 2020].
- MINEDUC (2017). *El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar*, Santiago, MINEDUC.
- Moyano, C., Joiko, S. y Oyarzún, J. (2020). Searching for an educational shelter: classification, racialisation and genderisation during migrant families’ school-choice experiences in Chile, *International Studies in Sociology of Education*, 29(3), 293-318. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1771748>
- Muller, P. (2002). *Las políticas públicas*. Universidad Externado de Colombia.
- Oyarzún, J. D. D., Parcerisa, L., & Carrasco, A. (2022). Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. *Psicoperspectivas*, 21(1), 87-98. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2537>
- Pagliarello, M. (2020). Aligning policy ideas and power: the roots of the competitiveness frame in European education policy, *Comparative Education*, 56(4), 441-458. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1769927>
- Palacios-Valladares, I. y Ondetti, G. (2019). Student Protest and the Nueva Mayoría Reforms in Chile, *Bulletin of Latin American Research*, 38(5), 638-653. <https://doi.org/10.1111/blar.12886>
- Parcerisa, L., y Verger, A. (2019). PISA projections in Chile: The selective use of league leaders in the enactment of recent education reforms. En: Waldow F, Steiner-Khamsi G (eds) *Understanding PISA’s Attractiveness: Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (pp. 25-47). Bloomsbury.
- Patton, M. (2015). Sampling, qualitative (purposeful). In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (pp.1-3). John Wiley & sons. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeoss012.pub2>
- Penaglia, F., & Mejías, S. (2019). El conflicto estudiantil chileno y sus efectos políticos. *Polis*, 15(2), 7-38. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/polis/2019v15n2/penaglia>
- Portales, J., & Vasquez Heilig, J. (2015). Understanding Universal Vouchers at Urban Public School Districts in Santiago de Chile: Educational Administrators’ Responses to Choice. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(2), 196-239. <https://doi:10.17583/remie.2015.1461>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Desarrollo Humano en Chile 2015, Los tiempos de la politización*, Santiago, PNUD. <https://doi.org/10.30972/dpd.44852>
- Rhinard, M. (2010). *Framing Europe: The policy-shaping strategies of the European Commission*. Republic of Letters.
- Romo, J. C. (2011, 4 de agosto). Un 80% de los chilenos está en contra del lucro en la Educación. *Emol*. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/08/04/496231/un-80-de-loschilenos-esta-en-contra-del-lucro-en-la-educacion.html>
- Sabatier, P. y Weible, C. (2007), *Theories of the Policy Process*. Routledge.
- Saura, G. y Mateluna, H. (2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar, *Educar em Revista*, 36, 1-19. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75918>
- Sisto, V. (2019). Inclusion “in the Chilean way”: School inclusion in a context of advanced neoliberal policies, *Education Policy Analysis archives*, 27(23), 1-21.
- Tauaf, C. (2020). Agenda-setting in public policies: the strategy for financial education in Brazil through the lens of the multiple streams model, *EBAPE.BR*, 18(3), 486-493. <https://doi.org/10.1590/1679-395120190038x>
- Treviño, E., Villalobos, C. y Morel, M. (2020). Financiamiento de la Educación Pública. Hacia la construcción de un nuevo trato. En M. Corvera y G. Muñoz (eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, (pp. 300-323). Biblioteca del Congreso Nacional. <https://doi.org/10.2307/j.ctv893grj.14>
- Véliz, D., Pickenpack, A., & Villalobos, C. (2022). Policy Translation of Social Movements Demands: The Case of Free-Tuition in Higher Education in Chile. *Berkeley Review of Education*, 11(2), 118-140. <https://doi.org/10.5070/B811254542>
- Venables, J. y Chamorro, C. (2020). Haciendo neoliberalismo sobre la marcha. Creación y resignificación de ideas educativas en la dictadura chilena, *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 321-340. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000200321>
- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: the promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, 27(1), 109-130. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.623242>
- Verger, A. (2014). Why Do Policy-Makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform, *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 14-29.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). What are the role and impact of public-private partnerships in education? A realist evaluation of the Chilean education quasi-market, *Comparative Education Review*, 60(2), 223–248. <https://doi.org/10.1086/685557>
- Villalobos, C. (2016). El campo educativo en Chile post-dictadura (1990–2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. En Pinol, A. (Ed.), *Democracia versus neoliberalismo. 25 años de neoliberalismo en Chile* (pp. 97-124). ICAL-Fundación Rosa Luxemburgo.
- Villalobos, C. y Ortiz-Inostroza, C. (2019). Continuidades y rupturas de la protesta universitaria en el Chile post-dictadura. *Revista Temas Sociológicos*, 24(1), 89-120. <https://doi.org/10.29344/07196458.24.1966>

- Villalobos, C. y Parcerisa L. (2020). El rol de la investigación en la configuración del campo educativo en Chile. Perspectivas, influencias y omisiones, *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15145.011>
- Villalobos, C., & Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de análisis económico*, 27(2), 145-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702012000200005>
- Yanow, D. (2000). *Conducting Interpretative Policy Analysis*. Sage.
- Zancajo, A. (2019). *Drivers and hurdles to the regulation of education markets: The political economy of Chilean reform*, National Center for the Study of Privatization in Education Working Paper 239. Columbia University.