



Doctorado en Educación

**ELECCIÓN Y PERMANENCIA EN ESCUELAS DE BAJA CALIDAD
EN UN SISTEMA EDUCATIVO DE CUASI-MERCADO.
¿OPCIÓN O RESIGNACIÓN?**

MARCELA ROMÁN CARRASCO

2014

DIRECTOR: DR. F. JAVIER MURILLO TORRECILLA



Doctorado en Educación

**ELECCIÓN Y PERMANENCIA EN ESCUELAS DE BAJA CALIDAD
EN UN SISTEMA EDUCATIVO DE CUASI-MERCADO.
¿OPCIÓN O RESIGNACIÓN?**

MARCELA ROMÁN CARRASCO

2014

DIRECTOR: DR. F. JAVIER MURILLO TORRECILLA

Índice General

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	23
CAPÍTULO 2. REGULACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	37
2.1. Sistemas educativos y su regulación	37
2.2. Regulación competitiva en educación: el cuasi-mercado	42
2.3. Sistemas educativos de cuasi-mercado: algunas experiencias	49
CAPÍTULO 3. EFECTOS Y FACTORES IMPLICADOS EN LA POLÍTICA DE SCHOOL CHOICE	79
3.1. Calidad educativa y segregación escolar: desafíos y pendientes de la política de <i>school choice</i>	80
3.2. Cuasi-mercados y segregación escolar	85
3.3. Cuasi-mercados y calidad educativa.....	92
3.4. La elección de escuelas: <i>school choice</i>	98
CAPÍTULO 4. LA ELECCIÓN DE ESCUELAS EN CHILE	119
4.1. El Sistema Educativo Chileno.....	120
4.2. El cuasi-mercado educativo en Chile.....	131
4.3. Efectos y factores de la elección de escuela en Chile	144
CAPÍTULO 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	171
5.1. Objetivos de la Investigación	172
5.2. Metodología	180
5.3. Consideraciones éticas	216
CAPÍTULO 6. FLUJO DE ESTUDIANTES Y PROBABILIDAD DE CAMBIO EN ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA.....	217
6.1. Identificación y caracterización de las escuelas de baja calidad histórica.....	218
6.2. Evolución de la matrícula en escuelas de baja calidad histórica.....	227
6.3. Probabilidad de cambio desde escuelas urbanas de baja calidad histórica.....	238

CAPÍTULO 7. RAZONES Y FACTORES EN LA ELECCIÓN Y PERMANENCIA	
ESCUELAS BAJA CALIDAD EN DOS MERCADOS EDUCATIVOS URBANOS.	245
7.1. Las escuelas y los padres participantes.....	246
7.2. Criterios de elección de escuelas por parte de los padres	250
7.3. Satisfacción de los padres con la escuela	256
7.4. Conducta de cambio escuela	262
7.5. El SIMCE como señal o determinante en la conducta o disposición al cambio	278
CAPÍTULO 8. TRAYECTORIA DE DECISIÓN. PERCEPCIONES, EXPECTATIVAS Y	
DEMANDAS DE PADRES DE ESCUELAS URBANAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA. 283	
8.1. Percepción, expectativas y valoración de los padres respecto de las escuelas de baja calidad histórica.....	285
8.2. Razones y factores implicados en el proceso de elección de escuela.....	312
8.3. Motivos y condiciones que definen la permanencia en las escuelas de baja calidad histórica	319
8.4. Percepción y juicio de los padres sobre la calidad educativa	328
8.5. El SIMCE como indicador de calidad	338
8.6. Síntesis de la percepción, expectativas y demandas de padres de escuelas de baja calidad histórica	343
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	349
9.1. Una panorámica de los resultados.....	350
9.2. Discusión	384
9.3. Recomendaciones para la política	395
9.4. Limitaciones y aportaciones.....	399
9.5. Futuros estudios.....	402
9.6. Palabras finales	404
REFERENCIAS.....	409

Índice Analítico

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	23
CAPÍTULO 2. REGULACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	37
2.1. Sistemas educativos y su regulación	37
2.2. Regulación competitiva en educación: el cuasi-mercado	42
2.2.1. Los cuasi-mercados: combinación de regulación y lógicas de funcionamiento burocrático y de mercado.....	43
2.2.2. Financiamiento y objeto de competencia.....	46
2.3. Sistemas educativos de cuasi-mercado: algunas experiencias	49
2.3.1. La elección de escuelas en el Sistema Educativo Inglés.....	50
2.3.1.1. Contexto y lógica de la elección escolar	54
2.3.1.2. Fuentes de información para la elección y postulación de escuela	57
2.3.2. La elección de escuelas en el Sistema Educativo Holandés.....	58
2.3.2.1. Contexto de la elección escolar	61
2.3.2.2. La lógica de la elección escolar	64
2.3.3. La elección de escuelas en el Sistema Educativo Belga	66
2.3.3.1. Regulación del Sistema Educativo Belga.....	67
2.3.3.2. La elección de escuelas en las comunidades belgas	70
2.3.4. La elección de escuelas en el Sistema Educativo de los Estados Unidos	75
2.3.4.1. Contexto y dinámica de elección	76
CAPÍTULO 3. EFECTOS Y FACTORES IMPLICADOS EN LA POLÍTICA DE SCHOOL CHOICE	79
3.1. Calidad educativa y segregación escolar: desafíos y pendientes de la política de <i>school choice</i>	80
3.2. Cuasi-mercados y segregación escolar	85
3.2.1. Efectos en segregación. Una mirada comparativa internacional.....	85
3.2.2. Efectos en segregación. La evidencia de los sistemas de cuasi-mercados de Estados Unidos e Inglaterra	88
3.3. Cuasi-mercados y calidad educativa.....	92
3.3.1. Efectos en calidad. Una mirada comparativa internacional	92
3.3.2. Efectos en calidad. La evidencia de los sistemas de cuasi- mercado de Estados Unidos e Inglaterra	95
3.4. La elección de escuelas: <i>school choice</i>	98
3.4.1. Elección de escuelas. Una mirada comparativa internacional.....	101

3.4.2. La elección de escuelas en los sistemas de cuasi-mercados de Estados Unidos e Inglaterra	106
CAPÍTULO 4. LA ELECCIÓN DE ESCUELAS EN CHILE.....	119
4.1. El Sistema Educativo Chileno	120
4.1.1. Estructura del Sistema Educativo Chileno.....	120
4.1.2. Centros escolares y estudiantes	123
4.1.2.1. Escuelas y liceos del sistema	123
4.1.2.2. Estudiantes chilenos.....	125
4.1.3. Calidad y equidad educativa del Sistema. Los resultados SIMCE	129
4.2. El cuasi-mercado educativo en Chile	131
4.2.1. El cambio en el sistema y lógica del financiamiento de la educación pública	137
4.2.2. Proveedores de educación con fines de lucro.....	139
4.2.3. La irrupción del financiamiento compartido	140
4.2.4. Panorama actual.....	142
4.3. Efectos y factores de la elección de escuela en Chile.....	144
4.3.1. Elección de escuela y rendimiento escolar.....	146
4.3.2. Elección de escuela y segregación escolar	152
4.3.3. Factores asociados a la elección de escuela en Chile.....	159
4.3.4. Comentarios finales	166
CAPÍTULO 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	171
5.1. Objetivos de la Investigación	172
5.1.1. El Problema y las preguntas de la investigación.....	172
5.1.2. Hipótesis orientadoras del estudio.....	177
5.1.3. Objetivos de la investigación	178
5.2. Metodología	180
5.2.1. Estudio Cuantitativo 1. Determinantes del movimiento y cambio de estudiantes en escuelas de baja calidad histórica	183
5.2.1.1. Variables.....	183
5.2.1.2. Fuentes de Información	188
5.2.1.3. Población y Muestra.....	188
5.2.1.4. Estrategia de análisis	189
5.2.2. Estudio Cuantitativo 2: Factores de la elección y permanencia de las familias en escuelas de bajo rendimiento histórico en Chile	192
5.2.2.1. Variables.....	193
5.2.2.2. Muestra	194
5.2.2.3. El cuestionario como instrumento de obtención de información	196
5.2.2.3. Trabajo de campo.....	200
5.2.2.4. Estrategia de análisis	201
5.2.3. Estudio cualitativo: Trayectorias, percepciones, expectativas y demandas de padres de escuelas de baja calidad histórica	202

5.2.3.1. Opción metodológica	202
5.2.3.2. Categorías	204
5.2.3.3. Participantes	206
5.2.3.4. Grupo focal como técnica de obtención de información ...	208
5.2.3.5. Estrategia de análisis	213
5.3. Consideraciones éticas	216
CAPÍTULO 6. FLUJO DE ESTUDIANTES Y PROBABILIDAD DE CAMBIO EN ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA.....	217
6.1. Identificación y caracterización de las escuelas de baja calidad histórica.....	218
6.1.1. Caracterización de las escuelas de baja calidad histórica según dependencia y nivel socioeconómico	220
6.1.2. Ubicación de las escuelas urbanas de baja calidad histórica	222
6.1.3. Caracterización de las escuelas de baja calidad histórica según su tamaño	224
6.1.4. Caracterización escuelas urbanas de baja calidad, según tendencia SIMCE.....	225
6.2. Evolución de la matrícula en escuelas de baja calidad histórica.....	227
6.2.1. Evolución de la matrícula en las escuelas urbanas de baja calidad histórica, según dependencia	230
6.2.2. Magnitud, origen y destino del cambio en escuelas de baja calidad histórica	231
6.2.2.1. La magnitud del cambio	232
6.2.2.2. Características y origen del cambio en el tiempo en escuelas de baja calidad histórica.....	235
6.2.2.3. Destino del Cambio	237
6.3. Probabilidad de cambio desde escuelas urbanas de baja calidad histórica.....	238
6.3.1. Panorámica general de los factores implicados.....	238
6.3.2. Factores relacionados con la probabilidad de cambio	240
6.3.2.1. Género del estudiante	240
6.3.2.2. Nivel socioeconómico (NSE) de la escuela de origen.....	241
6.3.2.3. Tamaño de la escuela de origen	242
6.3.2.4. Nivel educativo de la madre	242
6.3.2.5. Puntaje SIMCE del estudiante.....	243
CAPÍTULO 7. RAZONES Y FACTORES EN LA ELECCIÓN Y PERMANENCIA ESCUELAS BAJA CALIDAD EN DOS MERCADOS EDUCATIVOS URBANOS.....	245
7.1. Las escuelas y los padres participantes	246
7.1.1. Las escuelas de baja calidad de los dos mercados estudiados	246
7.1.2. Los padres y madres.....	247
7.1.2.1. Ingresos familiares y actividad de las madres.....	248
7.1.2.2. Condición de ex-alumnos de la escuela del hijo/a.....	250
7.1.2.3. Pago por la educación de los hijos	250

7.2. Criterios de elección de escuelas por parte de los padres	250
7.2.1. Criterios implicados en la elección de escuela	251
7.2.2. Elección según dependencia del establecimiento.....	254
7.3. Satisfacción de los padres con la escuela	256
7.3.1. Aspectos valorados por los padres.....	258
7.3.2. Aspectos menos valorados por los padres.....	260
7.4. Conducta de cambio escuela	262
7.4.1. Disposición al cambio en padres de escuelas de baja calidad histórica	262
7.4.2. Conducta de cambio y dependencia	263
7.4.3. El cambio entre los padres que no dudarían en cambiar al hijo/ de esta escuela	263
7.4.4. Establecimiento al cual cambiarían al hijo/a.....	265
7.4.5. La disposición al cambio entre los padres que tienen dudas.....	267
7.4.6. La conducta de cambio entre padres que pagan mensualmente por la educación recibida	269
7.4.7. Conducta de cambio según escolaridad madre	271
7.4.8. Conducta de cambio e ingresos por hogar.....	273
7.4.9. Conducta de cambio y percepción del establecimiento en general	275
7.4.10. Cambio y percepción global escuela	276
7.4.11. Conducta de cambio según percepción del promedio de notas del hijo o hija.....	276
7.5. El SIMCE como señal o determinante en la conducta o disposición al cambio	278
7.5.1. EL SIMCE de la escuela donde lo cambiaría	281
7.5.2. Factores asociados a la disposición de cambio de escuela	282

CAPÍTULO 8. TRAYECTORIA DE DECISIÓN. PERCEPCIONES, EXPECTATIVAS Y DEMANDAS DE PADRES DE ESCUELAS URBANAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA. 283

8.1. Percepción, expectativas y valoración de los padres respecto de las escuelas de baja calidad histórica.....	285
8.1.1. Valoración y satisfacción hacia escuelas públicas de baja calidad histórica	285
8.1.1.1. Los profesores: valores, preocupación y trato a sus estudiantes.....	285
8.1.1.2. Seguridad y cuidado del alumno	289
8.1.1.3. Esfuerzos y cambios positivos en el tiempo: lo logrado respecto de años anteriores	289
8.1.1.4. Sentido de Comunidad. El ambiente escolar	290
8.1.1.5. Percepción sobre la dirección de la escuela.....	291
8.1.1.6. Equipamiento y cuidado de las instalaciones.....	292
8.1.2. Valoración y satisfacción hacia las escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica	292

8.1.2.1. Los profesores: valores, preocupación y trato a sus estudiantes.....	293
8.1.2.2. Adecuada cobertura curricular: Los contenidos tratados.....	295
8.1.2.3. Bajo número de niños por curso.....	297
8.1.2.4. Sentido de Comunidad. Ambiente, cercanía y convivencia con las familias.....	298
8.1.2.5. La dirección de la escuela.....	300
8.1.3. Los aspectos menos valorados de las escuelas públicas de baja calidad histórica.....	300
8.1.3.1. Infraestructura y equipamiento.....	301
8.1.3.2. El retraso en los contenidos abordados.....	302
8.1.3.3. El trato de los docentes hacia los alumnos.....	303
8.1.3.4. El ambiente, la disciplina.....	304
8.1.3.5. Participación de las familias.....	305
8.1.3.6. Comparación con la educación pagada.....	307
8.1.3.7. La dirección de la escuela.....	307
8.1.4. Los aspectos menos valorados de las escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica.....	308
8.1.4.1. Infraestructura, equipamiento y recursos. Limpieza y cuidado entorno.....	308
8.1.4.2. El ambiente, las familias.....	310
8.1.4.3. La Dirección escolar.....	311
8.2. Razones y factores implicados en el proceso de elección de escuela.....	312
8.2.1. Proceso y factores de elección de escuelas públicas.....	312
8.2.1.1. Conocimiento directo.....	312
8.2.1.2. Factores económicos: Cercanía y costos más seguridad....	314
8.2.1.3. Ambiente, familias y estudiantes.....	315
8.2.2. Proceso y factores de elección de escuelas privadas subvencionadas.....	315
8.2.2.1. Factores económicos: La cercanía (distancia), costos y seguridad.....	316
8.2.2.2. Seguridad y tamaño de la escuela.....	317
8.2.2.3. Aceptación del hijo/a en la escuela. No hubo elección.....	317
8.2.2.4. Conocimiento directo. Trayectorias escolares e historia de relación con la escuela.....	318
8.3. Motivos y condiciones que definen la permanencia en las escuelas de baja calidad histórica.....	319
8.3.1. La permanencia y disposición al cambio de escuelas públicas baja calidad histórica.....	319
8.3.1.1. Las notas y avances en el aprendizaje de los hijos.....	319
8.3.1.2. Por los profesores y profesoras.....	321
8.3.1.3. Continuidad de la trayectoria escolar del hijo o hija.....	322
8.3.1.4. Confianza y seguridad.....	323
8.3.1.5. Razones dadas por quienes sí los cambiarían de escuela....	323
8.3.2. La permanencia y disposición al cambio de escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica.....	325

8.3.2.1. Factores económicos y la seguridad de la cercanía	325
8.3.2.2. Porque a los hijos les va bien y avanzan	326
8.3.2.3. Los hijos no quieren cambiarse	326
8.3.2.4. Razones dadas por quienes los cambiarían	327
8.4. Percepción y juicio de los padres sobre la calidad educativa	328
8.4.1. La percepción de la calidad educativa por los padres de las escuelas públicas de baja calidad histórica	329
8.4.1.1. Una buena escuela	329
8.4.1.2. La responsabilidad del aprendizaje	331
8.4.1.3. Expectativas sobre el futuro académico de los hijos e hijas	332
8.4.2. La percepción de la calidad educativa para los padres de escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica	334
8.4.2.1. Formación en valores: personas más felices y mejores	334
8.4.2.2. La calidad de los profesores. Cobertura curricular	335
8.4.2.3. Selección de estudiantes	336
8.4.2.4. Aprendizaje y logro: Responsabilidad del estudiante y apoyo familiar	337
8.4.2.5. Expectativas sobre el futuro académico de los hijos e hijas	337
8.5. El SIMCE como indicador de calidad	338
8.5.1. Conocimiento e importancia del SIMCE para los padres de escuelas públicas de baja calidad histórica	338
8.5.1.1. Conocimiento e implicaciones del SIMCE	339
8.5.1.2. Importancia atribuida al SIMCE	340
8.5.2. Conocimiento e importancia del SIMCE para los padres de escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica	341
8.5.2.1. Conocimiento e importancia atribuida al SIMCE	341
8.5.2.2. Uso o prioridad del SIMCE para el cambio de escuela	342
8.6. Síntesis de la percepción, expectativas y demandas de padres de escuelas de baja calidad histórica	343
8.6.1. Síntesis de la valoración y satisfacción de los padres con las escuelas de baja calidad histórica	343
8.6.2. Síntesis de las razones y factores implicados en el proceso de elección de escuela	344
8.6.3. Síntesis de los motivos y elementos que definen la permanencia de padres y estudiantes en escuelas de baja calidad histórica	345
8.6.4. Síntesis de los criterios y atributos que definen la calidad educativa de una escuela	346
8.6.5. Síntesis del conocimiento e importancia atribuida al SIMCE como factor de elección, permanencia y cambio	347

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	349
9.1. Una panorámica de los resultados	350
9.1.1. ¿Cuántas son y cómo son las escuelas de baja calidad histórica?	350
9.1.2. ¿Son iguales entre sí las escuelas de baja calidad histórica?	353
9.1.2.1. Comportamiento y evolución del SIMCE	353
9.1.2.2. El comportamiento de la matrícula	354
9.1.3. El fenómeno de la permanencia (no cambio) en las escuelas de baja calidad histórica	355
9.1.4. El flujo de estudiantes de escuelas de baja calidad histórica	355
9.1.5. El destino del cambio desde escuelas de baja calidad.....	356
9.1.6. La probabilidad del cambio desde escuelas de baja calidad.....	357
9.1.7. Criterios y factores de elección de escuelas	359
9.1.8. Valoración y crítica hacia las escuelas de baja calidad histórica	363
9.1.8.1. Los aspectos mayormente reconocidos y valorados de las escuelas.....	365
9.1.8.2. Los aspectos de las escuelas que concitan la crítica y el descontento de los padres.....	368
9.1.9. Razones para la permanencia en las escuelas de baja calidad.....	371
9.1.10. Condiciones y disposición al cambio de escuela de baja calidad.....	373
9.1.11. La calidad educativa vista desde los padres	376
9.1.12. Las familias en Chile: ¿Usan el SIMCE para decidir el cambio de escuela?	380
9.1.13. ¿Por qué no desaparecen o mejoran sus rendimientos las escuelas de baja calidad histórica en un contexto de fuerte competencia y amplia elección?	381
9.2. Discusión	384
9.2.1. Elección de escuelas y calidad.....	384
9.2.2. Elección de escuelas y segmentación	386
9.2.3. Criterios y factores implicados en la elección parental	389
9.3. Recomendaciones para la política	395
9.4. Limitaciones y aportaciones	399
9.5. Futuros estudios	402
9.6. Palabras finales	404
REFERENCIAS	409

Índice de Gráficos

Gráfico 4.1. Número de escuelas en Chile según zona y dependencia. 2012	124
Gráfico 4.2. Evolución del número de estudiantes matriculados en escuelas públicas y privadas subvencionadas de Educación Básica y Media. 1990-2013	127
Gráfico 4.3. Evolución de la distribución de estudiantes en el sistema educativo chileno según dependencia administrativa de la escuela. 1981- 2013	128
Gráfico 4.4. Evolución de los Resultados en Matemáticas SIMCE 4° Básico, según dependencia de la escuela, 1999-2012.....	130
Gráfico 4.5. Evolución de los resultados en Matemáticas SIMCE 4° Básico por grupo socioeconómico del estudiante, 2002-2012.....	130
Gráfico 4.6. Evolución del promedio de los resultados en Matemáticas SIMCE 4° Básico según el contexto urbano o rural de la escuela. 2005-2012	131
Gráfico 5.1. Estructura y foco de la investigación.....	182
Gráfico 5.2. Ubicación de las escuelas seleccionadas en el estudio cuantitativo 2	195
Gráfico 6.1. Distribución de las escuelas urbanas chilenas según su calidad histórica. 1998-2008	218
Gráfico 6.2. Distribución de las escuelas urbanas chilenas según su calidad y dependencia. 1998-2008	219
Gráfico 6.3. Distribución de escuelas de baja calidad histórica y de escuelas urbanas según dependencia	221
Gráfico 6.4. Distribución de escuelas de baja calidad histórica y de escuelas urbanas según su nivel socio-económico	221
Gráfico 6.5. Distribución de escuelas urbanas y de escuelas urbanas de baja calidad histórica según su tamaño	224
Gráfico 6.6. Distribución de escuelas baja calidad histórica según comportamiento histórico SIMCE.....	226
Gráfico 6.7. Evolución SIMCE de las escuelas de baja calidad histórica según dependencia.....	227
Gráfico 6.8. Comportamiento de la matrícula en escuelas de baja calidad histórica.....	228
Gráfico 6.9. Evolución de la matrícula de las escuelas urbanas según calidad SIMCE histórica. 1998-2008	229
Gráfico 6.10. Evolución de la matrícula de las escuelas urbanas de baja calidad histórica por dependencia.....	231

Gráfico 6.11. Tasas de Cambio por Grado E. Básica. Total Escuelas Urbanas y de baja Calidad Histórica. 2003-2006.....	235
Gráfico 6.12. Tasa de cambio en escuelas de baja calidad histórica según tipo y dependencia.....	236
Gráfico 6.13. Tasas de cambio escuelas urbanas y escuelas urbanas de baja calidad histórica por dependencia.....	237
Gráfico 7.1. Criterios para la elección de escuelas por parte de los padres.....	253
Gráfico 7.2. Criterios priorizados en la elección de la escuela según dependencia.....	256
Gráfico 7.3. Percepción de los padres sobre la calidad de la escuela según dependencia.....	258
Gráfico 7.4. Aspectos de la escuela más valorados por los padres según dependencia.....	260
Gráfico 7.5. Aspectos de la escuela menos valorados por los padres según dependencia.....	261
Gráfico 7.6. Tipo y ubicación de la escuela donde cambiarían a su hijo/a.....	266
Gráfico 7.7. Conducta de cambio según monto del financiamiento compartido.....	271
Gráfico 7.8. Conducta de cambio según escolaridad de la madre.....	273
Gráfico 7.9. Conducta de cambio según ingresos hogar.....	274
Gráfico 8.1. Satisfacción y Valoración con las escuelas de baja calidad histórica de los padres de escuelas públicas y privadas subvencionadas.....	344
Gráfico 8.2. Críticas y descontento con las escuelas de baja calidad histórica de los padres de escuelas públicas y privadas subvencionadas.....	344
Gráfico 8.3. Criterios y factores que orientan la decisión y elección de escuelas de los padres escuelas públicas y privadas subvencionadas de baja calidad histórica.....	345
Gráfico 8.4. Criterios y factores que sustentan la permanencia en escuelas de baja calidad histórica según los padres en escuelas públicas y privadas subvencionadas.....	346
Gráfico 8.5. Motivos y factores que definen el cambio en escuelas de baja calidad histórica según padres de escuelas públicas y privadas subvencionadas.....	346
Gráfico 8.6. Criterios y atributos que definen la calidad educativa de una escuela según los padres de escuelas públicas y privadas subvencionadas de baja calidad histórica.....	347

Índice de Tablas

Tabla 2.1. Modelos Teóricos o Básicos de Organización de la Oferta Educativa.....	40
Tabla 2.2. Elementos teóricos de eficiencia y eficacia de los cuasi-mercados educativos	46
Tabla 3.1. Factores de elección de escuela en Suecia e Inglaterra.....	102
Tabla 3.2. Factores de elección de escuela en Estados Unidos.....	112
Tabla 3.3. Factores de elección de escuela en Inglaterra	118
Tabla 4.1. Clasificación Internacional Aplicada al Sistema Educativo Chileno: Nivel Preescolar y Educación Obligatoria	121
Tabla 4.2. Tipología de centros escolares de Educación Primaria y Secundaria en Chile.....	122
Tabla 4.3. Número de escuelas en el Sistema Educativo Chileno según tipo de administración y nivel educativo. 2013	123
Tabla 4.4. Total Escuelas según dependencia administrativa. 2000-2013	125
Tabla 4.5. Número de estudiantes matriculados en el sistema educativo chileno por nivel y tipo de escuela. 2013	126
Tabla 4.6. Evolución de la tasa neta de matrícula en Educación Pre-escolar, Básica y Media en Chile. 1992-2012.....	126
Tabla 4.7. Factores de elección de escuela en Chile según la revisión de la literatura	169
Tabla 5.1. Criterios de clasificación de las escuelas según calidad, tendencia SIMCE, tamaño y evolución de la matrícula	187
Tabla 5.2. Número de escuelas consideradas en el estudio.....	189
Tabla 5.3. Estudio Cuantitativo 2. Muestra de escuelas de baja calidad histórica por Comuna.....	196
Tabla 5.4. Matriz del cuestionario del estudio cuantitativo 2	198
Tabla 5.5. Principales atributos de la investigación cualitativa	203
Tabla 5.6. Escuelas participantes en el estudio cualitativo	208
Tabla 5.7. Pauta del grupos focal	211
Tabla 6.1. Distribución de escuelas de baja calidad histórica según Región	222
Tabla 6.2. Número de escuelas de baja calidad histórica por comuna	223
Tabla 6.3. Tasa de cambio según calidad escuelas urbanas. Período 2003-2006	232
Tabla 6.4. Tasa de cambio en las escuelas urbanas por grado y tipo. 2003-2006	233
Tabla 6.5. Tasa de cambio en escuelas de baja calidad histórica por grado y tipo. 2003-2006.....	234

Tabla 6.6. Destino del cambio según la calidad de las escuelas de origen	237
Tabla 6.7. Factores relacionados con la probabilidad de cambio. Efectos Marginales	239
Tabla 6.8. Probabilidad de cambio desde escuelas de baja calidad histórica según género del estudiante	240
Tabla 6.9. Probabilidad de cambio desde escuela de baja calidad histórica según NSE de la escuela de origen	241
Tabla 6.10. Probabilidad de cambio desde escuelas de baja calidad histórica según tamaño de la escuela de origen	242
Tabla 6.11. Probabilidad de cambio desde escuelas de baja calidad histórica según nivel de estudios de la madre	243
Tabla 6.12. Probabilidad de cambio desde escuelas de baja calidad histórica según el puntaje SIMCE del estudiante	244
Tabla 7.1. Número de escuelas de baja calidad de los dos mercados urbanos	247
Tabla 7.2. Distribución de las madres y los padres participantes en el estudio cuantitativo 2 según su nivel de escolaridad	248
Tabla 7.3. Distribución de las familias participantes en el estudio cuantitativo 2 según sus ingresos	249
Tabla 7.4. Distribución de las madres participantes en el estudio cuantitativo 2 según su actividad laboral	249
Tabla 7.5. Distribución de las familias según el monto del financiamiento compartido	250
Tabla 7.6. Principales razones en la elección de la escuela (respuesta Múltiple)	251
Tabla 7.7. Principal motivo de elección de la escuela por los padres según dependencia	255
Tabla 7.8. Criterios priorizados en la elección escuelas según dependencia	256
Tabla 7.9. Percepción de la calidad de la escuela según dependencia	257
Tabla 7.10. Aspectos de la escuela más valorados por los padres según dependencia	259
Tabla 7.11. Aspectos de la escuela menos valorados por los padres según dependencia	261
Tabla 7.12. Disposición al cambio en padres de escuelas de baja calidad histórica	262
Tabla 7.13. Disposición al cambio en padres de escuelas de baja calidad histórica según dependencia	263
Tabla 7.14. Razones para el no cambio (permanencia) en padres escuelas de baja calidad histórica que cambiarían sin lugar a dudas a su hijo/a	264
Tabla 7.15. Razones del no cambio (permanencia) según dependencia	265

Tabla 7.16. Tipo y ubicación del establecimiento donde cambiarían (sin ninguna duda) al hijo/a según dependencia	267
Tabla 7.17. Razones para el no cambio (permanencia) en padres escuelas de baja calidad histórica, que tienen dudas, pero cambiarían a su hijo/a	268
Tabla 7.18. Tipo y ubicación del establecimiento donde cambiarían al hijo/a según dependencia	268
Tabla 7.19. Conducta de cambio en padres según monto del financiamiento compartido (FC)	270
Tabla 7.20. Escolaridad madre	272
Tabla 7.21. Conducta de cambio según escolaridad madre	272
Tabla 7.22. Conducta de cambio según ingresos hogar	273
Tabla 7.23. Conducta de cambio según ingresos recodificados en dos categorías.....	275
Tabla 7.24. Percepción del establecimiento en general de los padres de escuelas de baja calidad histórica.....	275
Tabla 7.25. Conducta de cambio según percepción global de la escuela	276
Tabla 7.26. Percepción del promedio de notas del hijo/a.....	277
Tabla 7.27. Conducta de cambio según percepción padres sobre promedio de notas de hijo/a	277
Tabla 7.28. Conocimiento del puntaje SIMCE de 4º Básico obtenido por la escuela por los padres de escuelas de baja calidad histórica.....	279
Tabla 7.29. Percepción del puntaje SIMCE de 4to Básico de la escuela.....	280
Tabla 7.30. Conducta de cambio según percepción del puntaje SIMCE de 4to Básico de la escuela	280
Tabla 7.31. Nivel de importancia del SIMCE de la escuela donde cambiarían al hijo/a, según dependencia.....	282
Tabla 8.1. Escuelas participantes en el estudio cualitativo	284
Tabla 9.1. Factores de elección de escuela en Chile en escuelas de baja calidad histórica	364
Tabla 9.2. Satisfacción con las escuelas de baja calidad histórica. Aspectos más valorados según tipo escuela	368
Tabla 9.3. La crítica hacia las escuelas de baja calidad histórica según tipo escuela	371

Agradecimientos

Mi reconocimiento primero a la generosidad de los padres, madres y familias de tantas escuelas olvidadas que sin conocernos ni entender mucho del estudio, nos permitieron entrar en sus vidas, ser partícipes de su trayectoria y compartir sus anhelos y frustraciones.

A mis compañeros del CIDE, de quienes sigo aprendiendo a diario y con quienes tengo profundos lazos de amistad y genuino cariño surgidos en cada uno de los mil proyectos, estudios e informes que hemos amado y sufrido juntos. Con la certeza de ser injusta al no nombrarlos a todos, va mi especial agradecimiento al permanente e incondicional apoyo de Cecilia Cardemil, amiga y maestra única e irrepetible. Soy una privilegiada de sus saberes y pasión por la educación. Todo mi reconocimiento también a Javier Corvalán, por su lealtad y permanente compromiso con el rigor y la calidad de la investigación en educación. Mi opción y desafío con el tema de esta tesis, es producto de investigaciones realizadas en conjunto. Eternamente agradecida de mis compañeros de tantos estudios, Sarita Joiko, Alexis Guerrero, Álvaro Carrasco y Marcela Perticará quienes han sido un apoyo y recurso invaluable en distintas fases de esta investigación.

A mis amigos Sergio Martinic y Adriana Aristimuño, quienes generosamente leyeron y comentaron este estudio, entregándome valiosos aportes y sugerencias.

A F. Javier Murillo, mi director y entrañable amigo, por compartir conmigo su tremenda experiencia, enseñarme y apoyarme cada vez que lo necesité. Pero por sobre todo por su paciencia e ineludible presión a través de la cual me fue desafiando y convenciendo de lo importante de ser “doctora”. Mil gracias por esa persistencia y claridad en mostrarme que no solo era un paso necesario para mi desarrollo profesional, sino para enfrentar mejor equipada los desafíos de la investigación.

Gracias a mi madre, por mostrarme con su ejemplo la importancia de ser cada día una mejor profesional y hacerlo parecer algo sencillo y alcanzable. Una dedicación muy especial para mi papá: finalmente cumplí con tu anhelo de verme toda una doctora. Extiendo a través de ellos, las gracias a toda mi familia con quien vivo y percibo permanentemente la fuerza de no estar sola.

Infinitas gracias entrelazadas de disculpas a mis cuatro hijos. A Francisca, mi eterna niña, por aceptar con dulce y sabia resignación que la cambiara mil veces por el teclado, los libros y el computador. A mis tres hombres, Javier, Diego y Gabriel, por su complicidad y permanente apoyo a seguir y terminar orgullosa este desafío.

Y por último, mi mayor agradecimiento y reconocimiento para Patricio, mi esposo y compañero de la vida. Por su incondicional apoyo, respeto y estímulo por lo todo lo que hago y emprendo. Por quererme y estar siempre.

Capítulo 1.

INTRODUCCIÓN

En sociedades modernas, crecientemente diversas, diferenciadas y segmentadas por la acción de mercado, la misión de la educación se vuelve cada vez más compleja. No resulta sencillo ni obvio asegurar el derecho de todos a ingresar a la escuela, menos aún el asegurar a cada niño, niña y joven que el paso por ella serán su aval y equipaje de una real e igualitaria incorporación a la sociedad. Para poder concretar lo anterior, hay al menos cuatro importantes desafíos para los sistemas educativos y sus políticas: resguardar ese derecho universal a la educación, ofrecer una educación de calidad, que esta se distribuya igualitaria y justamente en cada escuela y liceo del sistema y, que la trayectoria formativa de todo estudiante ocurra en un espacio amplio, plural y diverso, representativo de la sociedad: una educación de igual calidad para todos y en escuelas que permitan y promuevan el encuentro y la convivencia entre estudiantes de distintas clases sociales, capitales culturales y universos simbólicos. La masificación de los sistemas escolares, o más precisamente, la apertura de la escuela y la universalización de la educación han levantado grandes expectativas, al tiempo que se ha ido legitimando socialmente la narrativa de que por fin el posicionamiento de los individuos en la estructura social ocurriría sobre la base del mérito y esfuerzo de los sujetos, y no de la herencia social o adscripción de nacimiento a un determinado grupo o clases social, o al menos con relativa independencia de los capitales culturales o el origen social de los sujetos.

Contrariamente, sin embargo, es especialmente en el aporte a la movilidad social en función de méritos y esfuerzo donde los sistemas educativos modernos se han mostrado más débiles, consagrando privilegios, oportunidades y posiciones sociales a quienes ya las traían desde la cuna.

El paisaje de muchos sistemas educativos, entre ellos el chileno, está lejos de reflejar esa necesaria integración de estudiantes de las diversas clases y grupos sociales en las mismas escuelas y aulas. Lejos están también de mostrar rendimientos y logros escolares en función de lo necesario y esperado y más aún de exhibir una distribución justa e igualitaria de tales logros y rendimientos. La educación pública, aquella que es responsabilidad del Estado, de su organización, gestión y financiamiento, es la primera y más importante responsable de concretar esta misión ciudadana, cohesionadora e igualitaria, propia de la naturaleza de la educación en el amplio sentido de la palabra. Por eso no da lo mismo la forma en que se organicen los sistemas educativos, ni el rol que en ellos asume el Estado. Ciertas formas de organización y regulación parecen aportar y resguardar de mejor manera estos fines más igualitarios y societales, mientras que otras pueden poner fuertes limitaciones a conseguirlo.

Desde esa complejidad, utilizando diversas estrategias y mecanismos, los sistemas educativos contemporáneos han intentado lograr lo anterior, articulando de manera diferente las formas de regulación, financiamiento y provisión de los servicios educativos. La literatura reconoce dos grandes prototipos en relación a los fines, la estructura y organización de los sistemas educativos: burocrático y competitivo o de mercado, modelos que se definen de acuerdo al modo de regulación de dichos sistemas. El modo de regulación, alude a la forma en que la sociedad organiza los distintos componentes y actores de los sistemas educativos y, a los mecanismos de los cuales estos disponen para orientar, incentivar y regular las prácticas y comportamientos en su interior, de manera que ellas contribuyan a las finalidades y metas esperadas del sistema (García-Huidobro y Corvalán, 2009), o como lo señalan Maroy y Dupriez, el conjunto de mecanismos y acciones implementadas desde el gobierno educativo para orientar las interacciones y prácticas de los actores del campo educativo, sobre los cuales se detenta cierta autoridad (Maroy, 2004; Maroy y Dupriez, 2000). De esta forma, los diferentes modos de regulación, conllevan dinámicas e interacciones distintas entre las escuelas y los actores del campo educativo.

La regulación burocrática, cuyos ejemplos más clásicos son los sistemas estatales y centralizados, corresponde a un tipo de monopolio estatal en tanto que concentra la total provisión y el financiamiento de la educación pública, así como las regulaciones que ello implica. Los sistemas educativos burocráticos aparecen fuertemente asociados a modelos sociales de Estado de Bienestar en donde es el Estado quien debe financiar y administrar las escuelas, en tanto garante y promotor del derecho a la educación de todos los ciudadanos. En el otro extremo, se ubicaría el sistema educativo puro de mercado en donde tanto la provisión como el financiamiento de la educación pública, estaría en manos de privados en un lógica de autorregulación competitiva, según intereses de los propios actores (oferentes y demandantes de educación). La atención y discusión sobre los modos de regulación de los sistemas educativos, cobra así relevancia a partir de la redefinición del Estado y fija su atención en la relación, roles y atribuciones del Estado y la Sociedad Civil en la provisión de la educación. La combinación de lógicas burocráticas y competitivas dan origen a los llamados sistemas de cuasi-mercados (Vandenberghe, 1996a; 1999, 2002), espacios que combinan el financiamiento público y las regulaciones burocráticas que necesariamente lo acompañan, con principios e incentivos que promueven la competencia entre escuelas (oferentes), a partir de la libre elección desde la demanda (familias). Suponen e implican así, altos niveles de intervención estatal para implementar (promover e incentivar), las lógicas de elección y competencias entre oferentes y demandantes del servicio educativo.

En este escenario, los criterios y mecanismos por los cuales se asignan los niños a las escuelas se constituyen en aspectos centrales de la política educativa, debido a su incidencia en la calidad y equidad educativa ofrecida en los centros educativos y de manera agregada, en la igualdad de oportunidades a nivel social. En efecto, por su masividad y complejidad todos los sistemas educativos actuales generan una diferenciación y estratificación de sus escuelas, ya sea por el desempeño o características socioeconómicas y culturales de sus estudiantes, así como por su ubicación o prestigio social. Dicha estratificación y, en no pocos casos, la segmentación de los sistemas educativos, son en parte reflejo de las diferencias de capitales materiales y simbólicos de las familias, que entre otros fenómenos, explica la segmentación espacial de las ciudades. Así, se consolidan tipos de estudiantes y familias para tipos de escuelas, provocando con ello diferenciación a nivel de los resultados académicos de los alumnos que

concurrer a ellas (Dubet, Duru-Bellat y Véréttout, 2010). Por ello, no es indiferente la forma a través de la cual, cada sistema define, orienta y promueve el ingreso de los estudiantes a las escuelas públicas.

Tradicionalmente, los sistemas educativos han utilizado dos mecanismos para asignar los niños a las escuelas públicas (Wolf y Macedo, 2004). En primer lugar, la denominada zonificación, es decir, la asignación obligada del estudiante a una escuela o a un conjunto de ellas, según el lugar de residencia de la familia (modalidad presente en países como Estados Unidos, Francia, España, Nueva Zelanda o Uruguay, entre otros) (Waslander y Thrupp, 1995). El segundo mecanismo corresponde al *school choice*, es decir, la libre opción y elección del centro educativo por parte de los padres, lo que acerca al sistema escolar a la constitución de un mercado educacional (oferta diversa y opción de elección desde la demanda). Este mecanismo, impera en la mayor parte de América Latina y Europa, en particular en los casos emblemáticos de Chile, Bélgica y Holanda, entre otros. En teoría, mediante esta opción, se debiera contrarrestar la formación de *ghettos* escolares, dado que hace posible contar con familias diversas en los distintos colegios. Por otra parte, se trataría de un mecanismo que disminuye el riesgo de homogenización de las poblaciones escolares producto de una regulación por zonificación, en países de alta segmentación espacial y socioeconómica. Así, al centro de la política de mercado está el proceso y decisión de elección de los padres de la escuela para sus hijos. Desde tal opción y decisión, se apuesta a una reacción virtuosa de parte de los oferentes de servicio educativo (escuelas), que ha de verse reflejada en el incremento y mantenimiento de la calidad de la educación ofrecida por ellos (rendimientos principalmente).

La experiencia privatizadora en América Latina, y especialmente la de Chile, ha concitado el interés de investigadores y políticos dando lugar a una literatura rica y diversa que aborda el rol del Estado en estos nuevos modelos de regulación, como también a los efectos en calidad y equidad de tales principios y sus políticas.

En Chile, en el año 1980, se produjo el traspaso de todas las escuelas públicas, tanto primarias y como secundarias, desde el Ministerio de Educación hacia las municipalidades, proceso conocido como la '*municipalización de la educación*'. Junto con ello se transformó el modo de financiamiento del servicio educativo

mediante un subsidio a la demanda y un fuerte incentivo al crecimiento del sector privado. Para ello, se promovió la creación de escuelas privadas a las cuales el estado les garantizó una subvención fiscal equivalente a la otorgada a las escuelas municipales y un marco legal muy flexible para operar, proceso que dio origen a las denominadas escuelas particulares subvencionadas. La actual regulación del sistema educativo mantiene hasta la fecha los elementos centrales que sostienen la política de *school choice*, consagrando un sistema de cuasi-mercado educativo, que conserva hasta nuestros días sus principales ejes y principios de estructura y funcionamiento.

Respecto de sus resultados, la evidencia referida al incremento de calidad educativa y de la justa distribución de ella en el sistema chileno sigue siendo lapidaria: luego de décadas de políticas focalizadas, cambios y aumentos en el monto de la subvención por alumno, promoción de la competencia entre las escuelas, Chile continúa exhibiendo graves problemas de calidad y una de las mayores brechas en la región, entre los estudiantes de sectores más pobres y vulnerables y quienes pertenecen a las clases sociales y sectores con mayores recursos. Diferencias que se reflejan principalmente en la fuerte correlación entre aprendizajes y desempeños escolares y el nivel socioeconómico de los estudiantes: los mayores aprendizajes y mayor rendimiento para los estudiantes de los niveles socioeconómicos más altos y de mayores recursos de todo tipo. Pero eso no es todo, el sistema chileno es también uno de los más segregados, exhibiendo una preocupante y creciente homogeneidad socioeconómica de la población estudiantil al interior de las escuelas, configurándose así, tipos de escuelas para ciertos tipos de estudiantes. Sin duda alguna la selección de estudiantes y el cobro a las familias por el servicio entregado, son mecanismos de un fuerte impacto en la segregación en el sistema escolar chileno. Ambos con claros impactos discriminatorios en manos de las escuelas y sus administradores. El primero actúa avalado en la libertad de enseñanza y los “legítimos derechos” de las escuelas de privilegiar a los estudiantes con mayores méritos (más habilidades y mejores rendimientos). El segundo termina siendo una soterrada forma de exclusión de los estudiantes (y familias), que no pueden pagar por la educación. En un sistema tan desigual, donde los desempeños aparecen en relación directa con el nivel socioeconómico y recursos familiares, el cobro a las familias, es una doble exclusión de los alumnos de menores desempeños.

Probablemente en ninguno de los países con sistemas escolares consolidados existe una expresión más pura de cuasi mercado educacional que en Chile. Su sistema ha ocupado, en los últimos 30 años la casi totalidad de los mecanismos de política educativa orientados al mercado que registra la evidencia internacional. Incentivo y promoción a la expansión de escuelas privadas por la vía del financiamiento público; introducción de mecanismos de competencia entre las escuelas públicas y privadas financiadas con recursos públicos; incorporación de mecanismos de financiamiento vía subsidio a la demanda (*vouchers*); cobro adicional por la educación a las familias en escuelas con subvención estatal y una amplia y libre posibilidad de que las familias elijan la escuela en la cual educar a sus hijos (Bellei, 2007).

A lo anterior se suma la información censal y anual de los resultados académicos de cada establecimiento (calidad medida a través del SIMCE), como un insumo que permite a padres y madres elegir escuela de manera informada. En otras palabras, el sistema opera bajo la premisa que las familias pueden efectivamente elegir a qué escuela llevar a sus hijos, guiados prioritariamente por la calidad (rendimiento) que en ellas se ofrece. Se apuesta a que sea este derecho y opción la palanca desde donde presionar a que las escuelas públicas y privadas que reciben subvención estatal, mejoren y mantenga su calidad educativa. Se trata así, de un sistema en el cual existe un mecanismo no sólo abierto y competitivo, sino que incentivado e informado de *school choice*.

De esta forma, en la actualidad, los padres y madres pueden formalmente elegir la escuela en la cual educar a sus hijos e hijas. Por su parte, existe gran libertad y autonomía para la creación de escuelas, especialmente privadas (administradas por entes privados), con subvención estatal. Como apoyo a la toma de decisión respecto de qué centro educativo escoger, el Estado chileno genera y difunde hacia la sociedad y especialmente las familias, variada información sobre las condiciones y características de los establecimientos educativos. Entre ellos, su ubicación geográfica, tamaño, nivel socioeconómico, tipo de administración y principalmente de los resultados SIMCE, indicador del rendimiento o desempeño académico que alcanzan los estudiantes del centro en cuestión y que permite comparar entre unos y otros. Este indicador se constituye en el parámetro que da cuenta de la calidad educativa del sistema chileno, siendo clave en las acciones y políticas educativas.

En este escenario, el sistema chileno opera bajo la premisa que las familias pueden efectivamente elegir a qué escuela llevar a sus hijos guiados prioritariamente por la calidad que en ellas se ofrece y, eventualmente, puedan presionar al propio colegio a mejorar tal calidad si consideran insuficientes los resultados logrados. Estas posibles opciones, preferencias y eventuales cambios de escuela, tienen consecuencias relevantes para las escuelas y sus administradores, dado que tanto aquellos de gestión pública como aquellos privados, pero subvencionados por el Estado, reciben un monto mensual por alumno matriculado y que asiste efectivamente a la escuela (y desde el 2008, un monto adicional según el grado de vulnerabilidad del estudiante). Estos ingresos (vía subvención estatal), corresponden a la principal fuente de recursos de los establecimientos, siendo entonces relevante no sólo mantener o retener a los estudiantes, sino que competir con otros, para captar e incrementar esa matrícula y con ellos los recursos disponibles para su operación y funcionamiento.

Se apuesta a que esta capacidad y posibilidad libre de optar y elegir, ha de ser el motor que dinamice el sistema, promoviendo y presionando por la subsistencia de escuelas de cada vez mejor calidad, al tiempo que sancionando a quienes no cumplen con esta calidad, las que en un extremo y al quedarse sin alumnos, debieran cerrar o reaccionar para recapturar y retener a los estudiantes y las familias. Si el sistema funciona desde la lógica de un mercado, las escuelas de bajo rendimiento estarían obligadas a elevar su calidad o, por el contrario, perderían cada vez más alumnos y con ello, los recursos y el financiamiento que les permite operar, es decir se cumpliría el principio de la autorregulación constante de la calidad en el sistema educacional (Waslander y Van der Weide, 2010), supuesto base de la regulación de un sistema que opera con lógicas mercantiles.

Sin embargo, hay una constatación que abre la pregunta de base de esta investigación: ¿Por qué en Chile, después de más 30 años de desarrollo de un cuasi-mercado educativo, las escuelas de baja calidad sostenida en el tiempo, siguen existiendo especial y particularmente en contextos de mayor oferta y por ende de fuerte competencia? ¿Qué explica el hecho de que estas escuelas no mejoren ni desaparezcan, tal como se espera desde un operar eficiente y eficaz de un sistema regulado con criterios y mecanismos mercantiles?

Tras décadas de funcionamiento de un sistema educativo de cuasi mercado y de políticas que han buscado incrementar su calidad y disminuir la desigualdad de resultados, se estima relevante estudiar el fenómeno de la permanencia de escuelas de baja calidad educativa en un sistema teóricamente altamente competitivo, campo en cual, ellas debieran tender a desaparecer por efectos de una demanda que presiona y se mueve (cambia de escuela), en busca de una cada vez mejor calidad educativa. Su existencia y permanencia supone que hay importantes cohortes de estudiantes que están recibiendo una formación deficitaria quedando marginadas y excluidas de un acceso pleno e igualitario a las oportunidades sociales.

Nos mueve la fuerte convicción que la educación, los sistemas y sus escuelas deben abocarse a la formación de todas las personas, independientemente de sus desempeños y méritos, haciendo su mayor esfuerzo para asegurar a todos ellos el logro de aprendizajes, habilidades y desempeños esenciales en ambientes de mixtura social. Una educación y una escuela justa no puede solamente preocuparse de los más capaces y de mayores recursos, en su misión y finalidad última han de estar también (o primero), los sujetos más carentes y vulnerables: los “vencidos” diría Dubet (2005). Pues bien, esta investigación toma partido por aquellos que están hoy en la vereda de los vencidos; por aquellos estudiantes que se están formando en escuelas que no logran potenciar sus capacidades ni canalizar sus legítimos sueños y proyectos personales. Intenta recorrer la trayectoria que los llevó a ingresar en estas escuelas, comprender las razones de tal opción, si es que realmente lo fue e indagar cuan contentos o satisfechos están ellos y sus familias con la educación que allí reciben. Pretende con ello, ofrecer evidencias y sugerencias a quienes deciden y organizan el sistema educativo y la educación hoy en Chile.

Con tales desafíos, se estima adecuado cambiar la estrategia desde donde responder por las importantes brechas y desigualdades educativas, las que mayoritariamente lo han hecho desde los diferentes factores asociados al rendimiento escolar, tanto internos como externos a los centros educativos y ubicados en sus distintos niveles (Murillo, 2004, 2006, 2011). Enfoques que han priorizado el identificar y potenciar aquellos factores que favorecen el aprendizaje e incrementan los rendimientos y resultados escolares, actuando a nivel micro, intermedio o macro. Nuestro estudio opta por analizar cuánto de estos efectos son consecuencia del propio modo de regulación y funcionamiento del sistema, profundizando en los principios, criterios y normativas que

organizan y definen el *school choice*, así como en el comportamiento y expectativas de aquellas familias, que no estarían haciendo una opción adecuada.

En efecto, de acuerdo a los principios y modo de regulación de la educación chilena, las escuelas cuyos resultados SIMCE se mantiene por debajo de lo esperable y deseado, deberían disminuir su matrícula, producto de la reacción de una demanda que, informada de tal situación, optará por establecimientos con mejores resultados, siempre y cuando se encuentren en un contexto competitivo que les posibilite una mejor opción alternativa. De esta forma, bajos y sostenidos resultados SIMCE en el tiempo deberían correlacionarse con una disminución de la demanda y, por tanto, de la matrícula. Esto en su extremo pudiera implicar el cierre o cese de funcionamiento de tales establecimientos. Pues entonces: ¿por qué hay familias que permanecen en escuelas de baja calidad teniendo alternativas formales de cambio hacia establecimientos de mejores desempeños o resultados escolares?, ¿qué razones tienen ellas para haber optado por ellas, y cuáles son los motivos que las mantienen allí?

Son las familias de estas escuelas de baja calidad persistente quienes se constituyen en el objeto de atención de esta investigación para comprender desde ellos, desde su experiencia y voz, cuáles son los motivos, así como los criterios y factores detrás de la elección y mantención de sus hijos en dichos centros escolares. Optamos por buscar respuestas a dicha problemáticas desde aquello que motiva la conducta de los individuos, profundizando así en expectativas, imaginarios y aspiraciones educacionales de los padres de familias de escuelas de baja calidad. Visibilizando en este recorrido, cuales son los elementos propios de la política, el sistema y las escuelas, que se mezclan y articulan en dicha trayectoria de opción y decisión. De esta forma, la investigación que presentamos profundiza en la dinámica inequitativa del sistema educacional chileno, en tanto efectos o consecuencias del modo de regulación que lo estructura y gobierna. Busca comprender procesos y prácticas que se generan entre las familias y las escuelas enmarcadas en los principios que ordenan y regulan el funcionamiento de dicho sistema. Especialmente referidos a aquellos elementos que promueven, incentivan o reprimen las interacciones y comportamientos entre padres y escuelas para estudiar las consecuencias agregadas e inesperadas de tales procesos.

Los supuestos que orientan la búsqueda y análisis de información para responder nuestras interrogantes son de naturaleza y origen distintos. Por una parte, sostenemos que las familias priorizan y demandan a la educación y la escuela otros factores y variables, distintas a la calidad reflejada en el SIMCE, y por ende no eligen escuelas en base a dicho indicador, ni tampoco lo consideran como aspecto decisor del cambio. Un segundo supuesto, sugiere que es el propio sistema y sus modos de regulación, quien genera importantes barreras para que los estudiantes y las familias de escuelas de baja calidad se puedan cambiar a otras escuelas, en busca de una mejor calidad educativa.

De esta forma, las posibles explicaciones del fenómeno en cuestión tienen raíces y consecuencias distintas respecto principalmente de la calidad y la desigualdad educativa. Así, por ejemplo, de confirmarse el primer supuesto, se trataría de familias que voluntariamente permanecen en estas escuelas de baja calidad, debido a que ellas priorizan y valoran aspectos distintos al SIMCE y que dichas escuelas les estarían entregando a sus hijos e hijas. Entre los aspectos valorados y priorizados por ellas se encontrarían: la seguridad que les ofrece la escuela para sus hijos; el clima y trato que reciben sus hijos y ellos mismos; los valores y principios que les inculcan; el tipo de familia y compañeros que allí encontrarán sus hijos. Se trataría así, de una permanencia voluntaria y en base a otros criterios de calidad, que encuentran en estas escuelas y los hacen estar contentos y satisfechos en ellas. Pero, puede ocurrir también que las familias desconozcan qué implica y significa la calidad de la escuela, medida a través del SIMCE y que tal calidad se aprecie como buena debido a dicho desconocimiento y dificultad de interpretación del indicador SIMCE.

Desde el segundo supuesto en cambio, se trataría de una permanencia obligada de familias que buscan y desean el cambio, pero que se encuentran con importantes obstáculos estructurales que se los impide. Entre ellos, los costos implicados en el eventual cambio (traslados, precio y cobro de la colegiatura) o el rechazo por parte de las escuelas de mayor calidad (selección, exclusión). De esta forma, y a pesar de tener conciencia de estar recibiendo una formación deficitaria y de existir otros establecimientos cercanos de mejor SIMCE donde cambiarse, la decisión del cambio supone recursos y condiciones que no siempre están disponibles en las familias y los estudiantes, haciendo así muy difícil y compleja la movilidad o el cambio de los niños y niñas de estas escuelas. Actúan

así, aspectos que hacen inviable el cambio (o elección), aun cuando ellos así lo quisieran.

En base al problema de estudio y las hipótesis que lo sustentan, la investigación explicita un conjunto de objetivos que se derivan de su principal propósito: *Conocer y comprender las razones que llevan a las familias a elegir y permanecer en escuelas chilenas de baja calidad histórica, pudiendo elegir y optar por otras de mejor calidad.* Se analiza así, el comportamiento de la matrícula en las escuelas que muestran bajos resultados SIMCE a lo largo de una década, para establecer si efectivamente esta disminuye producto de la reacción de las familias que optarán por otras con mejores rendimientos escolares, siempre y cuando se encuentren en un contexto competitivo que les posibilite una opción alternativa. En ellas, analiza los determinantes del movimiento de estudiantes implicado en la variación de la matrícula, a fin de identificar quienes son los estudiantes que eventualmente migran en busca de escuelas de mejor calidad SIMCE. Complementa lo anterior, la indagación y análisis de las razones que entregan las familias cuyos hijos asisten a escuelas de baja calidad histórica, para haberlas elegido y permanecer en ellas. Importa saber de intentos de elección de otras opciones (mejores según SIMCE), de deseos de cambios, así como de las limitaciones o razones que los hicieron desistir.

Con todo, la investigación *Elección y permanencia en escuelas de baja calidad en un sistema educativo de cuasi-mercado. ¿Opción o resignación?*, pretende aportar con información válida y pertinente que permita comprender el fenómeno de la permanencia de escuelas de baja calidad histórica en un sistema educativo de cuasi-mercado, en el que teóricamente debieran tender a desaparecer o a mejorar la calidad de su oferta educativa, por efecto de la presión que ejercen las familias a través de la elección de la escuela en la cual matricular a sus hijos. Indaga así, en los criterios y principios que orientan la elección de escuelas, en las trayectorias, expectativas y razones que las familias entregan para permanecer en aquellas de baja calidad. Busca además identificar los principales determinantes del cambio de estudiantes en estas escuelas y estimar la probabilidad que tienen sus alumnos de cambiarse hacia escuelas de mejor calidad.

La tesis está estructurada en ocho capítulos, además de este primero correspondiente a la introducción. El segundo, presenta las bases conceptuales

sobre las que se sustenta la investigación. Se revisan y describen así, los diferentes tipos de sistemas educativos según las lógicas y dinámicas de regulación que reconoce la literatura internacional de acuerdo al protagonismo y rol que en ellos adquieren el Estado y el Mercado, deteniéndose especialmente en las condiciones y modo en que se regula la competencia entre escuelas y elección parental de centros educativos (school choice) en los cuasi-mercados educativos.

El tercer capítulo ofrece la revisión y análisis de la literatura internacional referida a los efectos en calidad y segregación escolar, así como respecto de los factores implicados en la elección parental de escuelas en sistemas educativos de cuasi-mercados. De este modo, la atención está puesta en las consecuencias que han tenido las políticas de regulación mercantil en reducir o incrementar la desigualdad de la distribución de individuos, con diferentes características sociales entre distintas escuelas, y en el mejoramiento de los desempeños y rendimientos escolares a nivel del sistema, con especial atención a los logros de las escuelas públicas y estudiantes más desfavorecidos. Cierra el capítulo, la sistematización de la evidencia internacional de las condiciones y factores implicados en el proceso y decisión de la elección de escuela por parte de los padres en sistemas de cuasi-mercados.

El cuarto capítulo está destinado íntegramente a describir y analizar la experiencia chilena. Se inicia así, con la descripción de la organización y estructura del sistema educativo, con especial detención en las características de matrícula, tipos de escuelas y la tendencia de la calidad educativa del sistema, a través del comportamiento en el SIMCE. Posteriormente se examina detalladamente la regulación del sistema educativo chileno, atendiendo especialmente al origen del actual cuasi-mercado, al tipo de oferentes y proveedores de la educación, la lógica y tipo de financiamiento de las escuelas y la regulación de la competencia y elección de escuelas. En un tercer momento, se recorren y discuten los efectos del cuasi-mercado chileno en los estándares de rendimiento de las escuelas y la segregación escolar, para finalmente analizar los factores implicados en la elección de escuela en Chile.

En el quinto capítulo se formulan los objetivos de la investigación y se describe el enfoque y particularidades metodológicas que la sustentan. De esta manera, se explicitan y argumentan el problema y las preguntas de investigación, así como

de las hipótesis que la orientan. Se presentan las distintas fases que estructuran la investigación, especificando las variables, técnicas e instrumentos utilizados; se detallan las fuentes de información, características de los padres y escuelas implicadas en la investigación, así como los modelos y estrategias de análisis tanto para los estudios cuantitativos como cualitativo.

El sexto capítulo está dedicado a los resultados que dan cuenta de la magnitud, el origen y destino del cambio en escuelas de baja calidad histórica ubicadas en contextos de alta competencia en el sistema chileno. Describe y caracteriza el conjunto de escuelas urbanas que han mantenido bajos rendimientos escolares (SIMCE), por una década o más. En ellas, se analiza el flujo de estudiantes y los determinantes del cambio, para estimar la probabilidad de que un alumno que está en un colegio de baja calidad se cambie hacia otro de mejor calidad.

El capítulo 7, segundo sobre resultados de la tesis, da cuenta de las razones y factores que aparecen implicados en la elección y permanencia de los padres en escuelas chilenas de baja calidad histórica ubicadas en dos importantes “mercados educativos urbanos” en Chile. Información que se recoge a partir de una encuesta aplicada en una muestra de cerca de 1.100 padres de 5° año Básico en el total de escuelas (120 escuelas) de baja calidad histórica en dichos espacios urbanos. Se comparan los criterios, factores y condicionantes de la elección y permanencia en padres de escuelas de baja calidad histórica, públicas y privadas, para estudiar posteriormente la disposición al cambio de escuelas en padres según tipo de administración, el nivel de conocimiento y uso del SIMCE como señal o determinante de la elección de escuela y en la conducta o disposición al cambio.

En el capítulo octavo, se presentan los resultados del estudio cualitativo que completa la investigación. En él se recorren las trayectorias a través de las cuales los padres de una de las comunas de mayor competencia entre distintos oferentes de la educación, decidieron matricular a sus hijos en una escuela de baja calidad histórica pública o privada ubicada de dicha comuna. Se explicitan e interpretan los criterios, factores y condicionantes que orientaron o definieron la elección de esas escuelas, así como en las razones que los llevan a permanecer en ellas. Por último, se ofrece el posicionamiento y actitud de los padres respecto del cambio de escuela, en caso de ser viable.

El capítulo final está dedicado, como no podía ser de otra forma, a las conclusiones y proyecciones que surgen de la investigación. Estas ideas conclusivas siguen a los objetivos y preguntas que la orientaron, contrastando y discutiendo sus resultados con la evidencia y hallazgos de otros estudios que se presentan en la revisión de la literatura. Entre las conclusiones que entrega el estudio y que vale la pena adelantar acá, se encuentran la distancia entre la percepción y atributos de calidad educativa presente en los padres y, la calidad asumida como los estándares académicos y cognitivos medidos a través del SIMCE que asume la política y las regulaciones del sistema chileno. Destacar también que la elección y el cambio de escuelas no es una real posibilidad para la inmensa mayoría de los padres cuyos hijos asisten a escuelas de bajos rendimientos a través del tiempo.

Cierra el documento, el apartado con las referencias bibliográficas utilizadas en la investigación. El lector podrá encontrar allí cerca de 400 referencias sobre los diseños y efectos de los sistemas educativos regulados por lógicas mercantiles en distintas partes del mundo (especialmente de Europa y América), sí como respecto del proceso y factores que orienta y definen el comportamiento, selección y elección de escuelas en padres y familias de dichos sistemas.

Capítulo 2.

REGULACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Este capítulo está dedicado a describir los conceptos y bases teóricas sobre las que se sustenta la investigación. En un primer punto se revisan los tipos de sistemas educativos según las lógicas y dinámicas de regulación que reconoce la literatura internacional. Los cuasi-mercados educativos, sus principios y características son el objeto de análisis de un segundo apartado del capítulo, con especial atención a la condiciones de la competencia y elección parental de escuelas en ellos. Finalmente, se detallan los procesos y factores que regulan la elección de escuelas en cuatro sistemas educativos de cuasi-mercado: Bélgica, Estados Unidos, Holanda e Inglaterra.

2.1. SISTEMAS EDUCATIVOS Y SU REGULACIÓN

Hacia finales de los años setenta los sistemas educativos latinoamericanos sufrieron importantes modificaciones tanto en su regulación, como en su financiamiento y provisión, siguiendo una tendencia generalizada en relación al lugar que debía ocupar el Estado, la comunidad y el mercado. Los efectos de estos sustantivos cambios comenzaron a verse y sentirse con nitidez desde

inicios de los ochenta y se profundizan durante la década de los noventa, período en el cual junto con la incorporación de fuentes de financiamiento no estatales, se produce una transferencia progresiva de competencias, responsabilidades y recursos para la entrega y provisión del servicio educativo desde los niveles centrales hacia entidades locales (regionales, distritales y/o municipales) (Dale, 1999; Di Gropello, 1999; Murillo, 2008; OCDE, 2004; UNESCO, 2001; Weinberg, 1984; Winkler y Gershberg, 2000). La descentralización se constituye en eje y principio de una política educativa que busca incrementar la eficiencia del sistema, manteniendo al nivel central fuera de la responsabilidad de la provisión del servicio educativo, al tiempo que promueve la competitividad entre las instituciones y agentes encargados de proveer tal servicio, otorgando mayor autonomía a los centros escolares (Schiefelbein, 2004). Chile no estuvo ajeno a estos procesos y dinámicas sociopolíticas que desencadenaron cambios sustantivos en la forma de organizar la educación pública y su sistema educativo. Transformaciones que se reflejan en un ordenamiento desregulado y basado en la participación de actores privados en la provisión de política pública (Briones, 1984; Carnoy, 2005; Corvalán, 2007; Cox, 2003; Mizala y Romaguera, 1998).

Los sistemas educativos son posibles de clasificar en distintos tipos según sus formas de regulación, financiamiento y provisión de los servicios educativos (Dale, 1999). El modo de regulación alude a la forma en que la sociedad organiza a los sistemas educativos, las escuelas e instituciones educativas y norma la conducta de los actores implicados en ellos, con el fin de que contribuyan a las finalidades esperadas y exigidas al sistema educativo (García-Huidobro y Corvalán, 2009). Este modo de regulación se ha entendido más corrientemente como el conjunto de principios y mecanismos diseñado e implementado desde ciertos espacios o niveles de gobierno de las sociedades, a través de los cuales se orientan y coordinan los distintos componentes de los sistemas educativos y definen el marco de actuación de los actores implicados (Corvalán, 2010; Dutercq y Van Zanten, 2001; Maroy, 2004; Maroy y Dupriez, 2000).

La atención y discusión sobre los modos de regulación de los sistemas educativos cobran así relevancia a partir de la redefinición del Estado, en tanto proveedor histórico y casi único, y fija su atención en la relación, roles y atribuciones del Estado y la Sociedad Civil en la educación (Barroso, 2005; Bolívar, 2004; Mordochowicz, 2008; Whitty, Power y Halpin, 1999). La diversidad de actores implicados en los sistemas educativos, las posiciones que ocupan, o las

atribuciones e intereses que los movilizan, dan lugar a distintas modalidades de regulación de dichos sistemas, por lo que finalmente este ordenamiento termina siendo una regulación de los actores y grupos de interés, más que de principios controladores de la acción o conducta de los regulados (Barroso, 2004). La experiencia privatizadora en América Latina, y especialmente la de Chile, ha concitado el interés de investigadores y políticos dando lugar a una literatura rica y diversa que aborda el rol del Estado en estos nuevos modelos de regulación, como también a los efectos en calidad y equidad de tales principios y sus políticas (Oszlack, 2004; Power y Frandji, 2010).

De acuerdo a los criterios establecidos por la OCDE (2005), las instituciones proveedoras de educación escolar (escuelas primarias y secundarias) se clasifican en públicas y privadas, según quiénes administran el poder para decidir las actividades del centro y contratar a su personal directivo. Aunque es posible señalar que todas las sociedades persiguen objetivos comunes a través de la educación obligatoria, difieren en la forma en que estructuran y organizan la provisión de este bien. De esta forma, es posible distinguir cuatro modelos o sistemas teóricos según la manera en que se combinan dos variables fundamentales en el campo educativo: por una parte la administración y gestión de los centros escolares autorizados para impartir educación obligatoria, y por otra el origen del financiamiento para las acciones que permiten proveer el servicio educativo. Es decir, en función de la condición pública o privada de quien detenta el control y las atribuciones de la gestión de las escuelas y, por otro lado, de la fuente de la cual provienen los recursos empleados para financiar la educación ofrecida en ellas, pudiendo ser desde las familias, los propios estudiantes, entidades públicas o privadas (Ball, 2009; Brunner et al., 2006; Gvirtz y Minvielle, 2005)

La combinación de estas variables, con sus respectivas distinciones dicotómicas, da lugar a cuatro modelos básicos de organización de la oferta educativa bajo las cuales se organiza la oferta educacional alrededor del mundo y que se reflejan en la tabla 2.1.

TABLA 2.1. MODELOS TEÓRICOS O BÁSICOS DE ORGANIZACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA

Administración y gestión escuelas	Financiamiento de la provisión	
	Público	Privado
Pública	Modelo 1	Modelo 2
Privada	Modelo 3	Modelo 4

Fuente: Brunner y otros (2006: 93).

En el marco anterior, la literatura reconoce dos tipos de regulación de los sistemas educativos que refieren al rol y protagonismo del estado tanto en la provisión como en el financiamiento de la educación pública: los sistemas orientados bajo una lógica burocrática y aquellos regulados por lógicas competitivas o de mercado, estos últimos expresado en distintos países bajo la estructura de un cuasi-mercado educativo (Le Grand, 1991; Le Grand y Bartlett, 1994; Maroy, 2008b, 2009; Minvielle, 2003; Vandenberghe, 1999). Así, estos modos de regulación pueden situarse en dos tipos teóricos extremos: la regulación de tipo burocrática y la regulación competitiva o de mercado. La regulación burocrática, cuyos ejemplos más clásicos son los sistemas estatales y centralizados, corresponde a un tipo de monopolio estatal en tanto que concentra la total provisión y el financiamiento de la educación pública, así como las regulaciones que ello implica (Narodowsky y Andrada, 2004; Narodowski y Nores, 2002). Los sistemas educativos burocráticos aparecen fuertemente asociados a modelos sociales de Estado de Bienestar en donde es el Estado quien debe financiar y administrar las escuelas, en tanto garante y promotor del derecho a la educación de todos los ciudadanos. En el otro extremo se ubicaría el sistema educativo puro de mercado, en donde tanto la provisión como el financiamiento de la educación pública, estaría en manos de privados en un lógica de autorregulación competitiva, según intereses de los propios actores (oferentes y demandantes de educación). La combinación de lógicas burocráticas y competitivas dan origen a los llamados sistemas de cuasi-mercados (Dupriez y Dumay, 2011; Gewirtz, Ball y Bowe, 1995; Maroy y Dupriez, 2000; Vandenberghe, 1999), espacios que combinan el financiamiento público y las regulaciones burocráticas que necesariamente lo acompañan, con principios e incentivos que promueven la competencia entre escuelas (oferentes), a partir de la libre elección desde la demanda (familias).

Corvalán (2010), al referirse a los sistemas educativos modernos, prefiere hablar de una regulación básica o matriz de dos tipos: la sustentada en mecanismos liberales, dentro de los cuales uno de los principales es el de tipo mercantil, y la sostenida en mecanismos burocráticos, uno de los cuales es el de tipo estatal-centralizado. Se asume así que los sistemas educativos actuales tienen su origen en un campo político público que va más allá del contexto educativo y, que se encuentran definidos en torno al rol que desempeña el Estado en escenarios de modelos socioeconómicos con mayor presencia de relaciones de mercado que lo acontecido en décadas anteriores (Dupriez y Maroy, 2003). Ambos tipos de regulaciones son una distinta forma de responder a las principales finalidades y requerimientos de todo sistema educativo. A saber: acceso, integración, permanencia, movilidad social, calidad y equidad.

Entre los estudiosos hay consenso en que las matrices o modelos polares no se expresan de manera pura en ninguna realidad concreta, pero que marcan tendencias lo que permite ubicar a cada sistema en función de los principios y mecanismos que predominan en sus lógicas de regulación de la provisión y el financiamiento de la educación. Las que en el caso de los modelos más liberales, se expresan en sistemas educativos autorregulados desde la conducta e intereses individuales (libertad individual), mientras que los más burocráticos se orientan y regulan desde normativas centralizadas que buscan predefinir la conducta de los individuos, tendiendo a unificarla.

Siguiendo a Corvalán (2007, 2010), básicamente un sistema educativo de regulación liberal se define por un principio de libre iniciativa y de amplias posibilidades de contractualidad entre la oferta y la demanda educativa. Ello se expresa en la primacía tanto del principio de libertad de enseñanza como también de la posibilidad de elección de escuela por parte de las familias. En segundo lugar, un sistema liberal está por lo general marcado por una tendencia a la libertad curricular, entendida como parte esencial de la libertad de enseñanza, aun cuando el Estado mantenga y exija lineamientos de base en tales contenidos.

Por su parte, una regulación de mercado en educación (variación de la regulación de matriz liberal), implica libertad de enseñanza y elección de escuela, pero puede no implicar libertad curricular. Así también, un mercado educativo propiamente tal debiera tener una cierta libertad de precios, acordado entre las

partes interesadas (oferentes y demandantes del servicio educativo). Ahora bien, si por precio se entiende valor monetario acordado entre las familias y las escuelas por el servicio ofrecido, es un aspecto casi inexistente en los sistemas educativos, aún en aquellos regulados por lógicas mercantiles. La excepción se da en el sistema chileno, con el sistema de financiamiento compartido, que revisaremos en detalle en el capítulo siguiente. Sin embargo, si se entiende por precio el costo para adquirir un determinado bien (educación para los hijos), la conclusión es que este “precio” existe en todo sistema educativo y particularmente en aquellos en donde las escuelas pueden seleccionar a los alumnos, ya sea por su nivel de conocimiento, habilidades cognitivas u otras características (Corvalán, 2010). Estos procesos están particularmente presentes en los sistemas de regulación mercantil y más específicamente en la modalidad de *school choice*.

En contrapartida, un sistema regulado desde mecanismos burocráticos implica fuertes restricciones entre la oferta y demanda educacional y/o la exclusión de elementos de lucro de la eventual oferta privada. Así por ejemplo, en su extremo se trata de sistemas en donde la oferta aparece restringida solo al sector público. Como consecuencia de lo anterior, en estos modelos no existe disputa (competencia) por recursos económicos y en donde además la variable precio es minimizada o prácticamente inexistente.

2.2. REGULACIÓN COMPETITIVA EN EDUCACIÓN: EL CUASI-MERCADO

Tal como lo hemos señalado, la preocupación por la calidad y la equidad de la educación ha tenido en las últimas décadas una respuesta desde la lógica de mercado incorporada a la dinámica y organización de los sistemas educativos (Waslander, Pater y van der Weide, 2010). En el campo educativo, esta perspectiva asume los principios básicos de cualquier organización mercantil que busca sus equilibrios mediante la competencia que presiona por mejorar el bien o servicio demandado y ofrecido. Así, bajo la premisa que la competencia es la fuente de toda acción humana eficiente y orientada al incremento del logro, se sostiene que los problemas de la educación, especialmente su baja calidad, responderían a la falta de competencia entre las escuelas y sus actores.

Desde esta perspectiva, se sostiene que la falta de competencia en el sistema educativo, junto con la estratificación cada vez mayor de la sociedad, lo que explica que los sectores socioeconómicamente más altos (con más recursos económicos, sociales y culturales), dispongan de una mejor calidad educativa, y contrariamente, los sectores de menores recursos accedan a una educación de menor calidad. Para mejorar y contrarrestar lo anterior, se propone incorporar al sistema una presión externa de modo que los sectores de niveles socioeconómicos más bajos, puedan acceder a una educación de calidad. El mecanismo de presión externa, es esta competencia entre escuelas y actores.

La incorporación de estos modelos de mercado, supone cambios significativos en dos aspectos referido a la estructura y la organización de un sistema escolar. En primer lugar, requiere de libertades en la oferta y la demanda educativa; esto es garantizar la libertad de enseñanza y por otro lado, la libertad de los padres a escoger la escuela a la cual llevar a sus hijos (*school choice*). En segundo lugar, es necesario que exista y se incentive la disputa por los recursos (principalmente monetarios) que permitirán el funcionamiento de cada centro escolar.

La literatura que analiza esta opción de política educativa denomina a estos escenarios como cuasi-mercados (Corvalán, 2010; Dupriez y Maroy, 2003; Le Grand, 1993; Maroy y Dupriez, 2000; Whitty, 1997, 2000; Whitty, Power y Halpin, 1998), diferenciándolos de los mercados propiamente tales, porque estos últimos no cuentan con recursos o intervención financiera del Estado y porque en los mercados hay intercambio monetario entre los oferentes y demandantes del bien o servicio en cuestión.

2.2.1. Los cuasi-mercados: combinación de regulación y lógicas de funcionamiento burocrático y de mercado

De acuerdo con Le Grand (1991, 1994), los cuasi-mercados constituyen sistemas particulares de relaciones de intercambio económico que se sustentan en ciertos principios, en un marco regulatorio y en un sistema de incentivos y, afectan la estructura y características del sector social en que se desarrollan. Desde el punto de vista teórico, los cuasi mercados son una combinación de regulación y lógicas de funcionamiento burocrático y de mercado (Dupriez y Dumay, 2011; Glennerster, 1991; Minvielle, 2003; Vandenberghe, 1999). En efecto, los cuasi-mercados suponen igualmente altos niveles de intervención estatal para

implementar (promover e incentivar), las lógicas de elección y competencias entre oferentes y demandantes del servicio educativo. De allí que este tipo de modelos o sistemas se denominan mixtos, dado que combinan principios de coordinación burocrático/estatal y mercantil: articulan financiamiento público y las normativas burocráticas que necesariamente lo acompañan, con los enfoques más liberales que promueven la competencia entre escuelas y la libre elección en función de intereses y objetivos familiares e individuales. Los cuasi-mercados toman distancia de la forma pura de un mercado ya que no hay intercambio monetario entre los proveedores y los clientes /consumidores finales; es decir entre la oferta y la demanda (Bartlett, 1993; Bartlett y Le Grand, 1993; Bartlett, Roberts y Legrand, 1998; Maroy, 2008a, 2009; Whitty, 2000).

Un cuasi-mercado es, en cierto modo, una forma de emulación por parte del sector público, de los mecanismos de mercado en aquellos espacios o entornos que exhiben serios problemas de eficiencia y equidad. En educación la eficiencia buscada refiere principalmente al incremento de la calidad del servicio y a una mayor pertinencia de este servicio con las necesidades de las familias y los estudiantes, ofreciendo una amplia variedad de opciones desde donde elegir. Desde la equidad, se busca resguardar la igualdad de posibilidades de acceso a los servicios educativos y la igualdad de la elección de escuelas entre otros. A nivel de resultados y de acuerdo a sus principios teóricos, los cuasi-mercados deberían tener los mismos resultados y beneficios que teóricamente tienen los mercados: equilibrio, eficiencia y autorregulación ascendente de la calidad (Corvalán 2007, Corvalán y Román, 2012, Gallego y Hernando, 2009).

Le Grand (1991, 1994) define a los cuasi-mercados (el educativo entre ellos) en tanto formas de gobierno en las cuales:

- Se reemplaza a los proveedores monopólicos por proveedores competitivos independientes
- Los agentes que compiten no son exclusivamente privados, y no lo hacen necesariamente para maximizar beneficios
- Se requiere de una cantidad de oferentes suficientes, para que exista real competencia.
- Requiere la existencia de información en cantidad y contenido suficiente , a fin de permitir la eventual comparación respecto de las

características y situación del bien que concita el interés y la competencia

- Requiere poder de compra por parte de los consumidores, aunque no necesariamente sería expresado en dinero.
- Posibilidades de elección por parte de la demanda

Por su parte, Bartlett (1993) señala que un sistema educativo orientado desde lógicas de mercado se caracteriza por los siguientes atributos:

- Separación entre la administración y el financiamiento del servicio educativo
- Los recursos no se asignan a los proveedores (oferentes) según decisiones burocráticas, sino que por la elección de los usuarios (demandantes).
- Los *vouchers* o cupones escolares no pueden ser transformados en dinero y no tienen valor alguno fuera del sistema educativo
- Los precios en el mercado generalmente no se determinan en función de la oferta y la demanda, sino que se negocian entre el proveedor de los fondos (Estado y privados), y el comprador (familias- estudiantes), en el marco de una estructura fuertemente regulada
- Se trata de mercados internos, en el sentido que las transacciones realizadas en ellos permanecen dentro del ámbito público

En cualquier caso, y tal como lo hemos señalado, el objetivo último de los modelos orientados desde el mercado es lograr mediante incentivos y estímulos a la competencia, mayores niveles de eficacia y eficiencia en las respuestas a las necesidades de los ciudadanos que las obtenidas a través de modelos burocráticos tradicionales. La eficiencia debe tener en cuenta los objetivos y preferencias de los consumidores (familias y estudiantes), al tiempo que debe proporcionarles un amplio abanico de posibilidades de elección.

Respecto de la equidad, en los modelos de cuasi-mercado se debe buscar un equilibrio que permita mantener el mismo nivel de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, lo que se expresa en al menos un currículum común, gratuidad de la enseñanza e igualdad en el acceso al mismo tipo de escuelas. En la tabla 2.2 se resumen los elementos teóricos de un cuasi-mercado educativo, referidos a los incentivos a la eficiencia y la equidad (Calero, 1998).

TABLA 2.2. ELEMENTOS TEÓRICOS DE EFICIENCIA Y EFICACIA DE LOS CUASI-MERCADOS EDUCATIVOS

Criterio	Elementos
Eficiencia	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura de mercado y diferenciación del producto (tipo de enseñanza). • Capacidad de elección. • Sistema de financiamiento por alumno. • Sistema de información. • Gestión descentralizada.
Eficacia	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de acceso. • Libertad de elección. • Sistemas de incentivos a la competencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Calero (1998).

2.2.2. Financiamiento y objeto de competencia

En el mercado educativo, el objeto de la competencia -al igual que en la mayoría de los mercados- es el dinero. Recurso que proviene de los alumnos (vía subvención, vía cobro directo o de manera mixta). Así, los estudiantes son el objeto de disputa o de competencia en los sistemas educativos regulados desde la perspectiva del mercado. Adicionalmente, la posibilidad de elegir escuelas (y por ende del movimiento y cambio entre ellas), es un elemento adicional y fundamental para el buen funcionamiento de un mercado educativo. De esta forma, y producto de la propia autorregulación de un sistema educativo fundado desde una lógica competitiva (mercantil), las escuelas de baja calidad estarían obligadas a mejorar o a desaparecer, al no ser elegidas por los padres, quienes tienen en la posibilidad de elegir y/o cambiarse de ellas. De acuerdo a sus principios y para que esto ocurra, las familias y los estudiantes deben contar con información adecuada y suficiente.

En estos cuasi-mercados, el Estado financia la educación a través de diferentes mecanismos (asignación de fondos, *vouchers* u otros). Ellos se caracterizan por albergar una gran diversidad de agentes proveedores de educación (públicos y privados), y principalmente por el incentivo a que tales agentes compitan entre ellos; básicamente por captar la matrícula del sistema. Así, son las escuelas las que teóricamente han de competir por atraer y retener a los alumnos, fuente de los recursos para su funcionamiento. Es más, en algunos sistemas escolares donde el *school choice* es más abierto y desregulado, se acepta la existencia de escuelas privadas, que además de recibir financiamiento estatal, se definan con fines de lucro, como en Chile por ejemplo. Por último, en estos sistemas existe la posibilidad teórica de que los padres elijan la escuela a la cual deseen enviar a

sus hijos, la que puede ir desde la total libertad para optar a una escuela del sistema, hasta una elección restringida a un set de escuelas predeterminado por el organismo rector, en función de ciertos criterios, como ubicación o principios curriculares, entre otros. De esta forma, los cuasi-mercados pueden ser definidos como aquellos sistemas escolares que combinan el *school choice* con el financiamiento público por estudiante (Le Grand y Bartlett, 1994; Whitty, Power y Halpin, 1998, 1999). En ellos (al menos teóricamente) tanto los padres (clientes), como los administradores (oferentes), pueden ejercer algún control sobre las escuelas (Vanderberghe, 2002).

Por último, un cuasi-mercado sigue siendo altamente regulado por el Estado quien controla aspectos tales como el ingreso de nuevos proveedores, el eventual cierre de escuelas, la calidad del servicio ofrecido (rendimiento, currículo) y el precio, que muchas veces resulta gratis para los padres (Ferreira, 2006; Gordon y Whitty, 1997). En efecto, en los cuasi-mercados el Estado no desaparece (Vandenberghe, 2002) y sigue siendo muy importante, ya que por ejemplo, define los objetivos y los resultados esperados de la educación (aprendizaje, estándares), difunde e informa a los padres y la sociedad, de la calidad (rendimiento de las escuelas), al tiempo que mantiene la administración de algunas escuelas, especialmente en zonas donde la introducción de agentes privados no ha resultado lo suficientemente atractiva (rurales y urbanas marginales por ejemplo). Es por el demás, el Estado quien regula y promueve la descentralización y niveles de autonomía de las escuelas. En otras palabras, reconvierte sus funciones en beneficios de regulaciones que promueven la competencia entre las escuelas, incentivando la libre elección por parte de los padres y familias. El financiamiento a la demanda, la evaluación y la información, son ejemplos de funciones propias del Estado en estos cuasi-mercados (Ball, 1999; Ball y Youdell, 2008).

En síntesis, los cuasi-mercados educativos son consecuencia y posibilidad de los siguientes principios y elementos (Corvalán y Román, 2012):

1. Escolaridad obligatoria (obligación de asistir a la escuela),
2. subsidio estatal,
3. incentivo a la competencia entre quienes ofrecen el servicio educativo;
4. incentivo a la diversidad de ofertas educativas,

5. disponibilidad de información sobre las características y resultados que logran escuelas, y
6. la posibilidad de elección de escuelas por parte de las familias.

Suponen, así, una combinación de oferta pública administrada por agentes estatales y privados, quienes reciben financiamiento estatal en función del número de alumnos que asisten a las escuelas bajo su gestión. Al mismo tiempo que delegan en los padres la elección del centro escolar para sus hijos con matices respecto de lo totalmente abierto o más regulado de tal opción (Ball, 2006; Ball y Maroy, 2009; Ball y Youdell, 2007, 2008; Corvalán, 2010; Le Grand, 1993; Maroy, 2006, 2008a; Maroy y van Zanten, 2007; Whithy, 2000). Dicha opción se ve favorecida por acciones que tienden a ampliar y diversificar la oferta educativa y por la implementación de distintas combinaciones entre el financiamiento por estudiante; transferencias de responsabilidad de gestión, administración y presupuestos hacia las escuelas; entrega de *vouchers* (vales o cupones escolares), para ser usados en las escuela elegidas, sean estas públicas o privadas, disminución de la normativa referida al ingreso o matriculación, y, la difusión de los resultados escolares (a nivel de las escuelas), como una forma de información de las características del mercado para los padres/electores (Ball y Youdell, 2008).

En los sistemas que funcionan bajo estas lógicas de mercado, la evaluación externa y estandarizada, así como la difusión de información sobre resultados escolares, son aspectos relevantes para que los padres puedan realizar la elección informadamente (Ball, Bowe y Gewirt, 1995, 1996; Ball y Youdell, 2007; Bast y Walberg, 2004; Bowe, Ball y Gewirtz, 1994; Bowe, Gewirtz y Ball, 1994; Chumacero y Paredes, 2012; Chumacero, Gómez y Paredes, 2008, 2011; Elacqua y Fábrega, 2004; Gómez, Chumacero y Paredes, 2012; Schneider et al., 1998; Schneider, Teske y Marschall, 2000).

Los defensores de los modelos de cuasi-mercado educativo señalan tres grandes ventajas o aportes (Gorard y Fitz, 1998; Gorard, Fitz y Taylor, 2001; Gorard, Taylor y Fitz, 2003): i) la libertad de los padres de elegir la educación de sus hijos, ii) la posibilidad de elección es para todos por igual (equidad), y iii) el estímulo a la calidad ya que las escuelas exitosas atraerán una mayor demanda mientras las escuelas de inferior calidad serán rechazadas por las familias. Esto implica la existencia de sistemas de incentivos que eventualmente premien a las buenas

escuelas, promuevan formas de cooperación y competencia entre ellas a fin de dinamizar la búsqueda de la calidad (Narodowski y Nores, 2002).

Es esta elección y el financiamiento (subsidio por alumno) lo que presionaría a las escuelas a competir entre ellas, mejorando la calidad de la educación de forma tal de atraer y retener en ellas a los estudiantes. La competencia entre escuelas que se deriva de la aplicación de tales medidas, se constituye en la gran apuesta para mejorar la calidad educativa a nivel del sistema, especialmente por la presión que tal competencia ejercería sobre las escuelas de mala o baja calidad. En efecto, ellas debieran cerrarse al no ser una oferta atractiva para los padres o bien, debieran mejorar sus resultados escolares a fin de hacerse elegibles por ellos. En ambos casos, se señala, habría un mejoramiento de la calidad a nivel del sistema.

2.3. SISTEMAS EDUCATIVOS DE CUASI-MERCADO: ALGUNAS EXPERIENCIAS

Dado las diferencias existentes en sistemas educativos que operan bajo la lógica de un cuasi-mercado, parece interesante recorrer brevemente algunas experiencias en distintas partes del mundo a fin de mostrar que en ningún caso los cuasi-mercado son espacios educativos homogéneos. Este recorrido se detiene particularmente en el proceso de elección de escuelas en cada uno de ellos. El propósito es, así, simplemente ilustrar su heterogeneidad a pesar de que todos ellos comparten criterios y principios de regulación mercantiles. A través de ello, interesa también poder reflejar la particularidad del cuasi-mercado chileno, que para muchos representa el caso más cercano a un mercado propiamente tal.

En la selección de las experiencias, hemos optado por incluir sistemas que difieren en el modelo de provisión de la educación (predominantemente público, privado o mixto), en la regulación y dinámica del *school choice*, así como en la universalidad o masividad de la implementación de dicha política y características del contexto socio político que las alberga. Con estos criterios se recorren tres sistemas europeos que la literatura reconoce como referentes de estas regulaciones, a la vez que diferentes en cuanto origen, estructura, funcionamiento y consecuencias: Inglaterra, Holanda y Bélgica. El cuarto sistema es el norteamericano, que ofrece la posibilidad de mirar el funcionamiento y

lógicas de cuasi-mercados al interior de un macro sistema federal y predominantemente público, en donde no todos los estados o distritos han implementado masiva y centralizadamente políticas o reformas de *school choice*. Inglaterra asociado a un régimen mixto de provisión educativa, Estados Unidos con un modelo predominantemente público, mientras que Holanda y Bélgica, exhiben modelos de provisión predominantemente privados. El caso de Holanda sin embargo, muestra una particularidad respecto de los otros tres casos: su cuasi-mercado no proviene de una liberalización del sistema educativo, sino que es parte y está basado en un profundo e histórico liberalismo educativo; es decir es posible sostener que su sistema educativo siempre ha estado enmarcado en la perspectiva liberal (Corvalán, 2010).

2.3.1. La elección de escuelas en el Sistema Educativo Inglés

Las escuelas en Inglaterra¹ han servido históricamente a diferentes grupos de la sociedad². La responsabilidad de esta prestación la compartían los grupos religiosos o filantrópicos y el Estado. Este amplio sistema determinó tres tipos de escuelas separadas: las escuelas primarias para la clase obrera, la secundaria para la clase media y las escuelas públicas privadas para la clase dominante (Ball, 2008). Entre los años 70 y 80 comienza un reclamo generalizado en varios países, entre ellos el Reino Unido, EE.UU y Australia, en relación a que la competencia económica a nivel nacional estaba siendo amenazada por las fallas del sistema escolar. Se argumentaba que estas fallas eran producto de la falta de características, propias de los negocios eficientes, en los sistemas escolares: elección del consumidor, competencia, incentivos de lucro y el pago hacia los maestros en base al rendimiento. La solución defendida en Inglaterra, fue una mayor dependencia de los mecanismos del mercado en la prestación de la

¹ El sistema educativo de Inglaterra es común con el de Gales y normalmente se le analiza y refiere como uno solo. Para efectos de simplificación de la descripción y lectura aludiremos a este sistema educativo bajo la noción genérica de Inglaterra

² Para la descripción del Sistema Educativo Inglés se ha considerado la siguiente literatura: Adnett y Davies (1999, 2003, 2005); Bagley (2006); Ball (1993, 2008); Bryne (2010); Burgess, Greaves, Vignoles y Wilson (2009, 2010); Coldron, Cripps y Shipton (2010); Flatley, Connolly y Higgins (2001); Glennerster (1991); Heyneman (2009); Salinas y Pérez Esparrells (1999); Teelken (1999, 2000); Teelken, Driessen y Smit (2005); West (1997); West y Hind (2003); West y Pennell (1997); West y Peterson (2006); West, Ingram y Hind (2006); y Woods, Bagley y Glatter(1998).

Se utiliza también la información disponible la Red EURYDICE (2013). Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php; así como datos e información disponible en el sitio oficial del Department for Education del Reino Unido. Dipsonible en <http://www.education.gov.uk>

educación y en la implementación de la ideología del consumo, particularmente aumentado la elección escolar parental. Desde 1988, momento en que se introduce la nueva ley de educación, *Education Reform Act 1988*, el sistema de mercado de la educación ha continuado y ha sido reforzado por la introducción de nuevos tipos de escuelas, poniendo mayor énfasis al derecho de los padres a elegir. Así mismo se refuerza esta lógica de mercado gracias a la introducción del principio de financiamiento que establece que éste debe seguir al alumno. Por ende las escuelas deben competir para captar a los alumnos y el financiamiento del estado que viene con ellos.

El *Department for Education and Skills* (DfES), equivalente a un ministerio de Educación en Inglaterra, se orienta a regular y resguardar un sistema de escolarización obligatoria para los niños y jóvenes de entre 5 a 16 años (primaria y secundaria). El DfES encabeza y dirige este sistema junto con las Autoridades Educativas Locales (LEA). Los alumnos son evaluados a través de la QCA, *Quality and Curriculum Authority* (organización estatal), a los 7, 11 y 14 años. Los tests son obligatorios y se hacen en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, salvo los alumnos de siete años, que los hacen sólo en lengua y matemáticas. Por su parte, los exámenes externos se hacen normalmente cuando el alumno tiene 16 años. Los alumnos pueden elegir el GCSE, *General Certificate for Secondary Education*, con materias teóricas, o el GNVQ, *General National Vocational Qualification*, con asignaturas profesionales. Las escuelas tienen que dar cuenta de sus resultados de tests y exámenes, información que entre otros, se encuentra en los folletos de información que suelen darse a los padres y alumnos que están eligiendo colegio, en la página web de la escuela y en las páginas web del gobierno.

Actualmente, el gobierno central tiene la responsabilidad general del sistema educativo, pero la responsabilidad de la provisión de la educación está descentralizada, entre las autoridades educativas locales (*Local Education Authority, LEA*); los proveedores voluntarios que incluyen las iglesias; los gobiernos escolares (*Governing Bodies*) de las instituciones educativas; y la profesión docente. La descentralización y autonomía del sistema educativo es equilibrada por un alto grado de responsabilidad y *accountability*, incluyendo la publicación de los datos de rendimiento e inspección de las escuelas. En ese marco y según reciban o no financiamiento estatal para su funcionamiento, las escuelas se dividen en dos grandes tipos: a) *Las escuelas financiadas con fondos*

públicos, las que a su vez son de dos tipos: las escuelas mantenidas (*maintained schools*) financiadas a través de las autoridades educativas locales (LEA's), y las academias, que son jurídicamente independientes, pero son financiadas directamente por el gobierno central, y b) *las privadas independientes*.

Las escuelas mantenidas (maintained schools), corresponden a la inmensa mayoría de las escuelas financiadas con fondos públicos. En su interior se encuentran las denominadas públicas (en financiamiento y administración) y, las privadas dependientes (financiadas públicamente, pero administradas privadamente). Tenemos, así, cuatro tipos de escuelas en esta primera categoría:

1. Escuelas comunitarias (*community schools*): Administradas mayoritariamente por las autoridades educativas locales (LEA's). Las instalaciones son de propiedad de las LEA y las escuelas están totalmente financiadas por ellas, tanto para sus gastos ordinarios como en los de capital. La LEA emplea al personal y es la autoridad que permite las admisiones. Este tipo de escuela se reconoce como las verdaderamente públicas.
2. Escuelas dotadas o de fundación (*foundation schools*): Son de propiedad del gobierno escolar de la escuela y de los miembros del consejo, pero están financiadas por la LEA correspondiente, de manera similar a las escuelas comunitarias. El consejo directivo es la autoridad que permite las admisiones y emplea al personal. Estas escuelas se reconocen por ser semi-autónomas. Corresponde a un tipo de escuelas privada dependientes.
3. Escuelas controladas voluntarias (*voluntary controlled schools*): Son de propiedad de los miembros del gobierno escolar o del consejo fundador de la escuela (por ejemplo la Iglesia Católica), y reciben financiamiento total de la LEA. A su vez, ésta es la encargada de emplear al personal y es la autoridad que permite las admisiones. Son otra expresión de escuela privadas dependientes.
4. Escuelas asistidas voluntarias (*voluntary aided schools*). Son de propiedad de los miembros del gobierno escolar o del consejo fundador de la escuela (por ejemplo la Iglesia Católica). Reciben financiamiento total para los gastos ordinarios de la LEA, pero se espera que el consejo fundador contribuya con una pequeña parte de los costos de capital. El gobierno escolar se encarga de emplear el personal y permite las

admisiones en estas escuelas. Al igual que las anteriores escuelas, están se consideran como semi-autónomas. Es el tercer tipo de escuela privadas dependiente.

Las escuelas privadas independientes (independent private schools), no son mantenidas por las LEA. La mayoría de ellas están financiadas a través de las cuotas que pagan los padres y, en algunos casos, mediante donaciones y asignaciones recibidas de benefactores.

Todas las escuelas financiadas con fondos públicos gozan de un alto nivel de autonomía, son responsables de sus propios presupuestos y de la decisión de contratar el personal necesario para el funcionamiento de la institución. Todas ellas cuentan con un gobierno escolar (*governing bodies*) responsable de la dirección general de la institución, que incluye a representantes de una amplia gama de partes interesadas.

Las escuelas son responsables de la planificación total del currículo experimentado por los alumnos, teniendo en cuenta las necesidades y circunstancias particulares de la escuela. Las escuelas mantenidas por ley deben incluir el Currículo Nacional y la educación religiosa en todo el currículo. El financiamiento público es en función de cada estudiante por lo tanto los recursos financieros de estas escuelas se basan en el número total de estudiantes. Esto lleva a que existan ciertas diferencias entre las escuelas, según si las escuelas tienen más o menos matrícula.

La introducción del cuasi-mercado educativo ha sido el foco principal de las reformas educativas en Inglaterra desde 1988. La intención tras ellas, ha sido elevar los logros y estándares de calidad de la educación, permitiendo la movilidad de los estudiantes hacia las escuelas de su preferencia. En este marco, la elección de los padres se constituye en eje primordial de la política educativa actual en Inglaterra. Se sostiene así, que una combinación de admisión abierta, financiamiento per cápita y procedimientos de admisión desregulados, promueve la competencia entre escuelas para captar matrícula, al menos en aquellas zonas en las que hay lugares o plazas disponibles. La tendencia lleva a que cada vez más, los padres se perciben como responsables de la elección de la escuela para sus hijos, proceso del todo complejo, tal como nos mostrará en la revisión más adelante en este punto.

2.3.1.1. Contexto y lógica de la elección escolar

El traspaso de la educación primaria a la secundaria ocurre normalmente a los 11 años. La enseñanza obligatoria termina a los 18 años en Inglaterra. Esto no quiere decir que los jóvenes tienen que permanecer en la escuela, pero deben seguir una de las siguientes trayectorias posterior a los 16 años: i) Continuar su educación a tiempo completo, en la escuela, *college* o en casa; ii) Educación a tiempo parcial o formación si ya se está empleado, por cuenta propia o como voluntario a tiempo completo (que se define como 20 horas o más a la semana), o iii) Aprendizaje específico. En algunas áreas de Inglaterra, los estudiantes se mueven a las 8 o 9 años a una escuela intermedia o "*middle school*" para luego entrar a la educación secundaria a los 12 ó 13 años, a escuelas conocidas como "*high school or upper school*".

A los 10 años ellos empiezan a preparar la aplicación de una serie de exámenes que los habilitan para ingresar a la educación secundaria. Los estudiantes normalmente son evaluados en nueve o diez materias. La elección de escuela secundaria considera teóricamente 3 posibles tipos:

- a) *Academias (Grammar schools)*, escuelas que ofrecen una educación esencialmente académica (humanista–científica), de alta exigencia y selectividad.
- b) *Escuelas comprensivas (Comprehensive schools)*, que ofrece a todos los alumnos una misma forma de enseñanza, en base a un currículo básico común con la finalidad esencial de lograr una educación integradora que dé respuesta a las aspiraciones de igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Ofrecen una diversidad de materias, áreas de conocimiento y experiencias de aprendizaje que atiendan las capacidades y posibilidades de los alumnos. Ellas no cuentan con procesos de admisión y aceptan a estudiantes de diferentes tipos de habilidades. Son escuelas electivas en lugar de selectivas, integradoras en vez de segregadoras.
- c) *Escuelas especializadas (Specialist schools)*. Son escuelas que refuerza la oferta de materias con una asignatura de especialización: lengua, matemáticas, ciencias, nuevas tecnologías, religión, educación física, una lengua extranjera y/o tecnología. Ello con el fin de elevar los niveles en dichas áreas, proporcionar más desafíos a los estudiantes, estimular la innovación a través de una mayor utilización de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todas estas escuelas tienen que

ofrecer el currículo nacional completo en otras materias, además de su especialización. Estas características les han conferido identidad y cohesión al permitir a los padres optar por una escuela con un determinado ideario para sus hijos. Ellas suelen ser más selectiva debido también al creciente interés de los padres por este tipo de escuela en desmedro de las comprensivas. La irrupción de las escuelas especializadas a fines de los ochenta, marca un hito relevante de una Inglaterra que deja atrás un sistema enfocado en la igualdad entre los alumnos, para promover una escuela en la que la tarea principal es ofrecer opciones y buena enseñanza.

En relación a la elección escolar de las escuelas mantenidas, ya sea públicas o privadas dependientes, se observa que, en términos generales existe una cierta cantidad de opciones formales disponibles, pero las oportunidades reales de elegir una escuela son limitadas. Esto debido a que la elección tiene ciertas restricciones.

Las LEAs asignan a los estudiantes a las escuelas sobre la base de las zonas de influencias o captación (*catchment areas*), es decir en base al distrito de residencia de las familias. Para ello, utiliza un sistema de transición (*feeder system*) de las escuelas primarias, que implica que varias escuelas primarias están afiliadas a una escuela secundaria. La combinación de las zonas de captación de las escuelas primarias, conforman la zona total de captación de las escuelas secundarias. De acuerdo a los responsables de las LEAs, este sistema garantiza seguridad para padres y estudiantes (cupos), así como para las escuelas (matrícula). Permite además a los estudiantes permanecer junto a sus amigos y es conveniente para los padres, ya que se controla las distancias entre la escuela y el hogar, lo que supone mayor seguridad y menor costo de traslados.

Por otro lado, en las escuelas *mantenidas* la primera prioridad en la admisión la tienen estudiantes de grupos especiales: niños con necesidades educativas especiales; niños que son atendidos por las LEAs; y niños con hermanos que ya asisten a la escuela. Después de estos alumnos y de haber plazas, generalmente se les da prioridad a los estudiantes que viven cerca de la escuela.

Dentro de una LEA hay varios tipos de escuelas, algunas de las cuales siguen los criterios de admisión establecidos por la autoridad local, otras escuelas estableces sus propios criterios de admisión, sujetas a restricciones

legislativamente vinculantes sobre los tipos de criterios que se pueden aplicar en las escuelas. En el caso de las admisiones a las escuelas comunitarias (*community schools*), son totalmente decididas por la LEA de acuerdo a los criterios antes expuestos, los cuales corresponden a un conjunto de reglas y mecanismos de asignación. Mientras que en el caso de las escuelas que son semi-autónomas, como las voluntarias asistidas (*voluntary aided*) y las escuelas de fundación (*foundation schools*), es el gobierno escolar quien establece los criterios de admisión.

Así, y en el marco de la política de *school choice*, la normativa establece que las LEA's deben realizar un conjunto de acciones y asumir ciertas responsabilidades. Entre ellas:

- Buscar propuestas para establecer escuelas donde se ha identificado que existe una necesidad de una nueva escuela en esa área.
- Es responsable de proporcionar el sitio para la nueva escuela y de estimar todo el capital asociado y los costos de pre / post apertura.
- Tomar todas las medidas necesarias para garantizar que exista el mayor número posible de grupos u organizaciones que podrían estar interesadas en el establecimiento de la nueva escuela.
- Realizar un proceso de evaluación para elegir a la organización que asuma esa escuela, basado en los siguientes criterios: a) capacidad y la calidad de la organización; b) plan de financiamiento de la organización para llevar a cabo la creación de la escuela; c) capacidad de innovación y de promover un alto nivel.
- Las LEA's se encargan de proveer transporte hacia las escuelas designadas, cuando la distancia entre la casa y estas exceda una cierta cantidad de millas. En el caso que los padres hayan optado por elegir otra escuela diferente a la asignada, este beneficio se ve afectado.

Para regular el sistema de selección existe el Código de Admisión de Escuelas (*School Admission Code*), que establece pautas estrictas en relación a lo que puede ser incluido como criterios de admisión adicionales por las escuelas, asegurando el acceso justo para todos. El código aplica a todos los tipos de escuelas, independiente de si la autoridad de admisión es la LEA o el gobierno escolar.

El sistema de admisión escolar establece que los padres deben completar un formulario de solicitud común a su LEA, en la que al menos deben seleccionar tres escuelas. Luego la LEA asigna a los alumnos a las escuelas sobre la base de estas propuestas, los criterios de admisión de la escuela y de la disponibilidad de plazas. Las preferencias de los padres no se traducen necesariamente en un lugar en la escuela deseada, y los criterios de admisión de la escuela juegan un papel importante. En el caso de que las familias quisiesen postular a una escuela de una zona distinta a la asignada, debe completar un formulario de preferencia en donde solicite una plaza en la escuela alternativa. Este formulario debe ser entregado nueve meses antes de la fecha del inicio escolar. Estas preferencias se aprueban normalmente cuando en la escuela alternativa existen plazas

En síntesis se observa que el modelo de elección en Inglaterra muchas veces no anima la elección, ya que las disposiciones establecidas por las LEA's a suelen tan complejos que los padres son disuadidos a ejercer su derecho de elección.

2.3.1.2. Fuentes de información para la elección y postulación de escuela

Como una forma de entregar insumos que orienten a los padres en los períodos de postulación, las LEA's producen información general sobre la admisión a las escuelas. El contenido de los folletos se estandariza, y enfatiza información sobre aspectos generales de las escuelas elegibles, en lugar de entregar un perfil único y característico.

El "boca a boca" (*word of mouth*) es una fuente importante de información para los padres, y la reputación de una escuela es crucial para este proceso. Esta estrategia se levanta como una de los más usada y relevante a la hora de informarse, tal como veremos en la revisión a continuación (Ball y Vincent, 1998; Teske, Fitzpatrick y Kaplan, 2007).

Por último, los padres en Inglaterra tienen la posibilidad de observar las tablas de clasificación de las escuelas, denominadas *School and College Performance Tables*, (Department of Education, 2012), que muestra el desempeño alcanzado por las escuelas en los exámenes nacionales y que se publican en la web³. Estas calificaciones permiten hacer comparaciones de la calidad entre las escuelas del

³ <http://www.education.gov.uk/schools/performance/>

set de elección. Para muchos, este ranking dice más sobre la capacidad de la escuela en atraer a los mejores estudiantes que sobre la motivación de los estudiantes, la gestión o el valor agregado de la escuela. La información, su entrega y contenido es uno de los factores de mayor atención en las investigaciones, que buscan relacionar acceso y uso de información con un buen e informado proceso de elección parental.

2.3.2. La elección de escuelas en el Sistema Educativo Holandés

Uno de los elementos claves del sistema educativo Holandés es el principio de libertad de enseñanza, garantizado en la Constitución Política del país (artículo 23). Principio que abarca la libertad de crear escuelas, la libertad para determinar los principios en que se basan las escuelas (libertad de convicción) y la libertad de organización de la enseñanza (Dronker, 1995). Es este principio quien resguarda estatutariamente la igualdad entre la educación pública y privada, las que coexisten como parte de un rasgo importante del sistema educativo holandés⁴. La libertad de elección, garantizada en la Constitución holandesa y reflejada a través de la equidad en el financiamiento público para ambos sectores, fue lograda en el año 1917 (James, 1984).

A pesar de que este sistema de cuasi-mercado educativo existe en Holanda desde hace largo tiempo, hasta la década de 1960 los padres raramente ejercían la libertad de elección en el sentido contemporáneo de la elección del consumidor que inunda la lógica actual al referirse a los mercados educativos (de Vijlder, Ritzen y van Dommelen, 1997). Simplemente se asumía que los niños irían a la escuela que mejor coincidiera con las creencias y religión de los padres, independientemente de otras características socioeconómicas. Una ventaja inicial de este sistema y su funcionamiento fue que provocó mayor integración que segregación de las clases sociales: los niños católicos de los estratos más

⁴ Para la descripción del sistema educativo holandés se ha considerado la siguiente literatura: de Vijlder (2001); de Vijlder, Ritzen y van Dommelen (1997); Denessen, Bakker y Gierveld (2007); Denessen, Driessen y Slegers (2005); Denessen, Slegers y Smit (2004); Karsten (1999a, 199b); Dijkgraaf et al, (2008); Driessen y van der Slik (2001); Dronkers (1995); James (1984); Ladd, Fiske y Ruijs (2009); Loosjes (2004); Louis, Karen y van Velzen (1990); Patrinos (2011); Ritzen, van Dommelen y de Vijlder (1997); Teelken (2004); Teelken, Driessen y Smit (2005); van Cuyck-Remijssen y Dronkers (1990); y Weenik (2009).

bajos fueron a las mismas escuelas que los niños católicos de elite, lo mismo en los otros tipos de escuelas.

Actualmente el sistema escolar de Holanda se caracteriza por los siguientes elementos:

1. La existencia de un sistema de financiación nacional basado en el principio de que *"el dinero sigue al estudiante"*, igual para todo tipo de escuelas.
2. Un "sistema abierto", en tanto que las escuelas pueden ser creadas por grupos de padres u otros y se financian con fondos público cuando se cumplen los requisitos básicos establecidos por el Estado.
3. Los estudiantes son ponderados con el fin de compensar el origen étnico y socioeconómico.
4. Los padres y madres tienen total libertad de elegir la escuela.

Una importante consecuencia de este sistema es que la libertad de elección y la existencia de un gran número de escuelas privadas no conduce a una diferenciación mayor en la calidad entre las escuelas, al menos no en la línea entre la educación pública versus privada. Ambas tienen que cumplir con los mismos requerimientos de calidad y son financiadas al mismo nivel (de Vijlder et al., 1997). El Estado busca que los padres puedan ejercer su plena libertad de elección, por lo tanto si las familias eligen escuelas públicas éstas deben estar igualmente financiadas que las privadas y entregar la misma calidad. Las escuelas privadas son libres de determinar qué es lo que se enseña y cómo se enseña, pero dentro de un estándar de calidad que el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia determina y que se aplica tanto para las escuelas privadas como públicas. Ambos tipos de establecimientos deben regirse por el currículo nacional, pero con cierta autonomía para llevar a cabo el plan de estudios en las escuelas. Así, el sistema holandés muestra una gran descentralización en los aspectos pedagógicos y en las orientaciones de los establecimientos y al mismo tiempo centraliza y norma con precisión aspectos financieros y salariales del personal docente. En Holanda los docentes, aun cuando trabajen en escuelas que son privadas tienen el estatus de funcionarios públicos.

El Sistema Educativo Holandés⁵ está unificado en base a dos estructuras que refieren a distintos niveles y atribuciones: Las directrices de la política nacional del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia que impacta a todas las localidades, y la descentralización de la administración y dirección de las escuelas, cuya autoridad responsable se ubica a nivel municipal. Los gobiernos municipales han administrado históricamente las escuelas públicas, pero en el año 2006 se establecen las Juntas Independientes o Juntas escolares, las cuales serán las encargadas de gestionar la educación pública con el fin de que estas escuelas sean más comparables y competitivas con la gestión privada. Estas entidades gobiernan pequeños grupos de escuelas, por lo general en el nivel primario y son las encargadas de contratar al personal directivo de la escuela; toman las decisiones sobre la gestión de la escuela junto a los directores, pero no tienen la autoridad de determinar el plan de estudios o los métodos de enseñanza de las escuelas. El Ministerio les entrega el financiamiento en un solo pago y las juntas son libres de asignar los fondos como mejor les parezca.

Existen tres estructuras dentro del sistema educativo de Holanda que son las encargadas de la supervisión y evaluación tanto de las escuelas privadas como públicas:

- 1) El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, el cual tiene la facultad de establecer la duración de los cursos, asignaturas obligatorias y optativas, frecuencia y duración de las lecciones, normas en el tamaño de las salas de clases, exámenes del currículo a nivel nacional. Los salarios, horas lectivas y otras condiciones laborales de los docentes.
- 2) Las autoridades municipales, que son responsables de garantizar del cumplimiento de las normas del Ministerio, el establecimiento de escuelas públicas cuando es necesario, y la planificación y coordinación de las instalaciones, equipo y personal. También pueden determinar los programas específicos y materiales de enseñanza, aunque la materia debe inscribirse en el marco del Ministerio.

⁵ Los datos de organización, estructura y matrícula del sistema holandés se han extraído de los siguientes documentos oficiales: i) Government of the Netherland (2013). *Key Figures 2008-2012. Education, Culture and Science*. Ámsterdam: Ministry of Education, Culture and Science; ii) EURYDICE (2013). *Netherlands: Fundamental Principles and National Policies*; iii) EURYDICE (2013). *Netherlands: Funding in Education* y iv) EURYDICE (2013). *Netherlands: Administration and Governance at Central and/or Regional Level*.

3) La Inspección de Educación, dependiente del Ministerio, que se encarga de evaluar el rendimiento escolar. La Inspección es responsable de examinar y publicar los hallazgos encontrados en relación al rendimiento de la escuela y los profesores, incluyendo los resultados de la educación y la organización del proceso de aprendizaje. En el caso de las escuelas primarias, la Inspección examina tanto los procesos internos y las prácticas escolares como los resultados de los estudiantes, según las calificaciones de los exámenes de fin de año. Si la Inspección identifica un problema dentro de la escuela, se identifican áreas específicas de mejora. La Inspección no puede cerrar escuelas. Sólo el Ministro de Educación puede hacer eso, y sólo mediante la eliminación del financiamiento.

2.3.2.1. Contexto de la elección escolar

En los países bajos, la ley establece la obligatoriedad de 12 años de escolaridad, esto significa que los estudiantes deben asistir a la escuela a tiempo completo hasta el final del año escolar en el que cumplan 16 años. De acuerdo con la Ley, todos los niños deben asistir a la escuela a tiempo completo desde los 5 años, sin embargo casi todos los niños asisten a la escuela desde los cuatro años.

La educación preescolar está orientada a niños desde los 2 a 5 años que están en riesgo de desventaja educativa y se proporciona en guarderías y escuelas primarias. La enseñanza primaria dura ocho años y se lleva a cabo en una escuela primaria. Al salir de la escuela primaria a la edad de 12 años, los niños deben elegir entre tres tipos de educación secundaria:

- Pre-Vocacional (4 años)
- General Superior (5 años)
- Pre-Universitaria (6 años)

La mayoría de las escuelas secundarias ofrecen los tres tipos de educación secundaria para que los alumnos puedan transferirse fácilmente de un tipo a otro.

a) Tipos de escuelas y distribución de la matrícula

En Holanda existen solo dos tipos de escuelas: 1) públicas (en financiamiento y administración), y 2) privadas dependientes (financiadas públicamente pero administradas privadamente). La figura privada independiente, esto es escuelas

financiadas y administradas totalmente por los privados, no existe en Holanda, a diferencia de otros cuasi-mercados como Inglaterra o Chile.

Las escuelas públicas están abiertas a todos los niños, independientemente de la religión o ideología y son por lo general de derecho público. Ellas son gobernadas por el Consejo municipal (o un comité de gobierno), o por una entidad jurídica pública o fundación creada por el Consejo, siendo las Juntas Municipales las más comunes. Estas escuelas están financiadas desde el Estado, pero pueden cobrar un monto adicional a las familias el que debe ser razonable y voluntario.

Las escuelas privadas son administradas por la junta escolar de la asociación o fundación que los creó y como tal, están sujetas al derecho privado. Son financiadas por el Estado, de la misma forma que las públicas. Al igual que las escuelas públicas, estas escuelas pueden cobrar un monto adicional a los padres el cual solo debe cubrir las actividades adicionales organizadas por la escuela. Este monto debe ser razonable y se considera voluntario.

Dada la libertad de enseñanza imperante, estas escuelas son diversas respecto de creencias religiosas o principios ideológicos. De acuerdo con ello, se distinguen entre escuelas confesionales y no confesionales. Entre las primeras se encuentran escuelas católicas, protestantes, judías, musulmanas, hindúes, entre otras. Ellas pueden negarse a admitir a los alumnos cuyos padres no suscriben a la creencia o ideología sobre la que se basa la enseñanza de la escuela. Las no confesionales, basan su enseñanza en ideologías y modelos educativos específicos, como las escuelas *Montessori*, *Dalton*, *Freinet* o *Jenaplan*. Esto determina que exista un alto grado de diversidad entre las escuelas en cuanto a sus modelos pedagógicos y proyectos educativos, lo que lejos de disminuir, se ha ido acrecentando con el tiempo.

Hay más de 6.800 escuelas primarias en los Países Bajos, incluidas las escuelas de poder público no confesionales, de gestión privada, las escuelas religiosas, escuelas ordinarias, que también sirven para alumnos con necesidades especiales y escuelas especiales para niños con dificultades de aprendizaje o problemas de conducta.

De acuerdo a cifras oficiales, el 30% de los estudiantes asiste a la educación pública, y el restante 70% se educa en el sector privado en alguna escuela confesional o de algún tipo de programa educativo específico, tales como los establecimientos Montessori o Dalton.

Las personas tienen el derecho de fundar escuelas y proporcionar enseñanza basada en diferentes creencias religiosas, ideológicas o educativas. Sin embargo es el Consejo Municipal quien tiene la potestad tanto para determinar la instalación de escuelas públicas como también para autorizar la instalación de las privadas. De este modo, la creación de escuelas tanto privadas como públicas está subordinada a una necesidad social de las mismas, cuya definición es extra mercantil y producto de un debate público-local. Es especialmente interesante remarcar el amplio poder de los municipios para regular la provisión territorial de educación, sea esta pública o privada, sobre todo en un escenario donde la gran mayoría de los establecimientos son privados.

En particular, la creación de una escuela privada depende de dos factores:

- 1) Los establecimientos deben ser mantenidos por una persona jurídica con todas las competencias legales y sin fines de lucro.
- 2) Solo se puede crear otra escuela privada en el sector si aparece en el plan de la municipalidad que faltan colegios. Es decir que la creación de establecimientos se establece en base a la necesidad y demanda de la comunidad.

b) Tipo de financiamiento

La Constitución holandesa dispone que todas las escuelas, públicas y privadas, son financiados en igualdad de condiciones si se respetan las siguientes normas estatutarias:

- 1) Contar con un mínimo de 260 alumnos
- 2) Tener profesores licenciados
- 3) Establecer un plan escolar con objetivos de resultados aprobados por el inspector de la escuela designado por el gobierno.

El financiamiento corresponde básicamente a un modelo de subsidio a la demanda (por alumno), en donde las asignaciones de los recursos y el uso de los mismos están fuertemente estipulados desde el nivel central. Al mismo tiempo, la asignación de fondos se hace de manera diferenciada según el tipo de alumno, teniendo como parámetro central su “costo de aprendizaje” (Corvalán, 2010).

De manera complementaria y a ambos tipos de escuelas, se les permite solicitar una contribución a los padres, la cual además de ser razonable y voluntaria debe usarse exclusivamente para financiar las actividades extracurriculares de la

escuela (paseos, eventos, etc.). Este sistema de copago, forma parte de uno de los temas de discusión y debate, ya que para algunos constituye una importante desventaja para las escuelas públicas debido a la mayor capacidad de contribuir de los padres en las escuelas privadas, a su vez que se puede transformar en un mecanismo de selección. En general las escuelas cuentan con bastante autonomía para definir sus presupuestos, lo que establece mayores diferencias entre las escuelas generando así, una mayor diversidad para la elección entre los padres.

Hasta los 16 años los estudiantes asisten a la escuela de forma gratuita (con algunos aportes o suministro ocasionales). Los estudiantes entre 16 y 18 años pagan cuotas anuales de matrícula, aunque los alumnos de familias de bajos ingresos pueden solicitar subvenciones o préstamos entre los 16 a 27 años.

Así, el objeto de competencia entre las escuelas es la matrícula. La manera de captar a los alumnos y sus familias y con ello la subvención, es a través de los proyectos educativos que son muy diversos entre ellos, tanto al interior de las escuelas públicas como privadas (confesionales como no confesionales).

2.3.2.2. La lógica de la elección escolar

La libertad de enseñanza es el principio base a través del cual, el Estado garantiza a los padres la existencia de una amplia gama de opciones -públicas y privadas- para elegir en total libertad la escuela para sus hijos. Ello desde el supuesto que tal opción y decisión los empodera y permite ejercer un rol protagónico y fuerte en el funcionamiento de mercado del sistema educativo holandés (Denessen, Slegers y Smit, 2004).

Los padres no tienen barreras territoriales geográficas a la hora de elegir escuelas, ya que ellos no necesariamente tienen que vivir en el barrio donde se encuentra la escuela, como ocurre en otros sistemas de cuasi-mercado.

Así y para que la elección escolar se lleve a cabo deben coexistir tres elementos esenciales (Dijkstra, Dronkers y Karsten, 2004):

- 1) Existencia de total libertad de elegir la escuela por parte de las familias y/o estudiantes
- 2) Ausencia de zonas de influencia o captación para el proceso de elección (es decir que las familias no están obligadas a elegir en base al distrito en donde viven)

3) Amplia diversidad de escuelas primarias y secundarias elegibles por las familias

En cada ciudad por lo tanto, existe un gran número de escuelas diferentes para elegir. Así mismo las escuelas primarias ponen mucho esfuerzo en hacer que los alumnos y sus familias, sean conscientes de la variedad de escuelas secundarias disponibles en la ciudad, para hacer más efectivo y de acuerdo al criterio de libertad de enseñanza, el proceso de transición desde la primaria a la secundaria.

En relación a la elección de las escuelas públicas, los investigadores señalan que ellas no son un último recurso para las familias que no han encontrado una escuela privada que coincida con sus creencias, expectativas o ideario. Sino que son una opción clara y consciente de quienes valoran la opción de una educación pública (de Vijlder et al., 1997).

a) Información hacia la demanda

Para que los padres puedan elegir libremente, el sistema proporciona amplia información a los estudiantes y padres sobre las escuelas de elección. Por otro lado, las propias escuelas han comenzado a enfatizar cada vez más sus características individuales, presentándose como un perfil único entre las escuelas, como una manera de publicitarse entre los padres y estudiantes.

Uno de los principales mecanismos de información a la elección, es la publicación en los periódicos locales de los resultados que obtienen las escuelas en las pruebas nacionales. Se afirma que tal estrategia incentiva a que las escuelas compitan, lo que a la larga redundaría en que ellas mejoren sus resultados.

No obstante lo anterior, el mejoramiento de la información dada a los padres sobre las escuelas es un tema importante en la política educativa del gobierno holandés. Como resultado, todas las escuelas estarán obligadas por ley a emitir un folleto de la escuela el cual establece sus objetivos, actividades y resultados. Esta información proporcionada por las escuelas es validada por la Inspección de Educación (*Education Inspectorate*).

b) Selección de estudiantes

Cada escuela pública, debe individualmente lidiar con los procesos de admisión y selección de los estudiantes. Normalmente, estas escuelas al ser públicas y representar la educación provista por el Estado, deben admitir a cualquier

estudiante sin importar su área de residencia, condición social, religiosa o étnica. Solo se usan criterios relativos de admisión cuando existe un exceso de demanda, pero en general las escuelas públicas en Holanda utilizan el orden de llegada como criterio de admisión. Es decir el primero que llega es admitido en la escuela.

En contraste, las escuelas privadas pueden limitar la admisión de los alumnos en base a los valores particular de la escuela, tanto si esta es confesional o no confesional. Por lo tanto estas escuelas tienen el derecho de poder rechazar la admisión de un alumno, cuyos padres no se suscriben a la creencia o ideología en la cual la enseñanza de la escuela está basada. Es decir que existe un *student choice* por parte de los establecimientos, pero en base a la creencia. Lo que determina que el *school choice* en Holanda está fuertemente influido por el tema de la opción educacional según ideología o credo por parte de los padres.

2.3.3. La elección de escuelas en el Sistema Educativo Belga

La educación en Bélgica se basa en el principio de la libertad de enseñanza garantizada a nivel constitucional⁶. En ella se estipula: 1) la libertad activa por cada persona natural o jurídica de organizar la provisión de educación y la creación de instituciones; y 2) la libertad de elección de escuela por parte de los alumnos y sus padres. Como señala Vandenberghe (1996b, 1998), por varias décadas el sistema educativo belga en todos sus niveles, se ha basado primariamente en un principio de cuasi-mercado. En efecto, cuando el país se volvió independiente en 1830, se introduce la libertad de enseñanza estableciendo que cualquier persona podría crear, organizar y abrir un colegio sin pedir ningún tipo de permiso a las autoridades. La libertad de elección, junto con el financiamiento público de la educación -incluyendo las escuelas privadas- y un método de cálculo del financiamiento de cada institución en función del número de alumnos matriculados, conduce a que finalmente Bélgica se reconozca como un sistema educativo de cuasi-mercado escolar (Demeuse y Friant, 2011).

⁶ Para la descripción del sistema educativo belga se ha considerado la siguiente literatura: De Groof (2004); Demeuse y Friant (2011); Demeuse, Derobertmasure y Friant (2010); Demeuse y otros (2012); Maroy (2004, 2006, 2008b); Maroy y Dupriez (2000); OCDE (2011); y Vandenberghe (1996b, 1998).

Se utiliza también la información disponible la Red EURYDICE (2013). Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/eurydice/>; <http://www.euregio.net/rdg/>, así como datos e información disponible en el sitio oficial del Departamento de Educación de la Comunidad Flamenca; Ministerio de la Comunidad Francesa y Germanófono.

Una característica importante del contexto belga es la denominada "comunitarización" de las políticas educativas, en alusión a sus tres comunidades lingüísticas (flamenca, francesa y germanófono), las que desde 1989 adquieren protagonismo y la responsabilidad de la educación, en reemplazo del Estado Federal. Sin embargo, aún se mantienen atribuciones y competencias a nivel del Estado Federal como, por ejemplo, la definición del principio y el fin de la educación obligatoria, la subdivisión en diferentes niveles de la educación; las pensiones de los maestros, la supervisión de la lengua en las escuelas de Bruselas y de los municipios limítrofes periféricos, y el financiamiento de los estudiantes universitarios extranjeros, entre otros.

Las Comunidades corresponden al nivel regional de Bélgica. Ellas cuentan con su propio Ministerio de Educación que es responsable de casi todos los aspectos de las políticas educativas desde la educación pre escolar hasta la universitaria al interior de su territorio (Demeuse, Friant, Aubert-Lotarski y Nicaise, 2012). Los decretos educativos de cada Comunidad definen las misiones de la enseñanza fundamental (pre escolar y primaria), secundaria y los objetivos de cada tipo de enseñanza y el núcleo competencias que todos los alumnos deben alcanzar, dejando libre la elección de los métodos de enseñanza que se utilizarán a las propias escuelas. Se trata así, de tres Comunidades que gestionan similarmente tres sistemas educativos, que son totalmente independientes unos de otros.

Desde 1989, las Comunidades reciben aportes financieros del Estado federal, basados en el número de niños y niñas de 6 a 17 años registrados como alumnos regulares en la enseñanza primaria y secundaria en una institución educativa organizada o respaldada por la Comunidad. Por lo tanto, independiente del tipo de escuela que sea, ya sea pública o privada, las escuelas se financian públicamente a través de la subvención entregada por la Comunidad por cada alumno matriculado en la escuela.

2.3.3.1. Regulación del Sistema Educativo Belga

En este apartado solo se considerarán los sistemas educativos de las Comunidades Flamenca y Francesa, ya que corresponden a la mayoría de población del país (58% y 41% respectivamente). En general, ambas (flamenca y francesa), comparten características similares, como por ejemplo el tipo de financiamiento y de instituciones educativas, así como el ser sistemas donde la educación es provista mayoritariamente por el sector privado dependiente. Es en

la regulación donde se aprecian importantes diferencias, tal como veremos a continuación.

a) El sistema educativo en la Comunidad Francesa

El Comité Directivo del Sistema de Educación es el organismo responsable de la educación escolar a nivel de sistema en la Comunidad francesa. Este es un órgano consultivo que tiene como objetivo responder a la necesidad de evaluar el funcionamiento del sistema educativo e identificar enfoques para mejorar la calidad de la educación. Por otro lado, la Dirección General de Inspección también juega un papel importante en el control del sistema de educación. La Inspección no sólo está representada en el Comité Directivo, sino que cada año compila un informe sobre el estado del sistema educativo que se dirige al Gobierno y se transmite a título informativo al Comité de Dirección y del Comité de Inspección de Educación, Asesoramiento y Apoyo.

Los servicios de inspección *tienen* la tarea de controlar y evaluar a las escuelas en relación con los aspectos educativos relacionados con el nivel de estudios. También están a cargo de supervisar la vida escolar en el sentido más amplio. El enfoque específico de la inspección es evaluar el modo en que cada equipo educativo traduce en su trabajo diario los requisitos establecidos en los decretos y reglamentos. Los servicios de inspección se abstienen de dar las instrucciones sobre los métodos educativos, y respetan la libertad de la autoridad de control para gestionar sus calendarios en el marco de las disposiciones legales y reglamentarias.

b) El sistema educativo en la Comunidad Flamenca

La Inspección Educativa de la Comunidad Flamenca trabaja en nombre del Gobierno flamenco y es responsable de supervisar la calidad de la educación. La Inspección tiene competencia para supervisar la educación primaria, secundaria, artística, los internados escolares y los centros de orientación escolar. También es competente de la educación de adultos ya sea primaria como secundaria. No cuenta con poderes sobre la educación superior, incluida la formación profesional superior, o los programas de formación inicial. Bajo el liderazgo de un solo inspector general (IG), se encuentra un cuerpo de inspectores (alrededor de 160) y ocho inspectores de coordinación (IC). Algunas de las tareas de la Inspección son:

1. Emitir su dictamen sobre la conveniencia o no de acreditar a una nueva institución o nuevo programa dentro de una escuela.
2. Realizar una inspección completa de las instituciones educativas. Cada institución se somete a una inspección completa al menos una vez cada 10 años.
3. Vigilar la calidad de los programas no formales de formación organizados por las instituciones que no estén clasificados como instituciones educativas, pero que ofrecen cursos que, sin embargo, conducen a certificados de diplomas que tienen el mismo efecto de formación que las instituciones oficiales.
4. Cada año, la Inspección presenta un informe sobre sus actividades en el que también se analizan aspectos cualitativos del sistema educativo. El Gobierno flamenco presenta este informe al Parlamento flamenco. Desde hace algunos años, este informe se ha publicado bajo el nombre de *Onderwijsspiegel* (Espejo de Educación).

Por otro lado, la Comunidad flamenca también cuenta con una Agencia para el Aseguramiento de la Calidad (*Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming AKOV*). La Agencia, creada en el 2009, establece objetivos finales para los diferentes caminos de aprendizaje; garantiza procesos de certificación claros y, supervisa la calidad de la educación y de formación, en estrecha colaboración con la Inspección Educativa

Por último se encuentran los Servicios de Asesoramiento Pedagógico (*PCS*) que son organizadas por asociaciones sin ánimo de lucro, creadas por las organizaciones coordinadoras de educación. Entre sus tareas se encuentra el apoyar a las instituciones educativas en sus proyecciones pedagógicas; ofrecer, estimular y apoyar las innovaciones educativas; proporcionar y dirigir la oferta de actividades de formación continua; discutir la calidad de la educación y la calidad de la orientación de los alumnos con los distintos actores de la educación en los diferentes niveles y, participar en la dirección o el seguimiento de las iniciativas de apoyo organizadas o subvencionadas por el Gobierno flamenco destinada a apoyar las instituciones, los maestros o consejeros.

c) Educación obligatoria

La educación es obligatoria y gratis en ambas Comunidades por un periodo de 12 años comenzando a la edad de 6 y terminando a los 18. La educación pre escolar

no es obligatoria, pero si gratis y comprende un periodo de 3 años, mientras que la primaria se extiende entre los 6 a los 12 años. Ambos niveles, pre escolar y primaria, se denominan educación fundamental. La educación secundaria tiene tres etapas de dos años cada una. En la primera etapa los estudiantes tienen acceso a un curriculum común. Desde la segunda etapa en adelante, la educación secundaria se divide curricularmente con diferentes objetivos y resultados.

2.3.3.2. La elección de escuelas en las comunidades belgas

En los sistemas educativos de Bélgica existen casi exclusivamente dos tipos de escuelas: las escuelas públicas (tanto en financiamiento como en administración), y las escuelas privadas dependientes (financiadas públicamente pero administradas privadamente). Existen muy pocas escuelas de tipo privadas independientes (financiadas y administradas totalmente por los privados), las que no cuentan con el reconocimiento oficial por parte de los Gobiernos de las Comunidades.

Esta distinción genera tres tipos escuelas en cada comunidad:

- 1) Escuelas públicas de la Comunidad. Instituciones administradas y financiadas por las autoridades públicas de las Comunidad
- 2) Escuelas públicas de la Provincia o Municipio. Instituciones organizadas por las provincias o municipios y subvencionadas por la Comunidad.
- 3) Escuelas privadas subvencionadas. Instituciones administradas privadamente por un organismo confesional o no confesional, a cargo de asociaciones privadas sin fines de lucro (diócesis, congregaciones o personas naturales jurídicas) y subvencionadas por las Comunidades.

En el caso de la Comunidad flamenca los establecimientos públicos (ya sea los de la Comunidad como los de la Provincia/Municipio) concentran el 31,6% de la matrícula nacional, y la educación privada subvenciona el 61,8%. En la Comunidad francesa los establecimientos públicos cubren el 46,8% de la matrícula nacional y la educación privada subvencionada el 53,2% de la matrícula (Eurybase, 2005, 20006b). De esta forma, el sistema flamenco aparece más privatizado que el francés.

En las escuelas públicas a cargo de la provincia o municipio así como en las privadas subvencionadas, la responsabilidad es ejercida por la persona o entidad

legal conocida como el “poder organizador” (*pouvoir organisateur*), que en el caso de las públicas están constituido por autoridades provinciales y municipales, mientras que para la educación privada subvencionada se trata de personas naturales o jurídicas privadas. La propia Comunidad es organismo de control para las escuelas públicas que ella organiza.

a) Requisitos para crear escuelas

Debido a la libertad de enseñanza garantizada en la Constitución Política de Bélgica, existe actualmente una amplia libertad de abrir y organizar una escuela. Las escuelas en Bélgica (en ambas comunidades) gozan de un alto grado de autonomía y son libres de desarrollar sus propias políticas educativas, incluyendo temas sobre el currículo, las evaluaciones, las certificaciones y las actividades de autoevaluación (OCDE, 2011). Sin embargo, con el fin de ser capaz de entregar títulos oficiales a los alumnos o recibir fondos públicos, las escuelas deben cumplir con ciertas condiciones establecidas por las autoridades, entre ellas:

- Combinar el currículo particular de la escuela con el currículo común y general nacional de acuerdo a los objetivos de rendimiento o de desarrollo de acuerdo a la etapa o tipo de educación.
- Permitir a las autoridades garantizar la calidad de la educación impartida a través del Servicio de Inspección -en el caso de la Comunidad francesa- y de la Inspección Educativa -en el caso de Comunidad flamenca.

b) Tipo de financiamiento

Como hemos mencionado anteriormente el financiamiento tanto de la educación pública como privada subvencionada de Bélgica proviene del Estado a través de la subvención que trae cada estudiante al matricularse en alguna de las escuelas apoyadas por la Comunidad (ya sea pública o privada). De este modo una de las principales preocupaciones de las escuelas es satisfacer las necesidades de los padres, ya que en caso de que esto no suceda el padre cuenta con la total libertad de retirar a su hijo y cambiarlo de establecimiento. Con esto la escuela pierde parte de su financiamiento. Así, y al igual que en la mayoría de los cuasi-mercados, el objeto de competencia entre los diferentes tipos de escuelas en Bélgica son los alumnos.

Independiente del tipo de escuela que sea, ya sea pública o privada subvencionada, las escuelas se financian públicamente a través de la subvención entregada por la Comunidad la cual se basa en las mismas reglas para los tres tipos de instituciones (educación pública de la Comunidad, educación pública de la provincia o municipio, y educación privada subvencionada). En lo único que difiere el financiamiento es en la entrega de recursos para la infraestructura de la escuela.

Para acceder a esta subvención, las escuelas deben cumplir entre otros, con los siguientes requisitos:

- 1) Adoptar una estructura establecida por una ley o decreto (organización al interior de un nivel de formación y su duración)
- 2) Respetar (adoptar) un Plan de Estudios que cumpla con los requisitos legales o que haya sido aprobado por el Ministro de Educación.
- 3) Someterse a la supervisión y la inspección de las autoridades competentes. Esta inspección se refiere en particular a las materias que se imparten, la calidad de los estudios y la aplicación de las leyes lingüísticas, con exclusión de los métodos pedagógicos.
- 4) Poseer material didáctico y útiles escolares que cumplen con los requisitos educativos.
- 5) Participar y cooperar dentro de una plataforma de consulta local para satisfacer la igualdad de oportunidades educativas.

De manera complementaria a esta subvención por alumno, existe en Bélgica el denominado financiamiento diferenciado, el cual busca entregar mayores oportunidades educativas a los alumnos desaventajados, ya sea socioeconómica como étnicamente hablando, a través de la diferenciación de la asignación de los recursos a la escuela. Este mecanismo es interesante, ya que utiliza la diferenciación de la asignación de fondos en las escuelas para generar más equidad en el sistema (Demeuse, Derobertmeasure y Friant, 2010).

Las escuelas subvencionadas por las Comunidades, ya sean públicas o privadas, no pueden cobrar un monto adicional a los padres, bajo ningún concepto o modalidad.

c) Elección escolar

Se sostiene que la proporción de familias que elige la escuela se acerca al 100%, esto debido a que ellas tienen muchas escuelas accesibles a su disposición entre las cuales elegir. Sin embargo, no son pocos los investigadores que subrayan el hecho de que muchas familias de escasos recursos tienden a matricular a sus hijos en la escuela más cercana. Aun así, se sostiene que los padres, casi siempre tienen más de una opción a su alcance (Maroy, 2004).

Teóricamente existe en Bélgica el derecho de que cada estudiante pueda matricularse en la escuela de su elección y en la ubicación de su preferencia, ya que en los sistemas educativos belgas los padres y estudiantes pueden elegir escuelas fuera de su zona de residencia si así lo estiman conveniente. Para tales fines ellos deben inscribirse los primeros días de septiembre para acceder a los cupos del año siguiente. Las escuelas deben llevar un registro, ya que el orden cronológico de inscripción es decisivo para la entrada de los estudiantes.

Los padres y los alumnos son informados sobre el proyecto pedagógico y los reglamentos de la escuela. Cuando un alumno se matricula por primera vez en una escuela, se les exige a los padres declarar su acuerdo con el proyecto pedagógico y los reglamentos de la escuela. Cada escuela elabora sus propias normas, pero también el Gobierno define una serie de características básicas mínimas. Si los padres no están de acuerdo con este proyecto o reglamentos, no se procesará la inscripción de su hijo.

Los estudios señalan que en un principio los criterios religiosos-filosóficos eran el criterio crucial para la elección de la escuela por parte de los padres belgas. Hoy en día se observa que la secularización de la sociedad ha generado una disminución de la importancia de ese criterio a la hora de elegir, siendo cada vez más importantes el curriculum, la disciplina, la competencia de los profesores, y la calidad del ambiente social (Vandenberghe, 1996b)

d) Información hacia la demanda

En el caso de Bélgica no existe una normativa que exija a las escuelas informar a los padres, sino que esta se basa en decisiones individuales de las Comunidades, p entidades a cargo de las escuelas. Solo se exige que al momento de acercarse a una escuela, los padres deban ser informados de su proyecto educativo y reglamentos.

Por otro lado, no existe además un examen a nivel nacional de los estudiantes que sea obligatorio. Lo único disponible en esta materia son algunas pruebas que están en el sitio web de los distintos Ministerios de las Comunidades. Pruebas que pueden ser aplicadas por las escuelas, pero no son obligatorias. Un estudio de la OCDE (2011), señala que Bélgica reconoce esta falta de información tanto para las escuelas como para el público en general y que esto está siendo estudiado para futuras reformas.

e) Selección de estudiantes

Dado que los padres tienen la total libertad de elegir la escuela para su hijo, las tendencias demográficas recientes han puesto de relieve los problemas de capacidad de algunas escuelas, especialmente las situadas en las ciudades con centros regionales. Debido al hecho de que no se permite que las escuelas tengan una política de registro selectivo, algunas de ellas enfrentan filas de padres e incluso padres acampando delante de sus puertas, con la esperanza de conseguir que su niño quede registrado. Para resolver esa situación y evitar estos escenarios, a las escuelas se le ha permitido experimentar con ciertos métodos de selección, que deben estar sujetos a la aprobación del Ministerio.

Por ley, los niños cuyos hermanos están asistiendo a la misma escuela tienen prioridad durante el registro, y en el caso de la Comunidad flamenca, también se da prioridad a los niños que pertenecen al grupo objetivo de la política de Igualdad de Oportunidades Educativas (de entornos más desfavorecidos). Por otro lado, la negación del registro de un estudiante a la escuela (pública o privada), por motivos de color de piel, origen nacional o étnico, antecedentes socioeconómicos, religión o sexo, están estrictamente prohibidos en Bélgica.

La escuela solo puede invocar cuatro motivos de denegación del registro de un estudiante:

- 1) Cuando un registro adicional excede a la capacidad máxima prevista de la escuela.
- 2) Si el alumno en cuestión fue expulsado de la escuela durante el año escolar anterior o el anterior a ese.
- 3) Algunas escuelas secundarias tradicionales podrán, durante el año escolar, denegar la matriculación de los alumnos que se cambian de escuelas después de que fueron expulsados.

- 4) Un último motivo de denegación se refiere a los alumnos con necesidades educativas en materia de educación, terapia y cuidado que deseen inscribirse en las escuelas de enseñanza general. La entidad organizadora tendrá entonces que demostrar que los recursos de la escuela no pueden satisfacer las necesidades específicas de los alumnos en cuanto a la educación, el tratamiento o la atención requerida.

2.3.4. La elección de escuelas en el Sistema Educativo de los Estados Unidos

En Estados Unidos no existe un sistema nacional de educación. Existiendo sistemas educativos en cada uno de los 50 estados del país en los cuales el control de las escuelas recae mayoritariamente en cada uno de los distritos escolares de los distintos estados, espacios que se constituyen verdaderos niveles de gobierno local (Alexander y Alexander, 2005). El Consejo Escolar es la entidad que establece las políticas generales para cada escuela del distrito correspondiente, entidad elegida por la comunidad (Wirt y Kirst, 2009).

A pesar de las importantes diferencias entre los sistemas educativos, ellos son mayoritariamente públicos y todas las escuelas públicas reciben fondos del estado en el cual se ubican. La mayor parte de las escuelas en Estados Unidos son públicas (alrededor del 90%) y el resto son escuelas privadas (Pini y Anderson, 1999).

La mayoría de los niños comienzan a asistir a la escuela a la edad de 6 años y completan 6 años de educación Primaria. Después pasan a la Secundaria, la cual consiste, por lo general, de dos programas de tres años un "*Junior High School*" y "*Senior High School*", respectivamente. Son en total, doce años (Primaria y Secundaria), que constituyen la enseñanza obligatoria del país. La educación pública es gratuita en la Primaria y Secundaria para los ciudadanos y los residentes.

Generalmente, los distritos escolares incluyen escuelas primarias, escuelas de nivel medio y escuelas de nivel superior. Las escuelas primarias incluyen pre-escolar y abarcan de 1º a 5º ó 6º grado de primaria. Los niños, por lo general, ingresan a primer grado a los 6 años de edad. Después de la escuela primaria, los estudiantes ingresan al nivel medio, donde cursan de 6º a 8º grado (o 9º).

Posteriormente ingresan a las escuelas de nivel superior para completar de 9º a 12º grado.

El financiamiento público de las escuelas privadas es uno de los temas más polémicos de la educación norteamericana actual. El sistema de *vouchers* o elección de escuelas privadas, permite a los padres usar fondos públicos para enviar a sus hijos a escuelas privadas. En la mayoría de los casos, cada estudiante recibe una suma equivalente a la que el estado hubiera gastado en el sistema público.

Los programas de *vouchers* no son una realidad en todos los distritos. No obstante ello, han sido fuente de números y álgidos debates y críticas desde que se aplicó por primera vez en 1990 en modalidad piloto en el distrito de Milwaukee, Wisconsin, cuando cerca de 500 estudiantes de familias pobres recibieron bonos para asistir a escuelas privadas (Carnoy, 1993, 1997, 2001; Chubb y Moe, 1990, 1991; DeJarnatt, 2006; Glazerman, 1998; Moe, 2008; Pini y Anderson, 1999; Urquiola, 2005; Witte, 1998). Dado que una parte no menor de los estudiantes usan el *voucher* para asistir a escuelas privadas religiosas, el debate se ha llevado incluso a nivel constitucional, dado una supuesta violación de la separación entre la Iglesia y el Estado (Pini y Anderson, 1999).

En este debate, los partidarios se identifican con aproximaciones ideológicas de mercado. Para ellos, la mejor garantía de eficiencia y eficacia de las escuelas americanas pasa por descentralizar al máximo el sistema, otorgando el máximo poder a las escuelas y los padres, de forma tal de incentivar la competencia entre los colegios (Bolick, 2004; Chubb y Moe, 1988, 1990, 1991). Hay que asegurar así, la mayor libertad de elección para los padres.

2.3.4.1. Contexto y dinámica de elección

En Estados Unidos, los padres tienen la posibilidad de elegir la escuela dentro de un set que incluye distintos tipos de colegios públicos⁷. Las escuelas públicas son

⁷ Para la descripción de la política de elección de escuelas en los Estados Unidos se ha usado la siguiente literatura, además de la oficial en los sitios web de los diferentes estados: Bast y Walberg (2004); Belfield y Levin (2003); Bell (2005); Brighthouse (2008); Buckley y Schneider (2002, 2006b); DeJarnatt (2008); Erickson (1986); Forman (2005); Goldring y Phillips (2008); Goldring y Rowley (2006); Gross (2012); Hanushek, Kain, Rivkin y Branch (2007); Holmes, DeSimone y Rupp (2003); Howell (2006); Lamdin y Mintrom (1997); Lubienski (2001, 2003a, 2003b, 2009); Schwartz, Stiefel y Carlton (2009); Schwartz, Stiefel y Chalico (2007); Stickles (2010); Yesuda (2009); Witte (1990); Witte, Carlson y Lavery (2008); y Wolf (2008, 2010).

gratuitas y están financiadas por los recursos locales, estatales, y federales. En la mayoría de los casos, están obligadas a admitir a todos los estudiantes que residen dentro de los límites de su distrito. Las escuelas *charter* y *magnet* son dos tipos de escuelas públicas posibles de elegir hoy por las familias, surgidas en el marco de la política de *school choice*.

Los colegios *magnet* (imán), son las escuelas públicas que muestran una estructura de alta competitividad y estricta selectividad. Ellas destacan por sus programas especiales, sus instalaciones superiores, y sus elevados estándares académicos. Suelen ser centros especializados en un ámbito particular (Tecnología, Ciencia o las Artes). Los estudiantes que solicitan su ingreso en alguna de estas escuelas tienen que someterse a un riguroso proceso de pruebas y selectividad. Las escuelas *magnet* hicieron su aparición a finales de la década de los 70, con el propósito de descentralizar los sistemas de escuelas públicas y para estimular a los alumnos a estudiar en escuelas fuera de su vecindario o zona de residencia. Entre sus principales propósitos está la diversidad de la población estudiantil.

Las escuelas *charter* son escuelas públicas de tipo selectivo, administradas y patrocinadas por padres, maestros, organizaciones de la comunidad, y empresas de inversión. Funcionan mediante un contrato o "carta constitutiva" (*charter*) concedida por un período de hasta cinco años por una agencia pública, tal como algún Departamento de Educación Distrital. Estos colegios, son bastante populares y se cuentan entre las escuelas de mayor crecimiento en varios de los distritos del país. Reciben financiamiento procedente de los impuestos, pero el grupo patrocinador/administrador tiene además que completar con fondos privados. En general, tienen aulas con menos alumnos, lo que supone una mejor atención individual que los de las escuelas públicas tradicionales.

En el marco del Política *No Child Left Behind* (Que Ningún Niño se Quede Rezagado), destinado a promover y estimular más y mejores opciones para los padres a través de las escuelas *charter*, los niños que asisten a escuelas públicas clasificadas como "fracasadas" (de baja calidad), tienen la posibilidad de matricularse en una escuela *charter* situada en su propio distrito. Las escuelas *charter* están obligadas a someterse a los requisitos básicos establecidos por el estado, pero están exentas de muchas de las regulaciones que son impuestas a las escuelas convencionales. Por ejemplo, pueden contratar a profesores no

certificados, pueden negociar salarios y pueden contratar a empleados sin restricciones de despido. De no cumplir con tales requisitos mínimos, la agencia que otorgó el *charter* de autorización, puede clausurar la escuela. El concepto básico de las escuelas "*charter*" es que ejercen una mayor autonomía a cambio de esta rendición de cuentas.

La investigación y el debate sobre la elección de escuelas y sus efectos sobre la competencia, el rendimiento o resultados escolares, así como en las características de la distribución de los estudiantes en unas y otra, ha ocupado parte importante de la política educativa en Estados Unidos. Mientras los partidarios de los programas de elección escolar, buscan evidencias respecto de que tales estrategias, presionan y obligan a las escuelas a producir una mejor educación para todos los estudiantes (Clowes, 2008), sus detractores señalan que no hay clara evidencia de que efectivamente se esté mejorando la calidad de la educación, mientras que sí la hay respecto de sus negativos efectos sobre la segregación de la población estudiantil en diferentes "tipos de escuelas". Los partidarios de la implementación y masificación de programas de elección de escuelas realizados en Estados Unidos, sostienen que los estudiantes desventajados se verán beneficiados al tener mayores opciones de elección de escuela, lo que incluye disminución en la segregación racial en áreas urbanas. Sin embargo, tal argumento no ha sido respaldado suficientemente por la evidencia empírica, encontrándose por el contrario, no poca evidencia que ocurre justo lo contrario. Así, los beneficios que supuestamente recaerían sobre los estudiantes de menores ingresos (académicos principalmente) y las escuelas públicas, no se estarían logrando producto de esta introducción de principios de mercado en la educación pública (Ladd, 2002 a, 2002b; Levin, 1998; McEwan, 2004).

Un segundo y central eje del debate del *school choice* aborda la conducta de elección de los padres. Tal proceso y sus determinantes se muestran decisivos en la distribución y características de los estudiantes en las escuelas, así como en la eventual presión o no, por la calidad educativa de ellas. Al igual que respecto a los efectos y aportes de dicha política, se aprecian importantes contradicciones y tensiones respecto de cuáles son aspectos que priorizan los padres a la hora de elegir escuelas para sus hijos, así, como el camino o proceso que recorren para tomar tal decisión.

Capítulo 3.

EFFECTOS Y FACTORES IMPLICADOS EN LA POLÍTICA DE *SCHOOL CHOICE*

En este capítulo se ofrece la revisión y análisis de la literatura internacional referida a los efectos y factores implicados en la elección parental de escuelas en sistemas educativos de cuasi-mercados. El primer punto se detiene en los conceptos de calidad educativa y segregación escolar, principales temáticas que han concitado la atención en sistemas educativos con regulación mercantil en tanto reacción y respuestas a la esperada competencia entre escuelas. A continuación, se revisa y discute la evidencia internacional respecto de los impactos y consecuencias de las políticas de elección escolar en la segregación de los sistemas y escuelas, así como en los rendimientos o desempeños escolar, criterio o medida de la calidad de tales sistemas y escuelas. Finalmente, se analiza la evidencia respecto de las condiciones y factores implicados en el proceso y decisión de la elección de escuela por parte de los padres en sistemas de cuasi-mercados a nivel internacional. El recorrido por los efectos en calidad y segregación escolar así como en la selección y decisión de escuelas, utiliza importantes estudios comparativos y Estados del Arte a nivel internacional, los que complementa con la evidencia interna de dos sistemas educativos regulados con distintas lógicas de mercado: Estados Unidos e Inglaterra.

3.1. CALIDAD EDUCATIVA Y SEGREGACIÓN ESCOLAR: DESAFÍOS Y PENDIENTES DE LA POLÍTICA DE *SCHOOL CHOICE*

La revisión de la literatura sobre los efectos que ha tenido la acción del mercado en los sistemas educativos permite identificar las dos principales temáticas que han concitado la mayor atención de los estudios: i) impactos en los niveles de segregación escolar, e ii) incidencia en los rendimientos o logros de las escuelas. Así, de una parte, la investigación ha abordado los efectos del mercado sobre una segregación asumida en su sentido sociológico global; es decir, en tanto la desigualdad de la distribución de individuos con diferentes características sociales entre distintas escuelas. Mayoritariamente se encuentra que esta desigual distribución produce efectos negativos para dicha población y contribuye a perpetuar una relación social desigual entre los grupos segregados (Felouzis et al., 2005; Maroy, 2006, 2008b). Por otra parte, se encuentran estudios focalizados en la incidencia del mercado sobre el rendimiento referido a los aprendizajes, habilidades o competencias que adquieren los estudiantes en los distintos niveles y grados. Como parte sustantiva de la explicación de estos efectos y sus impactos, los diferentes trabajos se detienen principalmente en analizar las preferencias que guían la opción y selección de las escuelas por parte de las familias, así como las posibilidades o limitaciones que encuentran para ejercer tal derecho o posibilidad de elección. Importa así, disponer de evidencias respecto de los eventuales efectos en la conformación o características de la población estudiantil al interior de las escuelas, especialmente referida a la diversidad social, económica, étnica y de raza. Al mismo tiempo que distinguir preferencias según tipos de familias y opciones reales y efectivas con que cuentan, dependiendo de la clase social, niveles de ingreso, capitales culturales, raza o etnia a las cuales pertenecen.

Dado que no en todos los sistemas se comprende y analiza la segregación escolar de la misma manera, es necesario establecer sus alcances y conceptualización. En primer lugar, la segregación escolar implica identificar el criterio a través del cual se define la estructura u organización de los grupos de estudiantes posibles de ubicar en el escenario educativo, y sobre los cuales se busca profundizar respecto de características, posibilidades o limitaciones. En segundo lugar, la segregación es un fenómeno contextualizado; identifica el espacio donde ocurre o puede ocurrir el encuentro y convivencia de tales grupos para analizar desde allí propiedades, atributos, efectos o conductas. En este caso, se trata de la

escuela y el aula. Los estudios y análisis en el campo educativo se detienen en ambos espacios para dar cuenta de los niveles de segregación, sus orígenes y consecuencias.

Respecto de los criterios para definir los grupos de estudiantes en algunos países, como Chile, se utiliza el de grupo socioeconómico que alude principalmente a la escolaridad y nivel de ingreso de las familias de los estudiantes. La OCDE, para analizar los niveles de segregación escolar entre sus países miembros, utiliza el grado de inclusión socio-económica de los alumnos al interior de un mismo colegio (OCDE, 2005). En tal caso, la segregación se asume principalmente como la desigual distribución entre las escuelas de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas. Por su parte, la literatura internacional identifica criterios más antropológicos o sociológicos como la clase social, la raza, etnia o la condición de inmigrante de las familias, para desde allí analizar la desigualdad con que se distribuyen alumnos pertenecientes a diferentes clases sociales, raza o grupos étnicos en las escuelas de sistema escolar estudiado (James y Taeuber, 1985). También, aunque más recientemente, se están usando criterios académicos o pedagógicos para definir los grupos de alumnos, tales como el desempeño o rendimiento académico medido de distintas maneras (Bellei, 2010).

De esta forma, es posible encontrar en la literatura diversos abordajes a la hora de definir la segregación escolar y dar cuenta de los efectos de ciertas políticas o reformas en ella. Por ejemplo, los estudios sobre el *school choice* en Europa se detienen principalmente en la segregación según variables de clase social y condición étnica tal como veremos a continuación, mientras que en Estados Unidos el tema se aborda principalmente desde la raza a la que pertenecen los estudiantes. Menos común son los estudios que abordan la segregación en tanto una desigual distribución de los recursos o de la calidad de los docentes entre escuelas de distinta gestión (privada o pública) o nivel socioeconómico (Duru-Bellat, 2004a; Rufinelli y Guerrero, 2009). Independiente del criterio o variable a través de la cual se define y analiza la segregación escolar, lo que finalmente importa es conocer y comprender si efectivamente los sistemas de cuasi-mercado están haciendo un real aporte al enriquecimiento de la diversidad de la población estudiantil al interior de las escuelas (mayor heterogeneidad) o si, por el contrario, contribuyen al incremento en la concentración de estudiantes similares en escuelas cada vez menos diversas y plurales (mayor homogeneidad).

Efectos que se estiman a partir de diferentes índices, siendo el más famoso y utilizado el Índice de Disimilitud o Índice de Duncan (Duncan y Duncan, 1995).

Respecto de la relevancia de tales análisis y preocupación, se señala que la segregación escolar empobrece inevitablemente la función cívica de las escuelas ya que reduce la experiencia de tener una convivencia diversa y compleja de los estudiantes en el amplio sentido. Por otra parte, se señala que la segregación es una limitante y fuerte obstáculo a una educación de mayor calidad. Diversas investigaciones dan cuenta que escuelas menos segregadas generan mejores resultados escolares (Orfield, 2001; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2009), aludiendo especialmente al “efecto de los pares” que señala que si se concentran en determinadas escuelas o aulas alumnos de menores capacidades, estos tendrán menos oportunidades de lograr aprendizajes pues la mayor parte de sus compañeros presentarán similares atributos o dificultades (Balfanz y Legters, 2001; Dupriez, 2010; Gibbons y Telhaj, 2012; Thrupp, 1999; Thrupp, Lauder y Robinson, 2002; Zabel, 2008).

No obstante lo anterior, la revisión de Dumay, Dupriez, y Maroy (2010) sobre estudios que abordan el efecto de los pares en el rendimiento, muestra que no hay mayor consenso respecto de la influencia directa o indirecta ejercida sobre un estudiante por parte de los otros alumnos en su escuela; esto es, del impacto de la composición de los estudiantes en dichos desempeños. Misma conclusión encontrada años antes por Dumay y Dupriez (2008). Los autores señalan que tales discrepancias derivan muy probablemente de las diferencias metodológicas y analíticas utilizadas en los distintos estudios.

Con todo, la mayoría de los estudios que revisan los sistemas educativos de cuasi-mercado en distintos países del mundo muestra que en ellos ha aumentado la segregación producto de la elección de los padres incrementándose así las desigualdades de oportunidades entre alumnos (Altonji, Huang y Taber, 2010; Ambler, 1994; Ball, 2003a; Buckley y Schneider, 2002; Burgess y Wilson, 2004; Delvaux y van Zanten, 2006; Elacqua, 2009b, 2012; Felouzis et al., 2005; Fiske, Ladd y Ruijs, 2010; Glazer, 1998; Gewirtz, Ball y Bowe, 1995; Heise y Ryan, 2001; Hoxby, 2003; Lacireno-Paquet y Brantley, 2008; Lauder y Hughes, 1999; Maroy, 2004, 2006, 2008a; Renzulli y Evans, 2005; Saporito, 2003; Saporito y Lareau, 1999; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010; van Zanten, 2003, 2005, 2006). Es más, en ellos se advierte que la segregación de

los grupos vulnerables los hace aún más vulnerables, agudizando en ellos los fenómenos de exclusión y desintegración social y educativa. Así, se muestra cómo la elección de escuela, sobre todo en los sistemas educativos urbanos, se ha convertido para las familias de clase trabajadora (menores recursos sociales, económicos y culturales) en una nueva forma de "clausura social" (Ball, 2003a, 2003b, 2005; Dronkers, Felouzis y van Zanten, 2010; Power y Frandji, 2010; van Zanten, 2005; Walford, 1996b; Wells, 1993; Willms, 1996).

Por otra parte, y dado que la distribución de los alumnos entre las diferentes escuelas no se produce en forma aleatoria (que aparece como el único mecanismo que garantizaría la ausencia absoluta de segregación escolar), es interesante profundizar en las causas o factores que la producen, reducen o incrementan sus niveles tanto a nivel de escuelas como de salas de clases (Dupriez y Dumay, 2006). Bellei (2010) señala que se trata de un fenómeno complejo relacionado con factores tanto internos como externos al campo educacional, posibles de agrupar en tres grandes categorías: i) Factores contextuales (siendo la segregación residencial el más relevante), ii) Factores estructurales del propio sistema educacional (regulación y existencia de tipos de escuelas según determinadas variables), y iii) Factores socioculturales (como las preferencias de las familias y la existencia de escuelas que reflejan valores o principios de iglesia, colonias, o grupos de élite). Así, al analizarlo se debieran atender estas tres posibles fuentes y su interrelación. Por otro lado, Contreras, Hojman, Huneeus y Landerretche (2011), centrados en el campo educativo chileno, indican que la segregación puede originarse por dos causas fundamentales. Bien por fallas del mercado, como por ejemplo, asimetrías de información y falta de competencia; bien por selección desde el punto de vista de la demanda y de la oferta. Esto es, asociada a la libre elección de la escuela que realizan los padres y a las prácticas de selección de ingreso que realizan las propias escuelas para elegir a sus alumnos y excluir a otros.

Respecto de los efectos de estos modelos mercantiles en la calidad educativa de los sistemas (logros, desempeños o rendimientos de los estudiantes), no hay ni tanta claridad ni mayores consensos. A pesar de la profusa y diversa literatura se mantiene la discusión y el debate respecto de la evidencia que muestra si la competencia producto de la elección libre de escuela por parte de los padres, ha incrementado la calidad de la educación ofrecida en los sistemas, especialmente mejorando la calidad de las escuelas que atienden a las poblaciones más

carentes y excluidas (Cullen, Jacob y Levitt, 2005; Dronkers y Avram, 2009, 2010; Gibbons et al., 2008; Hanushek et al., 2007; Jeynes, 2000; Ladd, 2002b; Levin, 1991, 1992). Tensiones y perspectivas que revisaremos en detalle en este capítulo.

En síntesis, estudios y evaluaciones buscan determinar si las políticas mercantiles que orientan y regulan el servicio educativo y sus procesos en sistemas de cuasi-mercados, han logrado mejorar la oferta educativa, lo que ha de verse reflejado en el mejoramiento de los resultados de los alumnos en los test o prueba externas y en las características de población estudiantil al interior de las escuelas, especialmente referida a la diversidad socio económica, étnica y de raza.

Finalmente es necesario señalar que además de analizar los efectos de los cuasi-mercados en términos de calidad y equidad (principalmente respecto de la segregación), los estudios se detienen especialmente en identificar cuáles son los criterios a través de los cuales las familias orientan la búsqueda la elección de escuelas, así como las condiciones, posibilidades y procesos a través de los cuales eligen escuelas los padres y las familias en unos y otros de los sistemas de cuasi-mercados. Así, es relevante identificar cuáles son los factores o características de las escuelas que los padres priorizan a la hora de escoger un centro para sus hijos, las razones asociadas a tal decisión y preferencia, así como las condiciones en que estos procesos ocurren (Lauen, 2007). Todo ello con el fin de levantar evidencias respecto de que es lo que realmente ocurre cuando el sistema traslada la responsabilidad por la calidad educativa hacia las familias, quienes mediante su elección debieran premiar o castigar a las escuelas quedándose en ellas o cambiándose a otras que pudieran ofrecerles un mejor servicio.

A continuación revisaremos brevemente los efectos en calidad y segregación a partir de los resultados de un conjunto de estudios comparativos en base a extensas revisiones de la literatura, así como de experiencias concretas de cuasi-mercados que abordan las problemáticas señaladas. Posteriormente, y siguiendo el mismo ejercicio, nos detendremos en los factores y procesos de elección escolar a fin de encontrar regularidades y diferencias que permitan una mirada global y comparativa con el caso chileno.

3.2. CUASI-MERCADOS Y SEGREGACIÓN ESCOLAR

3.2.1. Efectos en segregación. Una mirada comparativa internacional

A finales de los noventa, Vanderberghe (1999) revisa una vasta literatura respecto de diferentes aspectos implicados en sistemas educativos de cuasi mercado. En especial indaga en los orígenes así como la relevancia económica de la tendencia a mezclar las aproximaciones de mercado y burocráticas en la educación. A partir de ello, el autor sugiere que esta institucionalidad híbrida no es la solución a los problemas en los sistemas educativos, ya que incrementan la segregación. Advierte además que las políticas educativas modernas deben lidiar con el desafío de la coordinación, que requiere más que solo financiamiento público y *school choice* sin restricciones.

Por su parte, Whitty (1997) analiza distintas investigaciones empíricas respecto al progreso y efectos de la libre elección de los padres y la autonomía escolar, dentro de las políticas educativas bajo lógicas de mercado. Su mirada se enfoca principalmente en cómo estas reformas contribuyen a la creación de los cuasi-mercados y las implicaciones de este desarrollo en Nueva Zelanda, Estados Unidos y el Reino Unido. Entre sus conclusiones, el investigador señala que las reformas implementadas han llevado a una segmentación tal del sistema, que conlleva a una polarización entre las escuelas. Encuentra que los factores raciales son mucho más determinantes en Estados Unidos que en los otros países a la hora de elegir escuelas; mientras que en Inglaterra, los padres eligen aquellas escuelas que se acercan más al modelo académico tradicional, usualmente asociado a las *Grammar schools* (escuelas secundarias, selectivas y con financiamiento público) y, que al elegir escuelas especializadas (*City Technology colleges*), lo hacen no por ser las preferidas, sino por la percepción que son lo mejor después de las *Grammar schools*, o incluso de las escuelas privadas de élite. Así, es rotundo en señalar que la revisión le permite concluir que ni la descentralización de las escuelas ni las comunidades locales han hecho mucho por corregir las inequidades del sistema. Actualmente, en Inglaterra, Nueva Zelanda y los Estados Unidos, las reformas no solo han traído beneficios como lo argumentan los defensores, sino que, según la investigación sugiere, lejos de romper con las inequidades sociales y educativas, estas reformas incluso pueden haber intensificado estas inequidades.

La investigación desarrollada por Teelken (2000) analiza si las inquietudes respecto al incremento de la desigualdad entre escuelas secundarias de Inglaterra y Escocia son o no justificadas. El estudio identifica a la competencia y la creciente diversidad de escuelas, como claro reflejo de la presencia de mecanismos de mercado en el sistema educativo de ambos países, aunque con especial énfasis en Inglaterra. En Escocia, la presencia del mercado no es tan clara, existiendo poca diversidad y escasa competencia entre las escuelas. Por su parte, en Inglaterra existen signos de mayor selectividad entre las escuelas, con una elección mucho más sofisticada a la vez que con mayores niveles de insatisfacción respecto de las consecuencias de tal elección. Se sugiere que las escuelas en Escocia aparecen más dispuestas a admitir a cierto tipo de estudiantes. Se concluye así, que ha habido efectivamente un incremento de la desigualdad entre escuelas secundarias de Inglaterra y Escocia, situación que aparece mucho más evidente para Inglaterra. Entre las principales razones para este incremento, se señalan la falta de diversidad educativa y el hecho que las escuelas solo responden hacia ciertos tipos de estudiantes. La investigación encuentra que la clase social es un importante factor que influye en la toma de decisiones respecto a la escuela preferida para los hijos en ambos países. En Escocia, por ejemplo, los grupos de más altos ingresos por lo general eligen escuelas más selectivas. Se sugiere, además, que la calidad académica no es el factor más importante al elegir una escuela, sino que es el evitar una escuela indeseada. Así, y de manera general, las razones sociales son más importantes que las razones académicas al momento de elegir una escuela en ambos casos.

A partir de la constatación de que las políticas educativas de numerosos países tienden a ampliar las posibilidades de elección de la escuela por parte de los padres, ya sea promoviendo una lógica de cuasi-mercado o flexibilizando la "cartera escolar" (*carte scolaire*), el artículo de Maroy (2008a) da cuenta de los debates científicos sobre los efectos de esta promoción del mercado sobre la segregación y desigualdades. El autor revisa la literatura anglosajona referida a tres importantes sistemas educativos caracterizados por un cuasi-mercado, buscando evidencia sobre los efectos de la competencia y del mercado; Inglaterra, Nueva Zelanda y el Estado norteamericano de Texas. Dicha revisión le permite sostener que la segregación escolar responde tanto a dinámicas internas del sistema educativo, como también a los mecanismos de competencia y de diferenciación de las lógicas de los propios centros escolares.

Esta autor encuentra también que no hay suficiente evidencia que demuestre que ha aumentado la eficacia de los sistemas educativos que han optado por esa lógica de funcionamiento. Mientras que el incremento o acentuación de la segregación escolar debido a las prácticas de elección de los padres y, su incidencia sobre las lógicas de las escuelas, aparece suficientemente demostrada en la literatura revisada (Maroy, 2008a).

En efecto, la revisión de los estudios americanos sobre la introducción de mecanismos de elección y de financiamiento de las escuelas en función de la demanda (bajo diversas fórmulas, como los *vouchers* o el acceso a las escuelas más allá de los límites del distrito escolar, *charter schools*), constata un efecto débil o inexistente sobre los resultados de los estudiantes en las evaluaciones externas. Mientras que, se ve incrementada la segregación. Lo mismo ocurre en el caso de Nueva Zelanda e Inglaterra, sistemas que han visto incrementando la segregación producto de que la elección parece favorecer sistemáticamente a las familias de mayores privilegios y recursos sociales, económicos y culturales.

Así, más allá de pequeñas controversias en la literatura, parece que la combinación de la elección de los padres con una capacidad de selección de los alumnos por los centros escolares, acentúan la segregación escolar y las desigualdades. La evidencia sugiere que las dinámicas competitivas y de mercado tienden de hecho a producir más segregación y desigualdades, en cuanto se combinan las posibilidades de elección de los padres (desigualmente repartidas según los grupos sociales) y un aumento de la diferenciación desde el punto de vista de la oferta escolar o de las posibilidades de selección del alumnado por parte de los centros.

En un estudio comparativo anterior, Maroy (2004) indagaba en la lógica de funcionamiento de mercados locales urbanos de distintos países: Budapest (Hungría), Charleroi (Bélgica), Lille y Creteil (Francia), Lisboa (Portugal) y Londres (Inglaterra), con el objetivo de comprender y comparar la evolución de los modos de regulación de esos sistemas educativos, respecto de sus efectos en los procesos de producción de inequidades. La investigación constata que las fuerzas del mercado tienden a mantener o desarrollar las dinámicas de segregación social de estudiantes entre las escuelas. Es clara en mostrar también, que las actuales tendencias observadas en la raíz de los procesos de segregación y desigualdad en las escuelas, están relacionadas también con desarrollos

generales de las sociedades, especialmente en el mercado laboral o en el mercado inmobiliario. Respecto a los factores de elección, el estudio encuentra que los padres no solo toman decisiones basados en la proximidad de la escuela, o la conveniencia de esta, si no que toman en consideración la variedad de escuelas que se ofrecen, la composición estudiantil, la reputación y la posición de la escuela en la jerarquía local.

Por su parte, los análisis para el sistema belga muestran que la segregación es mayor en las zonas o contextos altamente urbanizados (gran cantidad y diversidad de establecimientos), permitiendo sostener así que la diversidad de la oferta y la elección por parte de los padres, acentúan la segregación. Los establecimientos que estén en mejor disposición y con mejores condiciones para atraer a mejores estudiantes, podrán sostener o mejorar los aprendizajes y logros escolares y con ello, mantendrán su reputación y alta demanda por parte las familias de niveles socioeconómicos medios y altos. Así, y tal como lo señalan Maroy y van Zanten (2007), mientras algunos se abocarán a atender a los estudiantes de las elites del mercado, a otros no les quedará más opción que atender a una población escolar menos preparada y con menores recursos socio educativos, con las evidentes consecuencias respecto de incrementar la desigualdad de oportunidades y desigualdad social.

3.2.2. Efectos en segregación. La evidencia de los sistemas de cuasi-mercados de Estados Unidos e Inglaterra

Diversos estudios que abordan el problema de segregación escolar en Estados Unidos, coinciden en que las preferencias de las familias se muestran relacionadas directamente con patrones de segregación, independiente de las políticas del distrito escolar que interfieren en la habilidad de las personas para ejercer la elección. En especial se constata que las políticas educativas de *school choice* no necesariamente brindan mayores oportunidades educativas a los estudiantes pobres y de minorías y que por el contrario, ellas acrecientan o exacerban las desigualdades que ya existen en la educación (Fuller y Elmore, 1998). La instalación y funcionamiento de las escuelas *chartes* (con financiamiento estatal y fondos privados) en los distritos escolares como una clara opción para la elección de escuelas por parte de los padres intra e inter distrito, está lejos de permitir una mayor diversidad de los estudiantes (Belfield y

Levin, 2003; Cox y Witko, 2010; Jacob y Lefgren, 2005; Lacireno-Paquet y Brantley, 2008; Lareau y Saporito, 1999; Saporito, 2003).

En efecto, independientemente del tipo de enfoque o metodología hay coincidencia entre los estudios (propios, meta análisis y revisiones de la literatura), respecto del peso que las familias en Estados Unidos otorgan a la composición de raza de los estudiantes, durante el proceso de elección de escuelas. Preferencia que refleja expectativas de que sus hijos e hijas tengan una experiencia formativa entre “iguales” (Buckley y Schneider, 2002; Schneider y Buckley, 2002). Hay así coincidencia, por ejemplo, en que la elección de escuelas por parte de familias blancas y de más altos ingresos, responde al deseo de evadir escuelas cuyos estudiantes consideran de menos status económico o racial, lo que se refleja en que los padres blancos evitan escuelas con más altos porcentajes de estudiantes no-blancos y con tasas altas de pobreza (Lareau y Saporito, 1999; Saporito, 2003). Lo anterior queda también reflejado en el hecho de que los estudiantes que asisten a la educación privada son mayoritariamente blancos y sus familias tienen mayores ingresos (Lacireno-Paquet y Brantley, 2008).

Dentro de los efectos en segregación, la mirada se detiene en las consecuencias del *school choice* en lo que se conoce como el “descreme” (*cream skimming*) de los mejores estudiantes de las escuelas norteamericanas. Los datos apuntan a que este fenómeno va en aumento como consecuencia de distintos programas o modelos de *school choice*, debido a que los padres de estudiantes de alto rendimiento académico usan los *vouchers* para retirar a sus hijos de escuelas públicas de bajo rendimiento y colocarlos en escuelas privadas de mayores exigencias y logros escolares. Dicha situación va dejando a los estudiantes de bajo rendimiento cada vez más concentrados en las escuelas públicas, con las negativas consecuencias que ello genera en términos de rendimiento y segregación (Altonji, Huang y Taber, 2010).

Estos negativos efectos en segregación aparecen también como una constante en Inglaterra. En efecto, la evidencia es bastante contundente en mostrar que la elección escolar, está determinada por la posición que ocupan las familias en la red social y por el contexto político, social o cultural en que ello ocurre. Los padres de clase media en Inglaterra (principalmente profesionales de clase media), son claramente los privilegiados y más hábiles en el proceso de elección,

pudiendo optar más frecuente y fácilmente a las escuelas de sus reales preferencias (Ball, Bowe y Gewirtz, 1995, 1996; Bowe, Ball y Gewirtz, 1994; Bowe, Gewirtz y Ball, 1997; Bryne, 2010; Gewirtz, Ball y Bowe, 1995; James et al., 2010; Reay, 1996, 2004; Reay y Ball, 1997; Vowden, 2012; Weekes-Bernard, 2007). Así, se constata que la elección beneficia mayoritaria y especialmente a las familias de mayores ingresos quienes optan por escuelas privadas, más selectivas y con niveles de rendimiento más altos que las escuelas seleccionadas por padres de grupos de menores ingresos (Pennel y West, 1997). Al respecto, es del todo interesante la extensa revisión de Walford (1996a), que encuentra suficiente evidencia respecto de que los padres más educados y los de clase social más alta son los que mayoritariamente ejercen la elección y, que ellos han podido rechazar escuelas locales (mayoritariamente de clase trabajadora), al verlas como indeseables.

Por el contrario, los padres de clase trabajadora y de minorías étnicas no tienen una opción real de elegir la escuela que de verdad concita sus preferencias. De una u otra forma, la evidencia da cuenta que ellos terminan aceptando la opción “menos mala”, ya sea porque se restan desde un principio de aquellas a las cuales saben no quedarán o porque finalmente son forzados a hacerlo (Ball, Maguire y Macrae, 1998; Reay, 1996; Weekes-Bernard, 2007). De este modo, existe entre los estudiantes y padres de clase trabajadora una compartida percepción que se encuentran atados a ciertos tipos de escuelas, mayoritariamente de baja reputación, y a las cuales ellos preferirían no llevar allí a sus hijos. Sin embargo, saben que es muy probable que terminen en ellas. La elección para ellos se convierte así en un proceso más pragmático que ideal: saben de antemano qué tipo de escuelas no están disponible para ellos y realizan sus postulaciones/elecciones en base a estas restricciones (Burgess et al., 2009; Harris, 2004, 2010; Reay y Lucey, 2003). Los padres de clase media, en cambio, entran a jugar con una alta probabilidad de ganar una plaza en las escuelas de sus verdaderas preferencias (Reay y Ball, 1997).

Adnett y Davies (1999), por su parte, realizan un meta análisis a partir de diversos estudios de corte económico y sociológico, con el propósito de comparar los hallazgos y resultados a que estos llegan cuando evalúan las consecuencias de las reformas educativas en base al mercado. Se concluye que ambos tipos de estudios son más bien críticos respecto de su aporte en la generación de igualdad de oportunidades para diferentes tipos de padres y

escuelas, mostrando que producto de la elección se ha modificado la composición de los estudiantes en las escuelas, incrementando la segregación.

Asumiendo importantes niveles de segregación escolar, el estudio de Coldron, Cripps y Shipton (2010) busca mejores explicaciones para este persistente fenómeno en escuelas secundarias de Inglaterra. El estudio constata que la segregación escolar no es simplemente el resultado de fallos en el modo en el que opera el mercado, y por lo tanto ella no será resuelta por acciones que regulen o re-direccionen asimetrías reales o percibidas, como por ejemplo en la información de que disponen los padres o los niveles de compromiso con la educación estatal. El estudio identifica a la clase social como un factor esencial en este proceso electivo, atribuyéndole parte importante de las consecuencias en segregación. Un año después, Coldron (2011) revisa cerca de 50 estudios que abordan la segregación desde el origen y la constitución de las clases sociales, los estereotipos educativos y su efecto en las narrativas de los protagonistas en la elección (padres y madres). Entre sus principales hallazgos, el estudio muestra que los padres eligen aquellas escuelas con las cuales comparten una visión de mundo. Elección que define con quienes desean ser identificados, al tiempo que identifica de quienes se quieren distinguir. Así, la elección de determinadas escuelas y no otras es la manera por la cual se expresa la pertenencia a ciertos grupos sociales y culturales. Estas distintas miradas y visiones de mundo, se construyen y validan en las narrativas que representan las relaciones de clases y la identidad colectiva de los padres. Es en la naturaleza de estas relaciones narrativas e identidades, donde se construyen y legitiman las razones tras la elección. Razones que, a su vez, refuerzan la decisión y posterior acción.

De esta manera, la experiencia y el ejercicio de la elección aparecen íntimamente relacionados con la clase social y la composición de clase de las escuelas, proceso que no solo mantiene las distinciones y diferenciaciones sociales educativas, sino que agudiza las divisiones de clase y desigualdades sociales (Teelken, 2000).

Entre los pocos estudios que no encuentran un impacto negativo de las de las políticas de mercado en la segregación escolar se encuentra la investigación de Fitz, Gorard y Taylor (2002). El mismo encuentra que las escuelas están menos segregadas que como estaban antes de la introducción de los mercados educativos. Así, señala que el factor que más determina el nivel de segregación de las escuelas es el patrón de las viviendas, seguido del cambio en la oferta

educativa. Sugiere que cuando las escuelas son cerradas o fusionadas, la segregación local tiende a decrecer y cuando se abren nuevos establecimientos la segregación aumenta. El tercer y último factor encontrado es el rol de las políticas de admisión, donde una vasta proporción de la variación en los niveles de segregación y cambios durante el tiempo, son explicados por prácticas de selección y admisión de las escuelas.

Por su parte, la extensa literatura de las últimas décadas que revisa Harris (2010), muestra que la evidencia no es conclusiva respecto de que la segregación existente entre las escuelas en Inglaterra se deba al efecto de las políticas de *school choice* implementadas. De acuerdo a sus análisis, la evidencia respecto del impacto de estas políticas en el incremento o disminución de la mixtura socio-étnica en las escuelas, está abierta a múltiples interpretaciones, especialmente referida a la conceptualización y medida de la segregación. En lo que sí hay claridad y consenso en su revisión, es que ellas no han provocado un descenso, por lo menos no independiente de las tendencias económicas. El autor identifica otros factores como políticas de vivienda, patrones de inmigración, niveles de pobreza y experiencias de racismo, que también contribuyen a la segregación espacial, contribuyendo a su vez a la segregación escolar.

3.3. CUASI-MERCADOS Y CALIDAD EDUCATIVA

3.3.1. Efectos en calidad. Una mirada comparativa internacional

Contrariamente a lo que ocurre respecto de la segregación, respecto de los efectos en mejoramiento de los rendimientos o logros escolares la evidencia se inclina hacia efectos muy pequeños y sin mayores consensos, lo que se evidencia en estudios comparativos a pocos años de implementados las políticas de mercado en distintos sistemas, como indagaciones más recientes (Dronkers y Avram, 2009).

En efecto, hacia fines de los noventa y con el propósito de analizar si el mercado contribuye a mejoras en el sistema educativo, Power, Halpin y Whitty (1997) estudian la evidencia producida en cerca de 40 estudios en cinco países con sistemas educativos regulados con lógicas de mercado: Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Estados Unidos y Suecia. Esta revisión les permite sostener que las políticas que promueven la elección y la competencia, en tanto estrategia para

mejorar e igualar oportunidades, terminan siendo más ilusorias que reales. Así, posicionadas entre las demandas competitivas del estado y del mercado, los administradores de las escuelas se encuentran más aislados de sus colegas y de las salas de clase. El texto concluye mostrando que en general, la evidencia en los países revisados, muestra que las promesas de mejoras al sistema educativo no se han visto concretizada como resultado de las reformas de mercado. Concretamente, esto no se ha visto reflejado en un mayor dinamismo ni incrementos en la calidad, tanto de los resultados académicos, como de hacer de la administración escolar un tema más eficiente.

A mediados de los años dos mil, Dupriez y Dumay (2006) parten desde la evidencia que muestra que la igualdad de oportunidades referida a los logros académicos, es mayor en sistemas escolares integrados que en sistemas diferenciados, para distinguir entre la influencia de este entorno social y la estructura de la escuela, en los rendimientos académicos que alcanzan los estudiantes y las escuelas reguladas por principios de mercado. En otros palabras, considerando que en los sistemas escolares integrados, el rendimiento de un estudiante depende menos de los recursos sociales y culturales de su familia, los autores señalan que es importante distinguir entre la influencia del contexto socioeconómico que subyace a cada sistema escolar, y a la influencia específica de la estructura u organización del sistema escolar en sí mismo. Así, los países con sistemas más igualitarios, no solo tienen una estructura integrada en común, sino que las escuelas se encuentran en contextos que son más igualitarios en otros sentidos, particularmente a lo que refiere a la distribución del ingreso.

Mediante amplios análisis comparativos de bases de datos internacionales que miden el rendimiento académico, analizan las diferencias entre países respecto a la intensidad de la influencia de los recursos de capital cultural y el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados permiten sostener que la estructura del sistema escolar tiene un efecto específico en la magnitud de las desigualdades; esto es, la organización y modos de regulación con que operan los sistemas de cuasi-mercados, no resultan neutras o sin importancia respecto de las brechas o desigualdades de los rendimientos escolares.

El estudio desarrollado por Dronkers (2010) ofrece un ambicioso Estado del Arte sobre las investigaciones empíricas en educación y desigualdad de los sistemas

educativos. Tal sistematización, se detiene especialmente en las características meso y macro del sistema educativo europeo, que afectan o determinan la existencia de resultados educativos desiguales. Entre los factores que explicarían las desigualdades en los resultados académicos, el autor señala la segregación entre escuelas y áreas, aun cuando sugiere que las características individuales de los estudiantes y los padres son lejos los factores más influyentes en la desigualdad de logros, no encontrando mayor evidencia que asocie a la competencia o la elección, incrementos en los rendimientos o resultados de las escuelas.

Waslander, Pater y van der Weide (2010), por su parte, revisan una amplia literatura referida a mecanismos de mercado en la educación primaria y secundaria en Estados Unidos y Europa, con un foco particular en la calidad y equidad en la educación. La evidencia revisada muestra que en términos de resultados escolares, los efectos, cuando se encuentran, son muy pequeños. Se constata también que la elección no es igual para todos los grupos socioeconómicos, se plantea que los aranceles y cobros por parte de las escuelas limitan el acceso de los diferentes subgrupos y que estos privilegios son parte de la explicación en la segregación. Por ejemplo, padres de grupos de mayores ingresos tratarían de evitar aquellas escuelas con una alta proporción de estudiantes de bajos ingresos, o como padres de mayores ingresos y blancos, evitarían escuelas con una alta proporción de estudiantes de bajos ingresos y de minorías étnicas y culturales.

Ese mismo año, P. Robert (2010) analiza diferentes expresiones de los sistemas educativos en 23 países de la OCDE⁸ a partir del estudio PISA 2006. Especialmente la segmentación entre escuelas públicas y privadas y las prácticas de admisión escolar. Se realizan análisis descriptivos de estas variables, además de las características de los estudiantes y de sus rendimientos académicos medidos por esta prueba internacional.

Los resultados indican que los padres con mayores niveles de enseñanza y status social mayores, son capaces de utilizar la herramienta de la elección de manera

⁸ Se utiliza la base de datos de la encuesta PISA de 2006, de los siguientes países: Austria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca, España, Suecia, Suiza, Turquía y Reino Unido.

mucho más eficiente. De manera exitosa evitan las escuelas públicas y prefieren escuelas más selectivas, tienden a elegir escuelas con currículums académicos que aseguren una transición exitosa de sus hijos a la educación superior, además de elegir escuelas con criterios de admisión mucho más exigente en lo académico. Respecto de los rendimientos, el estudio sugiere que en los mercados educativos que establecen una división entre escuelas públicas y privadas, las escuelas privadas financiadas por los gobiernos, tienen mejores resultados y rendimientos.

3.3.2. Efectos en calidad. La evidencia de los sistemas de cuasi-mercado de Estados Unidos e Inglaterra

Sin duda alguna, la reforma del *school choice* es la quizás la política más controversial en la educación norteamericana en la actualidad. Ello principalmente, por la contradictoria evidencia de sus beneficios y aportes. Parece ser que cuando a los padres se les da el derecho a elegir, terminan siendo los hijos (estudiantes), de las familias de mayores recursos (económicos, sociales y educativos), quienes cosechan los beneficios de las nuevas oportunidades educativas, mientras que los más pobres y menos aventajados terminan siendo relegados a las escuelas públicas de una menor calidad de su oferta educativa. Ello, debido entre otros factores, a la pérdida de sus mejores estudiantes y a una mayor necesidad de recursos.

Al igual que en otros contextos nacionales y sistemas educativos, la vasta literatura disponible para el caso de Estados Unidos no permite concluir respecto de si las escuelas públicas responden positivamente a la competencia inducida por el *school choice* (incrementando su eficacia), como tampoco respecto de si los estudiantes mejoran sus logros al asistir a escuelas *voucher* o *charter* (Belfield y Levin, 2003; Hanushek et al., 2007).

Entre quienes critican el sistema de *vouchers* se argumentan que no necesariamente hay un aumento del rendimiento de los estudiantes provenientes de escuelas públicas, una vez matriculados y atendidos en escuelas privadas y que a nivel global, el rendimiento de los estudiantes es claramente menor a los argumentados por quienes defienden este sistema (Carnoy, 2001). Más aún, no se encuentra evidencia que permita sostener los jóvenes pobres y

que provienen de contextos desventajados alcanzan mejores desempeños con un sistema de *vouchers* (Cullen, Jacob y Levitt, 2005; Levin, 1998; Manski, 1992).

Para muchos, se trata de una política que ha hecho muchas promesas no respaldadas por evidencias. Lo que ha llevado peligrosamente a que los padres sientan que sus hijos están siendo mal atendidos por las escuelas públicas tradicionales, motivando e impulsando el cambio hacia las escuelas *charter* en busca de mejores oportunidades, que la mayor parte de las veces no se concretizan (Buckley y Schneider, 2006a).

Otros autores como Heise y Ryan (2001) encuentran impactos muy limitados en cuanto la eficiencia de las escuelas públicas y el rendimiento académico, principalmente debido a que los estudiantes más pobres no cuentan con reales opciones para “escapar” de escuelas de baja calidad. A similares conclusiones llega Wolf (2008) al revisar 12 programas de *vouchers* implementados en igual número de distritos de Estados Unidos. A pesar de que se observa que el efecto de los *vouchers* en el rendimiento de los estudiantes tiende a ser positivo, éstos no son estadísticamente significativos para todos los estudiantes, ni en todos los estudios y que además toman varios años para materializarse. Hallazgos del todo coincidentes con la reciente investigación de Gross (2012), sobre cuatro programas de *school choice* en Estados Unidos (inter e intra distritos). El autor encuentra que el impacto es más bien limitado y no uniforme en todos los estudiantes, apareciendo más significativo el impacto de los *vouchers* en los estudiantes afroamericanos.

En la otra vereda se encuentran los estudios que muestran que el rendimiento de las escuelas públicas tradicionales se ha visto beneficiada de la competencia con las escuelas *charter* o que el rendimiento de los estudiantes generalmente aumenta cuando asisten a escuelas *voucher* o *charter*. Así, por ejemplo, Holmes, DeSimone y Rupp (2003) encuentran un 1% de aumento en el puntaje de las públicas, incremento que representa aproximadamente 25% de la desviación standard de los beneficios observados, sugiriendo un considerable retorno del *school choice*. Por su parte, el estudio de Hoxby (2003) revisa y analiza tres políticas referentes (*vouchers* en Milwaukee, escuelas *charter* en Michigan y escuelas *charter* en Arizona), encontrando evidencia respecto de que las escuelas públicas aumentan su productividad en respuesta a la competencia y, que el rendimiento de los estudiantes generalmente aumenta cuando asisten a

escuelas *voucher* o *charter*. Por otra parte, establece que las escuelas *voucher* no seleccionan desproporcionadamente, y atraen a estudiantes que estaban logrando bajos niveles de rendimiento en sus escuelas públicas.

Como en todo sistema de cuasi-mercado, uno de los supuestos centrales de la política y agenda pro-elección en Inglaterra es que el ejercicio electoral de los padres incrementará la calidad de la educación a nivel global, así como los rendimientos de las escuelas públicas producto de la competencia que tal elección provoca. Debido a ello, parte importante del debate sobre elección en este sistema, aborda su potencial efecto en elevar los estándares educacionales y el nivel de rendimiento de los alumnos. Siguiendo la tendencia, tampoco hay consensos entre los investigadores respecto del impacto de estas políticas en la calidad educativa de las escuelas y los estudiantes, producto de la competencia y la elección.

La extensa revisión de la literatura de Pennel y West (1997) encuentra evidencias que le permiten sostener que las reformas implementadas en Inglaterra y Gales en las décadas de los ochenta y noventa han impactado fuertemente el servicio educativo, reflejado en una mejora del desempeño de los estudiantes. Sin embargo, no encuentran evidencias que avalen el que los padres tienen ahora más oportunidad de obtener un espacio para sus hijos en la escuela de su primera preferencia. De hecho, en aquellas áreas donde el cuasi-mercado está más desarrollado, es aún más difícil para los padres obtener un lugar en su escuela local o elegida.

Por su parte, los resultados de estudio de Burgess y otros (2010) apoyan el argumento que la competencia incrementa los estándares de los establecimientos, principalmente porque los padres prefieren aquellos colegios con mejor rendimiento académico, lo que no variaría entre grupos socioeconómicos una vez que las limitaciones se toman en consideración. El estudio señala, que la distancia al hogar se usa como segunda variable al momento de decidir entre dos escuelas de buena calidad: se opta por la más cerca del hogar. Sin embargo, los autores reconocen sus limitaciones producto de lo específico y restringido de las opciones para identificar las preferencias. Las elecciones están previstas para capturar un set mínimo de escuelas a las que las familias realmente pueden acceder. Es posible suponer cambios en los factores

de elección y su priorización, si se incluyen también aquellas escuelas inviables de ser elegidas por los padres.

Desde la otra vereda se encuentra el interesante meta-análisis a partir de diversos estudios de corte económico y sociológico que realizan Adnett y Davies (1999). Estos autores sostienen que no se evidencian mejores logros o desempeños a nivel global ni estudiantil, considerado ambos tipos de enfoques. Los mismos investigadores en un estudio posterior (Adnett y Davies, 2005) examinan una amplia literatura de estudios cuantitativos sobre la experiencia británica, con el propósito de ampliar el debate sobre la elección de escuela y su efecto en los niveles de rendimiento de los alumnos entre las escuelas secundarias. Específicamente abordan la competencia intra-escolar en las escuelas secundarias de Inglaterra, dado que se encontraba cierta evidencia que sugería que las diferencias de rendimiento de los alumnos por asignatura, respondía al mayor tamaño de las escuelas. Entre los posibles elementos de elección intra escuela que podrían afectar positivamente el rendimiento, se encuentran los planes de estudios, la efectividad del maestro, las aspiraciones y expectativas. Parece ser que una adecuada combinación de ellos, podrían generar más beneficios en el rendimiento, dado que incrementaría la motivación y esfuerzo del estudiante. No obstante los supuestos anteriores, los autores señalan que los efectos en el rendimiento, que se producen producto de una elección al interior de la escuela (intra escuela), no son diferentes respecto de lo ocurrido entre escuelas.

En el meta análisis que desarrollan Adnett y Davies (1999) se identifican tres tipos de condiciones básicas necesarias para promover una adecuada toma de decisiones en la elección de escuelas. En primer lugar la posibilidad real de los padres para elegir escuelas, así como de poder cambiarse de ellas, junto con el acceso a la información apropiada para evaluar alternativas de elección. Por otra parte, señalan que las propias escuelas deben conocer de las preferencias de los padres, estar motivadas y dispuestas a responder a ellas.

3.4. LA ELECCIÓN DE ESCUELAS: *SCHOOL CHOICE*

Todos los sistemas educativos actuales, por su complejidad y volumen, generan una diferenciación y estratificación de sus escuelas, ya sea por el desempeño o nivel socioeconómico de sus estudiantes, así como por su ubicación o prestigio

social. Dicha estratificación y, en no pocos casos, la segmentación de los sistemas educativos, son en parte reflejo de las diferencias de capitales materiales y simbólicos de las familias, que entre otros fenómenos, explica la segmentación espacial de las ciudades. Así, se consolidan tipos de estudiantes y familias para tipos de escuelas, provocando con ello diferenciación a nivel de los resultados académicos de los alumnos que concurren a ellas (Dubet, Duru-Bellat y Véréttout, 2010).

La investigación socioeducativa ha aportado sólida evidencia respecto de la importancia que adquiere el capital sociocultural de los estudiantes y sus familias para el aprendizaje y rendimiento escolar, constituyéndose en uno de los principales insumos de entrada al proceso de enseñanza y aprendizaje (Murillo, 2007; Murillo y Román, 2009, 2011). De esta forma, los criterios y mecanismos por los cuales se asignan los niños a las escuelas, se constituyen en aspectos centrales de la política educativa, debido a su incidencia en la calidad y equidad educativa ofrecida en los centros educativos y de manera agregada, en la igualdad de oportunidades a nivel social. En efecto, la alta segmentación espacial y socioeconómica de las ciudades, particularmente en América Latina, y la natural tendencia de las familias a enviar a sus hijos a escuelas próximas al hogar, hace que incluso en un régimen de *school choice* abierto (como es el caso de Chile), tiendan a concentrarse poblaciones escolares de origen socioeconómicos similares (Bellei, 2013; Carnoy y McEwan 2003; Elacqua, 2009b; Hsieh y Urquiola, 2003, 2006; McEwan, 2003; Tokman, 2002; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010), con la consecuente diferenciación e inequidad en los rendimientos o logros académicos promedios de los centros educativos: mejor rendimiento en aquellas escuelas cuyos estudiantes pertenecen a los sectores de mayores recursos e ingresos.

Tradicionalmente, los sistemas educativos han utilizado dos mecanismos para asignar los niños a las escuelas públicas (Corvalán, 2007; García-Huidobro y Corvalán, 2009; Wolf y Macedo, 2004). El primero es la denominada zonificación, es decir, la asignación obligada del estudiante a una escuela o a un conjunto de ellas, según el lugar de residencia de la familia (modalidad presente en países como Estados Unidos, Francia, España, Nueva Zelanda y Uruguay, entre otros). Parece evidente que en contextos de alta segmentación espacial y socioeconómica, tal política tiende a homogenizar a la población de los establecimientos. El segundo mecanismo corresponde al *school choice*, es decir,

la libre opción y elección del centro educativo por parte de los padres, lo que acerca al sistema escolar a la constitución de un mercado educacional (oferta diversa y opción de elección desde la demanda). Este mecanismo, impera en la mayor parte de América Latina y Europa, en particular en los casos emblemáticos de Chile, Bélgica y Holanda, entre otros (Duru-Bellat, 2004b; Featherstone y Niederle, 2009). En teoría, mediante esta opción, se debiera contrarrestar la formación de *ghettos escolares*, dado que hace posible contar con familias diversas en los distintos colegios. Por otra parte, se trataría de un mecanismo que disminuye el riesgo de homogenización de las poblaciones escolares producto de una regulación por zonificación, en países de alta segmentación espacial y socioeconómica (Corvalán y Román 2012).

Así, en el centro de la política de mercado está el proceso y decisión de elección de los padres de la escuela para sus hijos. Desde tal opción y decisión, se apuesta a una reacción virtuosa de parte de los oferentes de servicio educativo (escuelas), que ha de verse reflejada en el incremento y mantención de la calidad de la educación ofrecida por ellos (rendimientos principalmente).

Sin embargo, la vasta literatura que ha abordado los procesos y resultados de la elección parental, da cuenta de lo complejo y situado que resulta ser esta dinámica de elección. Ni todos los padres valoran y priorizan los mismos elementos o factores al elegir escuelas para sus hijos (Coldren y Boulton, 1991; Dupriez y Dumay, 2011; Echols y Wilms, 1995; Hunter, 1991; van Zanten, 2009a; Veleda, 2007), como tampoco todos están en igualdad de condiciones para elegir en función de sus reales preferencias (Bell, 2005; Fuller y Elmore, 1998). En estas dos problemáticas radican parte importante de las razones por las cuales no es posible esperar mejoras en la calidad como consecuencia de esta práctica de elección. Emergen desde allí aspectos sustantivos para los análisis y juicios respecto de por qué este ejercicio de elección, incluso favoreciendo la competencia entre las escuelas, no necesariamente provocará el esperado mejoramiento de la calidad y equidad de los sistemas, supuesto central de la política de mercado. Con ello, es importante indagar en los criterios y principios que orientan la decisión en los padres, así como las razones detrás de ello, las condiciones que les permiten o no elegir en bases a tales factores, tarea que abordaremos a continuación desde un conjunto de estudios comparativos y Estados del Arte que ofrecen importante evidencia al respecto, así como de miradas intra sistemas de cuasi-mercados.

3.4.1. Elección de escuelas. Una mirada comparativa internacional

A mediados de los años 2000, Teelken, Driessen y Smit (2005) realizan una investigación comparativa sobre la dinámica y resultados de la elección de escuelas secundarias en Inglaterra, Holanda y Escocia. Para efectos de comparabilidad, se escogieron tres escuelas secundarias que cuentan con un currículum similar. En ellas se realizaron entrevistas semi-estructuradas a actores clave de autoridades locales, incluyendo a los directores y miembros de la junta de la escuela. Se aplicó también un cuestionario a una muestra de estudiantes de primer año. El estudio se llevó a cabo en 1996 y 1997.

Los autores concluyen que aunque las oportunidades de elección de escuela existen y se ofrecen formalmente, en todos esos sistemas, la elección no se alienta especialmente. Identifican siete factores que determinan la elección de escuela y que reflejan la tensión entre la política formal y la real elección por parte de los padres. Factores que corresponden a la demanda por elección, la oferta de elección y la estructura reguladora de la elección. Estos factores son:

1. Transporte: En la medida en que el transporte, o la cobertura de los costos de transporte para que los estudiantes se trasladen a las escuelas designadas o preferidas, estén disponible
2. Disponibilidad de la información: Se refiere al acceso de información que requieren los padres y estudiantes, sobre los resultados académicos de las escuelas y del proceso de elección de escuela.
3. Diversidad de la oferta. En cuanto a variedad de la oferta educativa (diversidad educativa, incluyendo proyectos curriculares especializados) y, diferentes tipos de administración de las escuelas disponibles
4. Oportunidades formales para la elección de la escuela. Esto es, el aseguramiento de la oportunidad real de elegir entre diferentes escuelas, en función de las propias y reales preferencias.
5. Criterios de admisión para los estudiantes. Aluden a los requisitos y procedimientos de admisión que los estudiantes tienen que cumplir con el fin de ser admitidos e ingresar en la escuela. Criterios que por otra parte, sólo aplican si hay más solicitudes que plazas disponibles en una escuela

6. Autonomía financiera: Distinciones entre la base financiera y el método de financiación y,
7. Autonomía administrativa: El grado de autonomía que experimentan las escuelas individuales

Teelken, Driessen y Smit (2005) encuentran, por ejemplo, que la disuasión activa o pasiva de la elección, se hace evidente en factores tales como la disponibilidad de transporte y de información, los procedimientos burocráticos; criterios de admisión (selección), y la falta de diversidad educativa. Todos ellos, aparecen así, determinando la elección, muchas veces por sobre las preferencias de los padres. Se encuentra así que la presencia del mercado ha ayudado en incrementar las diferencias en la educación secundaria.

El artículo de Hirsch (1995), por su parte, indaga en los intentos realizados para crear mercados en la educación mediante la elección de escuela y hace especial referencia al estudio desarrollado por la OCDE (1994) sobre el impacto de las políticas de elección en seis países: Australia, Inglaterra, Holanda, Nueva Zelandia, Suecia y los Estados Unidos. La revisión permite identificar factores o determinantes en la elección de escuelas por parte de padres y/o estudiantes en Inglaterra y Suecia, los que se señalan en la tabla 3.1.

TABLA 3.1. FACTORES DE ELECCIÓN DE ESCUELA EN SUECIA E INGLATERRA

Suecia	Inglaterra
Amigos en ellas	Opinión del hijo/a
Buen Clima o ambiente de la escuela	Cercanía al hogar - traslado sencillo
Clases de tamaño pequeño	Amigos de los hijos estudian allí
Atención adecuada al estudiante	Estándares académicos (resultados)
Proyectos pedagógicos especiales	Reputación o prestigio de la escuela
Aspectos geográficos (ubicación, distancia)	Los niños están contentos allí
Buen equipamiento	El clima o ambiente escolar
Atención a los alumnos con problema	Políticas de disciplina
Especialización Curricular (arte, música, lenguas, matemática..)	Estándares no académicos (
Buena reputación	Evaluación de resultados
Posibilidad de influencia de los padres	Opciones de enseñanza de la escuela
Carácter religioso	

Fuente: Hirsch (1995).

A finales de los ochenta, y bajo el supuesto que la diferenciación de clase social en la educación no es solo resultado de las diferencias en las habilidades académicas y de los procesos de diferenciación institucional sino también de consecuencia de la auto selección de los alumnos y sus padres, Hatcher (1998)

explora la relación entre la elección racional de escuela llevada a cabo por los jóvenes y sus padres en dos puntos vitales de su trayectoria, con la teoría de Bourdieu de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1973, 1979). Profundiza, así, en la elección de escuelas secundaria y la elección de los jóvenes una vez que concluyen la secundaria (educación superior, entrenamiento y empleo). Para tales efectos, se revisa literatura y estudios etnográficos cualitativos en diversos contextos de Europa, entre ellos, Inglaterra, Francia, Suecia.

De acuerdo a sus análisis referidos a la elección de escuelas secundarias, Hatcher encuentra pruebas claras de que muchos padres de clase media toman decisiones educativas sobre la base del cálculo de costo-beneficio-probabilidad, con el fin de asegurar que sus hijos mantengan su posición de clase. Constata también, la fuerte relación que existe entre segregación social y la elección escolar, ofreciendo clara evidencia respecto de que el mercado exacerba esta relación. De esta forma, la elección no solo tiende a reflejar sino aumentar y amplificar la diferenciación de clase social.

Por su parte, Maroy (2004), en un estudio antes analizado donde indaga en la lógica de funcionamiento de mercados locales urbanos de distintos países (Budapest, Charleroi, Lille, Creteil, Lisboa, y Londres), encuentra que los padres no solo toman decisiones basados en la proximidad de la escuela, o la conveniencia de esta, si no que toman en consideración la variedad de escuelas que se ofrecen, la composición estudiantil, la reputación y la posición de la escuela en la jerarquía local.

A través de un estudio comparativo de la elección parental en diferentes sistemas educativos europeos (Holanda, Bélgica e Inglaterra), Duru-Bellat (2004b) ofrece evidencia a los investigadores franceses respecto de los efectos que tal política de mercado ha tenido en la eficacia y equidad de los sistemas educativos que han adoptado tal regulación. La revisión realiza permite identificar una serie de factores que orienta y definen la elección en los sistemas abordados entre ellos: Condición étnica o social de los estudiantes y sus familias, distancia desde el domicilio, presencia de hermanos en la escuela, resultado/rendimiento escolar, calidad de los profesores, características sociales o étnicas de los estudiantes de las escuelas y orientación de la escuela (principios religiosos coincidentes con los valores familiares).

Esta revisión, identifica que entre los principales motivos para rechazar una posible escuela del set o posibilidades de elección, se encuentran la mala reputación del centro educativo, problemas de racismo, bajos resultados escolares y profesores poco motivados.

El estudio de Kelly (2009) compara los resultados de investigaciones sobre *school choice* en el Reino Unido, Estados Unidos y Europa. La revisión señala que: i) los padres que cuentan con más educación ejercen más la elección, indiferentemente del grupo socioeconómico al cual pertenezcan, ii) que los padres creyentes matriculan a sus hijos en escuelas confesionales, evitando las escuelas públicas, por considerar las escuelas públicas como anti-religiosas y considerar que los valores enseñados en las escuelas públicas se oponen a las creencias religiosas, y iii) que aquellos padres que eligen activamente la escuela de sus hijos, tienen mayor escolaridad y mejores ingresos que aquellos que pasivamente aceptan escuelas.

Desde el estudio realizado por Robert (2010) en 23 sistemas educativos de países de la OCDE, se constata que los padres con mayores niveles de enseñanza y status social mayor, son capaces de utilizar la herramienta de la elección de manera mucho más eficiente. De manera exitosa evitan las escuelas públicas y prefieren escuelas más selectivas, tienden a elegir escuelas con currículums académicos que aseguren una transición exitosa de sus hijos a la educación superior, además de elegir escuelas con criterios de admisión mucho más exigente en lo académico.

Por su parte, la comparación que realizan Waslander, Pater y der Weide (2010) en los sistemas educativos de Estados Unidos y Europa, encuentra que una de las causas de diferencia entre los padres que eligen y aquellos que no eligen, es la manera en que estos se involucran en el proceso, ya sea por información o por el involucramiento y compromiso que tienen con la educación de sus hijos. Respecto de los factores de elección, se identifican: La calidad académica de la escuela; la distancia del hogar a la escuela, satisfacción, principalmente referido al bienestar de su hijo en la escuela; composición de la escuela, referido principalmente a la composición socioeconómica y étnica

Los estudios comparativos en Holanda y Escocia indican que, a pesar que las políticas de educación apoyan el *school choice*, en situaciones o en los mercados locales la elección no es realmente incentivada. Para explicar esta separación, se

distinguen muchas diferencias entre las políticas de educación y el funcionamiento de los sistemas educativos. Esto provee una mirada más detallada y más realista de la elección a nivel local, basado en el día a día. Este estudio encontró que la disponibilidad limitada de información, los procedimientos burocráticos de elección, los criterios de admisión estrictos y la falta de diversidad educativa entre escuelas, resultan en un desincentivo hacia la elección.

En los procesos de elección de Escocia se han identificado como factores de elección la distancia del hogar a la escuela, los resultados y rendimientos académicos de la escuela y las escuelas más efectivas. Sin embargo, en el sistema educativo escocés, se incentiva a que los padres matriculen a sus hijos en la escuela local, como primera prioridad. Por otro lado la disponibilidad limitada de información, los procedimientos burocráticos de elección, los criterios de admisión estrictos y la falta de diversidad educativa entre escuelas, resultan en un desincentivo hacia la elección.

En el año 2007, van Zanten y Maroussia (2007) analizan y comparan el proceso de elección de la escuela local, por un grupo específico de la clase media en Londres y París. Los padres de clase media comparten un alto capital cultural (profesionales), su preocupación por los hijos y, su orientación política liberal. El estudio muestra que estos intelectuales, liberales, preocupados de sus hijos, en general comparten una visión muy similar de lo que constituye una buena educación, que consiste en el desarrollo intelectual, resultados académicos y una experiencia escolar feliz a nivel individual, así como una preocupación por la igualdad y la integración a nivel colectivo. Sin embargo, se diferencian en la importancia dada a cada uno de estos factores. En ambos lugares hay tensiones y dilemas entre ser un buen ciudadano, que implica en la perspectiva de estos padres enviar a sus hijos a la escuela local con mayor mixtura social y étnica; y ser un buen padre, que para ellos implica que deben dar a sus hijos la mejor educación para el desarrollo individual y el éxito. Con el fin de resolver estos dilemas, los padres de clase media considerados señalan utilizar sus recursos culturales y sociales a fin de limitar los efectos negativos previstos de las escuelas locales y mantener sus ventajas con respecto a la clase baja y padres inmigrantes.

Dos años después, Agnes van Zanten (2009b) indaga en el impacto de los espacios competitivos en las lógicas de acción en seis contextos locales europeos, Londres, París, Lille, Charleroi, Budapest y Lisboa. Examina como los procesos competitivos afectan las actividades de las escuelas y como son percibidas por los profesores jefes, profesores y padres. Presenta cuatro orientaciones desarrolladas por las escuelas en respuesta a la competencia, de acuerdo a su posición en la jerarquía local y a su vulnerabilidad en los procesos de mercado.

Desde esta mirada cualitativa, la autora identifica importantes diferencias en cuanto al conocimiento y percepción de los padres respecto a los mercados educativos y la competencia entre las escuelas, según clases sociales y contextos sociales. Tales diferencias, provocan el desarrollo de diferentes estrategias para elegir y acceder a las mejores escuelas. Estrategias que varían de acuerdo a la clase social de las familias, las posiciones de las escuelas en la estructura organizacional, al *ethos* asociado con ellas y las características de los contextos locales. Así por ejemplo, los padres de clases trabajadoras e inmigrantes, parecen ser más leales a las escuelas públicas locales. La autora sin embargo, relativiza lo anterior, al sugerir que esto se puede deber a que no desean elegir, que saben de sus restricciones o limitaciones al elegir, por razones políticas o afectivas, o simplemente porque no saben cómo elegir. Razones que aluden a distintos factores y que por lo mismo, suponen distintas implicaciones y consecuencias.

3.4.2. La elección de escuelas en los sistemas de cuasi-mercados de Estados Unidos e Inglaterra

La evidencia encontrada sobre los criterios o elementos que los padres prefieren o priorizan a la hora de seleccionar y elegir una escuela para sus hijos en Estados Unidos, tampoco es conclusiva. No al menos respecto de los criterios “universales”, como en el orden de tal prioridad. Para algunos de los investigadores, esto se debe sencillamente a un problema de falta o confusa información hacia los padres (Bast y Walberg, 2004; Hastings, Van Weelden y Weinstein, 2007; Howell, 2006; Schneider y Teske, 1998), mientras que una importante mayoría señala que responde a las diferentes expectativas y demandas hacia la escuela y la educación, entre padres de diferentes razas, etnias y posiciones sociales. Desde esta mirada crítica, se sugiere que cuando a los padres se les da el derecho a elegir, terminan siendo los hijos (estudiantes),

de las familias de mayores recursos (económicos, sociales y educativos), quienes cosechan los beneficios de las nuevas oportunidades educativas, mientras que los más pobres y menos aventajados terminan siendo relegados a las escuelas públicas de una menor calidad de su oferta educativa. Ello, debido entre otros factores, a la pérdida de sus mejores estudiantes y a una mayor necesidad de recursos (Buckley y Schneider, 2002; DeJarnatt, 2008; Glazerman, 1998; Lareau y Saporito, 1999; Saporito, 2003).

De esta forma, la evidencia sugiere que los padres finalmente priorizan las características de los estudiantes a la hora de elegir, cuando pueden hacerlo. La raza se constituye en una variable determinante en la búsqueda de escuela en el sistema norteamericano, por sobre los desempeños de los estudiantes. Las familias y los padres blancos y de mayores ingresos tienden a escoger escuelas con baja proporción de estudiantes negros o inmigrantes y menores tasas de pobreza, mientras que las familias de inmigrantes prefieren escuelas relativamente cercanas a la casa y donde se encuentran mejor representados étnica y racialmente (Buckley y Schneider, 2002; DeJarnatt, 2008; Glazerman, 1998; Jellison, 2002; Saporito, 2003).

En este abanico, uno de los principales debates refiere al lugar que ocupan los logros o resultados académicos en la elección de la escuela por parte de los padres. Esta mirada que se afina para compararlo según la raza y nivel de ingreso del estudiante, entre otras variables sociodemográficas. La evidencia es contradictoria respecto de la calidad como primer factor de elección o preferencia. Así, entre quienes encuentran que los padres priorizan la calidad, entendida como el rendimiento o desempeño de las escuelas (pruebas externas, estandarizadas u otras), por sobre cualquiera otra variable o factor se encuentran el estudio de Lacireno-Paquet y Brantley (2008); quienes señalan, sin embargo, que las preferencias y percepciones de la calidad parecen estar influenciadas por la raza y otros factores sociales. Esto es, no necesariamente esta calidad refiere a lo mismo, entre los diferentes padres. A casi iguales conclusiones llegan Bast y Walberg (2004), al sugerir que los padres priorizan los logros académicos a la hora de elegir o clasificar una escuela, al tiempo que establece, que la mayoría de ellos elige las escuelas sobre la base de su propia percepción de la calidad académica.

Teske y Reichardt (2006) llegan a la convicción que padres y madres, independientemente del nivel de ingreso, valoran en primer lugar la calidad académica (mediante diversas medidas), seguido del plan de estudios de la escuela y en tercer lugar, la ubicación (cercanía) y condiciones materiales de la escuela. Advierten, eso sí, que los padres de escuelas *voucher* no están acostumbrados a la elección de las escuelas, pero ellos saben lo que quieren en una escuela y hacen serios esfuerzos para informarse respecto de tales aspectos. Un año después, Teske, Fitzpatrick y Kaplan (2007) ratifican que los padres, independientemente del nivel de ingreso, coinciden en valorar especialmente la calidad académica, el plan de estudios y la cercanía de la escuela. Interesante es también el hallazgo que los padres de bajos y moderados ingresos consideran solamente un pequeño número de escuelas en su set de elección. Cerca de la mitad consideran sólo dos escuelas y, en realidad solo postulan a una. De esta forma, los datos indican que la mayoría de los padres no están pensando seriamente en todo el espectro posible de escuelas a través de toda una ciudad.

Por otra parte, hay un conjunto de estudios que sostiene que la no consideración de la calidad entre las prioridades de elección responde a falta de información o a que esta es insuficiente para orientar tal decisión en los padres. Entre estos, Hastings, Van Weelden y Weinstein (2007) encuentran que la recepción de información simplificada conduce a un aumento significativo en la puntuación media de prueba de la escuela elegida por los padres. De esta forma, los investigadores señalan que el bajo peso a lo académico a la hora de elegir escuelas por parte de los padres de familias de menores ingresos, está relacionada con la falta de una información simple que los oriente en tal sentido. En la misma línea, Howell (2006) concluye en su estudio que los padres en escuelas de bajo rendimiento están interesados en identificar las escuelas con un rendimiento más alto, pero que esto no ocurre por falta de conocimiento específico de cómo funciona la ley y de los requisitos para acceder a estas nuevas oportunidades de educación.

En el caso del trabajo de Bast y Walberg (2004), se sugiere que la mayoría de los padres eligen las escuelas sobre la base de su percepción de la calidad académica. Las razones por las cuales los padres harían una mejor elección, se relaciona con que ellos cuentan con incentivos adecuados y el acceso a la información necesaria para tomar las decisiones correctas. No obstante lo anterior, el texto corrobora que la información y las opciones son limitadas para

la mayoría de los padres, especialmente para aquellos de menores ingresos o inmigrantes.

Otros estudios, como el de Hanushek y colaboradores (2007), señalan que a pesar de que los padres tienen una variedad de motivaciones para la elección de las distintas escuelas *charter*, es probable que ellos sean más sensibles a la calidad en los aprendizajes o competencias básicas (lectura y matemática). Esto debido a que ellos parecen responder a las diferencias de la calidad (aprendizaje en matemáticas y lectura), con la decisión de permanecer en la escuela. No obstante lo anterior, se constata también que las familias de bajos ingresos son menos sensibles a la calidad de la educación que las familias de mayores ingresos, lo que les lleva a reconocer que tal supuesto dependerá mucho del carácter de entrada de estas escuelas (selección), lo que no se aborda ni se controla en este estudio.

Entre quienes argumentan que los padres no eligen por calidad se encuentra la interesante revisión de DeJarnatt (2008), que muestra como los padres terminan optando por la escuela racialmente más cercana a su propia identidad o intereses o por aquellas que ya conocen, a pesar que el discurso señalan que les importa la calidad de ellas. De esta forma, los estudios revisados muestran que ni la equidad ni la mejora escolar son metas que la elección parental busca realmente alcanzar. Tanto los padres blancos como negros eligen escuelas en donde sus hijos no sean la minoría. Ambos grupos parecen valorar o priorizar este factor sobre lo académico. Una década antes, Glazerman (1998) mostraba que las familias balanceaban la conveniencia de un trayecto más corto entre el hogar y la escuela, con la seguridad escolar y las características del grupo de pares. Los resultados sugieren así, que los padres no eligen por calidad, entendida como rendimiento académico ya que más bien, prefieren escuelas relativamente cercanas a la casa y donde se encuentran mejor representados étnica y racialmente.

Por su parte, el estudio de Jacob y Lefgren (2005) encuentra diferencias notables según niveles de ingreso de la familia frente a la disyuntiva de escoger profesores motivadores o eficaces para sus hijos. Así, las familias en escuelas más pobres le otorgan mayor valor al logro del estudiante y son esencialmente indiferentes a ciertas características de los profesores referidas a promover la satisfacción de

los estudiantes. Resultados que se invierten para las familias en las escuelas de mayores ingresos.

Buckley y Schneider (2002), por su parte, no encuentran evidencia que la búsqueda de los padres esté centrada en escuelas con más alto rendimiento. Ello a pesar que la mayoría declara por ejemplo, que les preocupa la calidad de los profesores. Parece ser que en muchos casos, el rendimiento forma parte del set de factores que los padres usan para seleccionar la escuela, pero que esto terminan siendo un discurso o simple expectativas, que ya finalmente terminan eligiendo por otros factores.

Respecto de cómo y en base a qué eligen, la revisión de la literatura desarrollada por Lacireno-Paquet y Brantley (2008) constata que el proceso de elección es un proceso contextualizado social, política y culturalmente y, que en la decisión juegan un importante papel las redes sociales, el “boca a boca” y la información informal sobre las escuelas y sus atributos a la que acceden los padres. Hallazgos del todo coincidentes con los estudios de Bell (2005), Goldring y Rowley (2006), y Teske, Fitzpatrick y Kaplan (2007), quienes identifican a las redes informales (entre ellos el boca a boca, ya sea de amigos o personal de la escuela), como la principal fuente de información en la elección parental. Estrategias muy parecidas entre las familias de bajos ingresos y de las de colegios privados y sub urbanos (Teske y Reichardt, 2006).

Finalmente y de acuerdo a la literatura revisada, los padres y familias norteamericanas al momento de decidir respecto de la escuela para sus hijos, consideran ocho grandes tipos de factores, que priorizan de manera distinta, según sus propias realidades y expectativas sobre la escuela y la educación, así como de la información y conocimiento de que dispongan respecto de los colegios posibles de escoger (Belfield y Levin, 2003; Bell, 2005; De la Torre y Gwynne, 2009; Glazerman, 1998; Goldring y Shapira, 1993; Goldring y Rowley, 2006; Howell, 2006; Kleitz et al., 2000; Koning y van der Wiel, 2011; Lareau y Saporito, 1999; Saporito, 2003; Schneider y Teske, 1998; Schumacher, 2011; Teske, Fitzpatrick y Kaplan, 2007). Se trata de:

- a) Calidad académica de la escuela. Categoría que se expresa en el tipo de logros y resultados escolares y calidad docente principalmente;

- b) Conocimiento directo o por terceros del colegio y sus características. En tal caso, los padres consideran información de quienes conocen directamente la escuela y las características de su oferta educativa
- c) Ubicación. Principalmente referido a la distancia del colegio respecto del hogar del estudiante
- d) Población Estudiantil. La decisión está referida al tipo de estudiantes que atienden las escuelas. La raza y el nivel de ingreso, aparecen como factores relevantes en la elección y preferencias de los padres
- e) Tipo de Formación Ofrecida. La cercanía de los principios y valores que orientan la propuesta educativa del colegio con las propias, se muestra afectando la selección de posibles escuelas para los hijos
- f) Seguridad. La confianza de estar en un colegio que protegerá y resguardará a los estudiantes, es también un aspecto a considerar por los padres a la hora de escoger un colegio para sus hijos. El tipo de barrio o vecindario influye.
- g) Clima o ambiente escolar. Referido principalmente al trato recibido y niveles de violencia escolar
- h) Tipo de administración de la escuela. Alude a la condición pública o privada de la escuela, factor que se constituye en criterio de elección.

En la tabla 3.2 se detallan los factores o determinantes de elección de escuelas utilizados por los padres al escoger y decidir el colegio para sus hijos en Estados Unidos, sin que ello represente el orden de prioridad, ya que este varía según las distintas características de la familia.

Por otra parte, la revisión sobre procesos y factores de elección parental en Inglaterra, muestra que una parte importante de los estudios son de corte cualitativo y se concentran en la experiencia de elección de escuela secundaria. Es decir, aborda el proceso al que deben optar los estudiantes de 11 años, en su tránsito desde la educación primaria a la secundaria. Parte sustantiva de la investigación indaga en las condiciones y diferencias en que ocurre este proceso para las distintas familias en Inglaterra. Diferencias según clase social y raza fundamentalmente, como veremos a continuación (Raveaud y van Zanten, 2007; Woods, 1993, 1996).

TABLA 3.2. FACTORES DE ELECCIÓN DE ESCUELA EN ESTADOS UNIDOS

Categoría	Factores
1. Características Población Estudiantil	Representación étnica y racial (blancos, afroamericanos, hispanos, otros) Características económicas estudiantes /nivel de ingreso familiar Tasa pobreza escuela Grupo de pares
2. Calidad de la escuela	Estándares académicos (resultados) Rendimiento académico/ Logros escolares Resultados/puntajes en pruebas estandarizadas Matemáticas/ Lengua Calidad de los Profesores Oportunidades educativas
3. Ubicación	Distancia entre la escuela y el hogar /cercanía Distancia razonable Fácil acceso /escuela del barrio
4. Conocimiento directo	Conocimiento directo del padre/madre Opinión alumnos y ex alumnos escuelas Amigos de los hijos estudian allí Información desde profesores y personal escuela /familiares /redes informales
5. Tipo de enseñanza/formación	Principios y valores Proyecto Educativo (religioso, políticos, filosóficos) Especialización Curricular (arte, música, lenguas, matemática, otros) Cursos de tamaño pequeño Adaptación/pertinencia a las necesidades y capacidades hijos Plan de estudios Actividades extracurriculares Disciplina
6. Clima o ambiente escolar	Amigos en ellas Buen Clima o ambiente de la escuela Condiciones materiales Cultura escolar colaborativa e innovadora
7. Seguridad	Barrio seguro Confianza en protección y cuidado del estudiante Bajos niveles de violencia escolar Índice de seguridad Riesgo de seguridad en la escuela
8. Administración Escuela	Condición pública o privada de la escuela

Fuente: Elaboración propia.

Ball, Bowe y Gewirtz (1996) cuestionan la neutralidad y la opción individual de los padres en la elección de escuelas, uno de los supuestos básicos de la política educativa de *school choice*. Los autores indagan en el proceso de elección que recorren los padres de tres distritos escolares o LEA's (*Local Education Authorities*), en diferente momentos y durante tres años para buscar rasgos de diferenciación social y reproducción de las desigualdades. El estudio constata

que la elección escolar está sistemática y fuertemente relacionada con las diferencias de clases sociales y que tal opción y decisión, termina perpetuando las desigualdades y distinciones entre clase (reproducción de las desigualdades de clase). En concreto, los padres de clase media son quienes se ven claramente privilegiados y más hábiles en el proceso de elección, respecto de aquellos de clase trabajadora. Estos padres profesionales de clase media acceden y obtienen más información, al tiempo que buscan una escuela que pueda adaptarse a las necesidades y capacidades de sus hijos.

En la misma línea, y bajo el supuesto que la elección de escuela no puede ser conceptualizada ni comprendida adecuadamente aislada del contexto político, social o cultural, así como de la historia, el estudio de Reay (1996) recorre el proceso y la experiencia de elección en dos grupos de madres: madres predominantemente de clase trabajadora (*Milner*) y otras mayoritariamente blancas y de clase media (*Oak Park*). La información provista a través de entrevistas en profundidad reafirma que la elección aparece cruzada y determinada por la clase social y la raza. Así por ejemplo, las madres de clase trabajadora perciben como un riesgo mayor que la de clases medias, el elegir una escuela secundaria más popular y con mayores logros académicos para sus hijos. Ello no solo porque sienten temor respecto de la posibilidad de éxito académico para sus hijos, sino también porque lo ven como una posibilidad de separación de ellos de sus familias de origen. Otro problema que enfrentarían los estudiantes de clases trabajadoras al elegir escuelas de clase media, se refiere al continuo rechazo en escuelas y salas de clase predominantemente blancas y de clase media.

En 1997, y usando los datos de un estudio sobre las fuerzas del mercado en la educación secundaria financiado por *Economic and Social Research Council (ESRC)*, Reay y Ball (1997) publican un estudio donde se sugiere que para los padres de clase trabajadora la escuela aparece frecuentemente asociada con poderosos recuerdos e imágenes de fracaso personal. Este hecho afecta poderosamente las representaciones y expectativas sobre la escuela, e introduce claras distinciones en los factores y proceso de toma de decisión de estos padres respecto de los de clase media. De acuerdo a los autores, las decisiones racionales de la clase trabajadora, difieren importantemente de las decisiones racionales que puedan tomar los padres de clase media, especialmente porque estos últimos, entran a un juego (la elección), que esperan ganar. Sin embargo,

los padres de clase trabajadora entran a un juego donde se espera que actúen con el mismo compromiso y entusiasmo, pero donde invariablemente van a perder. La elección se consagra así, es un nuevo dispositivo social a través del cual las diferencias de clase social son representadas en la desigualdad educativa.

El estudio de Reay y Lucey (2003) es una de las escasas indagaciones que abordan la elección desde el punto de vista de los estudiantes. Los autores examinan los diferentes tipos de elección que priorizan estudiantes de sexto grado (de 10 y 11 años), que se encuentran en el proceso de elección de escuela secundaria en Inglaterra. Los resultados de esta investigación posicionan la elección dentro de procesos sociales mucho más amplios y complejos: el *school choice* se muestra claramente como una cuestión de poder y limitaciones de clase y raza. En efecto, el estudio concluye que la elección está disponible para aquellos que pueden financiar esta elección. La mayoría de los niños y niñas no tenían una real opción de elegir según sus preferencias (o la de sus padres) y, de una u otra manera, ellos fueron forzados a aceptar la opción menos mala. Los autores señalan que el enfoque prevaleciente de una libre e igualitaria elección, enmascara el hecho que la elección es un privilegio económico y cultural. Mientras más distante se encuentren los sujetos de las necesidades económicas, la elección se convierte en una posibilidad real. En contraste, entre los estudiantes que provienen de la clase trabajadora, existe la percepción que se encuentran atados a ciertos tipos de escuelas: *demonized schools*, escuelas de baja reputación a las que ellos preferirían no asistir. Así y, a pesar de no preferirlas y de postular a otras, saben que es muy probable que tengan que asistir igualmente a ellas. Lo que no ocurre para los estudiantes de las clases medias. De esta forma, las opciones de los estudiantes del estudio son pragmáticas: invariablemente saben qué tipo de escuelas no están disponible para ellos y realizan sus elecciones en base a estas restricciones.

Por su parte, el estudio de Weekes-Bernard (2007) analiza el impacto de las políticas de elección en las decisiones de padres de minorías raciales en Inglaterra. En él se constata la dificultad que tienen estos padres para elegir escuela. Complejidad que ellos mismos reconocen, señalando que ellos efectivamente intentan elegir escuelas en función de sus criterios y preferencias, pero que ellas difieren por mucho del tipo de escuelas a las que sus hijos

actualmente asisten. En el caso de los padres de minorías étnicas, el proceso de elección se convierte en cómo evitar riesgos relacionados con la raza y la religión.

Es interesante también mencionar los hallazgos de algunos estudios que han indagado en las razones que tienen los padres de clase media blanca, para elegir y permanecer en una escuela comprensiva (las denominadas públicas: escuelas secundarias estatales que no cuentan con procesos de admisión y que aceptan a estudiantes de diferentes tipos de habilidades). De acuerdo a lo que ellos reportan, eligen la escuela que consideran "suficientemente buena", pero comprensiva (diversa social y culturalmente), optando así por no usar su privilegio tanto como podrían. Entre las razones que entregan para optar por una escuela estatal, los padres señalan que buscan que sus hijos experimenten una mayor "diversidad". No obstante, se percibe en ellos una actitud a menudo despectiva con otros grupos de clase social (Crozier y Reay, 2008; Reay et al., 2008). De esta forma, mientras ellos quieren que sus hijos tengan la comprensión de la "diversidad como experiencias", no parecen querer que ellos se involucren con esa diversidad. Así, estos padres de clase media blanca se ven atrapados entre un compromiso ideológico y moral de apoyar la educación estatal y el compromiso como padre para asegurar y garantizar lo mejor para sus hijos.

Los resultados del estudio de Vowden (2012) en familias de clase media constatan que no solo existe un deseo de encontrarse en el espacio escolar con personas de similar contexto, sino que existe una tendencia a evitar a los otros, a los que son diferentes. En efecto, mientras que la casi totalidad de los padres entrevistados, estaban de acuerdo con la idea de las escuelas socialmente mezcladas, muchos lo asociaban con riesgos, tales como que sus hijos o ellos no encajarán en la escuela. Se evidencia, así, la tensión o dilema de los padres quienes, por una parte, se muestran de acuerdo con la idea de escuelas socialmente heterogéneas, pensando que esto ayudaría a sus hijos a relacionarse con personas de diferentes contextos sociales, mientras que al mismo tiempo, lo ven como un espacio de amenazas y riesgos a los que se podrían ver enfrentados sus hijos. Así, el estudio constata que los padres de clase media tienden a preferir escuelas donde la mayoría de los niños provengan de escuelas de clase media, blancos y con contextos familiares de habla inglesa.

Respecto del uso de la calidad como factor de elección, vale la pena comentar los hallazgos de la amplia revisión de la literatura que Burgess y otros (2009), que combinan con información proveniente de encuestas a padres y datos administrativos que poseen las escuelas del estado sobre cada alumno. Los resultados del estudio revelan que los padres más educados y de mayor estatus socioeconómico son más propensos a mencionar lo académico como un factor importante de la elección, mientras que los menos educados y de más bajo niveles socioeconómicos, tienden a priorizar la cercanía de la escuela. Respecto de la elección real, el estudio encuentra que los padres más aventajados eligen las escuelas con mejor desempeño, sobre todo en zonas con muchas escuelas y por lo tanto con una gran cantidad de elección de escuelas potenciales.

De tal forma que no existe realmente una libre e igualitaria elección, ya que esta termina siendo un privilegio económico y cultural, una cuestión de poder y limitaciones de clase y raza: mientras mayores son las capitales sociales y culturales de las familias, la elección se convierte en una posibilidad real. Lo anterior, se expresa también en los factores o criterios que priman a la hora de escoger escuelas, y en los cuales pesan también las propias experiencias escolares de los padres. En efecto, para los padres de clase trabajadora, la escuela aparece frecuentemente asociada con experiencias de fracaso escolar o trayectorias más negativas que positivas. Ello afecta las imágenes y expectativas sobre la escuela, que también se expresan en diferencias o matices tanto en los factores como en el proceso de toma de decisión de estos padres respecto de los de clase media.

De acuerdo a la literatura revisada, los padres y familias en Inglaterra, consideran nueve grandes tipos de factores, que priorizan de manera distinta, según sus características y propias expectativas sobre la escuela y la educación, así como de la información y conocimiento de que dispongan respecto de los colegios posibles de escoger (Ball y Vincent, 1998; Ball, Bowe y Gewirtz, 1994; Bryne, 2010; Burgess et al., 2010; Exley, 2014; Hargreaves, 1996; Harris, 2010; James et al., 2010; Vincent, Braun y Ball, 2010; Vowden, 2012; West et al., 1995) .

De manera transversal ellos consideran:

- a) Cercanía y ubicación. La ubicación de la escuela (barrio), así como la distancia al hogar es un factor relevante de decisión.

- b) Calidad de la Escuela. Los resultados académicos de la escuela, reconocimiento o prestigio de la escuela, lo que se refleja además de los logros académicos, en el prestigio del director y calidad de los profesores.
- c) El tipo de estudiantes. Con claras diferencias de clase y raza. Por ejemplo, los padres blancos de ambas clases sociales, parecen preferir escuelas donde la mayoría de los estudiantes son blancos, mientras que los de poblaciones migrantes o negra, optan por escuelas que incluyen estudiantes de distintas razas. Por su parte, los padres de clase media tienden a preferir escuelas donde la mayoría de los niños provengan de escuelas de clase media, blancos y con contextos familiares de habla inglesa.
- d) Conocimiento directo. El que asistan a ellas hermanos, amigos o vecinos; opinión de los hijos.
- e) Tipo de Enseñanza o Formación. Existencia de proyectos curriculares específicos. Especialización o énfasis en la música, artes, deportes, ciencias, u otros. Importa también la disciplina y adecuación a las necesidades del hijo/a
- f) Seguridad. Cuidado y protección.
- g) Clima escolar. Buen trato de los profesores hacia los estudiantes; convivencia.
- h) Criterio de realidad admisión/Pragmatismo: Refiere a la elección en base a escuelas donde serán aceptados (menor riesgo de rechazo).
- i) Tipo de administración de las escuelas. Condición pública o privada de la escuela (escuelas comprensivas vs. subvencionadas).

Es muy interesante la tipología de padres que Vincent, Braun y Ball (2010) identifican al interior de la clase trabajadora en función del tipo de elección. Destacan tres:

- a) *Willing chooser*, aquellos padres que recaban información, identifican las escuelas y son capaces de discutir la posibilidad de obtener un puesto en la escuela de su preferencia.
- b) *Default choosers*, quienes asumen que sus hijos asistirán a la escuela más cercana, sin considerar otras posibilidades.
- c) *Community choosers*, aquellos padres que tienen una relación personal con la escuela de su elección.

Por último, señalar que la evidencia termina siendo contundente al mostrar que finalmente los padres migrantes (en quienes el inglés no es su primera lengua), y aquellos pertenecientes a los grupos de menores ingresos, terminan asistiendo (“escogiendo”), generalmente las escuelas locales, a pesar que ellos se muestran dispuestos a que sus hijos recorran cierta distancia para acceder a otras escuelas de su preferencia.

TABLA 3.3. FACTORES DE ELECCIÓN DE ESCUELA EN INGLATERRA

Categoría	Factores
1. Características Población Estudiantil	Clase social (alta/media/trabajadora) Nivel de ingreso familias estudiantes Representación étnica y racial (blancos, negros, migrantes) Con y sin heterogeneidad social
2. Ubicación	Distancia entre la escuela y el hogar /cercanía Escuela local Acceso/traslado y costos transporte
3. Calidad de la escuela	Resultados/estándares académicos de la escuela Prestigio del director Calidad de los Profesores Buena Dirección Buena Reputación Estándares de calidad más igualitarios
4. Tipo de enseñanza/formación	Existencia de proyectos curriculares específicos (música, matemática, artes, deportes, ciencias, u otros) Disciplina/niños bien educados Orientación religiosa/cultural Adaptación/pertinencia a las necesidades y capacidades hijos
5. Conocimiento directo	Conocimiento directo del padre/madre Opinión hijos/familiares/amigos Que asistan hermanos/amigos/vecinos de los hijos
6. Clima o ambiente escolar	Buen trato de los profesores hacia los estudiantes Ambiente grato y cómodo Niños felices Niveles de bullying/convivencia escolar
7. Seguridad	Confianza en protección y cuidado del estudiante Seguridad física de los hijos
8. Condición de elegibilidad real de la escuela/Pragmatismo	Viabilidad de ser aceptado en ellas /realismo Menor riesgo de ser rechazados
9. Administración Escuela	Condición pública o privada de la escuela (escuelas comprensivas vs. Subvencionadas)

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 4.

LA ELECCIÓN DE ESCUELAS EN CHILE

Este cuarto capítulo está destinado a describir y analizar el proceso y consecuencias de la elección parental de escuelas en el sistema escolar chileno; insumo relevante para discutir los hallazgos de la investigación, así como con la evidencia internacional al respecto. De esta forma, en un primer punto se describe la organización y estructura del sistema educativo en Chile, con especial detención en las características de matrícula, tipos de escuelas y la tendencia de la calidad educativa del sistema, a través del comportamiento en el SIMCE de las distintas escuelas a través del tiempo. En un segundo apartado se describe y analiza la regulación del sistema en Chile, atendiendo especialmente al origen del actual cuasi-mercado, al tipo de oferentes y proveedores de la educación, la lógica y tipo de financiamiento de las escuelas y la regulación de la competencia y elección de escuelas. Un tercer y último punto recorre los efectos del cuasi-mercado chileno en los estándares de rendimiento de las escuelas y la segregación escolar, para finalmente analizar los factores implicados en la elección de escuela en Chile.

4.1. EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Chile es un Estado unitario, es decir se mantiene la unidad del ordenamiento jurídico, un sólo poder ejecutivo, un legislativo y un poder judicial. No obstante ello, su administración es funcional y territorialmente descentralizada de acuerdo a la normativa vigente. Lo anterior conforma un sistema en el cual las atribuciones de los gobiernos regionales y locales dependen en gran medida de las que el gobierno central les delegue. Políticamente se estructura en 15 regiones, cada una de ellas dividida en Provincias, las cuales se subdividen en comunas. Actualmente existen 342 comunas distribuidas en las 51 provincias que conforman el territorio nacional. La autoridad máxima a nivel regional es el intendente, en el caso de las provincias se trata de los gobernadores y a nivel comunal la autoridad máxima son los alcaldes.

4.1.1. Estructura del Sistema Educativo Chileno

El sistema educativo chileno se organiza en un nivel preescolar, que atiende a niños y niñas menores de 6 años, mediante una diversidad de instituciones y redes públicas y privadas; un nivel básico obligatorio, de ocho grados ofrecido en escuelas municipales o privadas, que atiende a niños entre 6 y 13 años; un nivel medio de cuatro grados para jóvenes de entre 14 y 18 años y que se ofrece en liceos con dos modalidades (la científico-humanista, de tipo general, y la técnico-profesional, que combina estudios generales y formación para el trabajo); y un nivel superior, impartido en Universidades e Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica (post secundarios de 2 años de duración). En el año 2013 se aprobó la Reforma Constitucional que establece el kínder (último grado del nivel pre escolar) como obligatorio, logrando extender a 13 años la enseñanza garantizada por el Estado la que abarca así desde el kínder en el nivel preescolar, todos los grados de enseñanza básica y todos los grados que estructuran la enseñanza media. La tabla 4.1 muestra la clasificación internacional y denominación de los niveles en que se estructura el sistema escolar chileno.

La educación chilena es administrada por un sistema mixto, con un rol conductor del Estado nacional, una operación descentralizada de la educación pública y una fuerte área de gestión privada. Estas formas de educación privada se denominan: educación particular subvencionada y educación particular pagada, como una forma de diferenciarlas respecto del aporte del financiamiento estatal (en el caso

de la subvencionada). Así, y además de las formas libres de educación, existe la educación privada con "reconocimiento oficial", que se ajusta a las normas sobre currículum fijadas por el Estado y que cumple ciertos requisitos legales mínimos.

TABLA 4.1. CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL APLICADA AL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO: NIVEL PREESCOLAR Y EDUCACIÓN OBLIGATORIA

CINE 97 ⁽¹⁾	Nombre CINE 97	Nombre Sistema Chileno	Edad (años)		Duración teórica
			Ingreso	Término	
0	Pre- escolar	Parvulario (Sala cuna, Nivel Medio; Prekinder y Kinder ⁽²⁾)	0	5	5
1	Primaria	Educación Básica (1° a 6°)	6	11	6
2A	Secundaria Baja	Educación Básica (7° y 8°)	12	14	2
3A	Secundaria Alta: General	Educación Media Común (9° a 12°)	14	18	4
3A	Secundaria Alta: Técnico- Profesional	Educación Media Técnico- Profesional (9° a 12°)	14	18	4

Notas: (1) CINE-97: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

(2) El Kinder (grado previo al primer año de Educación primaria) es obligatorio desde 2103, que sumado a los 12 años de escolaridad obligatoria en Chile), llegan actualmente a 13 años.

Fuente: Elaboración propia.

Internacionalmente, de acuerdo a los criterios establecidos por la OCDE (2005), las instituciones proveedoras del servicio escolar (escuelas primarias y secundarias) se clasifican en públicas y privadas, según quiénes administran el poder para decidir las actividades del establecimiento y contratar a su personal directivo. Una institución o entidad proveedora se clasifica como pública si es controlada y gestionada por una autoridad o agencia educacional pública, o directamente por una agencia del gobierno o mediante un cuerpo directivo. Mientras que se clasifican como privada si es controlada y gestionada por una organización no gubernamental (p.e., iglesia, sindicato o empresa), o si su gobierno se compone principalmente de miembros no designados por una agencia pública (Brunner et al., 2006). La tabla 4.2 identifica los distintos tipos de escuelas chilenas, en función de su administración y financiamiento.

TABLA 4.2. TIPOLOGÍA DE CENTROS ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN CHILE

Tipo de Educación	Denominación centro educativo	Características
Educación PÚBLICA	<i>Escuela o Liceo Municipal</i>	Administración y gestión de las escuelas reside en las municipalidades que lo ejercen a través del Departamento de Administración Educacional Municipal (DAEM) o una Corporación Educacional Municipal (DEM), persona jurídica de derecho privado sin fines de lucro presidida por el alcalde y estatuida para administrar servicios educacionales. Las escuelas y liceos municipales se financian a través de la Subvención Escolar Estatal, aportes variables para Infraestructura y otros, provenientes del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR) y contribuciones municipales menores. Solo los liceos (ofrecen enseñanza secundaria/media), pueden en caso de quererlo, obtener recursos desde las familias, a través del régimen de financiamiento compartido
Educación PRIVADA	<i>Escuela o Colegio Particular Subvencionado con Financiamiento Compartido</i>	Administración y gestión de las escuelas y liceos reside en una persona natural o jurídica con o sin fines de lucro ⁽¹⁾ Estos centros se financian a través de la subvención escolar estatal y recursos adicionales obtenidos a través del régimen de financiamiento compartido, que les permite cobrar un monto mensual adicional a las familias de sus estudiantes, sin dejar de recibir la subvención fiscal.
	<i>Escuela o Colegio Particular Subvencionado Sin Financiamiento Compartido</i>	Administración y gestión de las escuelas y liceos reside en una persona natural o jurídica con o sin fines de lucro. Se financian a través de la subvención escolar y eventuales donaciones educacionales y otros aportes privados. En ellos no se cobran un monto adicional a las familias
No Subvencionada	<i>Colegio Particular Pagado</i>	Administración y gestión de las escuelas reside en una persona jurídica, con o sin fines de lucro. Se financian mediante el pago de membresías, cuotas y aranceles pagados por las familias y tutores de los estudiantes. No recibe ningún aporte estatal

Nota: (1) En las entidades con fines de lucro, los ingresos o utilidades que generan constituyen renta (reparten entre sus socios), sin que tengan que destinarlos a la educación. Ellas pueden ser una sociedad anónima, una sociedad de responsabilidad limitada o una empresa individual de responsabilidad limitada. Entre las organizaciones sin fines de lucro se encuentran fundaciones, corporaciones, asociaciones gremiales, sindicatos, juntas de vecinos, organizaciones comunitarias, cooperativas u otras, cuyo objeto no es el lucro económico.

Fuente: Elaboración propia.

Consecuentemente con lo anterior, las competencias de administración directa de los centros educativos de educación básica y media están descentralizadas en las municipalidades o entidades privadas. La mayor diversidad se da entre los oferentes de educación particular subvencionada, tal como se muestra en la tabla 4.2. Hay finalmente un pequeño número de centros educativos de propiedad del Estado, que son administrados por personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro, en los cuales se imparte Enseñanza Media Técnica

Profesional (ETP). Se les conoce como Corporaciones de Administración Delegadas.

Los diversos tipos de proveedores de educación están desigualmente representados a nivel comunal. Mientras en todas las comunas existe al menos una escuela o liceo público (municipal), los colegios particulares subvencionados están presentes en tres de cada cuatro comunas del país y los colegios particulares pagados en una de cada cuatro. Dentro del sector particular subvencionado, la mayor presencia corresponde a los colegios con fines de lucro (67% de las comunas del país); los colegios católicos (53%), los colegios no-confesionales (17%) y los colegios evangélicos (16%) (Brunner et al., 2006).

4.1.2. Centros escolares y estudiantes

4.1.2.1. Escuelas y liceos del sistema

Según datos oficiales, el sistema escolar en Chile cuenta con un algo más de 12.000 centros educativos (MINEDUC, 2013). De ellos, un 51,3% corresponden a escuelas que ofrecen educación básica; un 19,4% son liceos que ofrecen enseñanza básica y media, y un 8,6% son liceos solo de enseñanza media. El restante 20,7% son centros educativos que imparten educación parvularia y educación especial.

La tabla 4.3 muestra la distribución de las escuelas según tipo de administración en los niveles de básica y media, además de los otros niveles educativos.

TABLA 4.3. NÚMERO DE ESCUELAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO SEGÚN TIPO DE ADMINISTRACIÓN Y NIVEL EDUCATIVO. 2013

Nivel	Total Establecimientos	Administración Municipal	Administración Privada		Corporaciones
			Subvencionada	No Subvencionada	
Parvularia	694	43	509	142	0
Especial	1.809	156	1.650	3	0
Básica	6.217	4.252	1.913	52	0
Básica y Media	2.347	510	1469	367	1
Media	1.047	464	476	38	69
Total	12.114	5.425	6.017	602	70

Fuente: Elaboración propia a partir bases oficiales (MINEDUC, 2013).

El 94,5% de los centros educativos cuentan con financiamiento público (11.442 escuelas): un 44,8% corresponden a escuelas o liceos municipales y un 49,7% son

escuelas privadas subvencionadas. Un 5% del total de centros escolares correspondes a colegios privados sin financiamiento estatal, mientras que hay un 0,6% de liceos técnicos profesionales de Corporaciones Delegadas (régimen de administración delegada).

Los diversos tipos de proveedores de educación están desigualmente representados según zona o contexto rural o urbano. Los municipales tienen una presencia muy mayoritaria en las zonas rurales, representando el 77% del total. Un 22% son centros privados subvencionados, mientras que los privados no subvencionados, no llegan al 0,5% en espacios rurales del país.

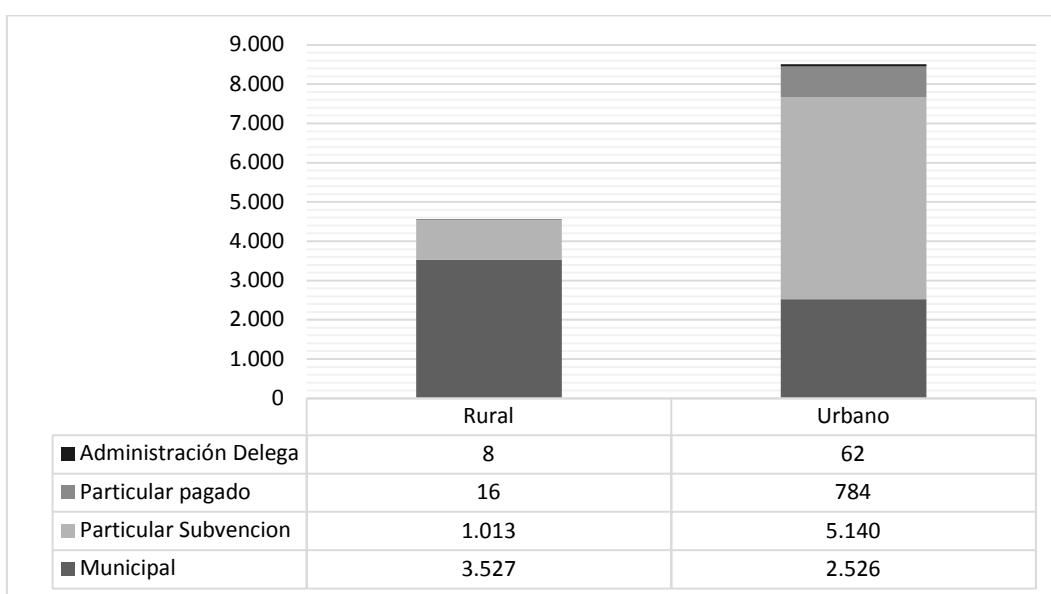


GRÁFICO 4.1. NÚMERO DE ESCUELAS EN CHILE SEGÚN ZONA Y DEPENDENCIA. 2012

Fuente: Elaboración propia a partir bases oficiales (MINEDUC, 2013).

En zonas urbanas en cambio, un 60% de los colegios son privados con subvención estatal; cerca de un 30% son municipales y aproximadamente un 9% son centros privados sin financiamiento estatal. Esta distribución adquiere total relevancia para efectos de la elección de escuelas y la competencia entre ellas, como se verá más adelante.

La cantidad de centros escolares según su condición pública o privada, muestra un interesante comportamiento en el tiempo (tabla 4.4). Así, mientras las escuelas municipales muestran una disminución de 825 escuelas entre el año 2000 y el 2013, las privadas subvencionadas exhiben un impresionante aumento de 2800 escuelas en el mismo período (87% de incremento en el total de colegios). Por su parte los colegios privados no subvencionados, también

muestran una pérdida que llega a los 466 entre ambos años (una pérdida de casi un 44%). Los únicos que se mantienen sin variación son los 70 liceos de administración delegada.

TABLA 4.4. NÚMERO DE ESCUELAS SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA. 2000-2013

Año	Municipal	Privado Subvencionado	Privado No Subvencionado	Administración Delegada
2000	6250	3217	1068	70
2001	6266	3592	1133	70
2002	6177	3640	992	70
2003	6138	4084	931	70
2004	6095	4269	855	70
2005	6098	4630	763	70
2006	5971	4891	733	70
2007	5908	5044	728	70
2008	5845	5252	727	70
2009	5811	5545	671	70
2010	5726	5674	674	70
2011	5580	5756	657	70
2012	5514	6965	625	70
2013	5425	6017	602	70
<i>Dif 2013-00</i>	<i>-825</i>	<i>2800</i>	<i>-466</i>	<i>0</i>

Fuente: Elaboración propia a partir bases oficiales (MINEDUC, 2013).

4.1.2.2. Estudiantes chilenos

En Chile asisten a la educación básica (1° a 8° grado) cerca de dos millones de niños y niñas (6 a 13 años), mientras que en los grados de enseñanza media (secundaria) lo hacen algo más de un millón de jóvenes entre los 14 y 18 años. En el 2013, más de la mitad de los estudiantes asistían a una escuela o liceo privado subvencionado (53,7%), mientras que un 37,5% asistía a un centro público (municipal). Un 7,5% se educa en colegios privados sin subvención estatal. La matrícula en liceos de corporaciones (administración privada), llega a un 1,4%. De esta forma, en Chile actualmente un 62,5% de los niños y jóvenes que asisten a la educación primaria y secundaria, lo hacen en centros privados, ya sea con o sin financiamiento estatal.

a) Tasa de matrícula/cobertura

La tasa neta de matrícula corresponde al total de alumnos y alumnas de un determinado nivel de enseñanza, (educación pre escolar, educación básica y media), en relación a la población ajustada del correspondiente tramo de edad o grupo etario teórico. En Chile, dicha tasa varía de acuerdo al nivel de enseñanza.

Así, mientras en la enseñanza básica se alcanza una cobertura prácticamente universal y en la media ya se supera el 87%, el nivel pre-escolar registra valores de cobertura muy menor.

TABLA 4.5. NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO POR NIVEL Y TIPO DE ESCUELA. 2013

Nivel	Total	Escuela Pública (Municipal)	Escuela Privada		Corporaciones
			Subvencionada	No subvencionada	
Parvularia	365.079	34,2	54,9	11,0	0,0
Básica	1.962.452	40,6	52,0	7,4	0,0
Media	1.042.211	37,2	50,6	7,6	4,6
Especial	167.161	9,9	90,0	0,1	0,0
Total	3.536.903	1.325.740	1.897.959	265.031	48.173

Fuente: Elaboración propia a partir bases oficiales (MINEDUC, 2013).

En efecto, en el 2012, la tasa neta de matrícula de educación básica (niños y niñas de edades entre los 6 y 13 años) alcanzó un 99,7%, mientras que la tasa en la enseñanza media alcanzó un 87,7%. En el nivel pre escolar, la cobertura es bastante menor con apenas un 43,4%.

TABLA 4.6. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE MATRÍCULA EN EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA EN CHILE. 1992-2012

Nivel de enseñanza	1992	2002	2012
Pre-escolar	18,9	29,9	43,4
Básica	84,0	90,0	99,7
Media	57,0	63,0	87,7

Fuente: Elaboración propia a partir bases oficiales (MINEDUC, 2013)

b) Comportamiento de la Matrícula subvencionada: 2000-2013

Desde el año 2000 las escuelas municipales han ido perdiendo número de alumnos de una forma sostenida a favor de las escuelas particulares subvencionadas, quienes junto con un importante crecimiento del número de escuelas han visto incrementada notablemente su matrícula desde mediados de los años noventa. Las cifras hablan de una tasa de pérdida del 2% anual en las públicas, en contraste con el aumento a una tasa de 5,5% anual en las privadas subvencionadas (Paredes y Pinto, 2009). Estas últimas ya superaban la matrícula pública en el año 2007, tal como se aprecia en el gráfico 4.2. En efecto, considerando el total de alumnos del sistema escolar la matrícula municipal ha

experimentado un baja en su cobertura, pasando de representar el 57,6% en 1991 al 37,5% en el 2013. Por su parte la matrícula privada subvencionada aumenta de un 32,3% en 1991 a un 53,7% en el 2013. La matrícula privada no subvencionada (particular pagada) se ha mantenido casi inalterable, mostrando una cobertura del 8,2% en 1991 y de 7,5% en el 2013.

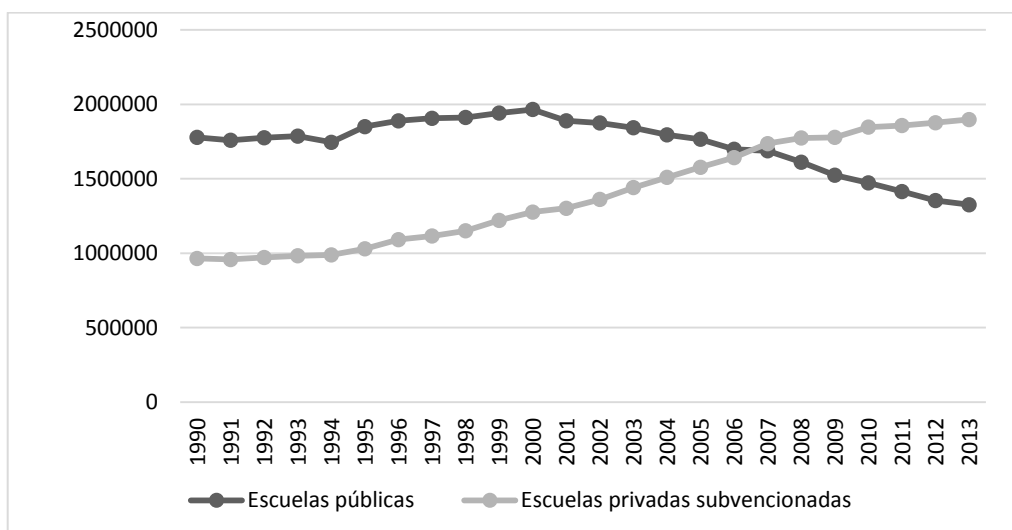


GRÁFICO 4.2. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS SUBVENCIONADAS DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA. 1990-2013

Fuente: Elaboración propia a partir bases oficiales (MINEDUC, 2013).

Otros estudios comparativos al respecto (p.e. Corvalán, Elacqua y Salazar, 2009; Elacqua, 2009b), muestran que entre 1990 y 2008 la matrícula municipal cayó un 20% y la privada no subvencionada en un 6%. En contraste, la matrícula privada subvencionada sin fines de lucro creció en un 20%, mientras que la privada subvencionada con fines de lucro creció en un impresionante 82% durante el mismo período.

c) Tendencia en la distribución de la Matrícula, según tipo de administración

La distribución de la matrícula, según dependencia administrativa, muestra importantes cambios desde 1981, año en que se lleva a cabo el proceso de descentralización del sistema educacional (gráfico 4.3).

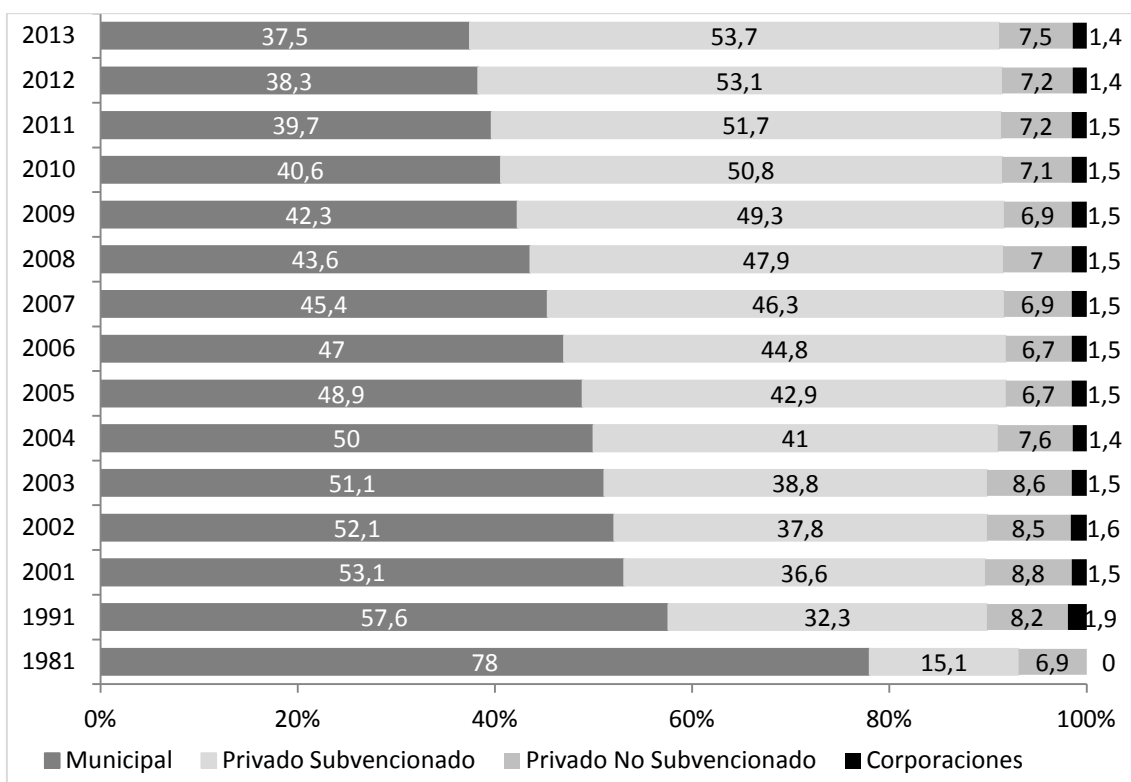


GRÁFICO 4.3. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DE LA ESCUELA. 1981- 2013

Fuente: Elaboración propia a partir de bases oficiales y estadísticas del Ministerio de Educación.

En el año 1981, la matrícula municipal representaba el 78% de la matrícula del sistema escolar, mientras que la privada subvencionada llegaba a un 15,1% y la privada no subvencionada al 6,9% del total. Revisemos algunos aspectos interesantes de mencionar a partir del gráfico 4.3:

- La gran estabilidad de la matrícula privada no subvencionada. El porcentaje de estudiantes que asisten a un colegio particular pagado no supera el 9% en ninguno de los años, llegando a un piso de un 7% en sus años más bajos.
- A pesar de una sostenida disminución de la matrícula municipal, hasta el año 2003 ella siempre fue superior a la privada. En el 2004, la matrícula se divide entre pública y privada.
- En el año 2007, la matrícula privada subvencionada supera por primera vez a la municipal (46,3% versus 45,4%).
- En el 2010, la mitad de la matrícula del sistema era privada subvencionada, llegando a representar casi el 54% en el 2013.

- Menos del 40% de la matrícula del sistema es hoy pública (37,5%), y con una clara tendencia a seguir disminuyendo.

4.1.3. Calidad y equidad educativa del Sistema. Los resultados SIMCE

La evidencia referida al incremento de calidad educativa y de la justa distribución de ella en el sistema chileno sigue siendo lapidaria: luego de décadas de políticas focalizadas, cambios y aumentos en el monto de la subvención por alumno, Chile continúa exhibiendo graves problemas de calidad y una de las mayores brechas en la región, entre los estudiantes de sectores más pobres y vulnerables y quienes pertenecen a las clases sociales y sectores con mayores recursos (Murillo y Román, 2008). Diferencias que se reflejan principalmente en la fuerte correlación entre aprendizajes y desempeños escolares y el nivel socioeconómico de los estudiantes (García-Huidobro y Bellei, 2003). Dicha inequidad se ve también reflejada en las características y distribución del fracaso escolar: siete de cada diez estudiantes que suspenden definitivamente sus estudios en el nivel secundario, pertenecen al segmento más pobre de la población (CASEN, 2006; Román, 2009).

Los resultados de la prueba SIMCE⁹, indicador y referente de la calidad del sistema, evidencian la enorme distancia entre el nivel de logros alcanzado por los alumnos pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos, tipos de escuelas y contexto geográfico. A modo de ejemplo, los siguientes gráficos muestran los puntajes promedios la prueba SIMCE de matemática que obtienen anualmente los estudiantes de 4° grado de distintos tipo de colegios (públicos, privados subvencionados y privados no subvencionados), grupo socioeconómico (NSE), y ubicación rural o urbana de la escuela (gráficos 4.4, 4.5 y 4.6).

Los análisis según el tipo de administración de las escuelas, deja en evidencia la enorme y persistente desigualdad del sistema. Lo que se muestra en la distancia o brecha que separa los puntajes promedios alcanzados por los estudiantes de escuelas públicas (municipales), y las privadas (con y sin subvención estatal). Así por ejemplo, La distancia en el rendimiento promedio en matemática que

⁹ SIMCE: Sistema Nacional de Medición de Calidad Educativa, consistente en un conjunto de pruebas estandarizadas para medir logros mínimos en distintos subsectores de aprendizaje en los niveles de cuarto, octavo Básico y segundo medio en las áreas de Lengua, Matemática, Historia y Ciencias. Recientemente se han incorporado otros grados (como 2° grado), y sectores de aprendizaje.

alcanzan los niños que cursan 4° año de primaria en escuelas públicas chilenas con sus pares de colegios privados no subvencionados, llegaba a los 45 puntos en el año 2012 (gráfico 4.4). Mientras que la distancia respecto de quienes concurren a escuelas privadas subvencionadas era de 11 puntos para ese mismo año. Cifras del todo significativas toda vez que la desviación estándar corresponde a 50 puntos.

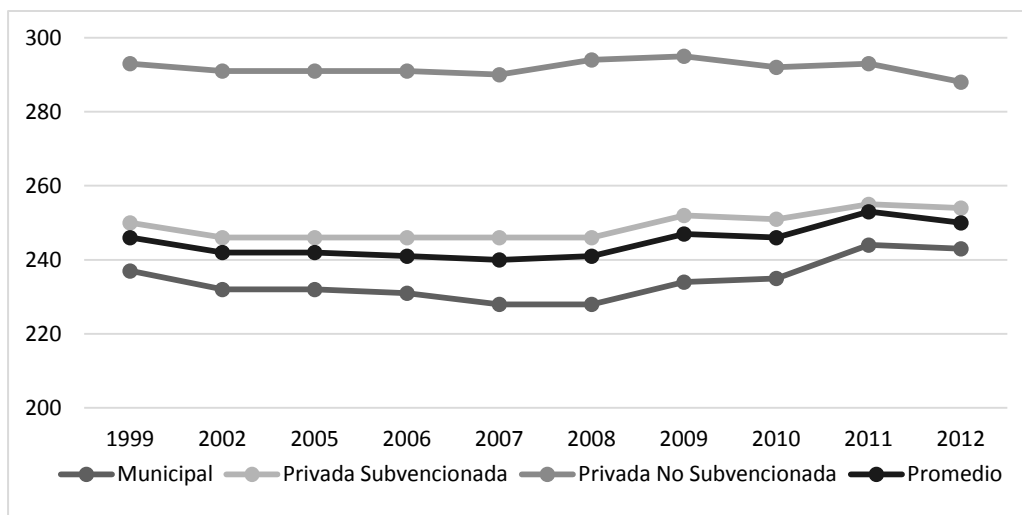


GRÁFICO 4.4. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN MATEMÁTICAS SIMCE 4° BÁSICO POR DEPENDENCIA DE LA ESCUELA, 1999-2012

Fuente: Elaboración propia.

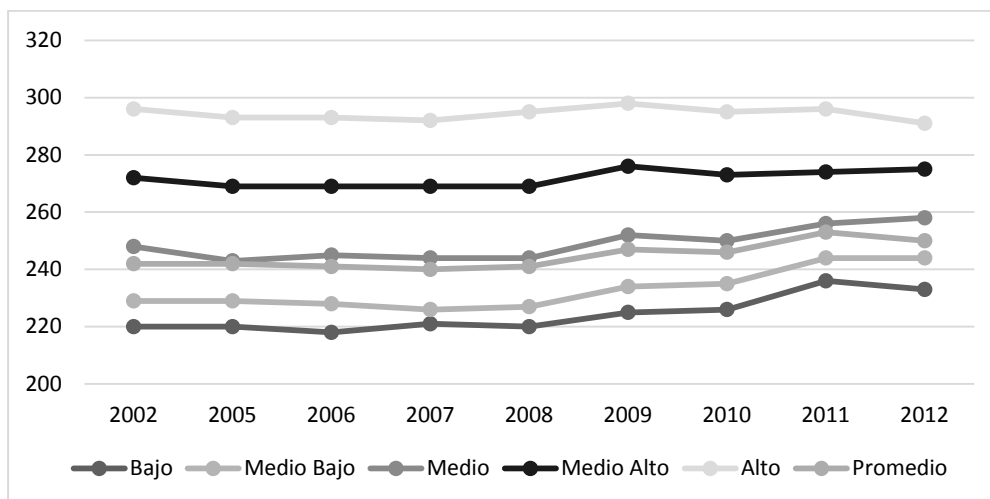


GRÁFICO 4.5. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN MATEMÁTICAS SIMCE 4° BÁSICO POR GRUPO SOCIOECONÓMICO DEL ESTUDIANTE¹⁰, 2002-2012

Fuente: Elaboración propia.

¹⁰ Esta clasificación es definida por el Ministerio de Educación y se utiliza para reportar los resultados SIMCE anualmente.

Vale la pena señalar sin embargo, que se aprecia una tendencia al incremento en los puntajes promedios de las escuelas subvencionadas (públicas y privadas), a partir del 2009, lo que es posible atribuir en parte, a la implementación de la ley SEP que obliga a los administradores cumplir metas de rendimiento para los estudiantes, como requisito para recibir los importantes recursos provistos según las características de la matrícula.

Esta desigualdad se constata también al comparar los desempeños de los estudiantes según el grupo socioeconómico de sus familia de origen. Así, la distancia en el logro promedio en matemática entre quienes pertenecen a grupo socioeconómico alto y bajo, llega a los 58 puntos en el año 2012. De este modo, y a pesar que la tendencia muestra una cierta disminución de esta brecha, esta sigue siendo muy importante y decisiva respecto de habilidades y competencia entre unos y otros estudiantes. Cabe notar, que el grupo socioeconómico alto muestra un descenso en su puntaje promedio del año 2012, lo que reduce también la brecha respecto del resto.

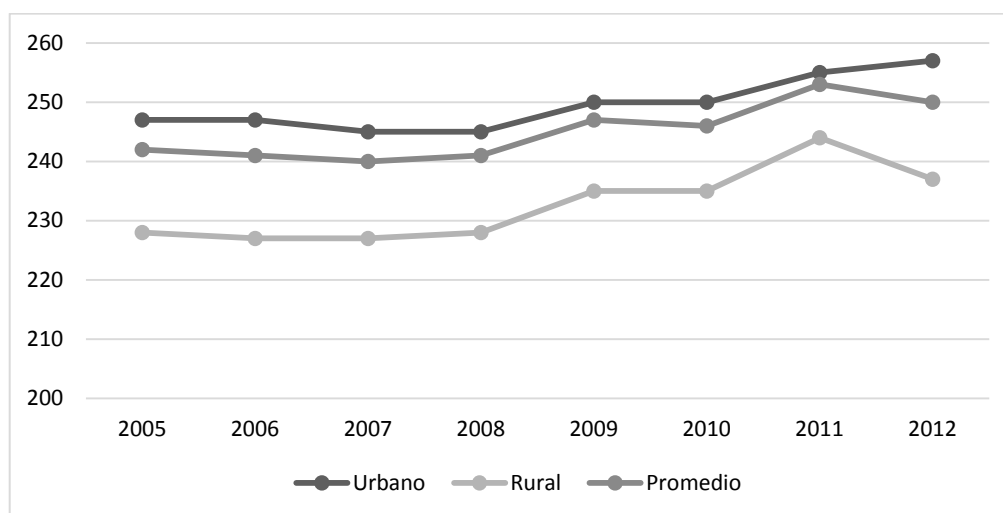


GRÁFICO 4.6. EVOLUCIÓN DEL PROMEDIO DE LOS RESULTADOS EN MATEMÁTICAS SIMCE 4° BÁSICO SEGÚN EL CONTEXTO URBANO O RURAL DE LA ESCUELA. 2005-2012

Fuente: Elaboración propia.

Por último, los gráficos muestran claramente la relación entre el nivel socioeconómico y los rendimientos de los estudiantes: mientras más ingresos y recursos dispongan las familias, mayores son los resultados o logros que alcanzan los estudiantes.

Finalmente, la comparación del rendimiento entre estudiantes que concurren a escuelas rurales y urbanas, refleja también la inequidad del sistema. La distancia entre el puntaje promedio alcanzado en el SIMCE de Matemática entre los estudiantes rurales y urbanos de 4° de primaria, era de 20 puntos en el 2012. Mostrando además un preocupante incremento respecto del año anterior (gráfico 4.6)

4.2. EL CUASI-MERCADO EDUCATIVO EN CHILE

La reforma de inicios de los noventa en Chile, al igual que en la mayoría de los países de la región, emerge con el enorme desafío de incrementar la calidad del sistema y disminuir significativamente la inequidad de los resultados escolares, según contextos y características culturales y socioeconómicas de la población estudiantil. Este proceso de reforma educativa se instala sobre el campo constituido en los 80, sin modificar mayormente su estructura (Corvalán 2003a, 2003b; Cox, 2003; García-Huidobro y Cox, 1999, Núñez, 1985). Estos importantes y estructurales cambios del sistema educativo y, en particular, la implementación del mecanismo de *voucher*, tuvieron como uno de sus principales objetivos la descentralización de la educación y la promoción de la competencia entre los distintos establecimientos educativos con financiamiento fiscal (de administración pública y privada), como una estrategia que buscaba mejorar la calidad de la educación ofrecida en ellos (Aedo y Sapelli, 2001; Carnoy, 1998; Carnoy y McEwan, 2003; McEwan y Carnoy, 2000; Mizala, Romaguera y Ostoic, 2004).

En efecto, en el año 1980 se produjo el traspaso de todas las escuelas públicas, primarias y secundarias, desde el Ministerio de Educación hacia las municipalidades, proceso conocido como la '*municipalización de la educación*'. Junto con ello se transformó el modo de financiamiento del servicio educativo mediante un subsidio a la demanda y un fuerte incentivo al crecimiento del sector privado. Para ello, se promovió la creación de escuelas privadas a las cuales el estado les garantizó una subvención fiscal equivalente a la otorgada a las escuelas municipales y un marco legal muy flexible para operar. Paralelamente modificó la gestión del sistema escolar, eliminando el status de funcionario público de los docentes (Cox, 2003).

Estas transformaciones forman parte del proyecto fundacional del gobierno dictatorial militar de la época, sustentado en base a un ordenamiento socio-económico neoliberal, con bajos niveles de regulación y basado en la participación de actores privados en la provisión de servicios públicos, entre ellos la educación (Carnoy, 2005; Corvalán, 2007; McEwan y Carnoy, 1999). Se insertan, así, en una política de Estado más amplia por reducir el tamaño del estado e incentivar una economía de mercado, que en el campo educativo encuentra su fundamento en la libertad de enseñanza. Entre sus principales objetivos se encuentran: a) el logro de mayor eficiencia a través de la competencia entre los establecimientos por matrícula; b) la disminución del poder de negociación del gremio docente; c) la reducción del tamaño del estado; y d) la búsqueda de una mayor eficacia y eficiencia mediante la desburocratización del funcionamiento típicamente estatal (Elacqua, 2006; Cox, 2003; Serrano, Fernández y Pavez, 2001; Vegas, 2002).

Es necesario hacer notar que en esta época (años 80') los alcaldes no eran elegidos, sino designados por el presidente de la república. En este nuevo contexto, las municipalidades adquirieron facultades para administrar las instalaciones escolares, decidir sobre el equipamiento, contratar y despedir directores y profesores. Los salarios de los profesores quedaban ahora determinados por cada empleador, ya fuera el propio municipio o un sostenedor privado. Se mantuvieron bajo el control del Nivel Central (Ministerio de Educación), aspectos relacionados con las normas técnicas-educativas, el currículum y la evaluación. Así, se descentralizó la administración de los recursos financieros, materiales y humanos, así como la responsabilidad de financiar todos aquellos gastos que no cubriría la subvención fiscal (Cox, 2003; Espínola, 1997; Espínola et al., 1996).

La actual regulación del sistema educativo mantiene hasta la fecha los elementos centrales que sostienen la política de *school choice*, consagrando un sistema de cuasi-mercado educativo, que conserva hasta nuestros días sus principales ejes y principios de estructura y funcionamiento (Corvalán, 2010; Corvalán y Román, 2012; Corvalán, Elacqua, Salazar, 2010; Joiko, 2012). Así, y tal como fue mencionado en el apartado anterior, la educación primaria y secundaria en Chile es provista a través de un sistema mixto, con participación de los sectores público y privado en la producción y el financiamiento de la actividad. Existiendo básicamente tres tipos de colegios: los propiamente públicos (municipales), los

privados con subvención pública (particulares subvencionados) y los privados si subvención pública (particulares pagados). Son los colegios privados subvencionados los que albergan la mayor variedad en su interior, según tipo de financiamiento, características de la población estudiantil atendida y mecanismos de selección, entre otros aspectos, que revisaremos en detalle más adelante.

Los establecimientos particulares pagados se financian con el monto obligatorio que hacen las familias por la matrícula y la mensualidad de la colegiatura. Estos colegios no tienen restricción en el monto del cobro. En un colegio promedio de este tipo se cobran derechos a dar exámenes de admisión por montos aproximado de US\$80. Una vez aceptados los estudiantes, los padres deben cancelar una cuota de incorporación (especie de membresía), que alcanza unos US\$3.500 o más, y posteriormente la matrícula anual (US\$500 dólares aproximados) y la colegiatura anual de unos US\$ 6.500 que ellos cancelan en 10 o 12 cuotas mensuales¹¹. Claramente se trata de colegios que atienden a la élite nacional y que tal como se detalle en el apartado anterior, históricamente no supera el 8% de la matrícula del sistema chileno. El sistema de financiamiento de los otros dos tipos de colegios, se verá en detalle en el apartado referido al financiamiento de la educación pública, cuya base son los *vouchers* y el financiamiento compartido.

Muy probablemente en ningún país con mayor o menor desarrollo de su sistema escolar, existe una expresión más pura de cuasi mercado educacional que en Chile. Tal como lo señala Bellei (2007), Chile ha empleado en los últimos 30 años todos los instrumentos de política educativa orientados al mercado que registra la evidencia internacional:

- i) expansión de las escuelas privadas por la vía del financiamiento público,
- ii) introducción de mecanismos de competencia entre las escuelas financiadas con recursos públicos,
- iii) incorporación de mecanismos de financiamiento vía subsidio a la demanda (*vouchers*),

¹¹ Dicha información está disponible en la página web de unos de los colegios privados promedios de Santiago de Chile (Saint George's College: <http://www.saintgeorge.cl/admisiones/proceso-admisi%C3%B3n-k%C3%ADnder-a-2%C2%BA-medio>)

- iv) cobro de aranceles a las familias, y
- v) posibilidad de las familias de elegir la escuela de sus hijos.

A lo anterior se suma la información censal y anual de los resultados académicos de cada escuela (calidad medida a través del SIMCE), como un insumo que permite a los padres elegir escuela de manera informada. En otras palabras, el sistema opera bajo la premisa que las familias pueden efectivamente elegir a qué escuela llevar a sus hijos, guiados prioritariamente por la calidad que en ellas se ofrece. Esta capacidad y posibilidad ha de ser el motor que dinamice el sistema, promoviendo y presionando por la subsistencia de escuelas de cada vez mejor calidad, al tiempo que sancionando a quienes no cumplen con esta calidad, las que en un extremo y al quedarse sin alumnos, debieran cerrar. Se trata así, de un sistema en el cual existe un mecanismo no sólo abierto y competitivo, sino que incentivado e informado de *school choice* (Corvalán y Román, 2012; Corvalán, Elacqua y Salazar, 2010; Elacqua y Martínez, 2011; Elacqua y Fábrega, 2004).

En el contexto y marco señalado, cinco son los elementos fundamentales para entender el sistema educativo chileno, en tanto un ícono del cuasi-mercado educativo:

1. El traspaso de los establecimientos educativos públicos a los municipios del país. Tal como fue señalado, cada municipio recibió al inicio de los 80', las escuelas que anteriormente pertenecían al Ministerio de Educación y que estaban en su territorio, con la misión de administrarlas dentro un marco competitivo, manteniendo el Ministerio de Educación la función del control técnico pedagógico de la función educativa.
2. La generación o bien consolidación de actores en educación, inexistentes hasta el momento, bajo la denominación de sostenedores, es decir propietarios y administradores de uno o varios establecimientos educacionales. Se trata de un actor de importancia central en el escenario educacional chileno actual puesto que es quien dispone los elementos para la producción de educación y es a la vez quien se vincula con el Estado central mediante la recepción de la subvención.
3. El cambio del modo de regulación de la dinámica del sistema. El establecimiento del mecanismo financiero de un subsidio a la demanda de acuerdo al número de alumnos concurrente a las escuelas, desata y mantiene un proceso de competencia por parte de los establecimientos

- educativos con el fin de obtener una mayor matrícula o bien consolidar la ya captada (evitar retiros y cambios de alumnos).
4. La existencia del llamado *school choice* o principio de elección de escuela por parte de las familias como regulación de base del sistema que permite una rotación de alumnos no solo entre distintas escuelas sino también entre los diferentes subsistemas educativos (Municipal, Privado-Subvencionado y Privado No subvencionado).
 5. El incentivo a la participación de oferentes privados en educación. A partir del subsidio a la demanda ya reseñado, se da lugar a que la educación subvencionada de tipo privada pueda tener objetivos lucrativos. Esto es, hacer de la educación un negocio, incentivo que se ve fortalecido por el hecho de que este tipo de sostenedor privado, a diferencia del sostenedor municipal, cuenta con mejores condiciones para competir, pues tiene menos obligaciones que cumplir respecto de las condiciones laborales de los profesores y finalmente no son responsables del derecho constitucional de educación básica y media gratuita para todos los niños, niñas y jóvenes chilenos que la requieran.

De esta manera, son los procesos y actores antes mencionados quienes desatan y condicionan la existencia, las orientaciones y en gran medida los intereses de los restantes. Dicho de otro modo, los cinco elementos señalados anteriormente y su combinatoria son los que marcarán el escenario de conversaciones, propuestas e intereses de todos los restantes al interior del campo educativo chileno.

Cabe explicitar que existen importantes diferencias que rigen el actuar de las escuelas con subvención estatal en este cuasi-mercado educativo chileno. En efecto, la actual regulación le otorga una mayor e importante flexibilidad de mercado al sector privado subvencionado que no existe para los establecimientos públicos o municipales. En primer lugar, ellos tienen libertad territorial para instalar su oferta en cualquier comuna del país, lo que no rige para los municipales que están amarrados a un territorio (la comuna) y obligados a llevar su oferta a toda ella, incluida la zona rural. Otra importante diferencia es que los sostenedores particulares subvencionados pueden tener fines de lucro y cuentan con una flexibilidad mayor para optar a recursos distintos a la subvención, por la vía del financiamiento compartido, aspecto permitido sólo en la enseñanza secundaria en el sector municipal. Así, el lucro, el tipo de

competencia, número de establecimientos que posea y los rangos del financiamiento compartido al que accede, definen tipos de intereses y por ende distintas categorías para este actor. Finalmente, una tercera y relevante diferencia al compararles con los establecimientos municipales, dice relación con la posibilidad de seleccionar a los estudiantes, y el que los docentes no se rigen por el Estatuto Docente, sino por la ley laboral general, lo que les da mucha libertad en lo relativo a la contratación y despidos.

Revisemos en detalle, tres políticas relevantes que le dan un carácter único cuasi-mercado en Chile: i) El sistema de subvención escolar, a través de *vouchers*, que busca incorporar al sector privado como proveedor de la educación del país, ii) la posibilidad que estos sostenedores privados se constituyan en figuras jurídicas con fines de lucro, y iii) el Financiamiento Compartido.

4.2.1. El cambio en el sistema y lógica del financiamiento de la educación pública

La política de subvenciones basada en un mecanismo de subsidio a la demanda, produce una radical modificación a la estructura de financiamiento del sistema: desde un pago histórico por gastos, hacia una subvención por alumno en función de su asistencia diaria a la escuela, que se entrega directamente al administrador /sostenedor de la escuela (Aedo y Sapelli, 2001; Corvalán 2007, 2012; Elacqua y Fábrega, 2004; Gallegos, 2002, 2006; Joiko, 2011).

En Chile algo más del 90% de los niños y jóvenes que cursan educación primaria y secundaria lo hace en escuelas públicas (municipales) o privadas financiadas parcial o totalmente con recursos públicos. Los recursos que reciben todas ellas desde el Estado, dependen del número de estudiantes atendidos. Cada alumno es “dueño” de un *voucher* o cupón que implícitamente transfiere a la escuela elegida el valor de la subvención por alumno. Si el alumno se cambia de escuela, el *voucher* se mueve con él.

Así, la base del financiamiento en educación es mediante la entrega de *voucher* (subsidio), a cualquier estudiante que desee asistir a una escuela financiada por el Estado, ya sea de gestión pública o privada; es decir escuelas municipales o particulares subvencionadas (Elacqua y Fábrega, 2004, Hsieh y Urquiola, 2006; Paredes y Pinto, 2009; Sapelli y Torche, 2002). Este *voucher* o subsidio estatal regular, se entrega en forma de una suma de dinero por alumno que asiste a un

centro municipal o particular subvencionada. Se calcula y se paga trimestralmente, tanto a las administraciones municipales como a las entidades privadas que poseen escuelas que reciben financiamiento público. El monto del subsidio, así como los mecanismos de su reajustabilidad, se fijan por ley. Dicho monto es uniforme para cada tipo o nivel de enseñanza y sólo tiene variaciones territoriales que benefician a las regiones alejadas del centro del país y en menor escala a las escuelas rurales. De acuerdo a las cifras oficiales, en el año 2012, recibían subvención estatal regular un total de 2.760.528 alumnos que cursaban educación primaria o secundaria en centros públicos o privados: 1.218.104 estudiantes de escuelas municipales y 1.542.425 alumnos de centros particulares subvencionados (Ministerio de Educación, 2013).

La instauración de este sistema de subvención busca incentivar la competencia entre las escuela por atraer a los alumnos. Esto porque mientras más estudiantes logren captar y mantener, mayor será el monto de dinero que recibirán vía subvenciones. Las escuelas, comienzan así a recibir una cantidad variable de recursos, de acuerdo a la matrícula y al nivel de asistencia a clases sus estudiantes. Subyace al modelo, que el sistema de *vouchers* promoverá la competencia entre los agentes públicos y privados responsables del servicio educativo y, a través de ello, se mejora la calidad del sistema y sus escuelas (Aedo y Sapelli, 2001; Carnoy y McEwan, 2003; Drago y Paredes, 2011; Elacqua y Fábrega, 2004; Gallego, 2002; Hsieh y Urquiola, 2006; Mizala, Romaguera y Ostoic, 2004). De esta manera, se consolida un sistema educativo de cuasi-mercado, sostenido en el principio de elección del establecimiento por parte de los padres y la competencia entre oferentes para captar estudiantes y con ello acceder a la subvención estatal de directa relación con el número de estudiantes (Corvalán, 2007; Gallegos, 2006; Paredes y Ugarte, 2011).

En el año 1988 se implementó la prueba SIMCE (medición externa, censal y estandarizada del rendimiento escolar). Con ella se buscó incentivar aún más la competencia al entregar nueva información que facilitara la elección entre los padres y con ello, incorporando una presión adicional a la competencia entre las escuelas (Paredes y Pinto, 2009). Recae en el mercado la búsqueda de una mayor calidad como consecuencia de regulaciones y apertura a la gestión privada. La diversidad de la oferta, así como la decisión y capacidad de los padres de escoger la escuela donde educar a sus hijos, se constituyen en la principal apuesta para generar una permanente competencia (por alumnos y por cupos), que

presionará por incrementar la calidad de la educación ofrecida en cada establecimiento educacional, obligando así a los responsables a mejorar el servicio o condenándolos a desaparecer del mercado.

Diez años después, en 2008, se aprueba la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que transfiere nuevos recursos al sistema escolar reconociendo los mayores costos de educar con calidad a los niños más vulnerables o prioritarios¹². De esta forma, las escuelas financiadas por el Estado, tanto municipales como de gestión privada que voluntariamente se adscriben a dicha ley, reciben un monto adicional por cada estudiante prioritario y por el porcentaje de alumnos prioritarios que el centro atienda. Para hacer efectiva esta subvención, los sostenedores públicos y privados se comprometen a no seleccionar alumnos hasta 6° año de enseñanza básica y, en el caso de escuelas particulares subvencionadas, a no cobrar ningún monto adicional a las familias de los estudiantes prioritarios, por los cuales el Estado paga esta subvención adicional.

4.2.2. Proveedores de educación con fines de lucro

Junto con la posibilidad y promoción para que agentes privados se constituyeran en oferentes de educación con recursos públicos, se otorga el derecho de que ellos puedan también organizarse y funcionar como figuras jurídicas con fines de lucro (Elacqua, Martínez y Santos, 2011). Quienes optan por un giro económico “con fines de lucro”, pueden cobrar a las familias por la educación ofrecida, según los límites que pone la ley para tales fines.

En las entidades con fines de lucro, los ingresos o utilidades que generan constituyen renta (reparten entre sus socios), sin que tengan que destinarlos a la educación. Ellas pueden ser una sociedad anónima, una sociedad de responsabilidad limitada o una empresa individual de responsabilidad limitada. Entre las organizaciones sin fines de lucro se encuentran fundaciones, corporaciones, asociaciones gremiales, sindicatos, juntas de vecinos, organizaciones comunitarias, cooperativas u otras, cuyo objeto no es el lucro económico.

¹² Para establecer la condición de estudiante prioritario se consideran los siguientes criterios, en orden sucesivo: los ingresos familiares del hogar, la escolaridad de la madre y, en su defecto, la del padre o apoderado con quienes viva el alumno, la condición de ruralidad de su hogar y el grado de pobreza de la comuna donde resida el referido alumno (Ley SEP, 2008).

De acuerdo a la información analizada por Elacqua (2009a), en el 2008 un 46,5% de la matrícula escolar del sistema asistía a centros municipales, un 31% lo hacía en establecimientos particulares subvencionados con fines de lucro (además de la subvención estatal, cobran un monto mensual a las familias), un 15,8% se educaba en establecimientos particulares subvencionados sin fines de lucro y un 6,7% asistía a algún colegio particular privado no subsidiado.

Así, el sistema chileno cuenta hoy con escuelas particulares subvencionadas con y sin fines de lucro. El propósito detrás de esta política fue hacer de la educación una actividad (negocio) aún más atractiva para los privados e incrementar de manera importante la cobertura en todos sus niveles, especialmente en primaria. Esta política es una de más controvertidas y debatidas, especialmente desde los importantes movimientos estudiantiles de los últimos años. Se asume como inaceptable que la educación sea vista y promovida como un negocio, en donde además se allegan recursos públicos. Así, y aunque para algunos hay evidencia de que la introducción de colegios particulares subvencionados (con y sin fines de lucro), parece haber contribuido a expandir la cobertura en el caso chileno (Contreras et al., 2011), los costos y efectos de ello en términos de calidad, equidad e integración social, no la justifican de ninguna manera, máxime en estos tiempos, donde Chile ya cuenta con una cobertura casi universal, tal como se muestra en el apartado anterior.

4.2.3. La irrupción del financiamiento compartido

A estos dos elementos anteriores (financiamiento mediante subsidio a la demanda (*vouchers*), y posibilidad de oferentes con fines de lucro, se agrega en 1993 la introducción de la modalidad de “financiamiento compartido” ya en gobiernos democráticos. Se trata de una política que introduce una importante variación en la estructura del financiamiento, al permitir que las escuelas particulares subvencionadas, puedan adicionalmente a la subvención estatal recibida, cobrar a las familias un monto adicional por concepto del servicio ofrecido (Bellei, 2013; Corvalán, 2003b; Elacqua, 2009a, 2009b; Elacqua y Martínez, 2011; Elacqua, Montt y Santos, 2013; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2009). En efecto, fue en 1993 (Ley N° 19.24) cuando se establecieron las bases del sistema de Financiamiento Compartido que opera actualmente. Esta medida autoriza a los establecimientos particulares subvencionados de todos los niveles y a los municipales de educación media a realizar un cobro obligatorio al

estudiante matriculado en ellos. El cobro promedio mensual en los establecimientos particulares subvencionados fue de \$16,738 en 2010 (unos U\$34), llegando a \$88.000 (U\$167), en el tramo más alto.

Sin duda, esta modalidad es la gran particularidad del sistema de cuasi-mercado chileno. El “precio”; lo que pagan las familias o cuánto cuesta la escuela, se constituye en una señal más potente que el SIMCE (rendimiento escolar), para hablar de calidad (García-Huidobro y Corvalán, 2009). Los padres, de manera transversal, perciben que mientras más cara es la escuela, su calidad es mejor (Román, 2004; Román y Peticara, 2012). Contrariamente a otros cuasi-mercados educativos, en Chile existe pago en dinero entre oferentes y demandantes (en el sistema particular subvencionado con fines de lucro), lo que claramente lo acerca más a un mercado.

Los establecimientos bajo la modalidad de Financiamiento Compartido, han tenido una explosión impresionante desde la entrada en vigencia de esta política (Corvalán, 2003b, 2012; Corvalán, Elacqua y Salazar, 2010). De acuerdo a estudios recientes, en los primeros cinco años de funcionamiento del sistema, el porcentaje de estudiantes del sector particular subvencionado (en primaria y secundaria) que asistía a establecimientos con Financiamiento Compartido pasó de un 16% a un 80%, para posteriormente estabilizarse en torno a ese 80% (cifra actual). En el caso del sector municipal, dicho porcentaje nunca ha superado el 25% de la matrícula de educación media (secundaria), que es donde esta modalidad puede operar en el caso de los colegios municipales (Elacqua, Montt y Santos, 2013)

Los partidarios del Financiamiento Compartido sostienen que tal medida ha permitido inyectar recursos a un sistema cuyo gasto por alumno es bajo en comparación con los países desarrollados, liberando así recursos para los estudiantes con mayores necesidades. Argumentan también que las familias participan más activamente en el proceso educativo, por el hecho de pagar por la educación de sus hijos (Aedo y Sapelli, 2001; Paredes y Pinto, 2009;)

Desde los críticos se argumenta que el Financiamiento Compartido ha incrementado la segregación escolar, dado que al interior de un sistema ya segmentado los recursos se reparten desigualmente y que las escuelas bajo esta modalidad concentran a estudiantes con similar capacidad de pago y con ello, nuevas barreras de exclusión o selección por variables económicas (Elacqua,

2012; Elacqua, Montt Y Santos, 2013; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2009, 2010). Todo lo anterior, sin que además exista evidencia concluyente de su efecto en la calidad agregada del sistema (Bellei, 2013; Elacqua y Martínez, 2009).

No menor es la crítica que ve en esta práctica una transgresión a la garantía de la educación como un derecho fundamental. Por otro lado, autores como Elacqua, Montt y Santos (2013), encuentran que la existencia de aportes privados es inconsistente con el principio de que los estudiantes de menor nivel socioeconómico son más costosos de educar, ya que estos recursos están focalizados en aquellos estudiantes que en términos relativos tienen menos necesidades.

De esta forma, la evidencia muestra que los recursos adicionales que se introducen al sistema no han generado mejoras sustantivas en la calidad, pero el cobro opera como un mecanismo de selección que permite a las escuelas elegir el tipo de alumno que quiere educar y a las familias escoger la escuela de acuerdo a su composición social (Elacqua y Santos, 2013; Elacqua et al. 2012). Esta política está hoy en pleno debate y discusión respecto de la mejor estrategia para ir terminando con este co-pago de las familias que asisten a escuelas con financiamiento público, a fin de eliminar las barreras económicas que incrementan la segregación del sistema, pero sin por ello provocar el éxodo de las familias de las escuelas municipales hacia las particulares subvencionadas que ya no les cobrarían un monto adicional.

4.2.4. Panorama actual

Con todo, y bajo regulaciones de mercado, se consolida en el sistema educativo chileno el principio de elección de escuela por parte de los padres (demanda), así como el de competencia entre la diversidad de oferentes para captar sus estudiantes y con ello acceder a la subvención estatal en directa relación con el número de estudiantes atendidos (Corvalán, 2007, 2012). De esta manera, recae en el mercado la búsqueda de una mayor calidad como consecuencia de regulaciones y apertura a la gestión privada. (Aedo y Sapelli, 2001; Contreras, 2001; Drago y Paredes, 2011; Elacqua y Fábrega, 2004; Gallego, 2002; Hsieh y Urquiola, 2006; Mizala, Romaguera y Ostoic, 2004).

Este principio de libertad de elección desde la demanda (familias), junto con la normativa que regula la competencia entre oferentes, permite dos grandes tipos de movimientos de los estudiantes: i) entre distintas escuelas y liceos, y ii) entre los diferentes subsistemas educativos (municipal, particular subvencionado y particular pagado). La interdependencia de los unos sobre los otros, hace que cualquier cambio en la matrícula (captación o pérdida) en alguno de estos subsistemas, afecte la matrícula de los otros subsistemas y con ello, el financiamiento y viabilidad de los establecimientos.

Las familias pueden teóricamente elegir la escuela en la cual educar a sus hijos e hijas. Por su parte, existe gran libertad y autonomía para la creación de escuelas, especialmente privadas con subvención estatal (Corvalán y Román, 2012). Como apoyo a la toma de decisión respecto de qué centro educativo escoger, el Estado chileno genera y difunde hacia la sociedad y especialmente para los padres, variada información sobre las condiciones y características de los establecimientos educativos¹³. Entre ellos, su ubicación geográfica, tamaño, nivel socioeconómico, tipo de administración y principalmente de los resultados SIMCE, indicador del rendimiento o desempeño académico que alcanzan los estudiantes del centro en cuestión y que permite comparar entre unos y otros. Este indicador se constituye en el parámetro que da cuenta de la calidad educativa del sistema chileno, siendo clave en las acciones y políticas educativas.

En este escenario, el sistema chileno opera bajo la premisa que las familias pueden efectivamente elegir a qué escuela llevar a sus hijos, guiados prioritariamente por la calidad que en ellas se ofrece y, eventualmente, puedan presionar al propio establecimiento a mejorar tal calidad si consideran insuficientes los resultados logrados (Elacqua y Fábrega, 2004; Gallego, 2006; Gómez, Chumacero y Paredes 2012). Estas posibles opciones, preferencias y eventuales cambios de escuela tienen consecuencias relevantes para los establecimientos y sus administradores dado que tanto aquellos de gestión pública como aquellos privados, pero subvencionados por el Estado, reciben un monto mensual por alumno matriculado y que asiste efectivamente a la escuela (y desde el 2008, un monto adicional según el grado de vulnerabilidad del estudiante). Estos ingresos (vía subvención estatal) corresponden a la principal

¹³ Ver por ejemplo <http://masinformacion.mineduc.cl/> en donde se entrega información detallada, dirigida a las familias, sobre las características de los establecimientos educativos del país.

fuentes de recursos de los establecimientos, siendo entonces relevante no sólo mantener o retener a los estudiantes, sino que competir con otros, para captar e incrementar esa matrícula y con ellos los recursos disponibles para su operación y funcionamiento. Se apuesta así, a que esta capacidad y posibilidad de optar y elegir, ha de ser el motor que dinamice el sistema, promoviendo y presionando por la subsistencia de escuelas de cada vez mejor calidad, al tiempo que sancionando a quienes no cumplen con esta calidad, las que en un extremo y al quedarse sin alumnos, debieran cerrar o reaccionar para recapturar y retener a los estudiantes y las familias.

Por último, es importante explicitar la gran diversidad que se da al interior de los establecimientos particulares subvencionados. En efecto, una primera distinción los separa entre aquellos que cobran a las familias (financiamiento compartido), de quienes no lo hacen; en su interior además se distinguen y diversifican por el monto de ese cobro (entre unos US\$20 a US\$200 por mes). Son heterogéneos también respecto de la composición socioeconómica de sus estudiantes, que van desde los más pobres y vulnerables hasta estudiantes que pertenecen a los sectores de mayores ingresos. Diversos así mismo, en su orientación pudiendo ser laicos o religiosos y por último, con sostenedores que se declaran con o sin fines de lucro y que pueden tener desde una escuela, hasta redes compuesta por un número superior a dos establecimientos (Corvalán, Elacqua y Salazar, 2009).

4.3. EFECTOS Y FACTORES DE LA ELECCIÓN DE ESCUELA EN CHILE

El sistema educativo chileno con sus características, funcionamiento y resultados, reviste interés no sólo para América Latina sino incluso a nivel mundial dado que constituye una de las expresiones más agudas de un mercado educativo, no solo por la existencia de un mecanismo abierto, inducido e informado de *school choice* tal y como lo hemos apreciado en el punto anterior, sino por las consecuencias objetivas del mismo, principalmente en términos de calidad y equidad.

En Chile, al igual que en los otros sistemas educativos de cuasi-mercados, los estudios sobre los efectos de esta política se han centrado en dos grandes aspectos: i) su eventual aporte e impacto en el mejoramiento de la calidad educativa del sistema y, especialmente de las escuelas públicas, y ii) su

implicaciones en los niveles e incremento de la segregación escolar. Esto es, en determinar si la libre elección a la que supuestamente acceden los padres incentiva o no a una reacción por mejorar la oferta educativa, desde las escuelas a fin de captar sus preferencias y, cual resulta ser su efecto en las características de población estudiantil al interior de las escuelas.

Respecto de la calidad, el principal indicador es el rendimiento escolar que se constituye en la principal señal de la calidad de la educación en Chile. Esto es, la medición y evaluación de los logros de aprendizaje que alcanzan los estudiantes que asisten a centros escolares chilenos, en diferentes áreas del currículo nacional. El Sistema Nacional de Medición de la Calidad Educativa, SIMCE, es el organismo técnico responsable de medir, monitorear y analizar dicha calidad. Desde sus inicios (1988) la prioridad ha sido la medición y análisis del rendimiento de los estudiantes en Lenguaje y Matemática, áreas claves del currículum nacional. Las pruebas SIMCE (externas y estandarizadas), se sostienen desde la perspectiva criterial; esto es, se evalúa el desempeño de cada estudiante en relación a ciertos criterios disciplinarios preestablecidos y que reflejan los objetivos curriculares propuestos en cada área o sector de aprendizaje evaluado. A partir de allí, se establecen medidas o estándares de desempeños que constituyen un continuo de calidad que va desde un desempeño considerado básico a uno de excelencia. Dichos estándares describen cómo debe desempeñarse (qué debe saber y poder hacer), un estudiante en un grado escolar determinado para alcanzar cierto nivel de logro.

Actualmente las pruebas SIMCE se aplican a estudiantes de 2°, 4°, 6° y 8° de Primaria (nivel de Enseñanza Básica), 2° y 3° de Secundaria (II y III año de Enseñanza Media). Concretamente, se realizan mediciones censales anuales de los aprendizajes de los estudiantes de 4° año de Enseñanza Básica y bianuales alternadas para los otros grados. Dichos desempeños se analizan y comparan en relación con el contexto escolar, social y cultural en el que los estudiantes aprenden. De tal forma, el sistema educativo chileno cuenta con indicadores de calidad que arroja resultados todos los años, siendo ampliamente difundidos por la prensa y entregados a cada uno de los centros escolares implicados en las evaluaciones. Los resultados del SIMCE de cada establecimiento, son así un reflejo de las oportunidades de aprendizajes de los niños y adolescentes que transitan y se forman en ellos.

Por su parte, para dar cuenta de la segregación escolar en Chile se utiliza como criterio el grupo socioeconómico al que pertenece el estudiante y que se construye principalmente a partir del número de años y nivel de escolaridad de los padres. Así, para dar cuenta de la segregación escolar en el sistema chileno, se mide y analiza la desigualdad de la distribución de los alumnos de diferentes grupos socioeconómicos entre los distintos tipos de escuelas. Importa conocer el eventual aporte de este sistema de mercado al enriquecimiento de la diversidad de la población estudiantil al interior de las escuelas.

En lo que sigue, se revisa la evidencia que aporta la literatura sobre los efectos de la política de *school choice* en los rendimientos de los estudiantes en Chile y en los grados o niveles de segregación del sistema y las escuelas, así como los factores que se muestran importantes en el proceso y decisión de la elección de escuelas por parte de los padres, en dicho país.

4.3.1. Elección de escuela y rendimiento escolar

Estimar y comprender el efecto del sistema de *vouchers*, específicamente del mecanismo de elección de escuelas en los aprendizajes y el rendimiento escolar, ha sido con toda certeza la problemática más abordada en el caso chileno, desde su implementación en la década de los ochenta. Así, la discusión y el debate ha girado en torno de la evidencia que muestre si la competencia producto de la elección libre de escuela por parte de los padres, ha incrementado la calidad de la educación ofrecida en las distintas escuelas subvencionadas por el estado, especialmente en las escuelas propiamente públicas (municipales), medida a través del SIMCE. A más de 30 años de la implementación de este sistema, no hay consenso ni claridad respecto de su real aporte. Los resultados han sido muy disímiles y en algunos casos con conclusiones opuestas. Para algunos, y a pesar que la mayoría de ellos proviene de la economía, estas diferencias responden a diferencias de enfoque, nivel y grado de enseñanza, asignatura evaluada, metodologías y momento de la recogida de información. La literatura da cuenta así de una amplia gama de estudios cuyos resultados van desde mostrar un mejor desempeño para los colegios privados subvencionados (Sapelli y Vial, 2002, 2005), hasta experiencias que muestran ventajas de los públicos, pasando por no encontrar diferencia alguna entre ambos. Con todo y en el agregado, es posible sostener que la mayoría no encuentran diferencias entre las escuelas privadas con financiamiento estatal y las públicas, una vez que se controla por

características socioeconómicas y selección, mientras que en aquellos casos en que se muestran efectos positivos, estos son menores y a favor de las escuelas privadas, tal como veremos a continuación.

Utilizando resultados de la prueba SIMCE de 10° grado (II año de Enseñanza Media), del año 1998 y mediante una función de producción, Mizala y Romaguera (2000), analizan la diferencia entre el rendimiento esperado (puntaje) de cada escuela dadas sus características y las de sus alumnos, y el rendimiento que ellas efectivamente obtuvieron en dicha prueba. Análisis que se replica a nivel de estudiantes. El estudio muestra que los colegios públicos (municipales), en promedio, tienen puntajes efectivos más bajos que los esperados en relación a los colegios privados (con y sin financiamiento estatal). Respecto de los estudiantes, ellas encuentran que los alumnos que asisten a establecimientos municipales tienen menores resultados en el SIMCE que quienes asisten a establecimientos particulares subvencionados. Dicho de otra manera, el estudio muestra diferencias en los rendimientos escolares a favor de aquellas que atienden a los estudiantes de mayor nivel socioeconómico.

Con el propósito de analizar el efecto en la calidad de la competencia entre escuelas con financiamiento estatal, Gallegos (2002) desarrolla un modelo econométrico usando información respecto de unos 5.000 colegios chilenos cuyos estudiantes rindieron la prueba SIMCE entre 1994 y 1997. Los resultados apoyan las predicciones del modelo teórico, mostrando así un efecto positivo de la competencia en los resultados de los colegios chilenos subvencionados. Esos efectos son relativamente mayores para los colegios particulares subvencionados, que enfrentan incentivos más directamente relacionados con su desempeño académico. En otras palabras, la combinación de mayores niveles de competencia que enfrentan los colegios particulares subvencionados, junto con su mayor grado de respuesta a estas presiones competitivas, explica un porcentaje importante de la brecha existente en términos de rendimientos escolares con los públicos (municipales). La autora sugiere que pese a que no es tan claro que existan diferencias en el rendimiento entre escuelas públicas y privadas subvencionadas, el sistema se ha visto beneficiado por esta mayor competencia y exhibe un mejoramiento a nivel global.

La misma autora, algunos años después, vuelve a indagar en el efecto del incentivo en la producción de calidad (Gallegos, 2006). A partir de modelos

econométricos que analizan la decisión de elección los padres entre escuelas públicas (municipales) y particulares subvencionadas, ratifica el hecho de que las escuelas públicas no tienen incentivos directos para producir calidad, más allá de cumplir con un mínimo de matrícula, mientras que las escuelas particulares subvencionadas reciben incentivos directos para la competencia. En concreto, el modelo produce tres predicciones empíricas: i) la competencia entre las escuelas públicas y las escuelas particular subvencionadas mejora los resultados de los estudiantes; ii) contar con incentivos puede poner más presión sobre las escuelas públicas para incrementar la calidad; y iii) produce efectos más fuertes cuando el nivel mínimo de matrícula es más estricto. De acuerdo a su mirada, un modo de maximizar el impacto de las reformas educativas que promueven la competencia, es asegurar que los colegios públicos cuenten con incentivos que estén alineados con los principios fundamentales de estos esquemas. A saber, que premien a los colegios que presenten buenos desempeños y castiguen a aquellos que no lo hagan.

Hacia fines de los años dos mil, Chumacero y Paredes (2008), utilizan diferentes métodos para evaluar el desempeño SIMCE de los estudiantes de 4° grado de primaria que asisten a escuelas subvencionadas (públicas y privadas), distinguiendo al interior de las privadas aquellas que se definen con y sin fines de lucro. Sus resultados sugieren que las escuelas sin fines de lucro pueden obtener mejores resultados que aquellas con fines de lucro, aunque dado las reglas del juego, consideran que la comparación ha de hacerse con las públicas. Desde esta mirada e independientemente de la forma en la que esta diferencia se estima, ellos encuentran que las escuelas con fines de lucro tienden a obtener mejores resultados que las municipales. Estas diferencias pueden variar entre 3 a 15 puntos en los resultados de la prueba. A similares conclusiones llegan un par de años más tarde Elacqua, Martínez y Santos (2011), al analizar mediante la revisión de la evidencia empírica disponible para Chile, el efecto del lucro en el desempeño de los estudiantes. Constatan así, que los colegios privados sin fines de lucro tienen una leve ventaja sobre los con fines de lucro, y éstos a su vez tienen una pequeña ventaja sobre los municipales.

Por su parte, y con el propósito de estimar el efecto de la educación privada subvencionada sobre el desempeño de los estudiantes, Lara, Mizala y Repetto (2009) comparan el rendimiento de estudiantes que se cambian de escuelas públicas a privadas al entrar a la secundaria con aquellos que permanecen en

colegios públicos. Concretamente se comparan los desempeños en la Prueba SIMCE de 10° grado (II año de Enseñanza Media), esto es dos años después de terminada la enseñanza Básica (8° año de primaria). Ellos encuentran que el efecto de haber asistido a dos años de la educación privada subvencionada después de haber cursado la primaria en una escuela pública es pequeño y a veces no las diferencias no son estadísticamente significativas respecto del rendimiento académico. En concreto, el efecto estimado de la educación privada subvencionada es de 4 a 6 por ciento de una desviación estándar en los puntajes de las pruebas, una vez que ellos controlan por el rendimiento anterior de los estudiantes.

Guiados por el interés de comparar la evidencia disponible sobre el efecto de la competencia entre escuelas, en el incremento de la calidad educativa, Drago y Paredes (2011) realizan un interesante meta análisis sobre 17 de los principales trabajos que abordan desde la economía, las brechas de calidad entre escuelas con financiamiento público (municipales y particulares subvencionadas). Ello con el propósito de evaluar si efectivamente hay ventajas de las escuelas privadas una vez que se controla por factores sociodemográficos, considerando metodologías apropiadas. Asumen así, la discusión que señala que las diferencias a los que llegan los estudios responden en parte importante a la elección de la función de producción, de las variables consideradas y/o en los métodos de estimación usados en los distintos estudios.

Estos autores, efectivamente, encuentran diferencias importantes respecto del año, curso y asignatura de la que se obtuvieron los resultados del rendimiento (SIMCE) para las muestras de los estudios. También aprecian diferencias en el nivel de agregación de los modelos, dado que en algunos estudios se trabaja a nivel de escuelas y en otros a nivel de estudiante. Asimismo, las muestras de los estudios son diversas, las metodologías de imputación, la depuración y la falta de datos podrían explicar parte de las diferencias en los resultados.

No obstante ello, el meta-análisis realizado por los autores muestra que -en el agregado- existe una diferencia muy menor, del orden de cuatro puntos en los resultados en favor de las escuelas privadas subvencionadas. Esta diferencia corresponde a cerca de un décimo de la desviación estándar de la prueba de rendimiento usada para dar cuenta de la calidad en cuestión. A pesar de lo pequeño, los autores defienden que representa una diferencia significativa en

atención a la impresionante estabilidad que han mostrado los resultados escolares a lo largo del tiempo.

Respecto de quienes argumentan que la lógica y dinámica del cuasi-mercado chileno, no ha impactado en términos de calidad, ofrecen evidencias de nulos o muy menores efectos en los rendimientos a nivel del sistema y en los colegios subvencionados, producto del sistema de elección y competencia entre escuela. Así, en el año 1997, Carnoy (1997) cuestionaba los supuestos beneficios en la calidad educativa del sistema, producto de esta mayor competencia entre escuelas por atraer a las estudiante y sus familias. El autor argumenta que esta política termina beneficiando solo a los estudiantes de mayores ingresos, dado que al existir competencia los establecimientos optarían por tener a los mejores alumnos, que son mayoritariamente quienes pertenecen a los niveles socioeconómicos más altos. En un siguiente estudio, en este caso con McEwan (Carnoy y McEwan, 2003), los investigadores encuentran que las diferencias en puntajes SIMCE entre escuelas públicas y particulares subvencionadas son pequeñas o nulas cuando se controla por las características socioeconómicas de los alumnos. Así ellos concluyen que aun en el mejor de los casos, 15 años de intensa competencia en el sistema chileno produjo pequeñas mejoras en los logros. Con lo cual, la privatización no resuelve ni la brecha en el logro entre niños de distintos nivel socioeconómico ni la brecha en acceso a escuelas de alta calidad. Con los subsidios, la vasta mayoría de los niños de nivel socioeconómico bajo aun recibe la educación menos adecuada. Estas conclusiones coinciden también con aquellas derivadas de la investigación de Tokman (2002), al buscar evidencia respecto de si los colegios privados con subvención son más eficientes que los colegios públicos en Chile. Los resultados sugieren que los colegios públicos no son ni peor ni mejor que los privados, una vez que se controla por selección. Más aun, los colegios públicos son relativamente más efectivos para alumnos de familias de estratos socioeconómicos más bajos. A similares conclusiones llegan en un estudio anterior Mizala y Romaguera (1998). Estas investigadoras no encuentran diferencias en los resultados SIMCE de las escuelas públicas y privadas subvencionadas, una vez que se controla por nivel socioeconómico

Hsieh y Urquiola (2003, 2006) analizan los efectos de la elección de escuelas sin restricciones sobre los resultados educativos (SIMCE) en distintos momentos. Para ello, usan datos del SIMCE agregados a nivel comunal (1982, 1988 y 1996) e

información para unas 300 comunas de Chile, entre otros datos oficiales. De acuerdo a los análisis de estos autores, la primera consecuencia de la introducción de la política de *voucher* en Chile fue que la clase media emigró a las escuelas privadas, y que tal comportamiento y resultado no produjo mejoras en los rendimientos escolares. En efecto, los modelos y análisis realizados señalan que no hay evidencias de que la elección mejoró los resultados educativos promedio medidos a través del SIMCE. Sin embargo, se encontró evidencia que la política de *voucher* impactó en la distribución u ordenamiento de los estudiantes, dado que los mejores estudiantes de las escuelas públicas emigraron al sector privado.

Es decir, se sugiere que parte de la diferencia en los resultados de escuelas privadas y públicas, se explicaría por el hecho de un descreme de los mejores estudiantes de los colegios públicos (en las escuelas públicas se han ido quedando los estudiantes más vulnerables). Estos mejores resultados que obtienen las escuelas privadas subvencionadas se deben principalmente a la selección que ellas realizan y no a una mejor gestión o eficacia de las escuelas. Así, los autores sugieren que las escuelas sí responden a los incentivos para mejorar sus resultados absolutos, pero lo hacen seleccionando a los mejores estudiantes.

El estudio de Contreras, Bustos y Sepúlveda (2007) analiza los efectos del sistema de *vouchers* en la brecha de resultados entre las escuelas privadas subvencionadas y públicas chilenas y su impacto en el rendimiento académico. Con ese propósito usan información del SIMCE 2005 que además del reporte de rendimiento de los estudiantes de 4° de primaria por escuela, recoge información desde los padres, respecto de los requisitos de ingreso a las escuelas donde concurren sus hijos evaluados.

Los autores constatan que la selección de estudiantes es una práctica muy extendida en las escuelas privadas con financiamiento estatal, sobre todo en aquellas de perfiles socioeconómicos altos. Los principales mecanismos de selección de estudiantes que ellas aplican buscar medir o conocer la capacidad del estudiante, los ingresos familiares, características de los padres, y su compromiso o adhesión religioso.

Por otra parte y luego de controlar características familiares, por selección y los efectos de segmentación que producen, la evidencia muestra que no existen diferencias en los resultados escolares entre las escuelas públicas y privadas

subvencionadas. Así y tal como la teoría sugiere, a medida que se usa la selección por la habilidad o capacidad del alumno se producen mayores efectos sobre los resultados académicos. En concreto, un estudiante que asiste a una escuela que utiliza la selección obtiene 6-14% más en los resultados de las pruebas estandarizadas de matemáticas respecto de un estudiante de una escuela que no utiliza la selección.

Finalmente, la revisión que realizan Contreras y su equipo de investigadores (2011) constatan que existe importante evidencia que muestra que no existen diferencias significativas entre colegios públicos y colegios privados con o sin fines de lucro en resultados de pruebas estandarizadas una vez que se controla por factores socioeconómicos, efectos de pares y sesgos de selección. Los colegios privados sin fines de lucro, colegios católicos, y colegios con fines de lucro que pertenecen a conglomerados tienen resultados levemente mejores que los colegios con fines de lucro. Advierten así que si lo anterior refleja economías de escala en la operación de colegios, es viable que en el futuro aumente la concentración de propiedad en la provisión privada.

4.3.2. Elección de escuela y segregación escolar

Los estudios que abordan la segregación escolar, como consecuencia de la elección de escuelas y de la competencia entre ellas para captar la matrícula disponible, han irrumpido con fuerza durante los últimos años, no solo para estimar la magnitud del fenómeno, sino porque se entiende y asume como uno de los principales impedimentos al incremento o mejora de la calidad educativa, reflejada en los desempeños escolares. De este modo, junto con aportar evidencia sobre el fenómeno y sus características, varios de los estudios indagan en las razones que provocan o incrementan la segregación, factores que aluden directamente a las condiciones, preferencias, posibilidades y limitaciones presentes en el proceso de elección de escuela por parte de los padres (Rackinky y Hernández, 2011).

Contrariamente al debate y poco acuerdo respecto de los efectos en rendimiento escolar, las investigaciones y sus hallazgos, son del todo coincidentes en atribuir a la política de *vouchers*, un incremento y agudización de la segregación educativa, esto es, se constata una mayor y cada vez creciente homogeneidad cultural y socioeconómica de la población estudiantil al interior de las escuelas, configurándose así, tipos de escuelas para ciertos tipos de estudiantes (González,

Mizala y Romaguera, 2004). Más aún, recientes estudios que usan técnicas y metodologías georreferenciadas, señalan que los estudiantes chilenos están hoy más segregados en sus escuelas y aulas que en sus barrios o ciudades, tal como veremos más adelante.

En unos de los primeros estudios que muestra efectos en la características de la matrícula producto de la política de *vouchers*, Tokman (2002) señala que producto de su implementación el sistema educativo público (municipal), perdió a sus mejores alumnos los que emigraron hacia escuelas de gestión privada (particulares subvencionadas), afectando negativamente los rendimientos de las escuelas públicas. A conclusiones similares llegan los estudios de Carnoy y McEwan (Carnoy y McEwan 2003; McEwan, 2003) al señalar que la experiencia de Chile sugiere que los *vouchers* aumentan la inequidad en el sistema escolar, principalmente mediante el efecto de pares, lo que a su vez, provoca un menor desempeño de los alumnos en las escuelas públicas. Esto es, al perder a sus mejores estudiantes las escuelas públicas, cuentan con aulas que concentran mayoritariamente alumnos con menores capacidades, quienes probablemente tienen menos oportunidades de lograr una educación de calidad.

Entre las razones que entregan para esta pérdida de los mejores alumnos Carnoy y McEwan señalan que las escuelas privadas subvencionadas, con y sin fines de lucro, se pueden ubicar en cualquier lugar y seleccionar estudiantes, lo que no es posible para las escuelas públicas amarradas a un territorio (la comuna) y con la obligación de recibir a todos los que deseen matricularse en ellas. Estos autores sugieren que una manera de reducir los efectos colaterales (desigualdad y brechas), es orientar los *vouchers* a grupos específicos. Así por ejemplo, al limitar los *vouchers* a las familias más pobres es más probable que administradores privados entren en el mercado en zonas más vulnerables. Pero para lograr esto, el valor de los subsidios tiene que ser tan alto o incluso más alto que el actual costo de la educación pública por estudiante

Por su parte, Hsieh y Urquiola (2003, 2006) señalan que la primera consecuencia de la introducción de la política de *voucher* en Chile fue que la clase media emigró a las escuelas privadas, concentrando los alumnos más vulnerables en el primer sector y empeorando con ellos sus resultados. En efecto, los modelos y análisis realizados señalan que no hay evidencias de que la elección mejoró los resultados educativos promedio medidos a través del SIMCE. Sin embargo, se

encontró evidencia que la política de *voucher* impactó en la distribución u ordenamiento de los estudiantes, dado que los mejores estudiantes de las escuelas públicas emigraron al sector privado. Es decir, se sugiere que parte de la diferencia en los resultados de escuelas privadas y públicas se explicaría por el hecho del descreme de los mejores estudiantes de los colegios públicos (en las escuelas públicas se han ido quedando los estudiantes más vulnerables y por la selección que pueden realizar y realizan las escuelas privadas). En ningún caso entonces, las diferencias se explican o responden una mejor gestión o eficacia de las escuelas privadas.

Usando información de las prueba SIMCE 1999 del total de estudiantes de 4° grado, Mizala, Romaguera y Ostoic (2004) concluyen que la relación nivel socioeconómico -logro escolar entre las escuelas es más fuerte que la relación nivel socioeconómico -logro dentro de las escuelas. Esto es, la composición de clase de las escuelas tiene un efecto sustancial en la media de logro, aún más grande que el efecto al nivel individual del alumno. Hallazgos que implican que la relación nivel socioeconómico -logro es un resultado de diferencias en el proceso por el cual los estudiantes son asignados a las escuelas. En este punto, los autores destacan que las regulaciones para admitir y expulsar estudiantes son diferentes entre las escuelas públicas y privadas. Mientras las escuelas públicas deben admitir a todos sus postulantes y tienen importantes restricciones para expulsarlos, los otros colegios tienen políticas de selección y admisión particulares.

Años más tarde G. Elacqua (2009b) profundiza en la segregación por nivel socioeconómico y etnia al interior de las escuelas públicas y particulares subvencionadas. Mediante análisis bivariados y análisis de regresión multivariable con datos de resultados SIMCE y de Factores de Contexto asociados a ellos, el autor encuentra que las escuelas públicas muestran una mayor tendencia a educar niños con desventajas, de bajos ingresos e indígenas. Estos resultados no son sorprendentes dado que las escuelas públicas por ley deben aceptar a todos los estudiantes que postulan, mientras que a las escuelas privadas se les permite la selección por tema académicos, y además por el monto del cobro a las familias (financiamiento compartido). Sin embargo, también se encuentra que la escuela pública típica es más diversa internamente en relación a la etnia y al nivel socioeconómico de los estudiantes, que el colegio subvencionado típico. De acuerdo a los hallazgos, se sugiere que el costo de la escolaridad es mucho más

importante que otros factores para explicar los patrones de segregación entre escuelas públicas y privadas, así como al interior de ellas. Esto es, los resultados atribuyen al financiamiento compartido una importante responsabilidad en el incremento de la segregación escolar.

La mirada al interior de las escuelas públicas muestra que la segregación indígena/no-indígena es mayor que la segregación vulnerable/no-vulnerable. Sorprendentemente, escuelas subvencionadas con fines de lucro muestran una mayor tendencia para atender a estudiantes en desventaja que escuelas subvencionadas sin fines de lucro. Esto sugiere que este subsector de escuelas está encontrando nichos de mercado tanto en comunidades de bajos y medianos ingresos. Tal vez el resultado más contra-intuitivo es que las escuelas católicas subvencionadas matriculan, en promedio, menos estudiantes desventajados (vulnerables e indígenas) que en las escuelas públicas y que en otros colegios privados subvencionados. Los hallazgos en este trabajo sugieren que, en presencia de la segregación residencial, la selección en las escuelas privadas, el financiamiento compartido y las católicas, responden a incentivos del mercado enfocándose en los estudiantes de elite. De esta forma, el estudio ratifica otros hallazgos que muestran como al interior de los establecimientos privados subvencionados, la segregación escolar sería mayor en aquellos que cobran a las familias (con financiamiento compartido), comparados con los establecimientos gratuitos (sin financiamiento compartido). Evidencias que ratifica en su estudio del año 2012 (Elacqua 2012).

Indagando en los efectos del lucro en la integración escolar, este mismo autor, junto con Martínez y Santos muestran que los establecimientos privados subvencionados sin fines de lucro -principalmente católicos- matriculan una menor proporción de estudiantes vulnerables que el resto de los sectores (Elacqua, Martínez y Santos, 2011). Por otro lado, el sector privado subvencionado con fines de lucro matricula una fracción importante de este tipo de estudiantes, e incluso en algunas ciudades matricula un mayor porcentaje que el sector municipal. Al considerar cómo se distribuyen los estudiantes dentro de cada sector, la evidencia sugiere que en algunas ciudades es el sector sin fines de lucro el más segregado, mientras que en otras es el sector con fines de lucro. En otras palabras, en algunas ciudades el sector con fines de lucro concentra a los estudiantes vulnerables en pocos establecimientos, pero en otras el sector sin fines de lucro replica este comportamiento.

Por su parte, la investigación de Valenzuela, Bellei y De Los Ríos (2009) ofrecen evidencias que permiten concluir que la segregación socioeconómica de los estudiantes en el sistema escolar chileno es elevada en el concierto internacional. En efecto, de acuerdo a análisis comparativos, Chile presenta el mayor grado de segregación para los estudiantes de alto nivel socioeconómico que rindieron la prueba PISA en el año 2000. Esta conclusión es aplicable tanto a los estudiantes más vulnerables como aquellos de mayor nivel socioeconómico y se constata en educación primaria como secundaria. Por otra parte, los análisis intertemporales (1998-2006) indican que esta alta segregación socioeconómica se ha incrementado en los últimos años en la mayor parte de las regiones y comunas del país. Los autores encuentran que la segregación escolar de los alumnos de menor nivel socioeconómicamente es mayor en los establecimientos privados (incluyendo los subvencionados) que en los públicos.

Respecto de las razones, hallazgos de este estudio y otro algo posterior de los mismos autores, indican que la segregación socioeconómica de la población escolar chilena estaría fuerte y positivamente asociada con cuatro factores i) la segregación residencial de las comunas, ii) con la presencia de la educación privada no-subvencionada en la comuna, iii) la presencia de la educación privada subvencionada en la comuna, y iv) la relevancia del financiamiento compartido en la comuna (sistema de co-pago de las familias en el sector de escuelas privadas subvencionadas) (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2009, 2010).

Es decir, la evidencia disponible confirma que la segregación escolar está fuertemente afectada por la segregación residencial, pero que en ningún caso se reduce a ella, sino que algunos dispositivos internos del sistema escolar contribuyen también a producirla. Así, es del todo relevante la constatación que muestra que el sistema escolar tiene una importante responsabilidad en la segregación escolar. En efecto, ciertos elementos o mecanismos del sistema educativo chileno, tales como el financiamiento compartido, los procesos de elección de escuelas y selección de estudiantes, contribuyen a aumentarla, de forma tal que los niños y jóvenes chilenos se encuentran hoy mucho más segregados en sus escuelas que en los barrios y ciudades donde viven

En esa misma línea, Contreras y sus colaboradores (2011) sugieren que los colegios subvencionados tienden a segregar alumnos más costosos de educar, esto es, niños con problemas de aprendizaje, de menor rendimiento y

provenientes de hogares de bajo ingreso o mayor riesgo social. En su revisión ofrecen evidencia que indican que el sistema de *vouchers* en Chile está asociado con altos niveles de estratificación social; que la educación particular subvencionada (mayoritariamente aquella con fines de lucro), presenta mayor segregación que la educación pública (municipal); y que dichas diferencias aparecen asociadas al financiamiento compartido, que establece discriminación o exclusión vía precios y otros factores asociados a las familias, tales como la preferencia por diferenciación social o status o particulares percepciones sobre calidad educativa. Concluyen además que no existe evidencia sistemática que el lucro haya incentivado la diversidad en la provisión de educación.

Más recientemente, Flores y Carrasco (2013) analizan el efecto de la política de libre elección de escuelas sobre la segregación escolar, a partir de la pre-elección de las familias. Perspectiva que permite observar las preferencias sin la interferencia de elecciones anteriores ni por las acciones selectivas o barreras de entrada de los colegios. El estudio indaga en las diferencias de las preferencias entre padres de distinta condición socioeconómica, considerando dos aspectos: el financiamiento compartido y el desajuste espacial en la distribución de oportunidades educacionales.

Los datos indican que las familias de mayor nivel socioeconómico tienden a preferir escuelas ubicadas en un radio más amplio en comparación a familias de niveles socioeconómicos más bajo, quienes se muestran más proclives a optar por escuelas en su entorno cercano. Por otra parte, la evidencia muestra que las familias de grupos socioeconómicos más altos tienen una mayor oferta de colegios de mayor nivel socioeconómico y mejor rendimiento, en su entorno local, lo que no ocurre en el entorno de las familias más pobres y vulnerables. Se concluye que las preferencias de los padres están limitadas por dos elementos del sistema educacional: el financiamiento compartido y la inequidad en la distribución espacial de las escuelas. Así, se sugiere que el efecto de la libre elección sobre la segregación escolar responde a estas restricciones, dado que impiden que todos los padres, independiente de su situación socioeconómica, activen sus preferencias de igual manera.

En otro estudio reciente, Elacqua y Santos (2013) utilizan información georreferenciada de los estudiantes y escuelas del Gran Santiago para comparar la segregación escolar actual con aquella que existiría en el caso hipotético en

que los estudiantes asistieran a la escuela más cercana a su lugar de residencia (escenario contrafactual), usando para ello distintos índices de segregación desarrollados en la literatura.

Los resultados señalan que, independiente del índice utilizado, la segregación escolar es mayor en el escenario actual que en el escenario contrafactual. Esto es, que las escuelas están más segregadas que los barrios y que por lo tanto la interacción entre las preferencias de las familias y las barreras de entrada que establecen las escuelas (precios y requisitos de admisión) incrementan la segregación escolar por sobre el efecto que tiene la segregación residencial. De esta forma, existen colegios en donde la composición social de los estudiantes es muy distinta a la composición social del barrio donde ellos están ubicados. Estos hallazgos contradicen los argumentos de quienes sostienen que la segregación escolar según nivel socioeconómico es nada más que un reflejo de la segregación residencial de la capital chilena.

Del todo interesantes son otros dos resultados a los que llegan los autores. Elacqua y Santos (2013) muestran que si los estudiantes asistieran a la escuela más cercana a su residencia se reduciría la segregación entre los sectores públicos (municipal) y el privado subvencionado sin fines de lucro, y que igualmente se vería reducida la segregación escolar al interior del sector privado subvencionado, entre aquellos colegios con fines de lucro y sin fines de lucro. Así, si la distribución de los estudiantes en las escuelas estuviera basada exclusivamente en el lugar de residencia, el sistema vería reducida su actual segregación. Ello se explica principalmente por el alto porcentaje de escuelas sin fines de lucro que combina altos precios (cuota de financiamiento compartido), con procesos de admisión selectivos, y que por ello, terminan ingresando una fracción mucho menor de estudiantes de nivel socioeconómico bajo que lo que ocurriría en el escenario contrafactual.

Por otro lado, el sector con fines de lucro muestra mayor heterogeneidad existiendo escuelas con bajas barreras de entrada que, al igual que las públicas, matriculan una fracción mayor de estudiantes de bajo nivel socioeconómico que lo que matricularían bajo el escenario contrafactual. Pero, al mismo tiempo, existe un importante conjunto de esas escuelas que matricula una fracción menor de estudiantes de bajo nivel socioeconómico que la que matricularía bajo el escenario contrafactual (principalmente aquellas que cobran montos altos de

financiamiento compartido combinado en algunos casos con procesos de admisión altamente selectivos).

Dado que el tamaño del sector privado subvencionado con fines de lucro es casi tres veces el tamaño del sector privado subvencionado sin fines de lucro, los cambios al interior del sector con fines de lucro influyen más en el nivel de segregación total que lo que ocurra en los sin fines de lucro

Por último, Bellei (2013) analiza la segregación de la población escolar en Chile en dos dimensiones: la segregación socioeconómica y la segregación académica. Junto con discutir y revisar la evidencia empírica disponible acerca de la magnitud, causas y efectos de ambas problemáticas, el autor propone una conceptualización que vincula la segregación escolar con la investigación acerca del “efecto de los compañeros” en educación (*peer effects*). Esto ya que si los compañeros importan, entonces la pregunta acerca de cómo los alumnos son distribuidos los estudiantes entre las escuelas es también relevante. Además de dar evidencias de como el nivel de segregación socioeconómica de la población escolar chilena es comparativamente alto a nivel internacional y que parece haber aumentado en la última década en Chile, el autor encuentra en su revisión sólida evidencia respecto del impacto del financiamiento compartido en la segregación escolar. Efectivamente, diversos estudios coinciden en que al interior de los establecimientos privados subvencionados, la segregación escolar sería mayor en aquellos que cobran a las familias (con financiamiento compartido), comparados con los establecimientos gratuitos (sin financiamiento compartido), tal como ya fue comentado en estudios anteriores.

Por otra parte, y desde la evidencia disponible, se muestra que la segregación socioeconómica está vinculada a la segregación residencial, pero está lejos de ser su simple reflejo (Elacqua y Santos, 2012). Hay otros factores propios del sistema educacional que contribuyen significativamente a su producción e incremento, especialmente la fuerte presencia de escuelas privadas con y sin subvención estatal, y el sistema de copago de la educación escolar subvencionada (escuelas con cobros de distintos montos a las familias: financiamiento compartido).

4.3.3. Factores asociados a la elección de escuela en Chile

Otra línea de estudios más reciente ha indagado en los factores que priorizan las familias a la hora de elegir centros educativos para sus hijos. Ello tras la

búsqueda de evidencia que muestre que tal proceso de decisión y opción, incentiva la competencia entre las escuelas por captar a las familias y estudiantes, mediante un mejoramiento de la calidad educativa ofrecida en ellas. Del todo relevante es así, la identificación de los elementos que forman parte de los criterios y principios que orientan la decisión, así como las razones detrás de ello y el proceso recorrido para tomar tales opciones.

Al igual que en otros sistemas de *school choice*, la evidencia para Chile tampoco es conclusiva respecto de los criterios o elementos que los padres prefieren o utilizan para seleccionar y elegir una escuela para sus hijos. No hay ni patrones universales, ni un único orden de prioridad. Las razones de tales diferencias son también parte de la discusión y el debate. Así mientras para algunos se debe a problemas de acceso o adecuada interpretación de información relevante hacia los padres, otros lo atribuyen a las diferentes expectativas y demandas hacia la escuela y la educación, que presentan padres de diferentes razas, etnias y posiciones sociales, entre otros.

Entre los factores de elección más estudiados y a la vez más controvertidos, se encuentra los logros o resultados académicos de las escuelas (en este caso, los resultados SIMCE), seguido entre otros, de la distancia entre la escuela y el hogar, clima escolar o el precio mensual (co-pago), que deben hacer los padres para enviar a sus hijos a las escuelas. La revisión da cuenta de un escenario bastante amplio y diverso, en el cual y junto con una diversidad de preferencias, los padres ajustan y negocian sus aspiraciones y expectativas en función de las condiciones de viabilidad de tal elección. Hallazgos, evidencias y tensiones que revisamos a continuación.

Entre los primeros estudios que analizan los determinantes de la elección de escuelas en Chile está el de Sapelli y Torche (2002), que compara la elección de colegios públicos y particular subvencionado. Consideran estudiantes de entre 7 y 14 años y utilizan un modelo logit multinomial que permite analizar la decisión con tres opciones, entre establecimientos públicos (municipales), particulares subvencionados y particulares pagados, lo que constituyen el conjunto total de opciones abiertas a los padres. Entre sus principales hallazgos está el que las variables que tienen un efecto consistente, significativo y de magnitud apreciable sobre la selección de escuela son: el ingreso, la educación de los padres, la recepción de subsidios en especie y la calidad relativa de la escuela. Así, los

resultados confirman un efecto significativo del nivel de ingreso y de la educación de los padres en la elección del colegio: mayor ingreso y más escolaridad de los padres incrementan la probabilidad de escoger un establecimiento privado subvencionado. En segundo lugar, los resultados muestran un efecto positivo y significativo del SIMCE en la elección de establecimientos educacionales. Los autores señalan que puede ser que los padres no sean plenamente conscientes de los resultados SIMCE, pero su comportamiento es “como si” conocieran los resultados SIMCE, posiblemente porque cuentan con información altamente correlacionada con ellos, y esta información influye en sus decisiones de selección de colegio.

Elacqua y Fábrega (2004) examinan el comportamiento de las familias en el mercado educacional chileno, comparando la habilidad de los padres de distintos niveles de educación, que eligen entre escuelas públicas y privadas. Para ello y, mediante una encuesta se estudia el comportamiento de más de 500 padres con hijos matriculados en primero Básico en distintas escuelas de la Región Metropolitana. La opción responde a que se trata de un momento crucial en la elección de la escuela en la que quieren matricular a sus hijos. Los análisis sugieren que la libre elección de escuelas no ha conseguido fomentar la formación de una masa crítica e informada de consumidores de educación que presione a las escuelas para mejorar su calidad. Los padres, en promedio, no están bien informados y la información que tienen está segmentada por su nivel de escolaridad. Por otra parte, contrario a lo que señala la evidencia teórica de la libre elección, se muestra que hay pocas diferencias entre los niveles de información y la calidad de las redes educacionales entre padres de escuelas públicas y privadas subsidiadas. Así, en general, los padres utilizan pocas fuentes de información, tienen redes educacionales débiles, consideran pocas escuelas en su conjunto de opciones, eligen por razones prácticas y manejan muy poca información precisa sobre las escuelas que escogen. Además, se encontró que la calidad de las fuentes y las redes, y la precisión del conocimiento sobre las escuelas, son una función del nivel socioeconómico, más que factores institucionales del sistema educacional. La única diferencia significativa entre los resultados para padres que eligen escuelas privadas subsidiadas y los que optan por escuelas públicas es que los primeros escogen sus escuelas por valores y currículo, mientras que los segundos eligen por razones prácticas.

Schneider, Elacqua y Buckley (2006) reportan el comportamiento de búsqueda de escuela en padres de distintas comunas de la Región Metropolitana de Chile y se compara con lo que los padres declaran que buscan cuando eligen las escuelas. Para tales fines utilizan los mismos datos del estudio de Elacqua y Fabrega (2004). Los resultados de este trabajo contradicen el planteamiento de los promotores la elección de que, dadas alternativas, los padres necesariamente elegirán a las escuelas basándose en el desempeño o logros académicos.

En efecto, el estudio señala que padres de todos los niveles educativos declaran aspectos académicos como importantes a la hora de elegir las escuelas. Sin embargo, los resultados de las pruebas estandarizadas difieren ampliamente entre las escuelas que los padres consideraron, mostrando además que la mayoría de los padres no se quedaron en la escuela de mayor rendimiento que habían incluido en su consideración inicial. Más aun, mientras que pocos padres señalan la clase social como un factor de elección, la mayoría de los padres incluyen solo escuelas con características sociodemográficas similares en su conjunto de elección.

Los autores sugieren que los padres también pueden usar las características demográficas de los estudiantes como un proxy de la calidad académica de la escuela. Es decir, ellos pueden asumir que las escuelas con alumnos más aventajados son capaces de atraer alumnos y familias más motivadas, conseguir más financiamiento local privado, contratar y retener profesores más calificados y agregar más valor a la educación de los niños. Basándose en esta evidencia, se argumenta que la elección sin restricciones puede reducir la presión sobre las escuelas para mejorar su rendimiento y podría potencialmente intensificar la segregación.

Algunos años después, Elacqua y Martínez (2009) comparan las razones, fuentes y tipo de información que usan los padres de hijos en primer grado de primaria en el 2003 y el 2009. Esto porque en el 2008 se produjo un importante cambio en la política educativa chilena lo que teóricamente puede ser parte de las diferencias en los factores de elección de escuelas ya que aumenta la cantidad de información sobre las escuelas y los desempeños escolares.

El estudio encuentra que los padres están dispuestos a gastar más tiempo y recursos para buscar y matricular a sus hijos y son más propensos a elegir una escuela fuera de su vecindario. Los padres en el 2009 están reuniendo más

información, viajan grandes distancias para encontrar la escuela que se ajuste a sus preferencias. Sin embargo y, a pesar de que teóricamente los niveles de satisfacción deberían incrementarse debido a un ambiente con mayor elección, los padres entregan peores evaluaciones a sus escuelas y están menos satisfechos, especialmente en las dimensiones relacionadas con la gestión de las escuelas.

Los mismos autores, usando los datos del estudio del 2009, profundizan en la relación entre los cambios en algunos de los aspectos clave del mercado educativo, el comportamiento de los padres y las decisiones de las escuelas privadas subvencionadas (Elacqua y Martínez, 2011). Los autores encuentran que mientras los cambios tienen un importante efecto sobre la conducta de búsqueda de la escuela por parte de los padres, la respuesta de las escuelas ha sido mucho más lenta. Así, ratifican el hecho que los padres están reuniendo más información, viajan mayores distancias, y están dispuestos a pagar tarifas más altas por mejores escuelas (mayor desempeño). Sin embargo, mientras que el número de escuelas privadas subvencionadas se ha expandido a través de la Región Metropolitana hay muy pocas opciones de calidad disponibles para los padres, sobre todo en los barrios desfavorecidos; es decir no se ha producido en este subsector una diversidad de oferta. Por otra parte, la mayoría de las opciones disponibles son de rendimiento bajo o no cuentan con un historial consistente. Las pocas escuelas de "alto rendimiento" tienden a un exceso de requisitos y / o cobran tarifas más altas.

Concluyen que el sistema de *voucher* en Chile ofrece una considerable libre elección de escuela para los padres, pero sin muchas opciones reales. Como resultado, los padres tienen que pagar más por un puesto en una escuela de "alto rendimiento" o deben elegir una escuela sin registro coherente de éxito o una escuela de bajo rendimiento. Los padres que viven en comunidades desventajadas tienen las menores opciones.

Entre los pocos estudios cualitativos y no económicos que abordan el fenómeno de la elección de escuelas, está el desarrollado por Raczynski y otros (2008). La investigación desarrolló un estudio empírico exploratorio de carácter cualitativo sobre el tema centrado en el proceso y factores de elección en familias de estrato medio y bajo.

Una primera conclusión es que las familias deliberadamente o no, matriculan a sus hijos en función de sus representaciones sociales sobre la importancia y el sentido de la educación, los atributos de un buen colegio, lo que aspiran para sus hijos y las imágenes que tienen de la oferta de escuelas o colegios. La evidencia recogida verifica, en coherencia con la literatura, que las conductas de las familias tienden a acentuar las inequidades y la segregación social en la educación. Las familias que cuentan con más información, medios económicos y aspiraciones educacionales para sus hijos buscan distanciarse de los que tienen estilos de vida que consideran “no adecuados” para sus hijos. Una segunda conclusión muestra que las familias buscan y valoran la calidad en educación, pero su concepto de calidad no necesariamente equivale a excelencia académica y éstas sólo excepcionalmente utilizan el indicador oficial de calidad representado por los resultados de la prueba SIMCE.

El estudio muestra que entre las razones para elegir un colegio, la distancia y el costo de la matrícula son dos factores fundamentales. Estos elementos les permiten construir lo que se ha denominado la “canasta de colegios”, que es en general más bien reducida (más pequeña aún en el estrato bajo que en el medio). En la elección final se incorporan razones asociadas al “tipo de alumno” que asiste al colegio, al orden y disciplina y a características de la enseñanza-aprendizaje que entrega. En la enseñanza secundaria se suma la modalidad de enseñanza y las especialidades que ofrece el colegio.

Respecto del proceso, el estudio encuentra que los padres y familias basan sus decisiones principalmente en “información caliente” que es la que fluye por sus redes familiares y sociales, así como de su propia observación de los colegios (infraestructura, vestimenta y conducta de los alumnos, comparación de cuadernos, etc.).

Usando los mismos datos del estudio anterior, Raczynski y Hernández (2010) profundizan en el proceso de elección (o no-elección) que hacen los padres de la escuela para sus hijos, poniendo particular atención a las diferencias que existen en las características del proceso de elección y las valoraciones de las familias de estrato socioeconómico bajo y medio. Los resultados del estudio dan cuenta de la distancia existente en los conceptos manejados por la política educativa sobre calidad educativa -que lo restringe a resultados en pruebas estandarizadas-, versus la concepción que manejan las familias, más amplia e integral y que

incluye variadas dimensiones dentro de las cuales los aprendizajes cognitivos no son únicos ni centrales.

Un segundo tópico relevante de destacar tiene que ver con el vínculo entre segregación y libre de elección. La evidencia aportada por este estudio muestra que la segregación respondería no sólo a atributos propios de un sistema de subsidio a la demanda en que los establecimientos particulares subvencionados seleccionan entre los alumnos que postulan, sino que también a las estrategias y pautas de elección que despliegan las familias, arraigados en su posición dentro de la estructura social y el capital cultural de que disponen.

El estudio de Paredes y Pinto (2009) indaga respecto de factores asociados a las decisiones de los padres y sostenedores de las escuelas (administradores) que pudieran explicar el cambio en la composición de la matrícula en Chile, esto es, una importante pérdida en el sector público (13% entre el 2000 y el 2006), frente al impresionante aumento del 38% en el sector privado subvencionado (financiamiento estatal). Los autores encuentran que las restricciones institucionales que afectan la demanda desde las familias por tipos de educación sólo dan cuenta parcial de la tendencia. Otros factores, asociados a las decisiones de los propios municipios, explican la mayor parte de la caída de la educación municipal.

Gallego y Hernando (2009) profundizan en la lógica a través de la cual los padres y madres eligen escuelas. Para ello, y mediante modelos econométricos, analizan información de unos 70.000 alumnos de cuarto de Primaria de unas 1.200 escuelas públicas de la capital chilena. Los resultados identifican 2 variables como las más importantes o priorizadas por los padres: los puntajes de los test de rendimiento externo (SIMCE) y la distancia a la escuela. Otros factores que también son relevantes, son la enseñanza de valores, la disciplina, la composición del género y el monto o precio de la escuela (gratuidad o cobro a las familias). Los autores encuentran diferencias en estas preferencias según ciertas características de los padres, por ejemplo, aquellos padres con expectativas mayores respecto al logro educativo de sus hijos valoran más el puntaje SIMCE de las escuelas. Por otra parte, la valoración por la distancia, disminuye con el aumento de los ingresos familiares. Interesante son también los hallazgos respecto de que las escuelas municipales (de administración pública), parecen no reaccionar a las fluctuaciones de matrícula. Contrariamente las escuelas

particular subvencionadas, tienden a reaccionar más a la competencia por matrícula incrementando sus puntajes.

Más recientemente y, con el propósito de identificar los determinantes de la elección de escuelas en padres chilenos (especialmente la distancia del hogar a la escuela) Chumacero, Gómez y Paredes (2011) desarrollan un estudio de georreferenciación para calcular la distancia entre hogares y colegios a los que asisten los estudiantes. Ellos encuentran que la ubicación, el precio, la calidad (medida en términos del SIMCE), son determinantes relevantes de la elección de las escuelas. Tanto la calidad y la cercanía de las escuelas son altamente valoradas por la familias.

Los mismos autores (Gómez, Chumacero y Paredes, 2012), analizan el efecto de la provisión de información en la selección de escuelas por parte de los padres. Para ello, trabajan con las distancias entre hogares y colegios (georreferenciación), a lo que agregan información del desempeño de las escuelas en pruebas estandarizadas de 4° de primaria para dos períodos (SIMCE 1996 y SIMCE 2003). Los años considerados difieren en la existencia de información pública del desempeño por escuela. En el año 1996 no existía tal información mientras que si estaba disponible en el año 2003. Ellos concluyen que el desempeño de los colegios aparece como elemento importante en la elección de escuelas, por lo que sugieren que los padres se comportan como si conocieran esta información. No obstante ello, el hacer pública dicha información hizo que este factor sea más relevante al momento de elegir escuelas.

4.3.4. Comentarios finales

Sin duda, entre los temas de mayor debate y controversia hoy en Chile están los aportes o impedimentos de la lógica y dinámica de la política de mercado en el campo educativo a la calidad y justicia educativa. Los supuestos centrales de eventuales beneficios en el incremento de la calidad y mejoras sustantivas de los aprendizajes de los estudiantes más pobres y vulnerables, parecen no tener ningún sustento claro y, muy por el contrario la evidencia apunta hacia muy pobres o nulos efectos en rendimiento, mientras que se le atribuye casi sin duda alguna, fuerte responsabilidad en el incremento y agudización de la segregación escolar.

En efecto, hoy, a más de tres décadas de la implementación de las reformas basadas en el mercado, no se ha concretizado la promesa central de que al incrementar la elección y con ello, incentivar la competencia se impactaría positivamente en los desempeños de los estudiantes de menor nivel socio económico y pertenecientes a sectores vulnerables. Por una parte, las familias no cuentan con reales oportunidades de elección ya que dependen de sus capitales culturales y sociales, pero además hay factores institucionales y estructurales que ponen fuertes impedimentos a esta supuesta libre elección, tales como la selección y el cobro adicional que hacen las escuelas privadas a las familias. La evidencia también es creciente y sólida en mostrar en fuerte impacto negativo que esto ha tenido en los niveles de segregación escolar, encontrándose escuelas cuya población escolar se hace cada vez más homogénea, menos diversa y plural.

Las explicaciones de tales efectos o consecuencias son diferentes según la postura o paradigma socio político desde donde ello se analice. Para los defensores del mercado en educación, los pocos logros en calidad o el aumento de la segregación responden a las limitaciones o restricciones para que las escuelas operen en un mercado puro; es decir, no habría efectos como los teóricamente esperados, porque el mercado no está operando tal y como debería. Entre los argumentos que los pro mercados entregan se menciona el hecho las escuelas que fracasan a menudo no las cierran, lo que socavaría la presión competitiva del mercado y, el que los padres pueden estar limitados en su elección, especialmente por falta de información sobre la calidad de las escuelas, lo que dificulta el mecanismo de presión en el mercado. Respecto de la segregación, argumentan que no es más que el reflejo de la segregación residencial y no producto de la elección o competencia entre escuelas.

Desde la otra vereda, los bajos efectos en calidad, sobre todo para los más desfavorecidos, se atribuyen -entre otros factores- al incremento de la segregación que muestra como los mejores alumnos se van de las escuelas públicas (*descreme*), quedando en ellas, los estudiantes de menores desempeños. Entre los principales factores responsables del incremento de la segregación escolar, está la selección de estudiantes y el financiamiento compartido, aspectos que funcionan como barrera de entrada y exclusión para estudiantes y sus familias. Así, para muchos, el actual funcionamiento del sistema ha convertido la elección de escuelas (*school choice*), en un "*student's choice*". Esto es, que son finalmente las escuelas de mayor calidad quienes eligen a los

estudiantes, mediante diversos procesos de selección, dejando a los estudiantes con menores desempeños disponibles para otras escuelas, acrecentando así la segmentación del sistema educacional

Por otra parte, no aparece evidente que el rendimiento escolar sea la principal preocupación de los padres o, más aun, los criterios a través de los cuales ellos definen qué es una escuela de calidad, difiere de manera importante de los estándares SIMCE, por lo que se orienta la política y el mercado educativo chileno. Ellos efectivamente priorizan otros aspectos por sobre o además del rendimiento, a la hora de elegir escuelas, pero además ajustan sus expectativas en base a las reales opciones de elección, que aparecen mucho más restrictiva para las familias de menores recursos y nivel socioeconómico.

La revisión sobre procesos y factores de elección parental en Chile muestra que son estudios recientes y principalmente desde la economía y que en su mayoría se han centrado en la relación elección y calidad SIMCE de la escuela. Los pocos estudios desarrollados de carácter cualitativo ofrecen una mayor riqueza respecto de los criterios o razones que orientan la decisión y elección. Una parte sustantiva de esa investigación compara el proceso y decisión de elección que hacen los padres de escuelas públicas y privadas subvencionadas.

De acuerdo a la literatura revisada, los padres y familias en Chile consideran ocho grandes tipos de factores, que priorizan de manera distinta, según características socioeconómicas, los que se sintetizan en la tabla 4.7.

Parece evidente que se requieren de más estudios y de abordajes al menos mixtos, que permitan una mejor identificación de los criterios y factores que determina a elección de escuela, así como el proceso que ello implica para los distintos tipos de padres en Chile.

TABLA 4.7. FACTORES DE ELECCIÓN DE ESCUELA EN CHILE SEGÚN LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Categorías	Factores
1. Ubicación	Localización (comuna) y distancia al hogar Traslado fácil y sin costo
2. Precio	Gratuidad o Monto Financiamiento Compartido Tipo de administración de la escuela: pública o privada
3. Características de los estudiantes	El tipo de estudiantes y familia que asiste al colegio Clase Social Condición mixta o solo mujeres/hombres escuela
4. Calidad Escuela	Estándares académicos: resultados SIMCE u otra información relacionada (características socio demográficas de los estudiantes) Representaciones sobre calidad
5. Características de la enseñanza_ Principios Formativos	Valores o principios Proyecto Educativo Carácter religioso Propuesta Curricular Modalidad de enseñanza (Especialidades)
6. Orden y disciplina de la escuela	Comportamiento de los estudiantes Vestimenta /uniformes de los alumnos
7. Infraestructura y equipamiento	Instalaciones; estado del inmueble
8. Conocimiento Directo	Información que fluye por redes sociales y familiares cercanas Propia observación y conocimiento de la escuela Opinión de los hijos

Fuente: Elaboración propia a partir revisión literatura.

CAPÍTULO 5.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En este capítulo se presentan los propósitos y la estrategia metodológica que sustentan y orientan la investigación. En un primer punto se presentan el problema y las preguntas de investigación, y, a partir de las mismas, se formulan los objetivos. Efectivamente, a partir de la existencia de escuelas de baja calidad que permanecen en el sistema escolar chileno sin mejorar ni desaparecer, se levantan interrogantes e hipótesis respecto de su presencia, permanencia y consecuencias para, desde allí, explicitar los principales desafíos y propósitos de la investigación.

En un segundo punto se describe el enfoque y diseño que estructura el estudio, deteniéndonos en sus distintas fases (cuantitativas y cualitativa) para explicitar en ellas las fuentes de información, muestras, modelos y estrategias de análisis, así como los instrumentos y el procedimiento del trabajo de campo. Finalmente, se comparten un conjunto de consideraciones éticas propias de una rigurosa investigación que recoge y usa información provista voluntariamente por diferentes actores en sus espacios cotidianos.

5.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación *Elección y permanencia en escuelas de baja calidad en un sistema educativo de cuasi-mercado. ¿Opción o resignación?*, pretende aportar con información válida y pertinente que permita comprender el fenómeno de la permanencia de escuelas de baja calidad histórica en un sistema educativo de cuasi-mercado, en el que teóricamente debieran tender a desaparecer o a mejorar la calidad de su oferta educativa, por efecto de la presión que ejercen las familias a través de la elección de la escuela en la cual matricular a sus hijos. Indaga, así, en los criterios y principios que orientan la elección de escuelas, en las trayectorias, expectativas y razones que las familias entregan para permanecer en aquellas de baja calidad. Busca, además, identificar los principales determinantes del cambio de estudiantes en estas escuelas, y estimar la probabilidad que tienen sus alumnos de cambiarse hacia escuelas de mejor calidad.

5.1.1. El Problema y las preguntas de la investigación

La investigación profundiza en la dinámica inequitativa del sistema educacional chileno, en tanto efectos o consecuencias del modo de regulación que lo estructura y gobierna. En otras palabras, busca comprender procesos y prácticas que se generan entre actores e instituciones educativas, enmarcadas en los principios que ordenan y regulan el funcionamiento de dicho sistema. Especialmente referidos a aquellos elementos que desde la dinámica de elección de escuelas promueven, incentivan o reprimen coordinaciones y conductas entre actores e instituciones, para estudiar las consecuencias agregadas e inesperadas de tales procesos.

El cumplimiento de la obligatoriedad de la educación primaria en Chile y, por ende, de su masificación para alcanzar cifras de cobertura universales, exige que el sistema aborde tres problemas esenciales: disponer de escuelas en cantidad adecuada a tal demanda, resguardar la calidad de la educación ofrecida en ellas y establecer mecanismos tendientes a reducir cada vez más (hasta erradicarlas), las brechas de los desempeños de los estudiantes de distinto nivel socioeconómico y capital cultural. Para responder a tales desafíos y, tal como fue explicitado en el capítulo 3, el sistema educativo chileno modifica a inicios de la

década de los 80 su modo de regulación, adoptando uno sostenido en elementos y principios de mercado. En esencia, éste se caracteriza por:

1. *Mecanismo de asignación de recursos a las escuelas.* Se establece un subsidio por alumno, que actualmente también distingue según vulnerabilidad socioeconómica del estudiante¹⁴. Con ello, los recursos recibidos por cada establecimiento son función única y directa de la cantidad de alumnos inscritos en él.
2. *Libertad de elección de escuela por parte de las familias.* De acuerdo con este principio, las familias cuentan con la libertad (teórica) de escoger según la escuela en la cual educar a sus hijos e hijas. A partir de allí, la subvención escolar se transforma en un recurso por el cual compiten los establecimientos a fin de contar con mayores ingresos. El sistema escolar se constituye así en un mercado de disputa entre los establecimientos escolares por alumnos;
3. *Descentralización de la educación pública.* Los establecimientos de administración pública y subvención estatal son responsabilidad directa de los municipios en los cuales se ubican. La diversidad de contextos, recursos y capacidad técnica con que cuentan los más de 300 municipios del país, ha implicado también una enorme diversidad en la oferta educativa, misma que se refleja en los resultados de la medición de calidad de sus escuelas, vista a través del SIMCE. Por su parte, los establecimientos privados con subvención estatal son autónomos en su gestión y administración, pudiendo incluso lucrar con tales recursos.
4. *Crecimiento de la oferta privada, con financiamiento estatal.* La mínimas exigencias para que cualquier persona o entidad privada pudiera abrir una escuela y lo atractivo del financiamiento estatal (sin diferencia alguna respecto de las escuelas municipales) para su funcionamiento, lleva a un sostenido aumento de la oferta de escuelas de gestión privada que reciben financiamiento público. Ello se ve además favorecido con la introducción del *Financiamiento Compartido*, mecanismo mediante el

¹⁴ Desde el año 2008, se instaura la Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP, que otorgo un monto adicional por los alumnos considerados vulnerables, según características económicas y socioculturales de sus familias u hogares.

cual se permite que los privados cobren además una cuota adicional a las familias, fijando un valor máximo de referencia. Las estadísticas muestran el sostenido crecimiento de los establecimientos particulares subvencionados y su efecto en el incremento de la matrícula de ellos.

5. *Monitoreo e información de la “calidad educativa” ofrecida.* El sistema informa de la calidad de cada escuela y liceo mediante el SIMCE - indicador del logro alcanzado por los estudiantes en distintos grados y, en áreas claves del currículo-. Esta información, se asume esencial para que las familias seleccionen y elijan el establecimiento para sus hijos.

Así, la competitividad instalada en el sistema escolar chileno entre establecimientos por captar alumnos hace que este sea idealmente regulado desde la demanda. Lo que ocurrirá si las familias cuentan con la información necesaria para un actuar correcto y guiado por la “calidad de la educación” ofrecida en ellos. La conceptualización sobre calidad educativa es, por su propia naturaleza, situada y contextualizada y, por ende, polisémica. A su base, está lo que espera y piense ha de ser una buena escuela. De allí entonces que difícilmente encontremos total consenso entre autoridades (políticas y técnicas), administradores y directores de establecimientos escolares; docentes, estudiantes y padres. Es más, tampoco resulta obvio ni sencillo encontrar o hablar de una mirada única y compartida por los padres.

Asumiendo lo anterior, y con las distinciones del caso, esta investigación asume que hay un consenso básico del rol que se les asigna a las escuelas y el sistema escolar en sociedades democráticas y de vocación inclusiva: asegurar una adecuada transmisión del conocimiento y de un tipo de saber elaborado, que permita que los individuos se desarrollen y puedan participar plenamente en las esferas sociales, culturales, políticas y económicas de la sociedad. En tal sentido y, compartiendo que la calidad no se agota en mirar los desempeños que alcanzan los estudiantes, sostenemos igualmente que si tales desempeños son insuficientes, esa escuela no puede ser considerada de calidad.

Desde la información sobre la calidad SIMCE, junto con los mecanismos de competencia que regulan el campo educativo, se apuesta a una autorregulación del sistema, producto de la presión que teóricamente pueden ejercer las familias, al optar por unos y no por otros o eventualmente, castigarlos cambiando a sus hijos de ellos. En este campo y supuestos, la competencia

informada debería producir una permanente regulación ascendente de la calidad del sistema, ya que las escuelas cuyos estudiantes alcanzan un bajo desempeño, en un contexto de alta competencia y de bajas barreras para la entrada de nuevos competidores deberían mejorar su calidad o bien tender a desaparecer. Pues bien, tal como se muestra en el capítulo anterior, la evidencia empírica de las últimas dos décadas en Chile muestra que esta regulación ascendente de la calidad no ha ocurrido. Ello aún cuando ha aumentado y mejorado la información disponible para las familias, lo que junto con la mayor escolaridad de la población chilena, haría más factible un uso eficaz y en función de la búsqueda de una mayor calidad educativa en la elección de las escuelas para los hijos, así como para mantenerse y permanecer en ellas.

Tal como fue expuesto, distintas respuestas se han buscado para explicar lo anterior. Ellas van desde una débil o mala difusión de la información sobre la calidad de las escuelas hacia los padres, situación que no les permitiría optar adecuadamente hasta el hecho que en realidad el funcionamiento del sistema ha convertido la elección de escuelas por parte de las familias, en una elección de estudiantes (y familias), por parte de las escuelas. Esto es, que son finalmente las escuelas de mayor calidad quienes eligen a los estudiantes, mediante diversos procesos de selección, dejando a los estudiantes con menores desempeños disponibles para otras escuelas, acrecentando así la segmentación del sistema educacional.

En este escenario, la investigación busca dar una respuesta válida y pertinente al fenómeno de la permanencia de escuelas que mantienen en el tiempo una oferta educativa de baja calidad, medida a través del SIMCE (bajo desempeños o logros de sus estudiantes). Su existencia y permanencia supone que hay importantes cohortes de estudiantes que están recibiendo una formación deficitaria quedando marginadas y excluidas de un acceso pleno e igualitario a las oportunidades sociales. Ello a pesar de los esfuerzos implicados en la política y los programas de focalización, de los cuales muchas escuelas han sido beneficiarias. Se espera así, en primer lugar, identificar y dimensionar esta oferta educativa de baja calidad para estudiar su comportamiento en el tiempo, a fin de distinguir entre aquellas cuya calidad se mantienen históricamente baja, de otras en las que este indicador (SIMCE) varía en el tiempo. En ellas, importará reconocer y distinguir factores estructurales que pudieran estar afectando la movilidad de los estudiantes entre escuelas, de aquellos propios de la realidad y

subjetividad de las familias que pesan a la hora de elegir y valorar el lugar donde se han de educar sus hijos.

Consecuentemente, la investigación indaga en las razones y factores que explican que en Chile, después de tres décadas de funcionamiento de un cuasi-mercado educativo altamente competitivo, permanezcan escuelas de baja calidad educativa que no desaparecen ni mejoran su calidad. Avanzamos un poco más allá para preguntarnos más precisamente ¿Por qué las familias mantienen en ellas a sus hijos? De esta forma, la pregunta que guía la investigación es:

- *¿Cuáles son las razones por las cuales las familias mantienen a sus hijos en escuelas de baja calidad, teniendo teóricamente alternativas de cambio hacia establecimientos de mejor calidad, medido a través del SIMCE?*

¿Será que ha intentado cambiarlos y encuentran limitaciones de distinta índole que se los impide? ¿O será que ni siquiera lo han intentado, porque en realidad están contentos o satisfechos con la educación que allí reciben sus hijos e hijas? Surge entonces la necesidad de identificar y comprender cuáles son los criterios y variables que definen la elección de una escuela y la permanencia en ellas. O desde la otra verada: ¿cuáles son los motivos o factores por los cuales se decide y opta por el cambio de establecimiento o centro escolar?

La investigación se circunscribe a la década que transcurre entre los años 1998 y 2008. Opción que se sustenta en dos aspectos. En primer lugar porque a esa fecha, la casi totalidad de las escuelas subvencionadas del sistema, habían sido objeto de algún programa de focalización en busca de mejorar su calidad (desempeños escolares) y hacerla sostenible en el tiempo. En segundo lugar, porque en el año 2008 irrumpe en el sistema la Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP, que cambia la relación y exigencia con los sostenedores, impidiendo por ejemplo, la selección de estudiantes en aquellos casos que optan por recibir esta subvención adicional. Más aún, el profundizar cualitativamente en los determinantes de la elección y permanencia de escuelas, en padres cuyos hijos asisten a establecimientos de baja calidad en el 2012, permitirá indagar también en eventuales cambios producto de esta nueva regulación.

5.1.2. Hipótesis orientadoras del estudio

De acuerdo a los principios y modo de regulación de la educación chilena, los establecimientos cuyos resultado SIMCE se mantiene por debajo de lo esperable y deseado, deberían disminuir su matrícula, producto de la reacción de una demanda que informada de tal situación, optará por establecimientos con mejores resultados, siempre y cuando se encuentren en un contexto competitivo que les posibilite una mejor opción alternativa. De esta forma, bajos y sostenidos resultados SIMCE en el tiempo, deberían correlacionarse con una disminución de la demanda y, por tanto, de la matrícula. Esto en su extremo pudiera implicar el cierre o cese de funcionamiento de tales establecimientos.

Con el desafío de levantar información pertinente y relevante se elaboran algunas hipótesis que, en base a la literatura revisada, pudieran estar explicando tal fenómeno.

- a) El propio sistema y sus modos de regulación, pone importantes barreras para que los estudiantes y las familias de establecimientos de baja calidad, se puedan cambiar a otros en busca de una mejor calidad educativa.

De esta forma y a pesar de tener conciencia de estar recibiendo una formación deficitaria y de existir otros establecimientos cercanos de mejor SIMCE donde cambiarse, la decisión del cambio supone recursos y condiciones que no siempre están disponibles en las familias y los estudiantes, haciendo así muy difícil y compleja la movilidad o el cambio de los niños y niñas de estas escuelas. Entre los posibles impedimentos de tipo estructural, se identifica el dinero implicado en el eventual cambio (financiamiento compartido); el rechazo por parte de las escuelas de mayor calidad (selección, exclusión) y la distancia que separa el hogar, de la escuela elegida. Actúan así, aspectos que hacen inviable el cambio (o elección), aún cuando así lo quisieran.

- b) Las familias priorizan y demandan de las escuelas otros factores y variables, distintas a la calidad reflejada en el SIMCE y por ende no intentan necesariamente cambiarse.

En este caso, tendríamos familias que voluntariamente permanecen en ellas, ya que valoran lo que reciben, independientemente del SIMCE, o bien, porque para ellas la calidad refiere a otros elementos que no están incluidos en este

indicador. Puede ocurrir también, que no se desconozca qué implica y significa la calidad de la escuela, medida a través del SIMCE, pero que tal calidad se aprecie como buena, en función de otros parámetros. Entre los aspectos valorados y priorizados por ellas se encontrarían: la seguridad que les ofrece la escuela para sus hijos; el clima y trato que reciben sus hijos y ellos mismos; los valores y principios que les inculcan; el tipo de familia y compañeros que allí encontrarán sus hijos.

5.1.3. Objetivos de la investigación

Para poner a prueba tales supuestos, la investigación analiza el comportamiento de la matrícula en los establecimientos que muestran bajos resultados SIMCE a lo largo de una década, para establecer si efectivamente esta disminuye, producto de la reacción de las familias que optarán por establecimientos con mejores resultados, siempre y cuando se encuentren en un contexto competitivo que les posibilite una opción alternativa. En ellas, analiza los determinantes del movimiento de estudiantes implicado en la variación de la matrícula, a fin de identificar quienes son los estudiantes que eventualmente migran en busca de escuelas de mejor calidad SIMCE. Durante las fases finales, el estudio indaga y profundiza en las razones que entregan las familias cuyos hijos asisten a escuelas de baja calidad histórica, para haberlas elegido y permanecer en ellas. Importa saber de intentos de elección de otras opciones (mejores según SIMCE), de deseos de cambios, así como de las limitaciones o razones que los hicieron desistir.

Con esta investigación se pretende alcanzar el siguiente **Objetivo General**:

Conocer y comprender las razones que llevan a las familias a elegir y permanecer en escuelas chilenas de baja calidad histórica, pudiendo elegir y optar por otras de mejor calidad.

Dicho objetivo se concreta en los siguientes **objetivos específicos**:

1. *Describir el comportamiento de la matrícula y la probabilidad de cambio en escuelas urbanas chilenas de baja calidad histórica.* Lo que se concreta en:
 - 1.1. Conocer las características de las escuelas urbanas que exhiben una baja calidad histórica en el sistema chileno, en el período 1998-2008.

- 1.2. Estimar la magnitud del cambio de estudiantes en escuelas urbanas de baja calidad histórica (1998-2008), según tipo de administración, ubicación, nivel socioeconómico y tamaño de la escuela.
 - 1.3. Identificar los factores que aparecen asociados al cambio de estudiantes en escuelas urbanas chilenas de baja calidad histórica, según características del estudiante, la familia y el centro escolar.
 - 1.4. Estimar la probabilidad y destino del cambio desde una escuela de baja calidad histórica, según características del estudiante, la familia y el centro escolar.
2. *Identificar los factores asociados a la elección y permanencia de las familias en escuelas chilenas de baja calidad histórica, ubicadas en contextos de alta competencia.* Lo que se operacionaliza en:
- 2.1. Describir los criterios y condicionantes de la elección y permanencia parental de escuelas de baja calidad histórica en dos mercados educativos urbanos chilenos.
 - 2.2. Conocer la actitud y disposición al cambio de escuela, en padres cuyos hijos asisten a escuelas de baja calidad histórica en dos mercados educativos urbanos chilenos.
 - 2.3. Establecer el nivel de conocimiento y uso del SIMCE como señal o determinante de la elección de escuela y en la conducta o disposición al cambio.
3. *Describir las percepciones, expectativas y demandas de padres de escuelas urbanas de baja calidad histórica, públicas y privadas.*
- 3.1. Indagar y comparar las trayectorias y factores de elección a través de las cuales, los padres de escuelas de baja calidad histórica (pública y privada), llegaron a matricular en ellas a sus hijos e hijas.
 - 3.2. Comparar las percepciones, opiniones y juicios de los padres respecto de la calidad de la educación que reciben sus hijos en escuelas de baja calidad histórica, públicas y privadas.
 - 3.3. Explorar en las razones de la permanencia de aquellas familias que se muestran críticas respecto de las escuelas de baja calidad histórica a la que asisten sus hijos.

- 3.4. Indagar en el conocimiento y sentido atribuido a la calidad educativa como factor de elección y permanencia, en padres de escuelas de baja calidad histórica, públicas y privadas.

5.2. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos antes descritos, la investigación se estructura en dos grandes componentes, con etapas, propósitos y estrategias diferentes, que se desarrollan de manera secuencial y que se integran en una última fase en la cual se da respuesta a los objetivos y preguntas del estudio.

Por un lado, se encuentra un primer **estudio cuantitativo** estructurado en dos fases o etapas. El mismo busca evidencias de la permanencia, por largos años, de escuelas de baja calidad educativa en el sistema chileno, para identificar posteriormente las razones de tal presencia y condición a partir de la información que aportan las familias que tienen hijos o hijas en dichas escuelas.

En primer lugar, con la etapa 1, se busca dimensionar y caracterizar el fenómeno de la permanencia, por al menos una década, de escuelas de baja calidad medida a través del SIMCE. En ellas, y a partir del comportamiento de la matrícula, se estima y analiza el flujo o circulación de estudiantes durante 10 años, para conocer si tal movimiento es mayor al que ocurre en el resto de las escuelas del sistema. Una vez estimada la tasa de cambio (o permanencia), se modela la probabilidad y destino del cambio de los estudiantes de estas escuelas, a fin de identificar quiénes son los estudiantes que se cambian y si este cambio responde a una búsqueda de escuelas de mejor calidad, según el mismo indicador SIMCE. La principal fuente de información corresponde a distintas bases de datos oficiales del conjunto del sistema educativo de escuelas, estudiantes y sus familias.

Una vez identificadas las escuelas de baja calidad histórica, interesa conocer y tipificar eventuales conductas de cambio desde los padres, al tiempo que identificar cuáles son las razones y factores que ellos entregan para permanecer o cambiar a sus hijos de estas escuelas. Esta es la etapa 2. En ella y a través de un cuestionario, se recoge la información señalada en una muestra de padres de 5° año Básico, en el total de escuelas de baja calidad ubicadas en dos importantes mercados educativos urbanos del sistema chileno.

En segundo término se desarrolla un **estudio cualitativo**, que consta de una sola etapa que se desarrolla una vez concluidas ambas fases del componente cuantitativo.

Para alcanzar con éxito los objetivos de la investigación y dar respuesta válida a sus preguntas, es necesario profundizar en la dimensión subjetiva de los padres y madres cuyos hijos asisten a escuelas de baja calidad histórica. Comprender desde su mirada, sentidos y vivencias las razones o principios que los llevaron a elegir (o no elegir) esos establecimientos para sus hijos e hijas; la valoración o críticas que ellos eventualmente le hacen a la escuela en cuestión y, su disposición a cambiarlos de establecimientos, así como los criterios implicados en tal decisión o deseo.

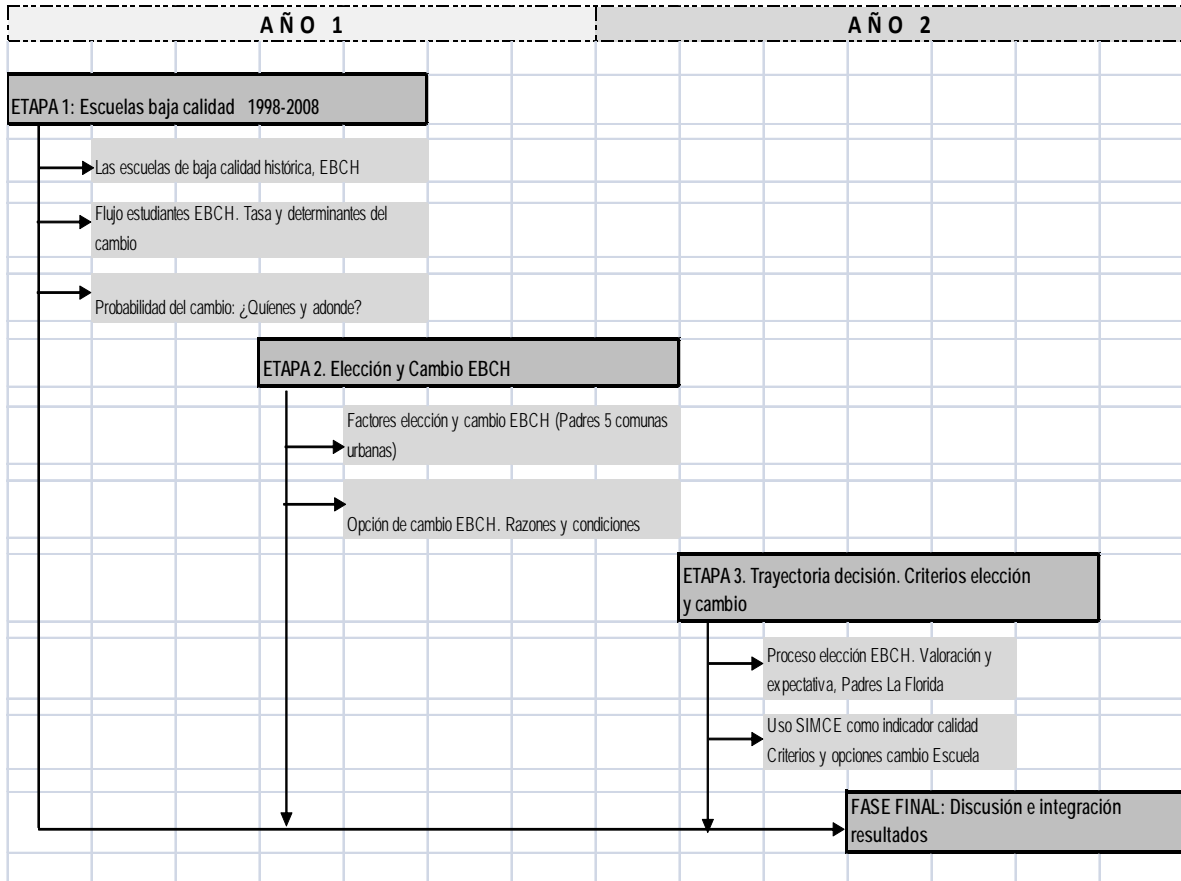
En el fenómeno de la elección del centro escolar para los hijos, así como en la decisión de permanecer en ellos o cambiarse, están presentes y con mucha fuerza factores estructurales, sociales y propios del universo simbólico de cada sujeto implicado. Por tal razón, la investigación necesariamente, opta por concluir el levantamiento de la información profundizando en los sentidos y significados con que analizan su experiencia los padres y apoderados de escuelas urbanas de baja calidad histórica. Durante esta tercera etapa, eminentemente cualitativa, se profundiza así en las dimensiones de valoración y satisfacción de los padres con estas escuelas. Se recorre con ellos, la trayectoria de decisión que los llevó a escoger estas escuelas para sus hijos e hijas; a comprender razones y condiciones que los llevarían a cambiarlos de establecimiento si efectivamente pudieran hacerlo. Interesa comprender qué piden y esperan de la escuela, cuáles son los aspectos valorados en ellas, qué ámbitos y elementos los hacen estar contentos con estos establecimientos y, principalmente qué papel juega en esto, la calidad educativa de la escuela establecida a través del SIMCE. Esta etapa recoge y analiza información producida mediante grupos focales de padres con hijos en distintos grados de las escuelas de baja calidad de la comuna de la Florida en la Región Metropolitana. La información fue recogida entre septiembre y octubre del 2012.

Finalmente, los hallazgos y resultados de las tres fases anteriores, se fusionan e interpretan globalmente en una última fase de integración y triangulación para responder a cada objetivo específico, discutir y concluir al respecto. Con todo, la parte puramente empírica del estudio se extiende por dos años, combinando dos

primeras etapas cuantitativas (12 meses) con una cualitativa (8 meses) y, una final de integración (4 meses).

En el gráfico 5.1 se muestra la estructura y los focos de la investigación.

GRÁFICO 5.1. ESTRUCTURA Y FOCO DE LA INVESTIGACIÓN



Fuente: Elaboración propia.

5.2.1. Estudio Cuantitativo 1. Determinantes del movimiento y cambio de estudiantes en escuelas de baja calidad histórica

El estudio cuantitativo se sostiene en la posibilidad de abstraer aspectos relevantes de la realidad, para analizarlos en su conjunto en busca de regularidades, patrones o pautas que deriven y sostengan y validen generalizaciones teóricas sobre lo estudiado (Sautu, 2003). Desde esta mirada, se busca en un primer momento dimensionar y caracterizar el fenómeno de la permanencia de escuelas de baja calidad en el sistema chileno, especialmente referido al comportamiento de su matrícula, esto es, de la estimación y análisis del flujo o circulación de estudiantes en ellas. Posteriormente se busca identificar cuáles son los determinantes o causales del cambio de los estudiantes en el conjunto de escuelas de baja calidad en ellas. Se usan modelos discretos de decisión, para estimar la probabilidad de que un estudiante que está en un establecimiento de baja calidad se cambie hacia otro establecimiento (de igual, mejor o menor calidad SIMCE), en relación al género y rendimiento SIMCE del estudiante, escolaridad de la madre, dependencia, tamaño y nivel socioeconómico del establecimiento. Las fuentes de información corresponden a las distintas bases de datos oficiales de las escuelas, estudiantes y sus familias a nivel del sistema educativos.

En un segundo momento, interesa conocer la disposición de los padres, asociada al cambio desde escuelas de baja calidad, al tiempo que identificar cuáles son las razones y factores que ellos entregan para permanecer o cambiar a sus hijos de estas escuelas. Esta fase recoge información mediante encuesta a padres en dos importantes mercados educativos urbanos del sistema chileno, de manera censal.

5.2.1.1. Variables

Las variables consideradas en este primer estudio cuantitativo, organizadas en función de su papel en el modelo son las siguientes:

- **Variable dependiente:**
 1. *Cambio de escuela.* Variable dummy: 0 no-cambio, 1 cambio de escuela.

- **Variables independientes o explicativas:**

1. *Dependencia administrativa del establecimiento.* Variable nominal con tres categorías municipal, particular subvencionado, y particular Pagado. Obtenida de la base de Directorios.
2. Nivel socio-económico de la escuela, variable categorizada en cuatro categorías: Nivel socioeconómico bajo; medio-bajo; medio-alto y alto. Obtenida de la base de Directorios.
3. *Tamaño de la escuela.* Variable obtenida de la base de Directorios y organizada en cuatro categorías: muy pequeña, pequeña, mediana y grande.
4. Calidad del establecimiento. Variable categorizada a partir del promedio de los puntajes SIMCE básica obtenidos entre 1998-2008: muy baja, baja, regular, alta y muy alta.
5. *Tendencia SIMCE.* Variable categorizada a partir de la correlación y desviación estándar de los puntajes promedios obtenidos en las distintas mediciones SIMCE entre 1998-2008: Ascendente, Estable, Descendente y Fluctuante.
6. *Evolución de la matrícula.* Variable categorizada a partir de la tasa crecimiento anual de la matrícula: reducción alta, reducción baja, estable, crecimiento bajo, y crecimiento alto.
7. *Género.* Variable *dummy*, que toma el valor 1 si la persona es mujer y 0 en cualquier otro caso. Obtenida a partir de las bases del SIMCE.
8. *Rendimiento o logro.* Variable categorizada a partir del puntaje promedio SIMCE que obtiene el alumno en las diferentes evaluaciones. Las categorías son asimilados a los rangos mediante los cuales se asigna calidad a la escuela: muy bueno, bueno, regular, bajo y muy bajo.
9. *Nivel de educación de la madre del alumno.* Variable categorizada a partir del máximo nivel de estudios alcanzado por la madre del estudiante: Básica incompleta, Media incompleta, Superior incompleta, y Superior completa. Esta variable se obtiene a partir de los cuestionarios de contexto del SIMCE.

Tal como fue argumentado en el apartado conceptual, en este estudio, la calidad educativa de la escuela está dada por el resultado SIMCE, que logran -en promedio- sus estudiantes a lo largo del tiempo. Para clasificar a los colegios según su “calidad” histórica, se utilizan los datos de la prueba SIMCE en Lenguaje y Matemática, sin ningún tipo de ajuste por nivel socioeconómico. Esta opción se toma porque creemos que independientemente de los factores que hubiera detrás de este pobre desempeño (capital cultural y social de las familias, falta de recursos, mala gestión) son colegios que concentran a los niños con los peores desempeños de Chile. Y además, porque es el puntaje SIMCE posiblemente el único indicador externo de “calidad” que está a disposición de la comunidad (anualmente) a la hora de eventualmente comparar colegios. La clasificación de los establecimientos en colegios de calidad baja, media o alta, responde a un criterio referido al tipo de productos que estos establecimiento están consiguiendo, y no a qué tan buena o mala es la función de producción en sí, la que claramente no observamos directamente. Una opción hubiera sido haber clasificado a los establecimientos de acuerdo a su SIMCE corregido por NSE del colegio o de las familias. Pero esta clasificación nos hubiera dejado fuera establecimientos con bajo rendimiento en general, por ser los mejores dentro de un cierto estrato socioeconómico, cosa que no queríamos hacer. Se llamará entonces a los colegios con bajo SIMCE histórico, establecimientos de “calidad baja”, entendiendo que esta denominación no se refiere a que los colegios tienen necesariamente una mala función de producción, sino a que en el agregado (función de producción más capital cultural o nivel socioeconómico de las familias) son colegios que reportan malos resultados académicos.

Para la identificación de las escuelas de baja calidad durante una década (1998-2008), se combinan datos del directorio de establecimientos educacionales chilenos, las bases de datos SIMCE para 4º y 8º (incluyendo los cuestionarios a los padres) y el registro de estudiantes chilenos (RECHE). Los análisis a realizar requieren clasificar a los establecimientos según nivel de SIMCE histórico o la tendencia que muestra el rendimiento de sus estudiantes en el período de análisis; su tamaño y evolución de la matrícula en dicho período. A efectos de determinar la calidad de los establecimientos, se estima el promedio simple de los puntajes promedios obtenidos en las Pruebas SIMCE de Lenguaje y

Matemática para cada establecimiento de la muestra, tanto para los cuartos como para los octavos Básico en el período 1998–2008¹⁵. El puntaje mínimo obtenido en dicho promedio permite ubicar a cada escuela según su calidad (muy alta, alta, regular, baja o muy baja), mostrada en el tiempo. Se deja fuera a los establecimientos urbanos que tuvieran menos de tres mediciones en el período bajo estudio.

La extensión del período considerado, así como la medición anual del rendimiento de los estudiantes de cada escuela del universo, permite analizar la tendencia de dicho rendimiento en el tiempo; esto es, si los desempeños de los estudiantes (4° y 8°), medidos a través del SIMCE, muestran un comportamiento ascendente, descendente o estable en el período estudiado, en cada una de las categorías de calidad anteriores. Esta tendencia del SIMCE para cada establecimiento, se establece a partir de la correlación de los promedios simples obtenidos en las mediciones SIMCE consideradas. Los establecimientos con una fuerte correlación positiva entre sus promedios SIMCE, se clasifican entre aquellos que exhiben un comportamiento ascendente en sus resultados de rendimiento; los que muestran una fuerte correlación negativa entre dichos promedios, se ubican entre las escuelas cuyos rendimientos muestran una tendencia descendente a través del tiempo. Por último, en los establecimientos que muestran una correlación muy baja (negativa o positiva), se utiliza la desviación estándar de los promedios SIMCE para estimar la tendencia respecto de los rendimientos. Esto permite identificar otros dos grupos de establecimientos: los que muestran un comportamiento del rendimiento con un SIMCE fluctuante y aquellos con un SIMCE estable.

La clasificación de los establecimientos según tamaño, utiliza el promedio simple de la matrícula total de enseñanza básica para el período 1998–2008. Esto permite clasificarlos como escuelas muy pequeñas (menos de 50 alumnos), pequeñas (entre 50 y 200), medianas (entre 200 y 600), o grandes (más de 600). Por último, los establecimientos también fueron clasificados de acuerdo a la evolución de su matrícula entre 1998 y 2008. Dicho indicador fue calculado en base a tasas de crecimiento promedio anual de la matrícula. De acuerdo con ello, se clasificó a los establecimientos en cinco grupos: 1) los que experimentaron un

¹⁵ para tales efectos, sólo se consideran las escuelas que contaban con al menos dos mediciones de SIMCE en el período en cuestión.

crecimiento bajo de su matrícula (entre 3% y 15% anual); 2) Los de crecimiento alto (mayor al 15% anual); 3) los que mostraron una matrícula estable (variación entre -3% y +3%); 4) Los que la redujeron de manera alta (mayor al 15% anual); y 5) los que la redujeron en menor medida (entre 3% y 15% anual) .

La tabla 5.1 resume los criterios utilizados para la clasificación de los establecimientos, a partir de las cuales se realizan los distintos análisis e interpretaciones implicados en esta fase del estudio.

TABLA 5.1. CRITERIOS DE CATEGORIZACIÓN DE LAS ESCUELAS SEGÚN CALIDAD, TENDENCIA SIMCE, TAMAÑO Y EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA

Categoría-Rango		Criterio
Promedio SIMCE 1998-2008 ⁽¹⁾		
Calidad según SIMCE⁽²⁾	Muy baja calidad	Menor o igual a 200
	Baja calidad	201 a 225
	Regular calidad	226 a 260
	Alta calidad	261 a 300
	Muy alta calidad	mayor a 300
Correlación y desviación promedios SIMCE		
Tendencia SIMCE	Ascendente	Correlación positiva (mayor o igual a +0.3)
	Descendente	Correlación negativa (menor o igual a -0.3)
	Fluctuante	Correlación muy baja (entre -0.3 y +0.3) y desviación estándar mayor a 7.5
	Estable	Correlación muy baja (entre -0.3 y +0.3) y desviación estándar menor o igual a 7.5
Número de Alumnos⁽³⁾		
Tamaño escuela	Muy pequeño	Menor a 50 estudiantes
	Pequeño	Mayor o igual a 50 pero menor a 200 estudiantes
	Mediano	Mayor o igual a 200 pero menor a 600 estudiantes
	Grande	Mayor o igual a 600 estudiantes
Tasa crecimiento anual de la matrícula		
Evolución de la matrícula	Reducción alta	Reducción promedio anual de la matrícula mayor a al 15%
	Reducción baja	Reducción promedio anual de la matrícula menor al 15% y mayor que 3%
	Estable	Variación promedio anual de la matrícula entre -3% y 3%
	Crecimiento bajo	Aumento promedio anual de la matrícula menor al 15% y mayor que 3%
	Crecimiento alto	Aumento promedio anual de la matrícula mayor a al 15%

Notas: (1) Promedio simple según el mínimo puntaje obtenido en las pruebas SIMCE 4° y 8° período 1998 – 2008.

(2) Los puntajes de corte para cada categoría de calidad, se establecen considerando una media de 250 y una desviación estándar de 50 para las pruebas SIMCE

(3) Promedio simple de la matrícula enseñanza básica del establecimiento para el período 1998 – 2008.

Fuente: elaboración propia.

5.2.1.2. Fuentes de Información

En esta primera etapa, se utiliza información secundaria contenida en distintas bases de datos oficiales. Ellas son:

- i) Directorio de establecimientos educacionales chilenos. En ella se registra año a año, el total de establecimientos del sistema, según características e indicadores principales.
- ii) Bases del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile de 4º Básico en los años 1999, 2002, 2005, 2006, 2007 y 2008. Concretamente información de los promedios obtenidos por cada establecimiento en las pruebas SIMCE en Lenguaje y Matemática que rinden los estudiantes de 4º año de enseñanza básica, a lo largo del tiempo (medición anual desde el año 2006).
- iii) Bases del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile de 8º Básico en los años 2000, 2004 y 2007. Evolución de los promedios obtenidos por cada escuela en las pruebas SIMCE en Lenguaje, y Matemática de los estudiantes de 8º año de Enseñanza Básica (medición bianual alternada con la medición de los estudiantes de II Medio).
- iv) Bases datos de Factores Asociados del SIMCE. Se trata de las diferentes bases con los cuestionarios que responden una muestra de padres y madres de los estudiantes que rinden el SIMCE en los diferentes años.
- v) Registro Estudiantes de Chile (RECH), de 2003 a 2006. Contiene la información del total de estudiantes que se matricula anualmente en alguna escuela o liceo de Chile. Esto permite seguir la trayectoria (egreso, cambio o permanencia) de los estudiantes en el sistema educativo.

5.2.1.3. Población y Muestra

La población de estudio está conformada por los centros educativos chilenos que ofrecen Enseñanza Básica (aun cuando pueden tener también educación media). La elección de ese nivel educativo se justifica por que la decisión de elegir, cambiar o permanecer en determinada escuela es tomada casi en exclusividad

por la familia, no por el alumno. De esta forma, la población de estudio es de 9.355 escuelas.

Las exigencias del estudio requieren contar con información de tres o más mediciones SIMCE en cada escuela; solo así será posible realizar los análisis de tendencia de dicho indicador de calidad para el período analizado¹⁶. De esta forma, para los análisis se eliminaron aquellas escuelas para las que no se contaba con dicha información. Con ello, el número de escuelas de estudio se redujo a 7.456 establecimientos, correspondiente a un 79,7% de los inicialmente considerados.

De este total, se decidió estudiar sólo aquellas escuelas situadas en áreas urbanas. La razón de tal elección se debe a que la mayor parte de las escuelas rurales se encuentra en espacios de baja competitividad, requisito indispensable para los análisis e interpretación de la posibilidad de cambio o permanencia. De esta forma, el estudio considera un total de 4.727 establecimientos urbanos (tabla 5.2). En esas escuelas, y como se describirá en el apartado 1 del siguiente capítulo de resultados, se seleccionarán las escuelas que llamaremos "de baja calidad histórica".

TABLA 5.2. NÚMERO DE ESCUELAS CONSIDERADAS EN EL ESTUDIO

Total escuelas Enseñanza Básica	Total escuelas con 3 o más mediciones SIMCE 1998-2008		
	<i>Urbanas</i>	<i>Rurales</i>	<i>Total</i>
9.355	4.727	2.729	7.456

Fuente: Elaboración propia.

5.2.1.4. Estrategia de análisis

Utilizamos distintas estrategias de análisis en función de objetivos y focos de las etapas. Así, se utilizan análisis estadísticos descriptivos simples, regresiones y correlaciones para identificar y caracterizar a las escuelas de baja calidad, su tendencia del rendimiento y evolución de la matrícula, así como la magnitud y destino del cambio. Mientras que para identificar cuáles son los determinantes o causales del cambio de los estudiantes en el conjunto de escuelas de baja calidad, se utilizan modelos discretos de decisión (modelos de probabilidad).

¹⁶ Por razones propias de la medición SIMCE y de ritmo de creación y desaparición de escuelas hay algunas que no tienen información SIMCE, o que tienen menos de tres mediciones en el período en cuestión.

a) Estrategia analítica para la identificación y caracterización escuelas de baja calidad histórica

Un primer paso para la identificación y caracterización del fenómeno de la existencia y permanencia de escuelas de baja calidad en el tiempo, requirió establecer los criterios de calidad educativa que permitirían ubicar a cada escuela del sistema en una categoría o rango de calidad. A partir de lo cual, identificar aquellas de baja calidad y estudiar el comportamiento de su matrícula a lo largo del tiempo.

b) Estrategia analítica para la identificación de los determinantes o causales del cambio de estudiantes de escuelas de baja calidad histórica

Para identificar cuáles son los determinantes o causales del cambio de los estudiantes en el conjunto de escuelas de baja calidad, se utilizan modelos discretos de decisión (modelos de probabilidad). A partir de este modelo se estima la probabilidad de que un niño que está en un establecimiento de baja calidad (baja/muy baja) se cambie hacia otro tipo de escuela en relación al género y rendimiento SIMCE del estudiante, escolaridad de la madre, dependencia, tamaño y nivel socioeconómico del establecimiento.

Los modelos de elección consideran la decisión que toma un agente respecto de varias alternativas. Se plantea un modelo de utilidad aleatorio, en el que el sujeto i enfrenta j alternativas. Supongamos que la decisión j devenga al individuo i , la siguiente utilidad

$$U_{ij} = x_i \beta_j + \varepsilon_{ij} \quad (1)$$

Donde x_i es un vector fila con K variables que caracteriza al individuo i .

Si el individuo opta por la alternativa j , se presume que la utilidad de esta alternativa es la más alta para este individuo. Sea Y_i una variable aleatoria que indica qué alternativa se eligió. MacFadden (1973), muestra que sí y sólo si los J errores de las ecuaciones definidas por (1) son independientes e idénticamente distribuidos con una distribución Weibull,

$$F(\varepsilon_{ij}) = \exp(-e^{\varepsilon_{ij}}) \quad (2)$$

Entonces,

$$\text{Prob}(Y_i = j) = \frac{e^{X_j \beta_j}}{\sum_{j=1}^J e^{X_i \beta_j}}, \text{ para } j=0, 1, 2, \dots, J \quad (3)$$

Estas definen un modelo logit multinomial. El modelo así escrito está indeterminado, por lo que hay que normalizarlo, seleccionando una categoría base, para la que

$$\text{Prob}(Y_i = 0) = \frac{1}{\sum_{j=1}^J e^{X_i \beta_j}} \quad (4)$$

En nuestro caso, la categoría base será el “no cambio”, esto es el alumno se queda en un colegio de muy mala y mala calidad.

Los parámetros del modelo se estiman maximizando el log de la función de verosimilitud:

$$\ln L = \sum_{i=1}^N \sum_{j=0}^J d_{ij} \ln \text{Prob}(Y_i = j) \quad (5)$$

Las variables explicativas consideradas son:

- Género del Alumno: variable dummy que toma el valor 1 si la persona es mujer y cero en cualquier otro caso.
- Nivel Socioeconómico del Establecimiento, NSE (RBD): conjunto de variables dicotómicas. Cada una toma el valor 1 si el colegio es de una de las tres clases sociales definidas (nivel socioeconómico bajo, nivel socioeconómico medio-bajo, nivel socioeconómico medio, nivel socioeconómico alto) y cero en cualquier otro caso.
- Tamaño de Matricula del Establecimiento (RBD): conjunto de variables dicotómicas. Cada una toma el valor 1 si el establecimiento es de uno de los tres tamaños definidos (muy pequeño, pequeño, mediano, grande) y cero en cualquier otro caso.
- Dependencia del Establecimiento (RBD): conjunto de variables dicotómicas. Cada una toma el valor 1 si el colegio es de una de las tres dependencias definidas (municipal, particular subvencionado, particular pagado) y cero en cualquier otro caso.

- Puntaje Promedio del Alumno en el SIMCE: conjunto de variables dicotómicas. Las categorías son asimilados a los rangos mediante los cuales se asigna calidad a la escuela: muy bueno, bueno, regular, bajo y muy bajo.
- Nivel de Educación de la Madre del Alumno: conjunto de variables dicotómicas. Cada una toma el valor 1 si la madre del alumno tenía uno de los cuatro niveles de educación definidos (básica incompleta, media incompleta, superior incompleta, y superior completa).

Concluimos este apartado de descripción del primer estudio cuantitativo con dos aclaraciones. En primer lugar, señalar que en este modelo no se incluye el nivel de ingresos del hogar dado que está altamente correlacionado con la variable asociada al nivel de educación logrado por la madre. En modelos logísticos multinomiales la inclusión de variables altamente correlacionadas pueden generar problemas de consistencia de los estimadores. Y, por último, recordar que la categoría base definida está compuesta por hombres, con madres de baja educación y que asisten a establecimientos de nivel socioeconómico bajo, muy pequeños, municipales y con bajo nivel de logro y con madre de baja educación. Todos los efectos marginales, entonces, deben interpretarse en relación a esta categoría base.

5.2.2. Estudio Cuantitativo 2: Factores de la elección y permanencia de las familias en escuelas de bajo rendimiento histórico en Chile

Tal como fue señalado, tras haber sido identificadas las escuelas cuya calidad educativa se ha mantenido baja o muy baja por una década, y de conocer, a través del movimiento o flujo de estudiantes, cuál ha sido la reacción de las familias en ellas, el estudio indaga en la valoración y expectativas respecto de la educación ofrecida en estas escuelas, por los padres cuyos hijos asisten a ella. Concretamente interesa conocer su grado de satisfacción con el establecimiento, de eventuales intentos por cambiar a sus hijos de ellos, y las razones o factores implicados en la elección y permanencia de sus hijos o hijas en dichos centros educativos. Especial relevancia adquiere el conocer si las familias usan el SIMCE como factor en la elección o cambio de establecimiento.

Para ello se utiliza la estrategia de encuesta o *survey social*, tipo de investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en un contexto de la vida cotidiana. En concreto, esta fases recoge información mediante cuestionario a padres y madres, de manera censal (a nivel de escuela), en dos importantes mercados educativos urbanos del sistema chileno. Para la recolección de la información se utilizan procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas que permitan identificar y caracterizar a la población en estudio, según objetivos e hipótesis del estudio. La información recogida mediante cuestionarios permite la elaboración de matrices de datos cuantitativos y, por tanto, ser tratados estadísticamente (Sautu, 2003) en busca de regularidades y patrones descriptivos y explicativos.

5.2.2.1. Variables

Las variables consideradas en este segundo estudio de carácter cuantitativo son las siguientes:

- **Variable dependiente:**
 1. *Conducta de cambio*: Variable referida a la disposición al cambio de escuelas de los padres y toma 3 valores: 1: si lo cambiaría, 0: no lo cambiaría y 2: Lo cambiaría con dudas.
- **Variables independientes:**
 1. *Escolaridad madre*: variable dicotómica que toma el valor 1 si la escolaridad de la madre es sin estudios / básica completa e incompleta y 0 en cualquier otro caso.
 2. *Razón para el no cambio*: conjunto de variables dicotómicas. Cada una toma el valor 1 si las familias consideran esa razón para el no cambio y 0 en cualquier otro caso. Las variables consideradas son:
 - No disponer de recursos
 - Los procesos de selección de otros colegios son muy exigentes
 - El hijo/a no quiere cambiarse
 - Tienen más hijos en este colegio
 - El hijo requiere de un colegio con integración
 - La distancia de los otros colegios (les quedan muy lejos)
 - Otros colegios no son para ellos;

- En este colegio no hay violencia
 - El hijo en este colegio se ha superado/avanzado
3. *Nivel de percepción general de la escuela:* variable dicotómica. Toma el valor 1 si las familias perciben como bueno al establecimiento en general (muy bueno, bueno) y 0 en cualquier otro caso.
4. *Nivel de satisfacción con la escuela:* Conjunto de variables dicotómicas. Cada una toma el valor 1 si las familias están satisfechas y 0 en cualquier otro caso. Las variables consideradas son:
- Satisfacción con la exigencia de la escuela
 - Satisfacción con los profesores
 - Satisfacción con acceso a computadores e Internet
 - Satisfacción con los resultados SIMCE
 - Satisfacción con el clima o ambiente escolar
 - Satisfacción con lo que aprende el/la hijo/a
 - Satisfacción con la libertad dada a los estudiantes

En este modelo no hemos incluido el nivel de ingresos del hogar pues está altamente correlacionado con la variable asociada al nivel de educación logrado por la madre, así como tampoco escolaridad del padre y algunos niveles de satisfacción con aspectos del colegio ya que no presentan relación (χ^2) con la variable dependiente (conducta de cambio).

5.2.2.2. Muestra

Una vez identificadas el total de escuelas que muestran una baja calidad según el SIMCE, durante el periodo 1998-2008 (971), estas se agruparon por comunas, de manera de poder establecer al interior de macro zonas o regiones, conglomerados mayores (dos, tres o más comunas), susceptibles de ser considerados posibles “mercados educativos” para los padres. Ello básicamente por la alta concentración de escuelas de diferentes SIMCE y dependencia (municipales y particulares subvencionadas) y por la cercanía geográfica entre dichas comunas. Ambos aspectos importantes para una eventual elección y/o cambio de establecimiento por parte de los padres.

A partir de estas agrupaciones y en base a los criterios mencionados, se seleccionó un potencial “mercado” en las regiones Metropolitana y de Valparaíso (gráfico 5.2). En su interior, las comunas seleccionadas fueron:

- Región Metropolitana: comunas de La Florida, Puente Alto y Peñalolén.

- Región de Valparaíso: comunas de Valparaíso y Viña del Mar.

Así, y para todas las escuelas urbanas de baja calidad histórica en estas cinco comunas, se recoge la opinión de los padres y madres de 5° año Básico. La elección del grado (5º) se hace considerando que son padres cuyos hijos e hijas han rendido hace poco tiempo el SIMCE de 4º Básico y de esta forma pudieran tener alguna reacción u opinión respecto de este indicador.



GRÁFICO 5.2. UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS SELECCIONADAS EN EL ESTUDIO CUANTITATIVO 2

Fuente: Elaboración propia.

Las escuelas de baja calidad histórica en estas cinco comunas resultaron ser 120. Sin embargo, y producto del período abarcado por el estudio (1998 al 2008), 15 de ellas no estaban funcionando el 2011, año en que se aplica la encuesta de esta segunda fase de la investigación. De esta forma, las escuelas consideradas fueron un total de 105. Finalmente y descontando aquellos casos donde el director o directora rehusó a que las familias participaran del estudio, la encuesta se aplicó a un total de 82 escuelas, que serán la muestra final del estudio. Este detalle y su distribución por comunas y región se muestra en la tabla 5.3.

TABLA 5.3. ESTUDIO CUANTITATIVO 2. MUESTRA DE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA POR COMUNA

Región	Comuna	Muestra diseñada	Muestra final
Metropolitana	La Florida	19	17
	Puente Alto	25	12
	Peñalolén	15	15
Valparaíso	Viña del Mar	15	27
	Valparaíso	31	11
Total		105	82

Fuente: Elaboración propia.

De estas 82 escuelas seleccionadas, 52 son municipales y las 30 restantes particulares subvencionadas.

En cada una de ellas se aplicó aleatoriamente la encuesta a 15 padres de 5º año Básico, de tal forma que la muestra diseñada fue de 1.230 padres. El trabajo de terreno se realiza durante los meses de mayo y junio del año 2011. La tasa de respuesta fue de un 90% por lo que la muestra final es de 1.113 padres.

5.2.2.3. El cuestionario como instrumento de obtención de información

Para la recogida de la información de esta segunda fase se utiliza un cuestionario autoaplicado con preguntas cerradas y abiertas, dirigido a padres y madres.

Con el cuestionario se posibilita conocer las opiniones y representaciones que tiene un sujeto sobre el problema o dominio objeto de análisis de una forma rápida y barata. Así, se constituye en un buen instrumento para explorar en torno a los significados que los sujetos otorgan a las situaciones, eventos o hechos analizados. El cuestionario aporta amplia información sobre las interpretaciones del objeto en cuestión y los elementos que son asociados por parte de los sujetos. También permite comprender la lógica cultural desde el cual el sujeto interpreta y da sentido a los hechos de la realidad estudiados.

El cuestionario responde a hipótesis de trabajo previamente establecidas, que emergen del marco conceptual que sostiene el estudio y, que se operacionalizan a través de variables e indicadores. Las cuestiones planteadas responden, así, a la información requerida a partir de operacionalización de objetivos y resultados del estudio. La calidad del instrumento radica en la calidad de las preguntas y de

las eventuales respuestas que se han predefinido. La validación de las preguntas, de su estructura lógica y semántica, es fundamental para asegurar la comunicación entre investigador investigador y participante y para que este último responda la pregunta en el campo semántico en que fue formulada.

Como se ha señalado anteriormente, se aplicó el cuestionario a un total de 1.113 padres y madres de 5° año Básico, del conjunto de 82 escuelas de baja calidad histórica en las cinco comunas señaladas.

El instrumento aplicado busca indagar en cinco aspectos centrales:

1. Conducta de cambio de las familias de establecimientos de bajo rendimiento histórico.
2. Grado de satisfacción de las familias con la escuela.
3. Tipo de familias en relación a la conducta de cambio.
4. El SIMCE como señal para la conducta de cambio.
5. Percepción de las familias de estas escuelas, respecto de la educación.

Se estima que estos aspectos podrían iluminar y hacer comprensible el fenómeno de la permanencia de las familias en escuelas cuya calidad se ha mantenido baja o muy baja, durante varios años. Aspecto que se ve reflejado en el bajo desempeño académico de sus estudiantes, medido a través del SIMCE durante al menos una década. Así, será muy distinto concluir respecto de padres que han intentado cambiarse de estos centros educativos y no lo han conseguido (sin éxito), que constatar que los padres no se han planteado el cambio. En ambos casos hay permanencia en estas escuelas de baja calidad, pero las razones son radicalmente distintas. Por otro lado, el grado o nivel de satisfacción de las familias con el establecimiento entrega mayor comprensión a la permanencia en ellos, pudiendo así asociarse a una “permanencia obligada” (menor satisfacción), o una “permanencia voluntaria” (mayor satisfacción).

En concordancia con el marco teórico y problematización que sustenta este estudio, se elabora una matriz de dimensiones y factores que podrían explicar la permanencia de las familias en estas escuelas de bajo rendimiento histórico. Por una parte, la existencia de una conducta de cambio sin éxito como la inexistencia de tal conducta da cuenta de la permanencia de las familias en estas escuelas. El grado o nivel de conformidad de las familias con el establecimiento se sugiere como explicación de la permanencia en ellos.

Por su parte, los factores o criterios por los cuales las familias eligen o permanecen en ellas fueron agrupados en cuatro grandes tipos, dejando igualmente abierta la posibilidad para recoger algún elemento o factor distinto:

- i) *Conocimiento directo*. En esta categoría se encuentran los factores referidos a un conocimiento vivencial directo (padres son ex alumnos de la escuela; otros hijos estudian o estudiaron allí) o indirecto (familiares estudian o estudiaron allí, conocen al director o algún profesor de la escuela)
- ii) *Prestigio, reconocimiento distinción social*. Se trata de variables que priorizan la elección del establecimiento, en función de la reputación o prestigio que otorga el estudiar en ese colegio, ya sea por su reconocimiento académico o por el nivel socioeconómico de las familias y lo que ello supone en redes y contactos, entre otros.
- iii) *Cultura, ambiente o clima del establecimiento*. Reúne aquellos factores referidos a la valoración y priorización del tipo de relación que se da entre los miembros de la comunidad educativa y, de los aspectos referidos a la confianza y seguridad para la integridad física y emocional de sus hijos/as
- iv) *Enseñanza y formación recibida*. En esta dimensión se consideran aquellos factores que aluden al tipo de aprendizaje y resultados que alcanzan los hijos/as, así como los valores y principios que se les transmite e inculca en la escuela.
- v) *Factores económicos*. En este eje, se ubican factores referidos al costo de la mensualidad; a la distancia entre la escuela y el hogar o beneficios referidos por el hijo/a, entre otros.

El detalle de los ejes o dimensiones de indagación, así como de los factores, variables e indicadores, mediante los cuales se recoge la información, se presenta en la matriz de la tabla 5.4.

TABLA 5.4. MATRIZ DEL CUESTIONARIO DEL ESTUDIO CUANTITATIVO 2

Dimensión	Factor/ Variable	Indicador
Caracterización socio demográfica del entrevistado	• Comuna de residencia	• Nombre comuna residencia
	• Sexo	• Sexo
	• Edad	• Años cumplidos
	• Escolaridad	• Nivel y último curso aprobado egreso
	• Relación hijo/a en la escuela	• Parentesco estudiante

Caracterización socio-demográfica de la familia	• Edades y Escolaridad Hijos/as	<ul style="list-style-type: none"> • Edad hijos • Último curso aprobado • Asistencia a escuela /liceo • Tipo establecimiento al que asisten
	• Actividad laboral padre y madre	• Ocupación/profesión papá y mamá estudiante
	• Capital cultural de los miembros de la familia	• Nivel educativo alcanzado y ultimo año aprobado padres
	• Escolaridad Padres	• Ocupación/profesión padres
	• Expectativas y aspiraciones	• Posibilidad académicas /educativas futuros hijo/a
	• Ingresos Familiares	• Ingreso mensual del hogar
Factores de elección de la escuela para su hijo/a	• Conocimiento directo	<ul style="list-style-type: none"> • Condición de ex alumnos de padres • Otros hijos que estudian o estudiaron en la escuela • Otros parientes estudiaron allí (primos, tíos) • Pariente/amigo de algún docente /director escuela
	Prestigio y reconocimiento social	• Percepción o conocimiento de buenos resultados de los alumnos de la escuela.
	• Calidad y resultados académicos/SIMCE	• Juicio sobre calidad de los docentes.
	• Calidad y reconocimiento de sus docentes	• Juicio sobre el logro de los alumnos del colegio en la PSU y/o ingreso buenos liceos
	• Éxito de los estudiantes ingreso Liceo y/o estudios superiores	• Apreciación del aprendizaje de inglés en los alumnos.
	• Enseñanza del inglés	• Valoración del pago
	• Tipo de estudiantes y familias del colegio	• Valoración de la zona donde está ubicado el colegio.
	• Ubicación del colegio	• Valoración del nivel social de los alumnos y de sus familias
	• Nivel socioeconómico (NSE) Familia	• Valoración de modales y costumbres de los alumnos
	• Infraestructura y recursos del colegio	• Valoración de la infraestructura del colegio
		• Valoración de los recursos TIC
	Cultura y clima escolar	• Valoración trato hacia los alumnos
• Trato que dan al estudiante/hijo	• Valoración relación entre los profesores	
• Interacciones entre los actores	• Acuerdo con afirmación de ambiente sin violencia en el colegio	
• Sentido de comunidad	• Acuerdo con afirmación positiva de confianza de los profesores hacia los alumnos	
• Seguridad /nivel de violencia		
	Enseñanza y formación ofrecida	• Acuerdo con valores del colegio.
• Tipo de formación	• Acuerdo con los niveles de exigencia y disciplina del colegio	
• Exigencia y disciplina del colegio	• Satisfacción con el grado de aprendizaje de los alumnos	
• Pertinencia y relevancia del aprendizaje	• Satisfacción con el grado en que el colegio se preocupa también de que se desarrollen en lo artístico y deportivo.	
• Enseñanza integral en el colegio	• Acuerdo con los procesos que el colegio establece para apoyar al aprendizaje de sus estudiantes	
• Apoyo que reciben los alumnos para aprender		
	Razones económicas	• Tipo de razones
• Gratuidad	• Acuerdo con imposibilidad de pagar.	
• Cercanía al hogar	• Valoración de la cercanía de la escuela al hogar	
• Por las ayudas sociales que reciben los estudiantes (becas, alimentación...)	• Valoración de becas para el hijo	
	• Valoración de alimentación otorgada por el colegio u otros beneficios similares.	
Satisfacción con la	• Valoración de la educación (general)	• Utilidad de la educación como logro individual

educación de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio Global sobre la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de satisfacción con los siguientes aspectos de la escuela: Clima; profesores, seguridad, aprendizaje del hijo/a; infraestructura; trato dado al hijo/; relación familias; valores; beneficios, gratuidad/pago
	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud y aprendizaje del hijo 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés y motivación hijo/a escuela /educación • Promedio de Notas hijo/a • Ubicación del hijo/a en el curso
	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de cambiar de establecimiento al hijo/a 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de acuerdo con el cambio de establecimiento para el hijo/a • Destino del cambio (tipo de escuela) • Criterios/factores del cambio • Razones por las cuales no lo ha cambiado
	<ul style="list-style-type: none"> • SIMCE Establecimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de conocimiento SIMCE establecimiento • Uso del SIMCE como factor de elección establecimiento • Valoración SIMCE establecimiento
Participación e implicación en el proceso educativo del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud y Tipo de apoyo dado al hijo/a 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de compromiso proceso educativo hijo • Tipo de Apoyo en tareas escolares
	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas educativas sobre el hijo/a 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia y relevancia de la educación recibida • Aspiraciones educativas futuras

Fuente: Elaboración propia.

Tomando en cuenta el carácter auto-aplicado de los cuestionarios, se buscó expresamente que su diseño y diagramación fuera sencilla y de fácil comprensión. Esto es, con instrucciones claras de manera que evite errores de interpretación o llenado de celdillas de respuesta; de fácil lectura y en lenguaje reconocible y amigable con los entrevistados. Este instrumento fue validado mediante juicio de expertos, quienes en un primer momento discutieron y consensuaron la matriz de dimensiones, variables e indicadores, para posteriormente revisar y comentar el cuestionario propiamente tal.

5.2.2.3. Trabajo de campo

Para la aplicación del cuestionario definitivo se contó con el apoyo del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), de la Universidad Alberto Hurtado. Mediante la logística propia del trabajo de campo, se organizó el proceso de aplicación que implicó, entre otros aspectos: la reproducción de los instrumentos; el contacto con el total de las escuelas de la muestra (en las cinco comunas implicadas); acordar los días de entrega y retirada de los cuestionarios, en base al calendario y hojas de rutas; breve capacitación al equipo de encuestadores, respecto del cuestionario y sus instrucciones de aplicación; supervisión del trabajo, recepción y organización de las encuestas recibidas.

Toda investigación debe implementar estrategias de control del trabajo que se realice. Como en este caso se trata de encuestas autoaplicadas y anónimas, es muy difícil hacer supervisión de cada encuesta mediante un cuestionario de control, por lo que es necesario desarrollar una estrategia alternativa de supervisión. En este caso, se utilizan los sistemas empleados por el CIDE, organismo de vasta experiencia en este tipo de trabajo de campo. En concreto se trata del uso de una *Hoja de Control* en la que se detalla la escuela visitada, los nombres de los encuestados, lugar, día y hora de la visita y aplicación. Adicionalmente se controla al azar, el trabajo desarrollado en terreno por los encuestadores (visita a las escuelas, revisión de los cuestionarios completados, etc.).

La información reportada en los cuestionarios se digitó en su estado original. Las respuestas a las cuestiones abiertas fueron ingresadas en formato texto, y posteriormente codificadas en pantalla de acuerdo a códigos preestablecidos. El ingreso de datos fue también asumido por un digitador del CIDE, de amplia experiencia.

5.2.2.4. Estrategia de análisis

El análisis de la información cuantitativa recogida a través de los cuestionarios se realiza mediante la utilización del paquete estadístico SPSS v21. En un primer momento, y a través de estadísticas descriptivas, se establecen el comportamiento y distribución de las variables independientes y dependientes referidas a factores asociados a la disposición al cambio, valoración de la escuela y razones para la elección y permanencia en ella. Así, cada variable es descrita en sus medidas de tendencia central, posición y de dispersión. En un segundo momento se establecen relaciones y asociaciones entre éstas, según supuestos o de la propia evidencia emanada de la data misma. A partir de ello, se elaboran tablas comparativas respecto de todas las variables pertinentes, donde se visualizarán mediante distribuciones porcentuales, medidas de tendencia central y de dispersión de manera de poder extraer conclusiones y extrapolaciones comparativas.

En aquellas situaciones donde interesa indagar acerca del grado explicativo que tienen varias variables sobre una variable dependiente, se realizan análisis de regresión. En casos de variables dependientes dicotómicas, se opta por análisis de regresión logística, mientras que para la identificación de factores asociados a

la decisión del cambio o elección, se realizan análisis factorial a fin de representar la relación existente entre un conjunto de variables inter correlacionadas.

5.2.3. Estudio cualitativo: Trayectorias, percepciones, expectativas y demandas de padres de escuelas de baja calidad histórica

5.2.3.1. Opción metodológica

Dado su carácter esencialmente interpretativo, flexible y abierto a escuchar la realidad, la mirada cualitativa permite construir y delinear el fenómeno en estudio en el marco de la cotidianidad de los actores y desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Su objeto es la descripción de las interpretaciones y comprensión de los principios que organizan los significados o sentidos que orientan la acción de los sujetos, a partir de procesos y relaciones sociales y culturales, desde la perspectiva de los actores involucrados en ellos. Así, y sin ningún tipo de manipulación experimental o control estadístico, existe un especial énfasis en comprender, desde la perspectiva del otro, su situación y sus representaciones (p.e. Cook y Reichardt, 1986; Geertz, 1987; Stake, 1998; Patton, 2002). En efecto, la opción por un enfoque metodológico fundamentalmente cualitativo, supone que las variables y factores que dan forma al objeto y problema en estudio, se desprenden de las experiencias y las apreciaciones que viven y narran los sujetos implicados (entrevistados, observados), por sobre categorías teóricas o distinciones analíticas a priori desde los investigadores. La perspectiva que guiará el análisis cualitativo será la teoría fundamentada (Creswell, 1998; Glaser y Strauss, 1980; Strauss y Corbin, 1998), que busca y permite la generación de teoría, tanto sustantiva como formal, respecto de situaciones colectivas, conceptualizadas por los actores bajo diversas formas. En la tabla 5.5 se presenta una síntesis de los principales atributos del estudio cualitativo.

En ese sentido y como una característica intrínseca de los diseños cualitativos, se elabora una estrategia de investigación que permite capturar la experiencia traducida e interpretada desde los padres y madres respecto del proceso de elección del establecimiento donde concurrirán sus hijos e hijas, y las razones o criterios que los han llevado a permanecer en ellos. Por ello, es imprescindible

considerar su apertura y flexibilidad al momento de recopilar la información, pues necesariamente la propia experiencia de recogida debe dejar espacios para la emergencia de discursos, principios o variables, que pudieran no estar considerados a priori por el marco de la investigación y que potencialmente, se levanten como factores relevantes a la hora de elegir y permanecer en una escuela.

TABLA 5.5. PRINCIPALES ATRIBUTOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Holística	Empírica	Interpretativa	Empática
<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizada • Orientada al caso • Resistente al reduccionismo y a lo obvio. • Foco en la comprensión en sí misma, más que en la comparación o diferencias con otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientada al campo. • Énfasis en lo observable (de primer y segundo orden), es decir, incluyendo las observaciones de los propios informantes. • Se afana por ser naturalista, no intervencionista. • Preferencia por las descripciones en el contexto cotidiano y lenguaje materno 	<ul style="list-style-type: none"> • La información se analiza de acuerdo con categorías identificadas en la información misma. (proceso inductivo, interpretativo). • Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes. • El investigador /evaluador está sujeto a la interacción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende a los actores intencionadamente. • Construye el marco de referencia desde los actores. • Aunque planificado, el diseño es emergente y sensible a la realidad y cotidianidad de los actores • Sus temas son émicos, focalizados

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez, Gil y García (1996).

El estudio cualitativo se estructura así en la tercera etapa de la investigación, realizada posteriormente a la indagación cuantitativa de las fases 1 y 2.

Durante esta tercera etapa se profundiza en las dimensiones de valoración y satisfacción de los padres con estas escuelas. Se busca así recoger su propia interpretación y consensos sobre qué define a una buena escuela o supone la calidad en la educación, y lo que valoran, buscan y esperan de ella. Se espera comprender e interpretar qué piden y esperan estos padres de la escuela, cuáles son los aspectos que ellos valoran de los profesores y la dirección; qué ámbitos y elementos los hacen estar contentos y satisfechos con sus colegios o, qué aspectos de ellos los llevaría a tomar la decisión de cambiar a sus hijos de allí (sí pudieran). Importa principalmente comprender cuanto saben del nivel de la calidad educativa de la escuela a la que asisten sus hijos. Es decir, qué saben del SIMCE que logra la escuela y, si tal indicador se constituye en un factor de la decisión de elección, cambio o permanencia de escuelas.

La perspectiva asumida corresponde a la Teoría Fundamentada (*Grounded theory*). Esto implica que el principal propósito está puesto en la generación de

teoría sobre la realidad estudiada. Desde este enfoque, cobran especial relevancia los conceptos de sensibilización (Bowen, 2006; Patton, 1980), que orientan en el trabajo de recolección de información y, que por ello, han de estar en diálogo y relación a los factores y elementos implicados en la problemática que se busca estudiar. Mediante ellos es posible identificar o destacar acontecimientos, actividades y conductas, referidas al fenómeno en estudio.

Tal como lo expresa Creswell (1998), el proceso de obtener información desde la teoría fundamentada es de tipo zig zag: ir a recoger información, obtener datos y analizarlos; volver a recoger información, obtener datos y analizarlos y así sucesivamente, tantas veces sea necesario hasta que la categoría de información es considerada como saturada. Por ello, es muy importante la adecuada selección de la muestra o informantes, la que en nuestro caso ha de buscar la voz y discurso de distintos padres al interior de escuelas públicas y privadas de baja calidad histórica en espacios urbanos de alta competencia.

Esta etapa recoge y analiza así, información producida mediante grupos de padres con hijos en distintos grados de escuelas de baja calidad histórica de la comuna de la Florida en la Región Metropolitana.

5.2.3.2. Categorías

En concordancia con los objetivos y desafíos de este estudio, la indagación cualitativa profundiza en la experiencia de elección de los padres y madres de estas escuelas de baja calidad histórica. Así, junto con recorrer la trayectoria a través de la cual estas familias optaron por matricular en dichas escuelas a sus hijos, interesa develar y comprender las razones detrás de tal decisión, tanto como los argumentos que sostienen su permanencia en ellas.

Fieles también a la naturaleza de la indagación cualitativa se identifican ejes o dimensiones preliminares de indagación, las que en ningún caso se cierran o limitan a ellas. La conversación y la dinámica del intercambio discursivo, hace emerger otras dimensiones necesarias de considerar en los análisis. Desde esta consideración, se explicitan las seis categorías que estructuran la indagación y el análisis respecto de los sentidos y significados atribuidos a la elección y permanencia en escuelas de baja calidad. A saber:

- a) *Elección de la escuela.* Esta dimensión aborda el proceso a través del cual las familias ingresan (matriculan), a sus hijos e hijas en estas

escuelas. Dicha categoría supone develar el nivel de conocimiento de los padres sobre estas escuelas previamente a la elección y las fuentes o mecanismos mediante los cuales se informan al respecto. Incluye también los criterios y aspectos que los padres priorizan en el momento de escoger un colegio para sus hijos, así como las limitaciones para ejercer libremente la elección en función de sus reales preferencias. Importan especialmente, las principales razones que los llevaron a elegir (o no elegir), estas escuelas para sus hijos e hijas.

- b) *Satisfacción y valoración de la escuela.* En esta categoría el foco de indagación son los aspectos y prácticas que los padres reconocen y valoran en estas escuelas, así como las condiciones de infraestructura, instalaciones y equipamiento de que disponen. Especial relevancia adquiere la interpretación y mirada que ellos construyen y validan respecto de los docentes, los compañeros de sus hijos y las otras familias. ¿Qué aspectos o características de estos actores son los que ellos mayormente valoran? ¿Cuáles concitan sus mayores críticas o descontento? La formación y educación que reciben sus hijos allí se constituye en eje central de la recogida y posterior análisis.
- c) *Actitud y disposición frente a la permanencia o al cambio de escuela.* Una tercera categoría aborda el sentido y las razones por las cuales los padres mantienen en estas escuelas a sus hijos. Dimensión que se construye y fragmenta alrededor del posicionamiento de los padres frente a un posible y viable cambio. El escenario creado para tales fines los sitúa en una posibilidad cierta de cambiar a sus hijos al colegio que ellos quieran, sin restricción alguna. En tal situación, se les pide argumentar si los cambiarían o no de la escuela actual, y las razones para hacerlo o no hacerlo. Se indaga igualmente en experiencias o intento de cambio de escuela, sus razones y desenlace.
- d) *Expectativas y demandas hacia la educación y la escuela.* En esta dimensión, y muy relacionado a todo lo anterior, el foco está puesto en aquello que esperan les entregue la educación a sus hijos e hijas. Y, por ende, en que piden y demandan de las escuelas que los están formando. Importa saber que tipo de formación priorizan, que esperan del futuro

académico y profesional de sus hijos. Relación entre educación y trabajo, entre otros.

- e) *La calidad educativa de la escuela.* Una quinta categoría profundiza en la mirada e interpretación de los padres sobre la calidad educativa. Importa comprender como construyen y validan el concepto de calidad educativa; qué sentido le otorgan, dónde se aprecia y refleja tal calidad y el porqué de ello. En otras palabras, se espera recoger la propia interpretación y consensos de los padres sobre qué define a una “buena escuela” o aquello que supone la calidad en la educación. En ese marco, comprender entonces qué priorizan y qué esperan los entregue el colegio y por qué.
- f) *El SIMCE, su sentido e implicaciones.* Finalmente se profundiza en el nivel de conocimiento y uso del SIMCE por parte de los padres: ¿cuánto saben de este indicador?, ¿cuánto les interesa?, ¿cuánto lo usan? Se indaga en el sentido y posicionamiento respecto de qué mide y que refleja de la escuela y el aprendizaje de sus hijos. La relación entre el SIMCE, los aprendizajes y la calidad de una escuela se constituye es uno de los aspectos especialmente abordados. Por último, interesa especialmente comprender si lo valoran y consideran para la elección y eventual cambio de escuela y, por cierto, las razones o criterios que lo sustentan. Es decir, si tal como la política lo supone, el SIMCE se constituye en un factor de la decisión de elección, cambio o permanencia de escuelas para las familias.

5.2.3.3. Participantes

Desde la tradición cualitativa, las muestras a considerar en el levantamiento de la información, se agrupan bajo la denominación de muestreo intencional o muestreo basado en criterios (Maxwell, 1996). La selección de casos se realiza según el potencial que ellos “teóricamente” ofrecen para constatar, verificar supuestos, recorrer procesos y desarrollar los objetivos definidos en el estudio. Idealmente se ha de considerar incluir todos los “casos distintos” implicados. Sin embargo, esta selección siempre está mediada por el tiempo disponible, la complejidad y extensión necesaria para “barrer” cualitativamente cada caso.

La unidad de análisis corresponde a padres y madres de estudiantes de enseñanza básica que asisten a escuelas urbanas de baja calidad histórica. Los

criterios de conformación de la muestra de grupos focales buscan relacionar criterios de heterogeneidad y homogeneidad entre los hablantes de cada una de las sesiones de aplicación de la técnica. En razón de lo anterior, en este estudio se consideraron tres criterios para la selección de las escuelas, que aparecen relevantes para la emergencia de información distinta respecto del problema en estudio, así como elementos compartidos en tanto padres de estudiantes de básica en el sistema escolar urbano chileno. Dichos criterios son:

1. Estar ubicadas en alguna de las comunas consideradas en la fase 2, del estudio cuantitativo. Esto es, en escuelas donde se aplicó la encuesta a los padres de 5° Básico.
2. La dependencia administrativa de la escuela de baja calidad histórica. Esto exige incluir padres de escuelas públicas (municipales) y privadas subvencionadas (particulares subvencionadas).
3. El comportamiento de la matrícula durante el período en estudio. Se consideran padres de escuelas que han disminuido su matrícula, que la han aumentado y que las han mantenido estable en dicho período
4. El Nivel Socioeconómico de la escuela (medio, medio-bajo y medio-alto)

Al interior de cada grupo focal, se intenciona la selección de padres según los siguientes criterios:

1. Padres con hijos en primer y segundo ciclo de básica (1° a 4°; 5° a 8° grados). Esto además permite contar con padres de distintas edades.
2. Género (hombres/mujeres).

En función de los hallazgos del cuestionario (fase cuantitativa 2), la fase cualitativa consideró un total de seis escuelas de la comuna de La Florida, de la Región Metropolitana y en su interior la realización de dos grupos focales con padres (de primer y segundo ciclo), cuidando la combinación de los criterios antes señalados, tanto para los establecimientos, como para los padres participantes de los grupos focales (12 grupos focales en total). La muestra de escuelas y sus características se resumen en la tabla 5.6.

TABLA 5.6. ESCUELAS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO CUALITATIVO

Nombre	Dependencia	Total matrícula Básica 2010	Nivel de crecimiento 1998-2008	Monto Financiamiento Compartido	Nivel socioeconómico de la escuela
Escuela 1	Municipal	456	Reducción baja	No aplica	Medio
Escuela 2	Municipal	599	Reducción baja	No aplica	Medio-bajo
Escuela 3	Municipal	871	Estable	No aplica	Medio-bajo
Escuela 4	Part. Subvencionado	122	Reducción alta	\$ 118	Medio-bajo
Escuela 5	Part. Subvencionado	108	Estable	\$ 22.008	Medio-alto
Escuela 6	Part. Subvencionado	125	Crecimiento Bajo	\$ 4.321	Medio-alto

Fuente: Elaboración propia.

5.2.3.4. Grupo focal como técnica de obtención de información

Este estudio cualitativo se basa en el uso del grupo focal como la principal opción metodológica. A través de esta estrategia es posible reconstruir las experiencias y procesos vitales de los sujetos implicados, desde sus protagonistas, para desde allí y desde el sentido y significado atribuido por ellos, recoger información pertinente y válida sobre los principios, factores y razones considerados en el proceso de la elección y permanencia de los hijos en la escuela. Esta técnica, hace posible la emergencia de la mirada y posición de los participantes del grupo, desde sus propias interpretaciones, diferencias, consensos y legitimación social. A través del análisis de la información producida en los grupos focales, se supera el nivel del individuo, pudiendo acceder al grupo social desde el cual éste habla: padres de estudiantes de básica que asisten a escuelas urbanas de baja calidad histórica en el sistema chileno.

Esta perspectiva presenta ciertas características metodológicas que fundamentan tal opción, entre ellas (Strauss, 1987):

- La muestra cualitativa corresponde centralmente a las posiciones discursivas/identitarias y experienciales de los grupos o colectivo en estudio, respecto de las dimensiones y objetivos centrales definidas en la investigación. Por tal razón, el grupo focal ha de recoger la “voz” de todos los actores relevantes para comprender e interpretar el fenómeno en estudio

- La recolección de información es pre-definida por los investigadores contemplando las posibilidades de ampliarse con base en el discernimiento, ideas e intereses de los sujetos y colectivos informantes.
- El análisis de la información se clasifica de acuerdo a categorías identificadas en la información misma (proceso inductivo) y a través de una codificación lingüística (análisis del discurso).
- La relación con los entrevistados es semiestructurada e informa como un intento por entrar "dentro" del mundo de los entrevistados o asistentes a las técnicas grupales.

a) Descripción de los grupos focales

El acercamiento y descripción acerca de las razones que sustentan la elección y permanencia en escuelas se hará a través del discurso: aquello que los sujetos dicen o manifiestan espontáneamente; lugar en donde se expresa y manifiesta el sentido común, los deseos, creencias, temores, valores y fines de los sujetos hablantes. Para recoger este discurso se utilizará la técnica del grupo focal.

El grupo focal, según los autores, es una escena donde un conjunto de individuos discute acerca de un tema y donde, por la dinámica de conversación, este conjunto de individuos se transforma en un grupo. El grupo interesa en tanto medio de expresión de las ideologías sociales; el grupo opera como una fábrica de discursos ideológicos, es decir, el grupo constituye un marco para captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas, etc., dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global (Ibáñez, 1992). Estos grupos, corresponden a un tipo de observación semi-participante que simula una experiencia de conversación grupal indicativa de la posibilidad de consenso y divergencias entre actores sociales, sujetos con características similares (Canales, 2006; Morgan, 1997).

En el grupo, la opinión de un sujeto acerca de algún aspecto o fenómeno de la realidad se ve mediatizada por el conjunto. Ello trae consigo dos consecuencias. Por un lado, permite dar cuenta de los juicios en interacción horizontal, es decir, lo que dice un sujeto a otro que comparte su condición y/o "lugar de habla", y por otra parte, entender la opinión como un diálogo permite reconocer la posibilidad de la ambigüedad, de la duda en la conversación y por tanto acercarse a través de ella más a la realidad, en el entendido que lo que interesa rescatar no son los juicios subjetivos de cada uno de los participantes, sino más

bien, el consenso o sentido (objetivo) que para el grupo tiene un objeto de conversación. Hace posible conocer la formación interactiva de conceptos y de interpretaciones sobre la realidad social. De este modo el grupo focal es un buen marco para captar las percepciones, juicios y expectativas de los sujetos estudiados, en la medida que se constituye en una micro situación en la cual se hacen presente, los significados culturales, los conflictos y las normas sociales dominantes vinculadas a los tópicos que se busca investigar y que se dan en el colectivo al cual los miembros del grupo pertenecen. Se trata y se busca producir aquello que es aceptado y reconocido por todos a través del consenso grupal (Canales, 2006; Ibañez, 1998). Desde el análisis se busca encontrar la estructura básica del discurso de los padres: ámbitos temáticos; ejes de sentido y el consenso alcanzado por el grupo.

Los grupos focales tienen unas características especiales en términos de su propósito, tamaño, composición y procedimientos (Krueger y Casey, 2009). La información obtenida a través de esta técnica corresponde a discursos sociales y personales, como también a percepciones que se ponen en juego en las conversaciones y que son provocadas según los objetivos y diseño del estudio cualitativo en cuestión. El tamaño del grupo puede fluctuar entre siete y diez personas desconocidas entre sí y que son seleccionadas en función de rasgos comunes que comparten frente al tópico u objeto de conversación.

Por las razones antes explicitadas, el grupo debe reunir el máximo de heterogeneidad de discursos o de opiniones al interior de rasgos comunes pre-establecidos en los criterios de composición de la muestra. En otras palabras, los participantes deben estar en una relación simétrica sin diferencias de poder que inhiban la palabra de uno o algunos de ellos (Ibañez, 1998).

La información obtenida a partir de esta técnica es provocada explícitamente a través de una *pauta de la conversación* -con estímulos de tipo denotado o connotado- y las técnicas de moderación o facilitación de las reuniones grupales que incluyen: i) La provocación inicial (a través de un estímulo denotado o connotado), ii) Las provocaciones continuas del diálogo, y iii) La focalización de contenidos previamente diseñada y espontánea.

b) Guión de los grupos focales

La pauta que orienta la conversación en grupos focales de padres de escuelas de baja calidad en la Florida se presenta en la Tabla 5.7.

TABLA 5.7. PAUTA DEL GRUPO FOCAL

Encuadre	
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación Moderador. • Presentación Padres integrantes grupo (nombres, años como apoderados y curso del hijo/a) • Agradecer disponibilidad, explicitar su aporte a la investigación. • Dar marco general del estudio: Expectativas y satisfacción de los padres e hijos con el colegio.
Propósito	Recorrer con los padres la trayectoria de decisión que los llevó a escoger estas escuelas para sus hijos e hijas. Se indaga en sus interpretaciones para comprender razones y condiciones que los llevarían a cambiarlos de estas escuelas si efectivamente pudieran hacerlo. Interesa comprender qué piden y esperan del colegio, cuáles son los aspectos valorados en ellas, qué ámbitos y elementos los hacen estar contentos con estos establecimientos y, principalmente qué papel juega en esto, la calidad educativa de la escuela establecida a través del SIMCE
Ejes o dimensiones de indagación	Preguntas o temas gatilladores de la conversación
Satisfacción y valoración con la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hablemos de la educación /formación que reciben en esta escuelas sus hijos: ¿Qué dirían?, ¿cómo es?, ¿están satisfechos? 2. ¿Están contentos con el tipo de familias y compañeros que tiene sus hijos/as? 3. ¿Qué cosas les gusta especialmente de los profesores?... ¿su forma de enseñar, la relación con ellos, con los hijos/as?... ¿Qué aspectos no les gusta de ellos? 4. ¿Cómo encuentran la infraestructura y los recursos con que cuenta esta escuela? 5. ¿Qué opinan de la dirección?...del tipo de gestión, de la forma de considerar y relacionarse con los hijos y con los padres? 6. Al hacer un balance: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿qué aspectos de la escuela son los más que más valoran y aprecian? b. ¿cuáles son los aspectos que menos les gustan de esta escuela y de los profesores?
Elección y cambio: Proceso y trayectoria de elección; Disponibilidad /actitud frente al cambio de escuela	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Cómo llegó usted a este colegio? ¿Por qué lo eligió para su hijo/a? 8. Sinceramente...¿Si usted pudiera cambiar a su hijo de esta escuela: ¿lo haría?, ...razones de sí y no? 9. ¿Han intentado cambiar a sus hijos de acá? 10. ¿Qué aspectos son los más importantes para elegir el colegio para sus hijos/as?... es lo mismo si es mujer o es hombre? 11. ¿Cuáles son las razones por las que están en este colegio? (que hablen de los aspectos o elementos que los hacen permanecer allí: temas prácticas, (distancia, plata), propuesta y enseñanza (profes, ambiente..), opción del hijo/a (ellos no se irían), etc.
SIMCE – Calidad Educativa	<ol style="list-style-type: none"> 12. El nivel académico del establecimiento (SIMCE), ¿es importante para poder decidir mantener a su hijo en este colegio? 13. ¿Cuánto saben de los resultados SIMCE de este colegio?... es bueno, regular o malo?.. 14. Dar información y ver reacción: Según los resultados del SIMCE, los niños de este colegio, es decir sus hijos/as, no están aprendiendo lo que debieran para poder llegar bien preparados para estudios superiores o el trabajo: ¿Qué opinan ustedes de eso? 15. Sería una información que los llevaría a cambiarlo a otro colegio?
Expectativas y demandas a la educación y a la escuela	<ol style="list-style-type: none"> 16. ¿Qué esperan de la educación de sus hijos? 17. ¿Hasta qué nivel educativo esperan que lleguen sus hijos? 18. ¿Este colegio, lo prepara adecuadamente? 19. ¿Algo más que quisieran comentar?

Fuente: Elaboración propia.

c) Procedimiento para la producción y aplicación de los grupos focales

En la organización y realización de los grupos focales se han seguido los siguientes pasos:

- i) *Definición de la muestra y del punto de habla.* Se busca que cada uno de los participantes seleccionados (y no más de diez por grupo) represente un "punto de habla", es decir, una posición desde la cual el actor organiza sus opiniones y discurso sobre el tema (en función de los criterios señalados en el punto referido a la muestra).
- ii) *Producción del grupo.* El investigador, responsable de realizar el grupo, asume directamente la invitación a los padres de las escuelas en cuestión. Para ello, se tomó contacto en primer lugar con el director de cada establecimiento, para informarle del estudio y pedir su colaboración. Posteriormente se escogieron al azar tres estudiantes del listado de asistencia de cada curso de básica, para invitar a su padre o madre, a conversar sobre la escuela y sus expectativas educativas. Con los padres que aceptaron, se organizaron dos grupos focales por escuela. El investigador, entrega y confirma el día, lugar y hora de la realización del grupo focal, en función del calendario y organización global. En todos los casos, los grupos focales se hicieron en la propia escuela.
- iii) *Protocolo o pauta guía de la conversación.* El investigador, moderador del grupo focal, cuenta con una guía que apoya la conducción de la reunión. Contiene las preguntas o temas claves que deberán orientar (focalizar), la conversación y que introducirá en los momentos adecuados produciendo giros en la conversación hacia el tema central que se investiga. No es una pauta de entrevista sino que una guía de preguntas, temas o eventos a trabajar en la conversación. Esta guía es del todo conocida y manejada previamente a la realización del grupo, por el investigador que realiza el grupo focal.
- iv) *La reunión o sesión de grupo.* Es del todo importante que el moderador o conductor del grupo genere un ambiente relajado y flexible de conversación. Se explica el propósito de la reunión, agradece a cada uno de ellos, pide permiso para grabar la sesión e informa que usará para

efectos de la investigación y de manera anónima. Junto con reorientar la conversación según los ejes o preguntas claves, el moderador debe ser sensible y empático a recoger aspectos propios de la realidad de los participantes, o elementos no considerados y que se muestran relevantes para el tema o problema de indagación. Es recomendable no extender la conversación más allá de una hora y media.

- v) *Transcripción y análisis.* Cada grupo focal se graba y transcribe totalmente. La reunión se convierte así en un registro o material de base para el análisis. La transcripción debe incluir el máximo de detalles posibles de la interacción grupal ya que todos ellos han incidido en el curso de la conversación. Es ese texto transcrito el que se somete al análisis del discurso mencionado y que requiere distintos niveles de profundidad según el objeto y necesidades de la investigación

5.2.3.5. Estrategia de análisis

Existen diferentes estrategias de análisis de datos cualitativos (Sautu, 2007). Todas ellas insisten que este análisis no es la mera presentación "textual" de la información. Por el contrario, este tipo de análisis trata de ilustrar los principios de distinción; los conceptos e interpretaciones que los sujetos producen desde su universo cultural al opinar sobre una acción, intervención o programa o al dar cuenta de los resultados de ellos. En esta evaluación, se utilizará Análisis de Contenido del discurso, cuyo objeto de estudio es el "habla" de los sujetos. La comprensión del sentido que tiene, para los sujetos sociales una realidad y fenómeno particular, se constituye en su foco. Este sentido alude a los significados más profundos que cada sujeto produce de acuerdo a su contexto, experiencia y pautas culturales. El análisis del discurso de los sujetos, sus principios y sentido, permite comprender el proceso y estructura de la visión subjetiva y el comportamiento objetivo del grupo o colectivo social en cuestión.

Para el análisis de la información obtenida se construirán categorías de clasificación para describir y presentar los resultados que permitan establecer luego relaciones entre las categorías a través de la construcción de tipos o de modelos interpretativos presentes en los sujetos y/o grupos entrevistados (Glaser y Strauss, 1980; Strauss y Corbin, 1998). Mediante el análisis de los discursos que se han ido gestando y validando durante la experiencia familiar y escolar compartida, se hará emerger de manera interpretativa, las opiniones,

juicios, expectativas y demandas, sobre la escuela y la educación, que sustentan las decisiones, conducta y acción desde los padres en estas escuelas. Los discursos corresponden a textos producidos por los sujetos en comunicación interpersonal (Canales, 2006; Ibáñez, 2002) y, por tanto, forman parte de las significaciones culturales.

Así, el análisis del discurso requiere profundizar en la producción de significados, lo que sólo es posible accediendo al uso social del lenguaje lo que ocurre en espacios de interacción dialógica. De esta forma, el discurso social elaborado en el grupo focal, se analizará en tanto expresión y percepciones propias de la intersubjetividad develada en la conversación.

El punto de partida y llegada, siempre será la comprensión del sentido que tiene, para los individuos, un discurso específico y determinado. Tal sentido alude a los significados más profundos que cada sujeto produce de acuerdo a su contexto, experiencia y pautas culturales. Es necesario señalar que sólo es posible comprender la producción de significados en el uso social del lenguaje (espacios de conversación e intercambio social), y que tanto las expectativas, demandas, consensos, así como las representaciones sociales adquieren sentido y se estructuran dentro de un discurso social (Canales, 2006).

Se espera así, encontrar la estructura básica del discurso de los padres: ámbitos temáticos; ejes de sentido y el consenso alcanzado por el grupo. Desde esta perspectiva, se *profundiza y analizan los factores y variables de tipo social y cultural*, implicadas en las dimensiones de valoración y satisfacción de los padres con estas escuelas; en los criterios y razones que han guiado su elección, así como en su actitud frente a un eventual cambio de escuela; en qué condiciones y porqué ellos cambiarían a sus hijos de estos establecimientos. Esta etapa recoge y analiza información producida mediante grupo focales de padres con hijos en distintos grados de las escuelas de baja calidad histórica de la comuna de la Florida en la Región Metropolitana.

El procedimiento de análisis consiste en rigor, de seis etapas que van desde el proceso de transcripción de la grabación de cada grupo de discusión, hasta la consolidación de todos los reportes de los focus realizado.

- i) *Transcripción.* Posteriormente a la realización del grupo, se transcriben íntegramente la conversación desarrollada y grabada digitalmente. Para tal fin se utilizan los programas *Windows Media Player* y *Word*,

los cuales son el soporte para lograr transferir los audios a un soporte escrito.

- ii) *Corrección y consolidación de las transcripciones.* Muy ligada a la transcripción, ocurre la revisión y consolidación de las transcripciones realizadas. Esto supone una nueva escucha por parte de quien realizó el grupo (investigador), quien va leyendo simultáneamente la transcripción realizada. En dicho proceso, se van corrigiendo errores, llenado algunos vacíos que pueden no haber resultado del todo comprensible para el transcriptor, así como eventuales problemas de ortografía y gramática.
- iii) *Creación de documentos primarios en Atlas.ti.* Las transcripciones se organizan en carpetas utilizando para ello, el software para análisis cualitativo, *Atlas.ti*. Consistentemente con la naturaleza del estudio, los grupos fueron organizados según el ciclo de escolaridad al que asisten los hijos de los padres participantes.
- iv) *Codificación.* Una vez creado los documentos primarios, se realiza la codificación del texto transcrito. Para esto se cuenta con los criterios propios del guión que ha orientado la conversación, al tiempo que con experiencia y la sensibilidad del analista, que ha de permitir la emergencia de otros códigos o criterios propios del intercambio ocurrido en cada grupo.
- v) *Interpretación semántica.* Luego de la codificación, se da inicio al análisis interpretativo de las unidades semánticas representativas de cada código (agrupación de frases que aluden a una misma realidad o tema de indagación). Estos últimos aparecen como un menú desplegable del cual solo se requiere la selección del texto que compromete dicha unidad semántica a un determinado código.
- vi) *Análisis.* Con todo, se inicia la fase de análisis propiamente tal, que supone exportar todas las unidades semánticas a las carpetas de destino, agrupadas por códigos, ordenadas y configuradas según el propósito del análisis. Con ese material de base, el analista busca desentrañar e interpretar los consensos y disensos dentro de cada código, respetando la diversidad de contenido de las diferentes unidades semánticas.

vii) *Elaboración de reportes por focus y consolidados*. La elaboración de los reportes individuales, así como del informe consolidado, no es más que el reordenamiento de los discursos en un nuevo discurso, pero que posee otro hilo conductor y otra fundamentación discursiva. En ese sentido, después de haber analizado e interpretado los consensos y disensos, se efectúa la elaboración del Informe, el cual está orientado de la misma forma que el Análisis, por la pauta de entrevista y aquellos temas o ejes relevantes surgidos de la propia conversación.

5.3. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Esta investigación asume y respeta el carácter voluntario de la participación de los entrevistados/informantes en todas las fases del estudio, como asimismo el anonimato de la identidad de las personas que participarán y de la información obtenida que los aluda, si así lo prefieren.

Al mismo tiempo, se cuida especialmente que todas las personas entrevistadas y encuestadas, sean previamente informadas de las siguientes normas y pautas:

- Anonimato de las identidades (nombres y direcciones).
- Los fines para los cuales será utilizada la información.
- El no uso para fines ajenos a la investigación.
- La adopción de todas las precauciones para asegurar que los entrevistados no se vean de ninguna forma directamente perjudicados o negativamente afectados, como consecuencia de su participación en este estudio.
- La utilización de grabación magnetofónica de las sesiones.

Conjuntamente con esto se dejará expresa constancia de las identidades y formas de ubicación de los investigadores si hubiese algún reparo a los procedimientos utilizados al momento de la aplicación de las técnicas de recolección de información propuestas.

Se solicita a cada uno de los entrevistados un consentimiento informado escrito para la utilización de sus discursos en el contexto de este estudio, lo que ocurre antes de la realización del grupo focal en el que participan.

CAPÍTULO 6.

FLUJO DE ESTUDIANTES Y PROBABILIDAD DE CAMBIO EN ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

En este primer capítulo de resultados se identifican y caracterizan las escuelas cuya calidad se ha mantenido baja entre 1998 y el 2008 y que se ubican en potenciales mercados educativos al interior del sistema chileno. Esto es, en espacios competitivos que suponen la posibilidad de opción de los padres. Posteriormente, se estudia la magnitud, el origen y destino del cambio en escuelas de baja calidad histórica. Se analiza así, la tasa de cambio e identifican los principales determinantes del cambio de estudiantes en estas escuelas. Un tercer punto estima la probabilidad de que un alumno que está en una escuela de baja calidad se cambie hacia otras de igual o diferente calidad.

6.1. IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

Atendiendo a la puntuación promedio en las pruebas SIMCE durante la década de 1998 a 2008, cerca de la mitad de las escuelas urbanas chilenas se pueden catalogar de calidad media (49%, 2.317 establecimientos). Un tercio de ellas se ubican entre los de calidad alta y muy alta (30,5%, 1.439), mientras que un 20,5% corresponden a establecimientos de calidad baja y muy baja (promedios menores a 225 puntos) (gráfico 6.1). De esta forma, hablamos de un total de 971 escuelas urbanas que a lo largo del país exhiben una baja calidad mantenida en el tiempo¹⁷. A estas escuelas las llamaremos “escuelas de baja calidad histórica”.

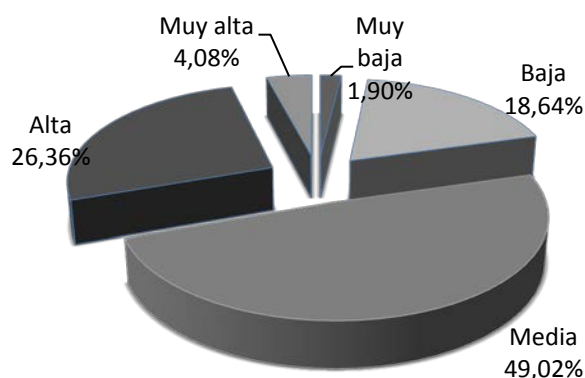


GRÁFICO 6.1. DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS URBANAS CHILENAS SEGÚN SU CALIDAD HISTÓRICA. 1998-2008

Fuente: Elaboración propia

La mirada al conjunto de escuelas urbanas, de acuerdo a su calidad histórica y dependencia administrativa, ofrece aspectos necesarios e interesantes de explicitar. En primer lugar, la fuerte relación entre dependencia y calidad (entendida como rendimiento escolar medido a través del SIMCE) (gráfico 6.2). Este hecho constata una vez más la fuerte desigualdad e inequidad del sistema. Así, por ejemplo, el 84,5% de las escuelas de muy alta calidad durante la década en estudio son particulares pagadas, mientras que entre las de muy baja calidad, sólo representan el 8,9%.

¹⁷ A modo de referencia se menciona que los análisis realizados sobre el total de escuelas del sistema que ofrecen enseñanza básica en contextos rurales y urbanos y con mediciones SIMCE suficientes (7.456), mostraron que cerca de un tercio (29%) exhiben un bajo y muy bajo SIMCE en la década 1998-2008 (N= 2.167). En el otro extremo se encuentra un 21% de escuelas con un SIMCE Alto o muy Alto.

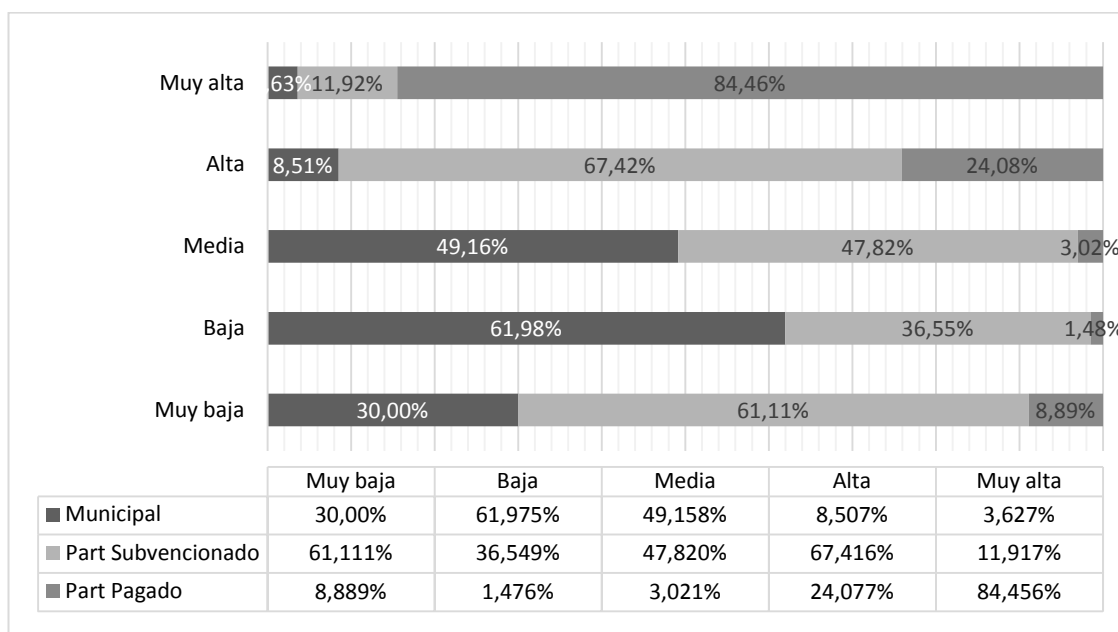


GRÁFICO 6.2. DISTRIBUCIÓN DE LAS ESCUELAS URBANAS CHILENAS SEGÚN SU CALIDAD Y DEPENDENCIA. 1998-2008

Fuente: Elaboración propia

Un segundo aspecto que llama la atención es la mayor proporción de escuelas particulares subvencionadas entre las escuelas de muy baja calidad, cifra que alcanza al 61%, frente al 30% de municipales. Esta relación se invierte al interior de las escuelas de baja calidad: allí el 62% son municipales y las particulares subvencionadas llegan al 36,5%. Sólo un 1,5% de las escuelas de baja calidad son particulares pagadas. En el tramo de calidad media, la representación de municipales y particulares subvencionadas es bastante más cercana y próxima al 50%: 49% municipales y 48% de particulares subvencionadas. En esta categoría, las particulares pagadas representan un 3% (gráfico 6.2).

Existen, así, cerca de 1.000 escuelas urbanas cuya calidad educativa ha sido históricamente deficitaria al menos por una década. Durante ese tiempo y, a pesar de contar con apoyos de distintos tipos, no logran construir una oferta educativa de calidad para sus estudiantes. Ellas son las mismas escuelas, probablemente se trata de los mismos directores o directoras que las conducen y organizan, así también como parte de sus equipos docentes y, por cierto han de ser los mismos sostenedores y administradores. A partir de tal realidad, y en el marco de un sistema que apuesta a la autorregulación de la calidad debido a la competencia entre escuelas y, a la eventual elección de los padres, cobra total relevancia identificar a estas escuelas, y principalmente caracterizarlas y

comprenderlas en su complejidad y dinámica. Todo ello con el fin de estudiar en un primer momento y desde el comportamiento de su matrícula, si hay señales de “castigo” desde los padres (disminución de ella en el tiempo), para luego analizar qué tipo de estudiantes se cambian en busca de escuelas de una mayor calidad, medida a través del SIMCE. En lo que sigue de este primer apartado de resultados, se detalla y caracteriza a este conjunto de escuelas urbanas de baja calida histórica.

De este modo, los siguientes análisis consideran sólo las Ecuelsas de baja calidad Histórica; es decir, establecimientos urbanos que muestran en promedio una baja (881) o muy baja (90) calidad SIMCE durante los últimos 10 años (1998-2008). Se trata de un total de 971 escuelas urbanas que de acuerdo a los criterios señalados exhiben unos bajos resultados mantenidos a lo largo del tiempo.

6.1.1. Caracterización de las escuelas de baja calidad histórica según dependencia y nivel socioeconómico

Casi el 60% de las escuelas urbanas de baja calidad histórica son municipales (59%), un 39% de ellos son particulares subvencionados y el 2% restante son particulares pagados (gráfico 6.3). Más del 90% de ellas son de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo, siendo solo un 1,8% de nivel medio alto (gráfico 6.4), lo que viene a ratificar la desigualdad y segmentación del sistema chileno: los desempeños escolares más bajos, se concentran en escuelas que atienden estudiantes de los segmentos más pobres y vulnerables¹⁸.

Estos primeros análisis ya nos muestran varias cosas interesantes e incluso alguna quizá *a priori* contradictorias. Aunque estos centros educativos son mayoritariamente municipales, no son pocos los de gestión privada. Incluso más, cerca de un tercio (29%) de las escuelas particulares subvencionadas de baja calidad son de financiamiento compartido; es decir que además de recibir financiamiento estatal, cobran un monto adicional por tal servicio a las familias de sus estudiantes.

¹⁸ El Ministerio de Educación considera los siguientes criterios para la clasificación socioeconómica de los establecimientos educativos: i) el nivel de escolaridad de los padres/apoderados, medido en años; ii) el ingreso mensual promedio del hogar del estudiante; y iii) el porcentaje de estudiantes que se encuentran en condición de vulnerabilidad o riesgo social. Esta clasificación es una de las más importante usada por el SIMCE para reportar y comparar los resultados a nivel de escuela. Se establecen cinco categorías: bajo, medio-bajo, medio, medio-alta y alta (SIMCE, 2011).

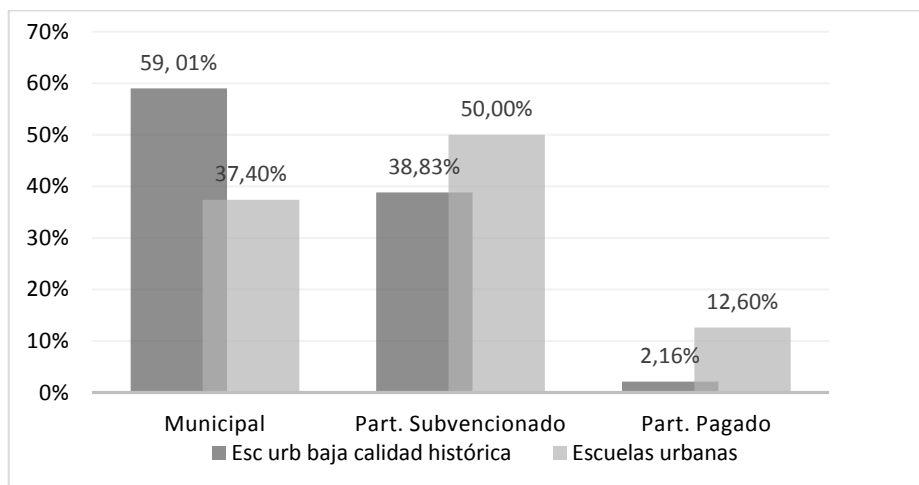


GRÁFICO 6.3. DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA Y DE ESCUELAS URBANAS SEGÚN DEPENDENCIA

Fuente: Elaboración propia.

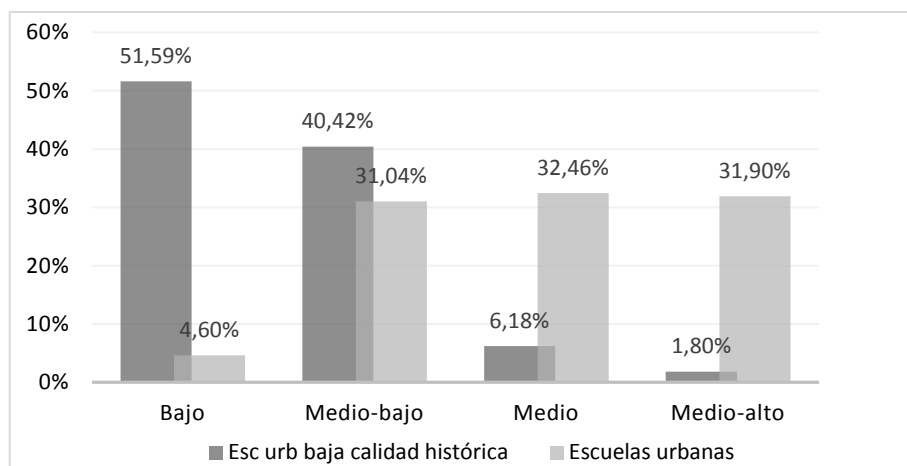


GRÁFICO 6.4. DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA Y DE ESCUELAS URBANAS SEGÚN SU NIVEL SOCIO-ECONÓMICO

Fuente: Elaboración propia.

Este hecho, por sí solo, ya muestra la necesidad de entender este fenómeno desde las familias a partir de los eventuales distintos “nichos” de un mercado que satisface a distintos públicos y necesidades. Dicho de otra manera, es necesario profundizar en el tipo de estudiantes y familias que se concentra en los establecimientos privados de baja calidad, a fin de comprender las razones de su opción (o no), por ellos, así como de las razones que los llevan a permanecer en ellos a pesar que, al menos desde este indicador (SIMCE), no resultan ser un aporte para mejorar los aprendizajes y el rendimiento de sus hijos e hijas. La

pregunta que orienta el estudio vuelve a erigirse con fuerza: ¿qué buscan y demandan de las escuelas y la educación, hoy las familias chilenas? ¿Están en ellas porque allí encuentran eso que buscan, o simplemente porque no tienen otras opciones?

6.1.2. Ubicación de las escuelas urbanas de baja calidad histórica

El 42% de los establecimientos urbanos de baja calidad histórica se encuentran en la Región Metropolitana, siendo la región con la más importante concentración de escuelas de este tipo. Le siguen Valparaíso con un 14%, y la Región del Biobío con un 11%. En el otro extremo se encuentran las regiones de Arica y Parinacota, Magallanes y la Antártica, y General Carlos Ibáñez del Campo, con menos de 1% de escuelas de baja calidad, según SIMCE (tabla 6.1).

TABLA 6.1. DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN REGIÓN

Región	N	%
Metropolitana (XIII)	406	41,8%
Valparaíso (V)	134	13,8%
Biobío (VIII)	107	11,0%
Araucanía (IX)	93	9,6%
Maule (VII)	41	4,2%
L. Bernardo O'Higgins (VI)	39	4,0%
Tarapacá (I)	30	3,1%
Antofagasta (II)	28	2,9%
Los Lagos (X)	27	2,8%
Coquimbo (IV)	21	2,2%
Los Ríos (XIV)	17	1,8%
Atacama (III)	15	1,5%
Arica y Parinacota (XV)	6	0,6%
Magallanes y la Antártica Chilena (XII)	4	0,4%
General Carlos Ibáñez del Campo (XI)	3	0,3%
Total	971	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir bases oficiales MINEDUC

La distribución de estas 971 escuelas por comunas muestra que La Pintana (32), Puente Alto (27), San Bernardo (23) y la Florida (23), son las que concentran la mayor cantidad de escuelas de baja calidad en la Región Metropolitana. Mientras que Valparaíso (34) y Talca (21) son las comunas con más escuelas de baja calidad en el resto del país (en las regiones V y VII respectivamente) (tabla 6.2).

TABLA 6.2. NÚMERO DE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA POR COMUNA

Total casos	Comunas
34	Valparaíso
32	La Pintana
27	Puente Alto
23	San Bernardo, La Florida
21	Talca
19	Rancagua, Temuco
18	Viña del Mar, Peñalolén
16	Antofagasta, El Bosque, Pudahuel
15	Alto Hospicio
14	Maipú, Renca
13	Iquique, Chillán, Los Ángeles, Cerro Navia, Recoleta
12	Estación Central
11	Villa Alemana, San Antonio, La Granja, Lo Espejo, Macul, Pedro Aguirre Cerda, San Ramón
10	Coquimbo, La Calera, Quilpué, Concepción, Osorno, Conchalí
8	San Pedro de la Paz, Talcahuano, Melipilla, Las Condes, Quinta Normal
7	Copiapó, Los Andes, Limache, Ñuñoa, Quilicura, Valdivia
6	Calama, La Serena, San Felipe, Linares, Victoria, Nueva Imperial, Villarrica, Puerto Montt, Talagante, Cerrillos, Independencia, San Miguel, Arica
5	Lota, Angol, Lautaro, Lampa, Huechuraba, Lo Barnechea
4	Ovalle, Quillota, Graneros, Curicó, Chillán Viejo, Coronel, Lebu, Curacautín, Cholchol, Saavedra, La Cisterna, La Reina, Lo Prado, Providencia, San Joaquín, Santiago
3	Taltal, Tierra Amarilla, Nogales, Rengo, San Carlos, Cabrera, Laja, Mulchen, Chiguayante, Canete, Ercilla, Carahue, Fireire, Pedro Las Casas, Teodoro Schmidt, Toltén, Vilcún, Coihaique, Punta Arenas, Colina, San José de Maipo, El Monte
2	Tocopilla, Vallenar, Calle Larga, Llayllay, Santa María, Quintero, Machalí, Quinta de Tilcoco, Chimbarongo, Santa Cruz, Molina, Hualpén, Penco, Santa Juana, Renaico, Cunco, Gorbea, Melipeuco, Purranque, Río Negro, Puerto Varas, Quellón, Buín, Isla de Maipo, Padre Hurtado, Peñaflo, Lanco, Los Lagos, Lafil, Panguipulli
1	Colchane, Pozo Almonte, Mejillones, Diego de Almagro, Caldera, Huasco, Andacollo, Cabildo, Catemu, Olmue, Algarrobo, Cartagena, Codegua, Malloa, Nancagua, San Fernando, Pichilemu, San Clemente, Constitución, Empedrado, Parral, Villa Alegre, Longavi, Retiro, Cauquenes, Bulnes, Cobquecura, Coihueco, Ninhue, Niquen, Pinto, San Ignacio, San Nicolás, Negrete, Quilaco, Quilleco, Yumbel, Arauco, Contulmo, Collipulli, Lumaco, Puren, Loncoche, Perquenco, Frutillar, Los Muermos, Ancud, Natales, Paine, Curacavi, Mariquina, Paillaco

Así, la ubicación y concentración de estas escuelas de baja calidad histórica, habla también de un fenómeno que pareciera ser más grave y frecuente en comunas urbanas grandes y con tendencia al crecimiento. Al parecer se ubicarían en contextos de fuerte competencia entre establecimientos, a la vez que en zonas donde la demanda (familias), es más débil o tienen otras expectativas respecto del aporte de la escuela y la educación para sus hijos.

6.1.3. Caracterización de las escuelas de baja calidad histórica según su tamaño

Prácticamente la mitad de los establecimientos de baja calidad crónica es de tamaño mediano, concretamente un 51,6% de ellos. Esto es, cuentan con una población escolar de entre 200 y 600 estudiantes. Uno de cada cuatro establecimiento (25%) de baja calidad histórica es pequeño; es decir tienen una matrícula que fluctúa entre 50 y 200 alumnos cada año. El 21% de ellos es grande (población escolar por encima de los 600 alumnos), mientras que sólo el 2,4% es muy pequeño, esto es, su matrícula anual promedio es menor a 50 alumnos (gráfico 6.5).

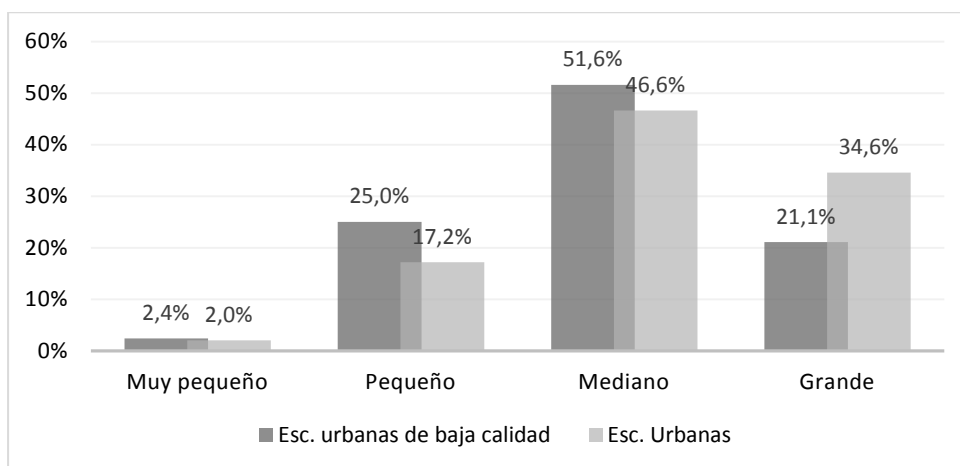


GRÁFICO 6.5. DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS URBANAS Y DE ESCUELAS URBANAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN SU TAMAÑO

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la realidad del sistema escolar, las escuelas urbanas muy pequeñas (menos de 50 alumnos), son en su totalidad particulares subvencionadas¹⁹. Esa situación, unida al fuerte efecto del docente en el resultado SIMCE que exhiben dichas escuelas, explica el bajo porcentaje de escuelas de baja calidad histórica que resultan ser muy pequeñas. En efecto, en escuelas pequeñas basta que cambie un docente para que el SIMCE se mueva de manera importante, lo que puede estar encubriendo otro fenómeno allí: la fluctuación (subidas y bajadas)

¹⁹ Según consta en el directorio oficial del Ministerio de Educación, año 2011.

del indicador de calidad utilizado (el SIMCE). Así, y aunque esta condición las haría quedar fuera de este universo de escuelas de baja calidad histórica, no asegura que estén en una condición mejor respecto de la calidad en cuestión.

Por su parte, el mayor tamaño (escuelas medianas y grandes), habla también de una mayor institucionalización de una forma o estilo de hacer las cosas, que pudiera estar explicando los bajos resultados que alcanzan sus distintas cohortes de estudiantes. Romper con esa cultura, resulta más difícil en escuelas de mayor tamaño, con más docentes, familias y estudiantes.

6.1.4. Caracterización escuelas urbanas de baja calidad, según tendencia SIMCE

A pesar que las escuelas consideradas son similares respecto de su baja calidad histórica, pueden esconder realidades muy distintas si se analizan los resultados SIMCE, año a año, y no sólo como el puntaje promedio obtenido en una década. Ello importa ya que es muy distinto por ejemplo para los padres, saber que la escuela va mejorando sus resultados SIMCE a lo largo del tiempo; que tales rendimientos van disminuyendo año tras año; que estos permanecen inalterables, o que hay años buenos y años malos. Si efectivamente los padres y estudiantes, consideran el SIMCE como indicador de calidad y lo usaran para elegir escuelas, saber de tal tendencia resulta ser información relevante y decisiva.

Desde esa mirada analítica, los datos muestran que cerca de un 70% de las escuelas urbanas de baja calidad histórica, muestran respecto de su baja calidad promedio, una tendencia fluctuante o descendente en los resultados SIMCE obtenidos entre 1998 y el 2008 (33,8% y 33,4%, respectivamente). Un 22% de ellos exhibe una tendencia ascendente en este indicador y un 4% se mantiene estable en el tiempo²⁰ (gráfico 6.6).

²⁰ Tendencia estimada según indicador descrito para tales efectos en el apartado metodológico de la fase 1.

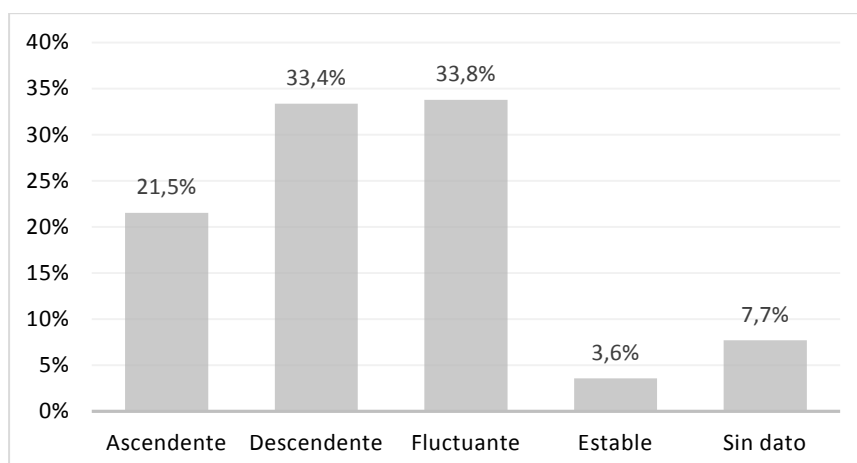


GRÁFICO 6.6. DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN COMPORTAMIENTO HISTÓRICO SIMCE

Nota: Los 75 establecimientos Sin Dato (7,7%), corresponden a las escuelas que no contaban con tres mediciones seguidas para estimar su tendencia.

Fuente: Elaboración propia.

Al interior de las escuelas y sistema, estas tendencias (de ser conocidas, claro), no debieran dejar indiferente a directores ni sostenedores. La gestión, sus prácticas y estrategias han de ser muy diferentes si la escuela muestra una tendencia positiva (incremento de sus SIMCE), que si no hay un patrón claro (los puntajes suben y bajan), o cuando los resultados SIMCE disminuyen o permanecen inalterables.

Estas tendencias son diferentes de acuerdo a la dependencia del establecimiento. Así, un 70% de las escuelas que no muestran cambios significativos entre un año y otro, son municipales, siendo muy similar al porcentaje de quienes descienden en sus resultados. Dicho de otra manera, son las escuelas públicas de baja calidad histórica, quienes se muestran aún más comprometidas que las privadas, toda vez que en una importante mayoría (70%), muestran una tendencia negativa (a bajar los puntajes), o a no moverlos año a año (gráfico 6.7).

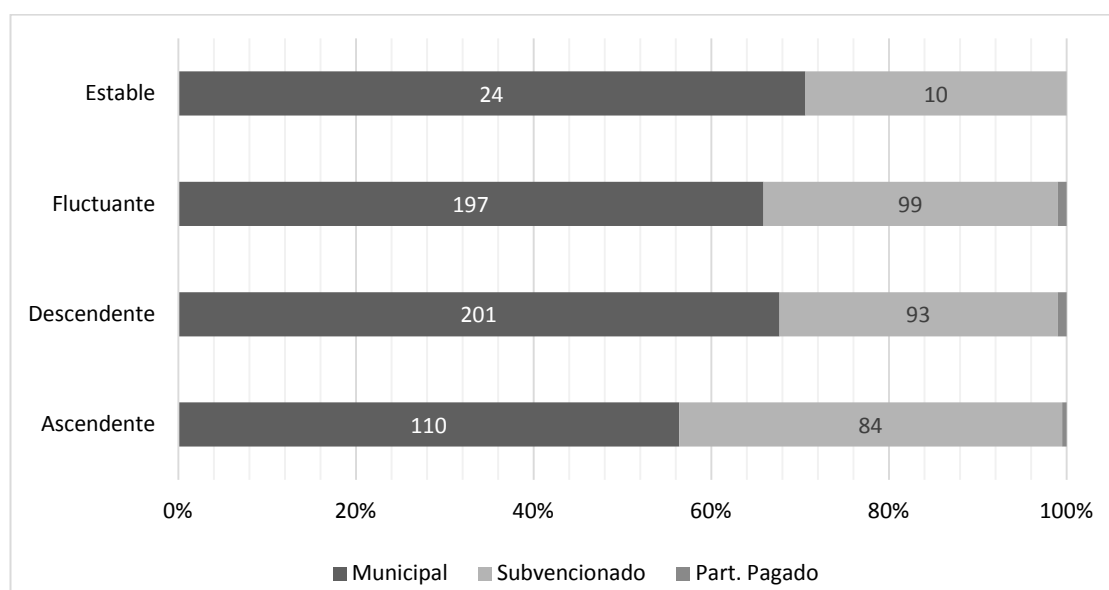


GRÁFICO 6.7. EVOLUCIÓN SIMCE DE LAS ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN DEPENDENCIA

Fuente: Elaboración propia.

6.2. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

Indagar en la relación entre el comportamiento de la matrícula y baja calidad de los establecimientos, resulta central y relevante para el estudio, sus objetivos e hipótesis. En efecto, si el sistema educativo chileno funcionara según las reglas de un mercado, las familias y estudiantes buscarían acceder y mantenerse en escuelas y liceos de buena calidad, presionando así, a quienes no lo hacen a mejorar su calidad a fin de no poner en riesgo su continuidad y viabilidad. A nivel global, este comportamiento y lógica debiera verse reflejada en la pérdida de la matrícula en aquellos establecimientos que mantienen en el tiempo una oferta educativa deficitaria: lo que hemos consignado de baja calidad histórica. Veamos si ello ha ocurrido y de qué manera.

Respecto de la tasa de crecimiento anual de la matrícula, los datos analizados muestran que casi el 60% (59,4%) de los establecimientos de baja calidad histórica ha visto reducida su matrícula durante el período 1998-2008, ya sea de forma importante (5%) o moderada (54,4%). Un 17% de ellos experimentaron un aumento en su matrícula, mientras que un 22,5% la mantuvieron estable durante el mismo período (gráfico 6.8).

No obstante ello, bien pudiera ser una tendencia generalizada del sistema, toda vez en los años 2000 se produjo un fuerte crecimiento de establecimientos particulares subvencionados, lo que ha implicado cierto movimiento de la matrícula en el resto del sistema, la que en términos globales se ha mantenido relativamente estable a lo largo de los años²¹. Por ello, resulta indispensable analizar el comportamiento de la matrícula en el resto de las escuelas urbanas durante ese período, a fin de comparar para extraer conclusiones o interpretaciones válidas y sustentadas al respecto.

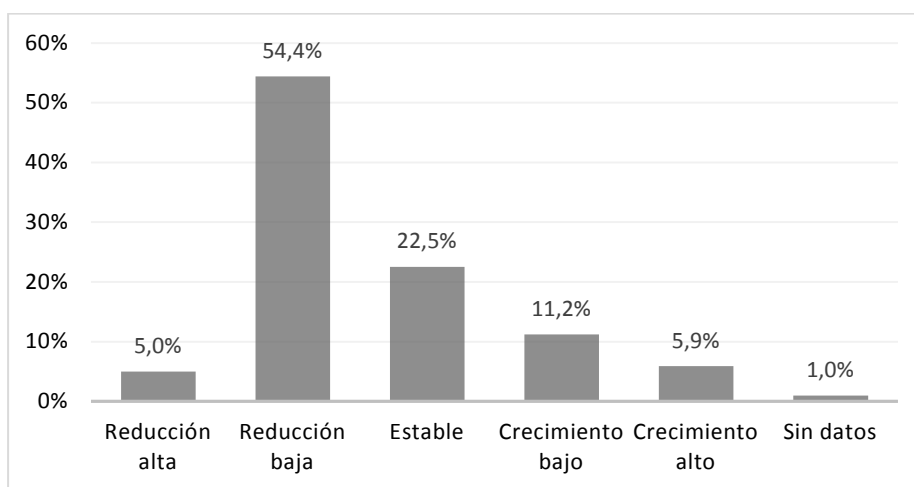


GRÁFICO 6.8. COMPORTAMIENTO DE LA MATRÍCULA EN ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

Nota. No fue posible sacar la tendencia de matrícula en 34 establecimientos por falta de datos en ellos

Fuente: elaboración propia.

Para una mejor comprensión se han agrupado en tres rangos de calidad: i) Baja calidad (baja /muy baja); ii) Calidad media y iii) Alta calidad (alta y muy alta). Al igual que en los análisis anteriores, la evolución de la matrícula se establece a partir de las tasas de crecimiento anuales de ésta.

El gráfico 6.9 muestra el comportamiento de la matrícula en escuelas urbanas, durante 1998 y 2008, según la calidad de ellas medida a través del SIMCE. Dicho análisis permite observar claramente que la pérdida de matrícula para el mismo período, es mayor entre las escuelas urbanas de baja calidad, que entre quienes muestran una calidad media o alta. En efecto, considerando aquellos

²¹ Este mayor crecimiento de oferta de establecimientos particulares subvencionados, respecto de una matrícula en básica que se ha mantenido estable, se puede apreciar en los Reporte de Estadísticas Oficiales del Ministerio de Educación, publicada anualmente y disponibles en http://ded.mineduc.cl/DedPublico/archivos_de_datos

establecimientos que han visto reducida su matrícula (moderada o importantemente), entre los años 1998 y el 2008, la comparación señala que esto ha ocurrido en el 60% de aquellos de baja calidad SIMCE, en el 39,3% de las escuelas de calidad media y en un 17,4% de aquellas de calidad alta.

En el otro extremo y para el período estudiado, es posible apreciar que han aumentado su matrícula (mediante un crecimiento alto o bajo), el 39% de las escuelas de alta calidad; el 24,5% de las de calidad media y el 17,2% de las de baja calidad (gráfico 6.9).

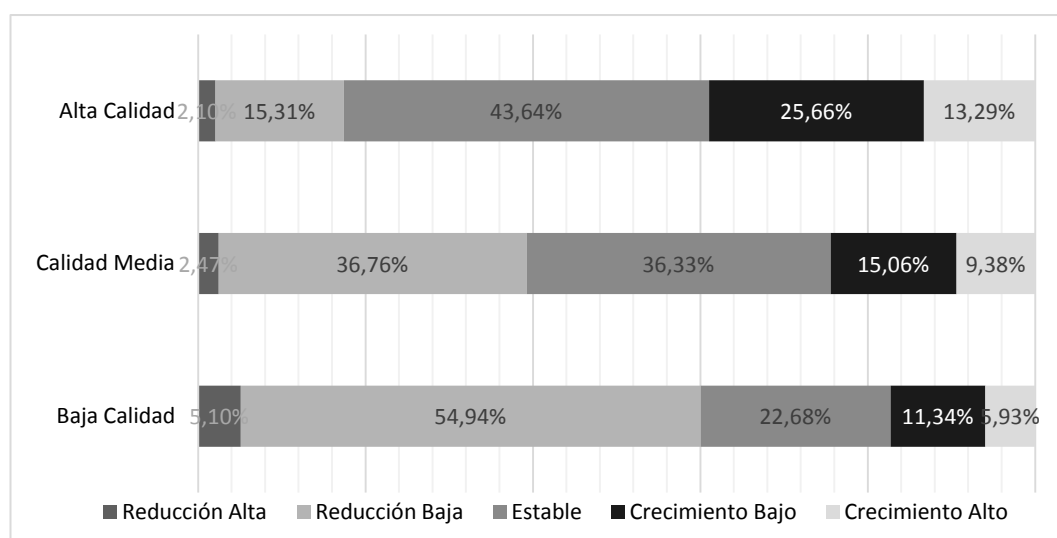


GRÁFICO 6.9. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE LAS ESCUELAS URBANAS SEGÚN CALIDAD SIMCE HISTÓRICA. 1998-2008

Fuente: Elaboración propia.

Pareciera ser, que para el conjunto de escuelas de baja calidad habría un comportamiento importante y mayoritario de rechazo, que se ve reflejado en la disminución de la matrícula en cerca de un 60% de ellos, considerando su población al inicio (1998) y su población al final del período en estudio (2008). Sin mayor comprensión de los motivos de tal disminución, es del todo arriesgado aventurar conjeturas en tal dirección. Por otra parte, es igualmente interesante constatar que existe un importante grupo de escuelas de baja calidad histórica que aumentan su matrícula (166 escuelas), y un porcentaje mayor de escuelas que han mantenido su matrícula de manera estable en el tiempo (218, el 23% del total). Estamos así, con cerca de un 40% de escuelas de baja calidad en el tiempo, cuyas familias no reaccionan de acuerdo a lo esperado en un sistema de cuasi-mercado. De la misma manera que respecto de la disminución de la matrícula no

es posible -a priori- suponer que este aumento de población escolar en algunas de ellas, se deba a que las familias van tras la búsqueda de “calidad”, sea cual sea la forma en que la conceptualizan y demandan. Por ahora es un dato relevante de considerar y que ratifica la necesidad de levantar mayor información que ayude a su real comprensión.

6.2.1. Evolución de la matrícula en las escuelas urbanas de baja calidad histórica, según dependencia

La centralidad de la relación calidad/comportamiento de la matrícula, hace necesario explicitar más el fenómeno y su comportamiento de acuerdo a la dependencia del establecimiento, toda vez que la posibilidad de cambio pareciera ser mayor en los de gestión privada, dado que las familias disponen de los recursos (o están dispuestos a gastarlos), para solventar las eventuales colegiaturas implicadas. En otras palabras, interesa saber si la pérdida de matrícula es mayor entre las privadas de baja calidad que entre las municipales, al mismo tiempo que conocer si las tasas de crecimiento se comportan de manera similar entre las escuelas que exhiben una calidad regular y calidad alta en el mismo período de estudio.

La información disponible y analizada permite observar que son los establecimientos municipales de baja calidad histórica quienes pierden mayormente su matrícula en el tiempo. Sea de forma moderada o importante (gráfico 6.10). En el otro extremo, como era de esperar, son los particulares subvencionados los que más incrementan su matrícula en el mismo período. En efecto, el 51% de las escuelas de baja calidad histórica que muestran una pérdida o reducción importante de su matrícula (más de un 15% anual), son municipales y un 43% son particulares subvencionadas. Si sólo consideramos aquellas escuelas que pierden matrícula de forma moderada (entre un 3 y un 15% al año), el porcentaje de municipales llega al 74% (gráfico 6.10).

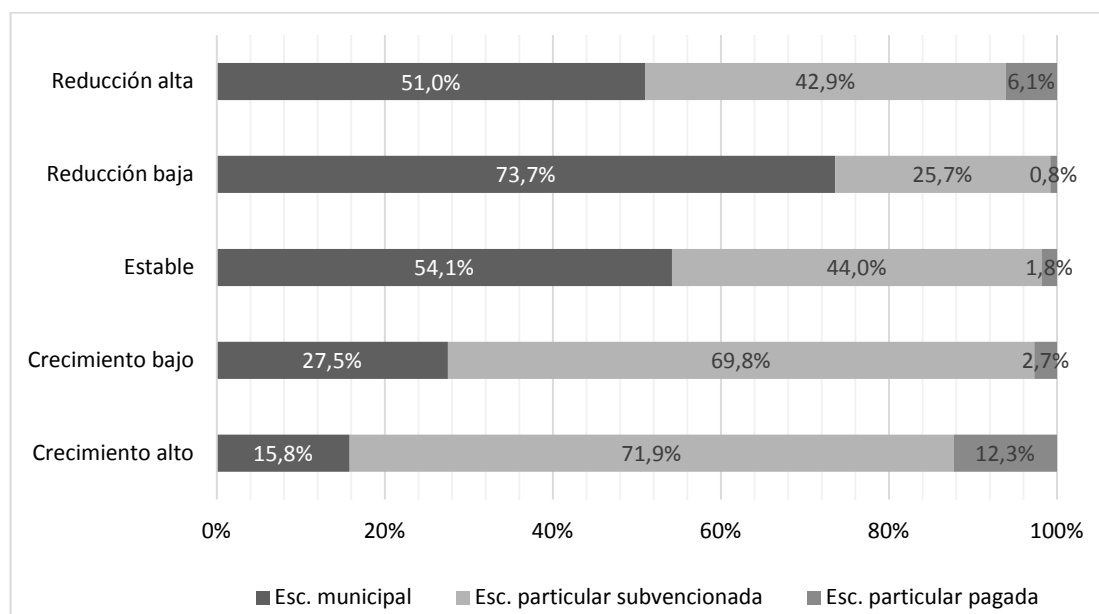


GRÁFICO 6.10. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE LAS ESCUELAS URBANAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA POR DEPENDENCIA

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos permiten apreciar un mayor movimiento de las familias de escuelas municipales de baja calidad histórica, a pesar que el disponer de menores recursos para pagar por educación (o no estar dispuesto) pudiera ser un factor que desalentaría el cambio en ellas. Entonces la pregunta evidente es: ¿Hacia dónde se cambian, quienes así lo hacen? Esto es lo que intentaremos responder más adelante.

En cualquier caso, los análisis comparativos anteriores permiten sostener que la reducción de la matrícula no ocurre de la misma manera entre los establecimientos: esto depende de la calidad (SIMCE) y dependencia de ellos.

6.2.2. Magnitud, origen y destino del cambio en escuelas de baja calidad histórica

Una vez identificados y caracterizados los establecimientos urbanos que ofrecen Enseñanza Básica en Chile y que obtienen en promedio no más de 225 puntos en la prueba SIMCE de 4º y 8º Básico a lo largo de una década (1998-2008), es importante conocer y comprender cuántos, quiénes y por qué se cambian o permanecen en estas escuelas que hemos denominado de baja calidad histórica. Comparar este comportamiento con lo que ocurre en los establecimientos de calidad media y alta en el mismo período y, por último, mediante modelos de

decisión (probabilísticos), identificar factores o determinantes asociados al cambio de establecimiento de baja calidad en el tiempo.

Para efectos de todos los análisis que abordan el tema del cambio o permanencia en estas escuelas, se ha de considerar lo siguiente:

1. Sólo se incluyen las escuelas urbanas que tienen más de dos mediciones SIMCE (lo que permite establecer su calidad histórica: 1998-2009).
2. No se considera que hay un cambio cuando el estudiante se traslada de región o cuando el alumno se cambia de centro al pasar de primaria (octavo grado) a secundaria (primero medio), cuando la escuela de origen no ofrece enseñanza secundaria/media.
3. Los análisis permiten identificar las tasas de cambio en cada uno de los grados de Enseñanza Básica para el período en que se cuenta con información: 2003- 2006, tanto a nivel del conjunto de ellas, como para las de baja calidad histórica.

6.2.2.1. La magnitud del cambio

Las tasas de cambio del total de escuelas urbanas según calidad SIMCE entre 2003 y 2006 muestran una relación inversa respecto de la calidad. Es decir, mientras menor o más baja es tal calidad, mayor la tasa de cambio (tabla 6.3). En efecto, mientras que para las escuelas de muy baja calidad (SIMCE menor a 200), la tasa llega a un 15,3%, no supera al 5% entre las de alta calidad (SIMCE sobre 300).

TABLA 6.3. TASA DE CAMBIO SEGÚN CALIDAD ESCUELAS URBANAS. PERÍODO 2003-2006

Calidad escuela	Tasa cambio
Muy baja	15,3%
Baja	10,4%
Media	8,7%
Alta	8,4%
Muy alta	4,6%
Total	9,6%

Fuente: Elaboración propia.

Analizando este comportamiento de acuerdo al grado o curso del estudiante, los datos disponibles señalan que cerca de un 9% de los estudiantes que se encontraban entre 1º y 8º año Básico en los años 2003-2006, se cambiaron de

establecimiento, como una decisión no forzada por cambio de región o falta de oferta de nivel secundario en el establecimiento de origen (tabla 6.4)²². En ellas, el mayor porcentaje de cambio se da en los *dos primeros años de la Básica* (13,9% para 1º Básico y 10,4% en 2º Básico), cifra que muestra una clara tendencia decreciente hasta el 7º grado. Entre los alumnos de octavo la tasa de cambio se incrementa hasta llegar a 9,1%. Vale recordar que corresponde a estudiantes que se cambian para seguir la Enseñanza Secundaria (Media) en otro establecimiento, teniendo la opción de continuar en el mismo lugar (su escuela dispone de Enseñanza Media) (Tabla 6.4).

TABLA 6.4. TASA DE CAMBIO EN LAS ESCUELAS URBANAS POR GRADO Y TIPO. 2003-2006

Grado	% total cambios	Distribución de los cambios				Tasa de cambio depurada a/ (1)
		Se cambian dentro de la comuna y región	Se cambian al pasar a 7º-8º Básico o I medio	Se cambian colegio otra comuna	Se cambian de región	
1º	18,1%	51,1%		23,9%	25,0%	13,6%
2º	13,3%	54,9%		23,1%	22,0%	10,4%
3º	12,3%	53,9%		23,6%	22,5%	9,5%
4º	12,2%	55,1%		23,2%	21,7%	9,6%
5º	11,9%	53,7%		23,6%	22,7%	9,2%
6º	13,5%	21,0%	36,8%	22,2%	19,9%	5,8%
7º	10,5%	22,6%	27,7%	23,9%	25,8%	4,9%
8º	13,0%	55,2%	2,5%	15,2%	27,1%	9,1%
Total	12,9%	45,9%	8,6%	22,3%	23,3%	8,8%

Nota (1): No se considera que hay un cambio cuando el estudiante se traslada de región o cuando el alumno se cambia al pasar de séptimo/octavo a a primero medio cuando el establecimiento no tiene enseñanza media

Fuente: Elaboración Propia

Claramente las tasas de cambio son mayores entre las escuelas de baja calidad histórica (en esta categoría hemos considerado las de muy baja calidad y las de baja calidad). En efecto, en su conjunto ellas exhiben una tasa del 11%, para los estudiantes matriculados entre 1º y 8º año durante 2003 y 2006. La tendencia según el grado es similar al total de escuelas urbanas, mostrando por cierto diferencia respecto de la magnitud (tabla 6.5).

²² Las pequeñas diferencias que se observan en las tasas calculadas, responde a las variables consideradas y las correspondientes bases utilizadas, que no necesariamente son las mismas.

TABLA 6.5. TASA DE CAMBIO EN ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA POR GRADO Y TIPO. 2003-2006

Grado	% total cambios	Distribución de los cambios				Tasa de cambio depurada a/
		Se cambian dentro de la comuna y región	Se cambian al pasar a 7-8 Básico o 1 medio	Se cambian a un colegio en otra comuna	Se cambian de región	
1º	22,9%	54,7%	-	24,6%	20,7%	18,2%
2º	17,5%	56,9%	-	23,6%	19,5%	14,1%
3º	16,4%	56,8%	-	23,8%	19,4%	13,2%
4º	16,2%	57,5%	-	23,5%	19,0%	13,1%
5º	15,7%	56,9%	-	23,6%	19,5%	12,7%
6º	15,5%	11,3%	44,7%	23,6%	20,4%	5,4%
7º	12,2%	12,5%	37,6%	24,5%	25,5%	4,5%
8º	12,2%	48,1%	4,8%	12,1%	34,9%	7,4%
Total	15,7%	44,7%	10,7%	22,6%	22,0%	10,6%

Fuente: Elaboración propia.

A modo de visualizar mejor el patrón de comportamiento a nivel del cambio, se presenta gráficamente el conjunto de escuelas en comparación a las de baja calidad por grado (gráfico 6.11). Así, es posible apreciar que entre 1º y 5º Básico, la tasa de cambio de las escuelas urbanas de baja calidad es significativamente mayor al conjunto de escuelas urbanas, especialmente en primer grado, donde alcanza el 18% frente al 13,6% exhibido en el conjunto de escuelas urbanas. La situación se invierte entre 6 y 8ª Básico, donde la tasa de cambio de las escuelas de baja calidad es inferior al conjunto, especialmente en octavo grado (gráfico 6.11).

De esta forma, es posible sostener que la tasa de cambio entre 2003 y 2006 es baja tanto para los establecimientos urbanos en su conjunto, como para los de baja calidad en particular (entre 9% y 11% respectivamente). Sin embargo, es interesante el constatar que además de ser mayor entre las de baja calidad, es cercana al 18% entre los estudiantes de primero Básico y se torna menor al conjunto de escuela a partir del 5º Básico.

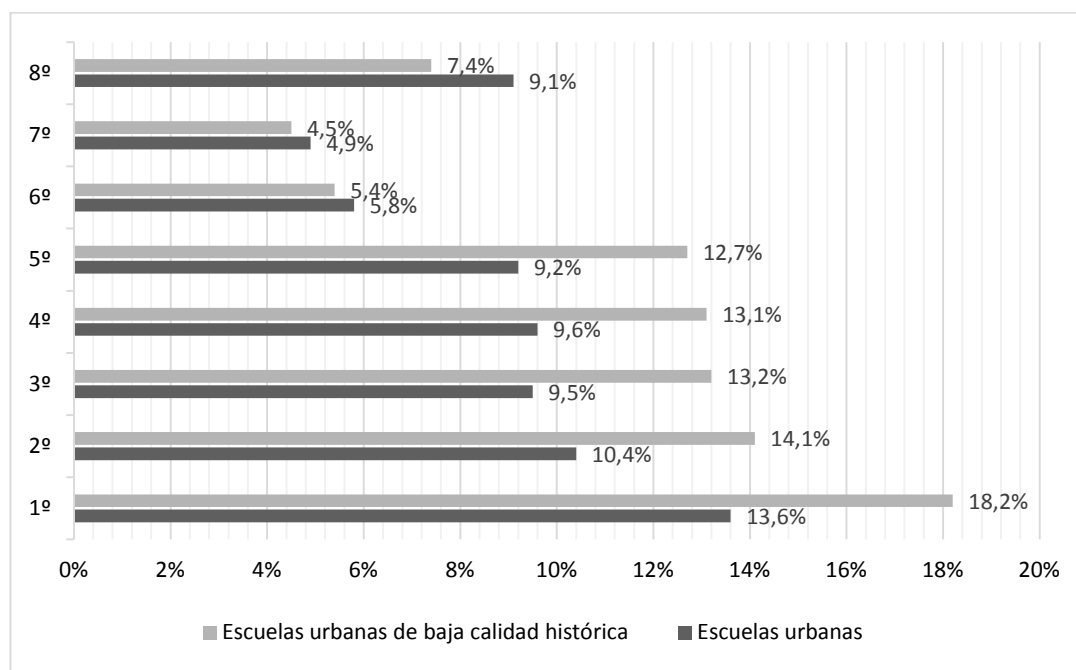


GRÁFICO 6.11. TASAS DE CAMBIO POR GRADO DE BÁSICA. TOTAL ESCUELAS URBANAS Y DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA. 2003-2006

Fuente: Elaboración propia.

El mayor cambio exhibido en los primeros años (concretamente en el primero), pudiera interpretarse como de menor costo afectivo y relacional para los alumnos. A medida que transcurre el tiempo, pudiera ser una decisión que se complica por el tema de los lazos de amistad y confianza que se establece entre los alumnos y con los docentes. Es decir, junto con la mirada sobre la escuela y lo que ella ofrece, se mezcla con aspectos del ciclo y experiencia vital de alumnos y padres, por lo que el estudio de la decisión y opción de un colegio, debe inevitablemente profundizar en ambas dimensiones y realidades.

6.2.2.2. Características y origen del cambio en el tiempo en escuelas de baja calidad histórica

La información detallada para el conjunto de escuelas de baja calidad histórica muestra que cerca del 88% de los estudiantes permanecen en ellas. Esta cifra se ve incrementada si se considera el 1,7% de quienes se cambian entre 6º y 8º Básico porque la escuela no cuenta con el grado siguiente del cual egresan. Un 7% de los estudiantes se cambia hacia otro establecimiento dentro de la misma comuna, mientras que cerca de un 4% lo hace a uno de otra comuna (gráfico 6.12).

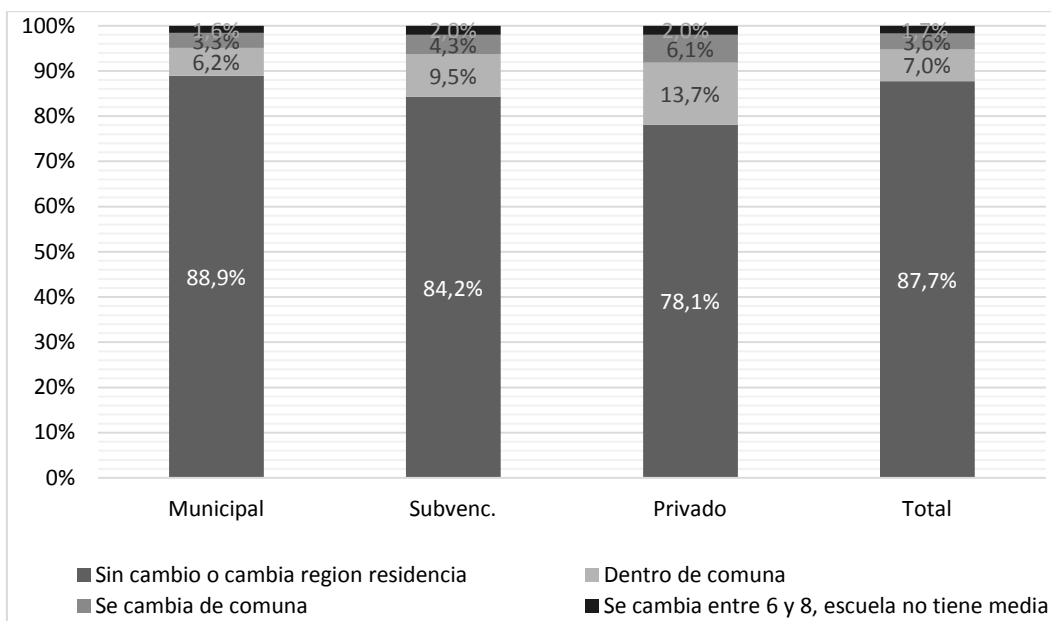


GRÁFICO 6.12. TASA DE CAMBIO EN ESCUELAS URBANAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN TIPO Y DEPENDENCIA

Fuente: Elaboración propia.

Estas cifras varían según la dependencia del establecimiento. Así, en los establecimientos municipales de baja calidad la permanencia es mayor (89%), seguida de las escuelas particulares privados (84%) y posteriormente de las particulares pagadas (78%), según se aprecia en el gráfico 6.13. Esta alta permanencia de los estudiantes y sus familias en escuelas que históricamente muestran una baja calidad de sus resultados de gestión privada y pública (con cobro o sin cobro a las familias), debe encontrar explicación en la dinámica y estructura del sistema, que al menos teóricamente permite elegir u optar por otras escuelas (recursos familiares y oferta educativa principalmente), pero en ningún caso se debe exclusivamente a dichas limitaciones.

La comparación de las tasas de cambio, según la dependencia del colegio, permite señalar que para el conjunto de escuelas urbanas, las tasas de cambio se mueven entre un 8% y un 11%, siendo mayor entre las particulares subvencionadas. Para las de baja calidad el rango va entre un 11% y un 22%, siendo la más alta, entre particulares pagadas (gráfico 6.13).

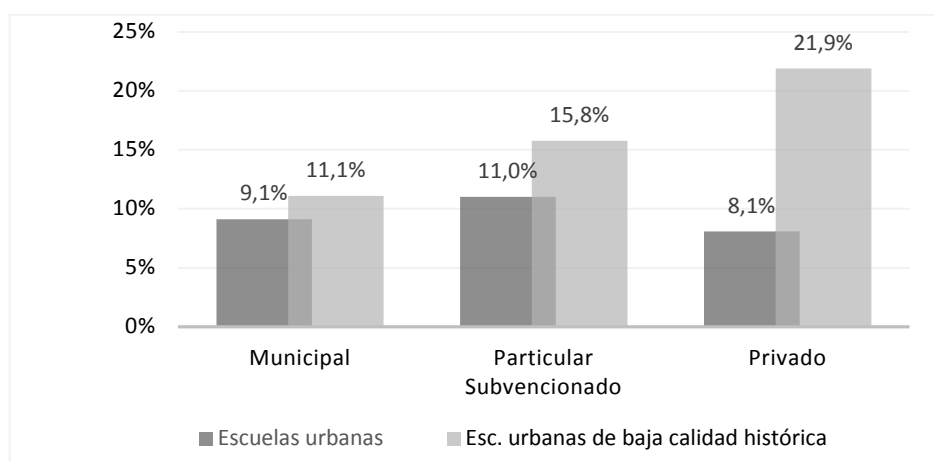


GRÁFICO 6.13. TASAS DE CAMBIO ESCUELAS URBANAS Y ESCUELAS URBANAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA POR DEPENDENCIA

Fuente: Elaboración propia.

6.2.2.3. Destino del Cambio

Además de la magnitud del cambio, los análisis realizados permiten identificar a qué tipo de establecimiento se van quienes se cambian y en qué proporción lo hacen. Los datos (tabla 6.6) muestran situaciones curiosas y muy decidoras. Por ejemplo: casi la mitad de los estudiantes (48%) que se cambian de escuelas de muy baja calidad Histórica (menos de 200 puntos), lo hace hacia otra de baja calidad (200-225) y casi el 10% hacia otra de muy baja calidad. Sólo un 37% se traslada hacia escuelas de calidad media y apenas un 5% hacia escuelas de alta calidad.

TABLA 6.6. DESTINO DEL CAMBIO SEGÚN LA CALIDAD DE LAS ESCUELAS DE ORIGEN

Calidad de la escuela de origen	Calidad de la escuela de destino				
	Muy baja	Baja	Media	Alta	Muy alta
Muy baja	9,8%	47,6%	37,4%	5,1%	0,1%
Baja	3,3%	32,9%	54,6%	8,8%	0,3%
Media	1,0%	18,1%	57,2%	22,5%	1,2%
Alta	0,4%	6,1%	37,5%	48,5%	7,5%
Muy alta	0,1%	2,2%	14,3%	56,7%	26,7%
Total	1,4%	17,7%	50,3%	27,3%	3,3%

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, un 55% de los estudiantes que se cambian desde escuelas de baja calidad, lo hacen hacia escuelas de calidad media y un 8,8% hacia escuelas de alta calidad. Algo más de un tercio lo hace hacia escuelas de baja (32,9%) o muy baja calidad (3,3%).

Los estudiantes que se cambian de escuelas de muy alta calidad, lo hacen en una importante mayoría hacia escuelas también de calidad alta (83,4%). Sólo un 2,3% se matricula en escuelas de baja calidad histórica. Cerca del 60% de quienes se cambian desde escuelas de calidad media, lo hacen hacia otras de igual calidad (57,2%), mientras que un 23,6% lo hace hacia otras de calidad alta o muy alta. Un 19% sin embargo, se mueve hacia otras de baja o muy baja calidad.

6.3. PROBABILIDAD DE CAMBIO DESDE ESCUELAS URBANAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

En este apartado se estudian los factores relacionados con la probabilidad de cambio; primeramente en una visión conjunta, y posteriormente cada factor de forma independiente.

6.3.1. Panorámica general de los factores implicados

Tal como se detalla en el apartado metodológico, para estudiar la incidencia de diferentes factores en la probabilidad de que un alumno que está en una escuela de baja calidad histórica se cambie hacia otro centro de igual o mayor calidad, se utiliza un modelo de elección discreta. El posible conjunto de elección se ordena de acuerdo al nivel de calidad con que se clasifican los establecimientos de destino. De acuerdo con ello, son tres las posibles alternativas de cambio:

- (i) el realizado hacia escuelas de la misma calidad (es decir, calidad baja);
- (ii) hacia escuelas de calidad media; y
- (iii) hacia escuelas de calidad alta.

Se evalúa el efecto marginal que tienen variables institucionales y un conjunto adicional de variables individuales sobre la probabilidad de cambio hacia cada una de las categorías. Para determinar este último conjunto de variables se utilizó la base de datos resultante de la Encuesta a una muestra de familias aplicada conjuntamente con el SIMCE. Por disponibilidad de esta encuesta y de la base nacional de estudiantes (RECH), el análisis en esta sección se restringe a estudiantes de 4º Básico, para los que se cuenta información para los años 2005 y 2006. Adicionalmente, el análisis se limita a los establecimientos urbanos considerados en la tipología del estudio.

TABLA 6.7. FACTORES RELACIONADOS CON LA PROBABILIDAD DE CAMBIO. EFECTOS MARGINALES

Cambios desde escuelas de baja calidad histórica	No cambio	Cambio de escuela		
		A escuelas de baja o muy baja calidad	A escuelas de calidad media	A escuelas de calidad alta
Género del estudiante				
Mujer	-0.0006	-0.0038**	0.0042*	0.0002
Hombre	....	....	....	....
NSE de la escuela de origen				
Bajo	....	....	....	....
Medio-bajo	-0.0215***	0.0051	0.0183***	-0.0018
Medio	-0.0389***	-0.0045	0.0385***	0.0049*
Medio-alto	-0.0120	-0.0328***	0.0184	0.0264**
Tamaño de la escuela de origen				
Muy pequeña	....	....	....	....
Pequeña	0.1354***	-0.0412	-0.1092**	0.0150***
Mediana	0.1956***	-0.0494*	-0.1555***	0.0093**
Grande	0.2181***	-0.0582**	-0.1668***	0.0069
Dependencia / Tipo Administración Escuela				
Municipal	....	....	....	....
Particular Subvencionado	-0.0366***	0.0240***	0.0104***	0.0022*
Particular Pagado	0.0450	-0.0012	-0.0438***	0.0000
Puntaje SIMCE del estudiante				
Muy bajo	....	....	....	....
Bajo	-0.0007	-0.0074***	0.0044	0.0037***
Medio	-0.0050	-0.0177***	0.0151***	0.0076***
Alto	-0.0116**	-0.0234***	0.0209***	0.0141***
Muy alto	-0.0068	-0.0355***	0.0187***	0.0237***
Nivel educativo de la madre				
Sin Básica completa	....	....	....	....
Básica	-0.0432***	-0.0028	0.0329***	0.0132***
Media	-0.0967***	-0.0224**	0.0806***	0.0386***
Superior	-0.0473***	0.0201***	0.0187***	0.0085***

Nota: *** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.1

Fuente: Elaboración propia.

La variable “cambios” se limpia de todos aquellos cambios que se consideran no voluntarios, como por ejemplo, cuando el estudiante cambia de región de residencia. Así, se considera *Cambio*, sólo si el estudiante se cambia de escuela dentro de la misma región.

Las variables categóricas del modelo de elección discreta son: *Género*, *Promedio del puntaje del estudiante en el SIMCE*, *Nivel socioeconómico de la escuela*, *Tamaño de la escuela*, *Dependencia de la escuela*, y *Nivel de educación de la*

madre del estudiante (todas ellas definidas técnicamente en el apartado metodológico).

La categoría base es: hombres, en establecimientos de nivel socioeconómico bajo, muy pequeños, municipales, con bajo nivel de logro y con madre de baja educación.

En la anterior tabla 6.7 se presentan los efectos marginales comparando la incidencia de las distintas variables en la distribución de los cambios (predichas por el modelo). En todos los casos el ejercicio se realiza considerando el conjunto de escuelas urbanas de baja calidad histórica, esto es, aquellos que obtienen un promedio SIMCE histórico menor a 225 puntos en dicho indicador (corresponden al conjunto de escuelas de baja y muy baja calidad, según la tipología usada en este estudio).

6.3.2. Factores relacionados con la probabilidad de cambio

De acuerdo al anterior modelo, la mayor probabilidad se da para el "No-cambio" para todas las variables utilizadas. Se presentan a continuación los resultados de simulación respecto de la probabilidad de cambiar de establecimiento, dadas las variables explicativas del modelo estimado.

6.3.2.1. Género del estudiante

Los análisis respecto de la probabilidad de cambio género del estudiante muestran que en las escuelas de baja calidad histórica tanto hombres como mujeres tienen una alta e igual probabilidad de mantenerse en ellas (86%). Esta situación se repite respecto de la probabilidad de cambiarse hacia otros establecimientos de igual o superior calidad (tabla 6.8).

TABLA 6.8. PROBABILIDAD DE CAMBIO DESDE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN GÉNERO DEL ESTUDIANTE

Género del estudiante	No Cambio	Cambio de escuela		
		A una escuela de baja/ o muy baja calidad	A una escuela de calidad media	A una escuela de calidad alta
Hombre	86,04%	4,89%	7,74%	1,33%
Mujer	85,98%	4,51%	8,16%	1,35%

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, el género de estudiante no hace diferencia respecto de la permanencia o el cambio desde escuelas de baja calidad histórica, como

tampoco respecto del destino del cambio. La probabilidad es prácticamente la misma.

6.3.2.2. Nivel socioeconómico (NSE) de la escuela de origen

En relación a las probabilidades de cambio según la composición socioeconómica de los establecimientos²³, la tabla 6.9 muestra dos situaciones interesantes respecto del no cambio o permanencia en escuelas de baja calidad: i) La probabilidad de mantenerse en dichos establecimientos es mayor en los estudiantes de escuelas de NSE bajo y medio-alto, y ii) la probabilidad de mantenerse en los establecimientos de baja calidad es menor en los estudiantes de establecimientos de Nivel Socioeconómico medio-bajo y medio. Esto considerando, no obstante, que en todas ellas la probabilidad de no cambio, es muy alta (entre el 84% y 88%, según sea el NSE de la escuela en cuestión).

TABLA 6.9. PROBABILIDAD DE CAMBIO DESDE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN NSE DE LA ESCUELA DE ORIGEN

NSE del la escuela de origen	No Cambio	Cambio de escuela		
		A una escuela de baja o muy baja calidad	A una escuela de calidad media	A una escuela de calidad alta
Bajo	88,2%	4,4%	6,0%	1,4%
Medio-bajo	86,1%	4,9%	7,8%	1,2%
Medio	84,3%	4,0%	9,8%	1,9%
Medio-alto	87,0%	1,1%	7,8%	4,0%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la probabilidad de cambio, en función del NSE de la escuela de origen y la calidad del establecimiento de destino, los datos muestran lo siguiente (tabla 6.9):

- (i) La probabilidad de que se produzca un cambio hacia establecimientos de calidad superior a la original, esto es calidad media o alta, aumenta a medida que es más alto el NSE del establecimiento de baja calidad de origen. En efecto, la probabilidad de cambio desde una escuela de baja calidad y NSE bajo hacia una de calidad media o alta es un 7,4%; igual a un 9% desde escuelas de NSE medio-bajo; de 11,7% desde escuelas de NSE medio y de un 11,8% desde escuelas de NSE medio-alto.

²³ Cabe recordar que ninguno de los 971 establecimientos urbanos de baja calidad histórica, objetos de este estudio, resultó ser de NSE Alto.

- (ii) Por su parte, quienes tienen la mayor probabilidad de cambiarse desde un establecimiento de baja calidad hacia otro de baja calidad, son los estudiantes que asisten a una escuela de baja calidad y NSE medio-bajo (4,9%), seguido de los que están en escuelas de NSE bajo (4,4%). Dicha probabilidad es significativamente menor entre quienes asisten a escuelas de baja calidad, pero NSE medio-alto (1,1%)

6.3.2.3. Tamaño de la escuela de origen

El análisis de las probabilidades de cambio según el tamaño del establecimiento señala que los estudiantes de establecimientos grandes de baja calidad histórica son aquellos que presentan mayores probabilidades de mantenerse en el mismo establecimiento (88,1%), y que dicha probabilidad aumenta a medida que crece el tamaño de la escuela (tabla 6.10). Así, por ejemplo, los estudiantes de establecimientos de baja calidad muy pequeños son quienes tienen la menor probabilidad de permanecer en ellas (66,3%).

TABLA 6.10. PROBABILIDAD DE CAMBIO DESDE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN TAMAÑO DE LA ESCUELA DE ORIGEN

Tamaño de la escuela de origen	No Cambio	Cambio de escuela		
		A una escuela de baja o muy baja calidad	A una escuela de calidad media	A una escuela de calidad alta
Muy pequeña	66,3%	9,9%	23,4%	0,4%
Pequeña	79,8%	5,7%	12,5%	1,9%
Mediana	85,8%	4,9%	7,9%	1,4%
Grande	88,1%	4,0%	6,7%	1,1%

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las probabilidades de cambio hacia escuelas de mejor calidad, específicamente de calidad media, son mayores entre los estudiantes de escuelas pequeñas y muy pequeñas (12,5% y 23,4% respectivamente) que entre los de establecimientos medianos o grandes. Interesante es también el mencionar que un 10% de los estudiantes que se cambian desde escuelas muy pequeñas de baja calidad, lo hacen hacia otras igualmente de baja calidad.

6.3.2.4. Nivel educativo de la madre

Considerando el nivel de educación alcanzado por la madre del estudiante, vemos que la probabilidad de permanecer en los establecimientos urbanos de baja calidad histórica es más alta entre los alumnos cuyas madres no han

completado su escolaridad básica (87,7%). La más baja se da entre los hijos cuyas madres cuentan con su enseñanza media completa o algunos años de educación superior (78%). O, dicho de otro modo, los estudiantes cuyas madres cuentan con enseñanza media (secundaria completa) o estudios superiores, son quienes presentan la mayor probabilidad de cambiarse desde escuelas de baja calidad histórica (tabla 6.11).

Por otra parte, la probabilidad de cambiarse desde un establecimiento de baja calidad hacia otro de mejor calidad (media o alta), es mayor entre estudiantes cuyas madres han completado la educación media o poseen estudios de nivel superior (19,6%). En este caso la menor probabilidad de cambio hacia colegios de calidad media o alta, la tienen los alumnos con madres que no han completado la enseñanza básica (7,7%). Por último, la probabilidad de cambiarse desde una escuela de baja calidad histórica hacia otro igualmente de baja calidad, es mayor para los estudiantes cuyas madres han completado estudios de nivel superior (6,6%) (tabla 6.10).

TABLA 6.11. PROBABILIDAD DE CAMBIO DESDE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE

Nivel de estudios de la madre	No Cambio	Cambio de escuela		
		A una escuela de baja o muy baja calidad	A una escuela de calidad media	A una escuela de calidad alta
Básica incompleta	87,7%	4,6%	6,8%	0,8%
Básica completa/Media incompleta	83,4%	4,3%	10,1%	2,1%
Media comp./Superior incompleta	78,0%	2,4%	14,9%	4,7%
Superior completa	83,0%	6,6%	8,7%	1,7%

Fuente: Elaboración propia.

6.3.2.5. Puntaje SIMCE del estudiante

Las probabilidades de permanecer (no cambio) que tienen los alumnos de las escuelas de baja calidad histórica son prácticamente iguales respecto de los puntajes SIMCE que ellos obtienen en las mediciones analizadas. Ellas se mueven en torno al 86% en todos los casos (tabla 6.10). Sin embargo entre quienes se cambian, son los alumnos que obtienen un bajo o muy bajo puntaje SIMCE, quienes tienen la mayor probabilidad de cambiarse hacia otro establecimiento de baja calidad (5,1% y 5,8% respectivamente). Por su parte, los alumnos que obtiene un puntaje alto o muy alto en sus pruebas SIMCE, son quienes presentan

la mayor probabilidad de cambiarse hacia escuelas de calidad media. Por último, el cambio hacia escuelas de calidad alta es más probable entre los alumnos que obtienen un puntaje muy alto en el SIMCE (tabla 6.12).

TABLA 6.12. PROBABILIDAD DE CAMBIO DESDE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN EL PUNTAJE SIMCE DEL ESTUDIANTE

Puntaje SIMCE del estudiante	No Cambio	Cambio de escuela		
		A una escuela de baja o muy baja calidad	A una escuela de calidad media	A una escuela de calidad alta
Muy bajo	86,4%	5,8%	7,1%	0,7%
Bajo	86,4%	5,1%	7,5%	1,1%
Medio	85,9%	4,1%	8,6%	1,4%
Alto	85,3%	3,5%	9,1%	2,1%
Muy alto	85,8%	2,3%	8,9%	3,0%

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 7.

RAZONES Y FACTORES EN LA ELECCIÓN Y PERMANENCIA ESCUELAS BAJA CALIDAD EN DOS MERCADOS EDUCATIVOS URBANOS.

En este segundo capítulo destinado a los resultados de la investigación, se identifican y analizan las razones y factores que aparecen implicados en la elección y permanencia de los padres, en escuelas chilenas de baja calidad histórica ubicadas en contextos de alta competencia. Información que se recoge a partir de una encuesta aplicada en una muestra de cerca de 1.100 padres de 5° año Básico en el total de escuelas de baja calidad histórica ubicadas en dos importantes mercados educativos urbanos del sistema chileno. El primero de ellos, conformado por tres comunas en la Región Metropolitana (Puente Alto, La Florida y Peñalolén), y el segundo por las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, en la V Región.

En un primer punto se describen las características de las escuelas y padres consultados a través de la encuesta, para posteriormente identificar y comparar los criterios implicados en la elección y permanencia en escuelas públicas y privadas de baja calidad histórica de ambos mercados. En un tercer punto, se analizan los niveles de satisfacción de los padres con estas escuelas, para luego indagar en la disposición al cambio de escuelas según tipo de administración. Disposición que refiere a una actitud proclive al cambio y, que se expresa ya sea en la decisión de sacar de allí al hijo o hija (en el presente inmediato o en un futuro ya determinado), en el deseo o intención de querer llevárselo a otro centro educativo, hasta acciones concretas tendientes a dicho cambio: indagación o información y/o postulación propiamente tal. Por último, se analiza el nivel de conocimiento y uso del SIMCE en los padres de los distintos tipos de escuelas y mercados implicados, en tanto señal o elemento determinante de la elección de escuela y en la conducta o disposición al cambio.

7.1. LAS ESCUELAS Y LOS PADRES PARTICIPANTES

La encuesta se aplicó al universo de escuelas de baja calidad histórica detectada en la primera fase y que estaban funcionando en las cinco comunas que conformaron los dos mercados en estudio en el año 2011. Se trata así de un total de 105 escuelas, distribuidas en las comunas de Puente Alto, La Florida y Peñalolén (Mercado 1), en la Región Metropolitana y las comunas de Valparaíso y Viña del Mar (Mercado 2), en la V Región. En cada una de ellas se aplicó el cuestionario a un promedio de 15 padres de 5° Básico, distribuidos en los diferentes cursos y de forma proporcional y aleatoria. Así por ejemplo, si la escuela tuviese 3 quintos Básicos, se aplica la encuesta a cinco padres de cada curso, según la lista (arriba, abajo y al medio). Se recogieron un total de 1.113 encuestas, correspondiente al 71% de lo esperado.

7.1.1. Las escuelas de baja calidad de los dos mercados estudiados

La mayoría de los establecimientos de baja calidad histórica que se ubican en estos dos mercados son municipales (61%), mientras que los restantes corresponden a establecimientos particulares subvencionados (39%). La distribución según región, comunas y dependencia se presenta en la tabla 7.1.

TABLA 7.1. DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD DE LOS DOS MERCADOS URBANOS

Región	Comuna	Municipales	Particulares Subvencionadas	Total	%
Metropolitana	La Florida	9	10	19	18,1%
	Puente Alto	10	15	25	23,8%
	Peñalolén	8	7	15	14,3%
Región V	Viña del Mar	9	6	15	14,3%
	Valparaíso	28	3	31	29,5%
Total		64	41	105	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Según se observa, Valparaíso y Puente Alto resultan ser las comunas con el mayor número de establecimientos de baja calidad mantenida en el tiempo, representando el 30% y 24% de la muestra respectivamente. Valparaíso corresponde a la V Región, mientras que Puente Alto se ubica en la Región Metropolitana.

De acuerdo a su matrícula, el 51% de ellos corresponde a establecimientos de tamaño mediano. Esto es atienden a una población escolar de entre 200 y 600 estudiantes. Un 26% es grande (más de 600 alumnos), mientras que el 23% resultaron ser pequeños o muy pequeños (menos de 200 estudiantes).

El 86,6% de estas escuelas sólo ofrecen Enseñanza Básica. El restante 13,4% imparte enseñanza básica y media. Los datos respecto del nivel socioeconómico (NSE)²⁴ señalan que son mayoritariamente escuelas de NSE medio-bajo (74%), seguidas de un 21% de escuelas clasificadas de NSE medio, mientras que un 5% de ellas corresponde a establecimientos de NSE medio-alto.

7.1.2. Los padres y madres

Respondieron el cuestionario un total de 1.113 de padres, madres y otros familiares. Un 71,5% de ellos corresponde a la madre del estudiante de 5° Básico. En segundo lugar se encuentra respondiendo el padre, con un 13,8% de los casos. Cerca de un 6% son las abuelas; un 5,1% se distribuyen entre otros parientes (tíos/as, hermanos/as, madrastra, padrastro, entre otros), y un 3,6% no aporta información al respecto.

²⁴ Información obtenida a través de la clasificación socioeconómica que realiza el SIMCE de cada establecimiento.

TABLA 7.2. DISTRIBUCIÓN DE LAS MADRES Y LOS PADRES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO CUANTITATIVO 2 SEGÚN SU NIVEL DE ESCOLARIDAD

Escolaridad	Madre		Padre	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sin estudios	5	0,4%	3	0,3%
Básica incompleta	199	17,8%	121	10,9%
Básica completa	164	14,7%	125	11,2%
Media incompleta	282	25,3%	215	19,3%
Media completa	338	30,4%	316	28,4%
CFT o ITP incompleta	2	0,2%	-	-
CFT o ITP completa	4	0,4%	4	0,4%
Universitaria incompleta	12	1,1%	4	0,4%
Universitaria completa	14	1,3%	15	1,3%
No contesta	93	8,4%	310	27,8%
Total	1.113	100,0%	1113	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

Un 55,7% de las madres cuenta con estudios de enseñanza media (completa o incompleta), un 18% no ha completado la educación básica, casi el 15% declara escolaridad de nivel básico completa. Sólo el 3% de las madres alcanzan una escolaridad de nivel post secundario o superior ya sea completo o incompleto.

Los análisis respecto de la escolaridad del padre muestran que un 47,7% de ellos cuentan con estudios de enseñanza media, ya sea completos (28,4%) o incompletos (19,3%). Un 11% no completó la básica, mientras que un porcentaje similar si lo hizo (11,2%). Apenas un 2,1% declara estudios de nivel superior, completos o incompletos. Es importante señalar también que existe un 27,9% de casos sin datos al respecto, lo que puede estar incluyendo a hogares mono parentales (madre con hijos o hijas), o desconocimiento de esa información en quien responde la encuesta, entre otros.

7.1.2.1. Ingresos familiares y actividad de las madres

Una gran mayoría de las familias (81,4%), reconocen ingresos mensuales menores a \$300.000 pesos (unos US\$ 600 aproximadamente). Ingresos que se ubican al interior del III decil según la última encuesta Casen 2009. Sólo un 0,4% de las familias encuestadas señalan ingresos superiores a los \$637.000 (unos US\$ 1.200, aproximadamente).

TABLA 7.3. DISTRIBUCIÓN DE LAS FAMILIAS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO CUANTITATIVO 2 SEGÚN SUS INGRESOS

Rango Ingreso Mensual	Número	%
Menos de \$114.000	338	30,4%
Entre \$115.000 y \$230.000	433	38,9%
Entre \$231.000 y \$300.000	135	12,1%
Entre \$301.000 y \$360.000	56	5,0%
Entre \$361.000 y \$424.000	40	3,6%
Entre \$425.000 y \$533.000	28	2,5%
Entre \$534.000 y \$636.000	11	1,0%
Entre \$637.000 y \$827.000	13	1,2%
Entre \$828.000 y \$1.155.000	2	0,2%
Más de \$1.156.000	2	0,2%
No contesta	55	4,9%
Total	1.113	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Un 38% de las madres que responden el cuestionario son dueñas de casa. Un 23% de ellas señala estar empleada y con contrato de trabajo, lo que habla de cierta estabilidad laboral para ellas. Es interesante destacar el cerca del 11% de las madres declara no estar trabajando en el momento de ser encuestada.

TABLA 7.4. DISTRIBUCIÓN DE LAS MADRES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO CUANTITATIVO 2 SEGÚN SU ACTIVIDAD LABORAL

Actividad laboral de la madre	Número	%
Temporalmente no trabaja	84	10,6%
Empleado con contrato de trabajo	183	23,0%
Empleado sin contrato de trabajo	61	7,7%
Labores de la casa (dueña de casa)	305	38,3%
Jubilado, retirado, pensionado	9	1,1%
Profesional independiente	4	0,5%
Industrial, empresario, comerciante mayorista	2	0,3%
Pequeño comerciante o feriante	26	3,3%
Estudiante	7	0,9%
Trabaja como temporero	4	0,5%
Ejerce algún oficio de forma independiente	12	1,5%
Realiza pololos o trabajos ocasionales	37	4,6%
Otro	13	1,6%
No contesta	49	6,2%
Total	796	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

7.1.2.2. Condición de ex-alumnos de la escuela del hijo/a

El 18,2% de las madres encuestadas son ex alumnas del colegio en donde estudia su hijo/a y llevan en promedio, 8 años como apoderadas del mismo. Entre las madres hay quienes están recién llegando al establecimiento, siendo así, este el primer año como apoderadas del establecimiento.

7.1.2.3. Pago por la educación de los hijos

Un 18% de las familias encuestadas paga por la educación de sus hijos. Corresponden a quienes tienen sus hijos en establecimientos particulares subvencionados de distinto tramo. Técnicamente son escuelas de "financiamiento compartido": subvención estatal y cobro mensual a las familias. La mayoría de ellos (67%) pagan una cantidad menor a \$5.000 por mes (menos de USD10). El mayor valor de la colegiatura mensual, corresponde a \$22.000(USD44). Un 18,4% de las familias paga más de \$10.000 (USD20) por concepto de financiamiento compartido mensualmente.

TABLA 7.5. DISTRIBUCIÓN DE LAS FAMILIAS SEGÚN EL MONTO DEL FINANCIAMIENTO COMPARTIDO

Tramos Cobro Familias Pesos Chilenos (\$CL)	Total Familias	%	% válido
Menor a \$5.000	135	12,1%	67,2%
Entre \$5.001 y \$10.000	29	2,6%	14,4%
Mayor a \$10.001	37	3,3%	18,4%
Sub-total	201	18,1%	100,0%
Sin Financiamiento Compartido	912	81,9	
<i>Total</i>	<i>1.113</i>	<i>100,0</i>	

Fuente: Elaboración propia.

7.2. CRITERIOS DE ELECCIÓN DE ESCUELAS POR PARTE DE LOS PADRES

En este apartado se analizan las razones que declaran los padres y apoderados haber considerado y priorizado en la elección es este establecimiento para sus hijos e hijas. Mediante una pregunta de respuesta múltiple, se les solicitó indicar las tres principales razones que ellos consideraron a la hora de elegir y matricular allí a sus hijos. Por tal razón, el total de respuesta (tabla 7.6), no coincide con el total de casos (1.113), siendo así, obviamente superior a dicha cifra. La estrategia seguida en este análisis contabiliza las distintas respuestas en un primer

momento, para en un segundo paso y mediante el comando “contar las apariciones”, crear una nueva variable que corresponde al número de veces que se repite un valor o grupo de valores respecto de las variables originales. Posteriormente, se reclasificaron estas respuestas en seis grandes categorías que aluden a distintos criterios presentes en la elección analizada. La inclusión de las distintas razones a la base de la elección, en una u otra categoría se hace desde la deducción lógica del criterio esencial que define tal elección.

TABLA 7.6. PRINCIPALES RAZONES EN LA ELECCIÓN DE LA ESCUELA (RESPUESTA MÚLTIPLE)

Motivos para la elección	N	%
Porque me queda cerca de la casa	514	17,4%
Por la Jornada Escolar Completa	316	10,7%
Porque es un colegio gratuito	288	10,0%
Por sus profesores	272	9,2%
Porque tratan bien a los estudiantes	186	6,3%
Por su calidad y resultados académicos	168	5,7%
Porque en este colegio obtengo beneficios (becas, alimentación, etc.)	168	5,7%
Porque es exigente	151	5,1%
Porque asisten hermanos	116	3,9%
Porque en este colegio conseguí vacantes	109	3,7%
Por el énfasis en la disciplina	97	3,3%
Porque no hay violencia	80	2,7%
Por los resultados SIMCE	74	2,5%
Por sus principios valóricos	67	2,3%
Porque padre y/o madre son ex alumnos del colegio	66	2,2%
Por la infraestructura del colegio (laboratorio, canchas, salas, otros)	62	2,1%
Porque asisten amigos o parientes	50	1,7%
Porque es mixto	48	1,6%
Por sus principios valórico-religiosos	30	1,0%
Porque conozco o tengo relación con alguien que trabaja en el colegio	23	0,8%
Por los computadores y acceso a Internet	22	0,7%
Porque no es exigente	19	0,6%
Porque dan más libertad a los estudiantes	9	0,3%
Porque es un colegio pagado	9	0,3%
Porque no es mixto	6	0,2%
<i>Total</i>	2.950	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

7.2.1. Criterios implicados en la elección de escuela

Los criterios implicados en la elección de la escuela se pueden agrupar en seis grandes tipos: económicos, calidad de la escuela, conocimiento directo, clima escolar, tipo de formación u orientación de la enseñanza, e infraestructura y equipamiento con que cuenta el colegio:

- a) *Criterios económicos*: En esta categoría se incluyen todas aquellas razones que hablan de motivos económicos en la elección de las escuelas y que suponen gastos al alcance de las familias. Tales como, la gratuidad (no hay cobro mensual para los padres); la cercanía del establecimiento (no supone gastos de traslado entre el hogar y la escuela); y todo aquello que habla de beneficios o ayudas sociales que reciben sus hijos al estar en esos centros educativos (becas y otros similares).
- b) *Conocimiento directo*: Integran esta categoría, aquellos motivos que refieren a una elección a partir del conocimiento directo o producto de la recomendación de amigos, parientes o conocidos que cuentan con la confianza de los padres del estudiante. Son ejemplo de lo anterior, la condición de ex alumnos de algunos de los padres, hermanos, tíos o primos; la recomendación de algún conocido profesor o director/a del mismo establecimiento o la sugerencia de alguna educadora del Jardín Infantil donde asistió el hijo/a, entre otros. Esta categoría prioriza así, el tipo de estudiantes, familias y relación que se da entre ellos.
- c) *Calidad de la escuela*: Un tercer tipo de razones, tienen que ver con una elección guiada por la calidad atribuida a la escuela. Aspecto que alude principalmente al tipo de logros académicos que logran los alumnos. Se incluyen así, los resultados académicos del colegio, el puntaje que alcanzan en el SIMCE, el nivel de exigencia y el tipo de docentes entre otros.
- d) *Seguridad y Clima escolar*: El ambiente y la seguridad forman parte de un cuarto tipo de criterios que están a la base de la elección de escuela por parte de los padres. Se trata así, de una búsqueda que prioriza que sus hijos e hijas sean bien tratados y acogidos, además de estar protegidos. Se incluyen en este criterios, escuelas sin violencia, donde los estudiantes son bien tratados y pasan parte importante del día en el espacio escolar (jornada escolar completa) .
- e) *Tipo de formación ofrecida*: En esta categoría se ubican las razones que hablan de los principios y valores que caracterizan a la escuela y la formación entregada a los estudiantes. Así por ejemplo, se incluyen la disciplina que exige y muestra el establecimiento; la opción mixta o no del colegio; la preocupación por una formación integral de los

estudiantes, el apoyo que reciben los niños para aprender, además del tipo de valores y principios que les inculcan.

- f) *Infraestructura y recursos*: Un último tipo de criterios, refiere a una elección que ha prioriza la infraestructura y recursos de la escuela. Aparecen así como elementos importantes, las instalaciones con que cuenta o no el centro escolar (laboratorios, canchas, gimnasios), el equipamiento y recursos (computadores, internet, otros).

Tal como se aprecia en el gráfico 7.1, las principales razones por las cuales los padres eligen la escuela donde educar a sus hijos e hijas, son económicas. Así, el 36,8% de los padres y apoderados señalan haber elegido la escuela por aspectos de costos. Entre los de mayor peso, está la distancia entre la escuela y la casa, así como el hecho de ser una escuela donde no deben pagar por educar a sus hijos e hijas (colegio gratuito).

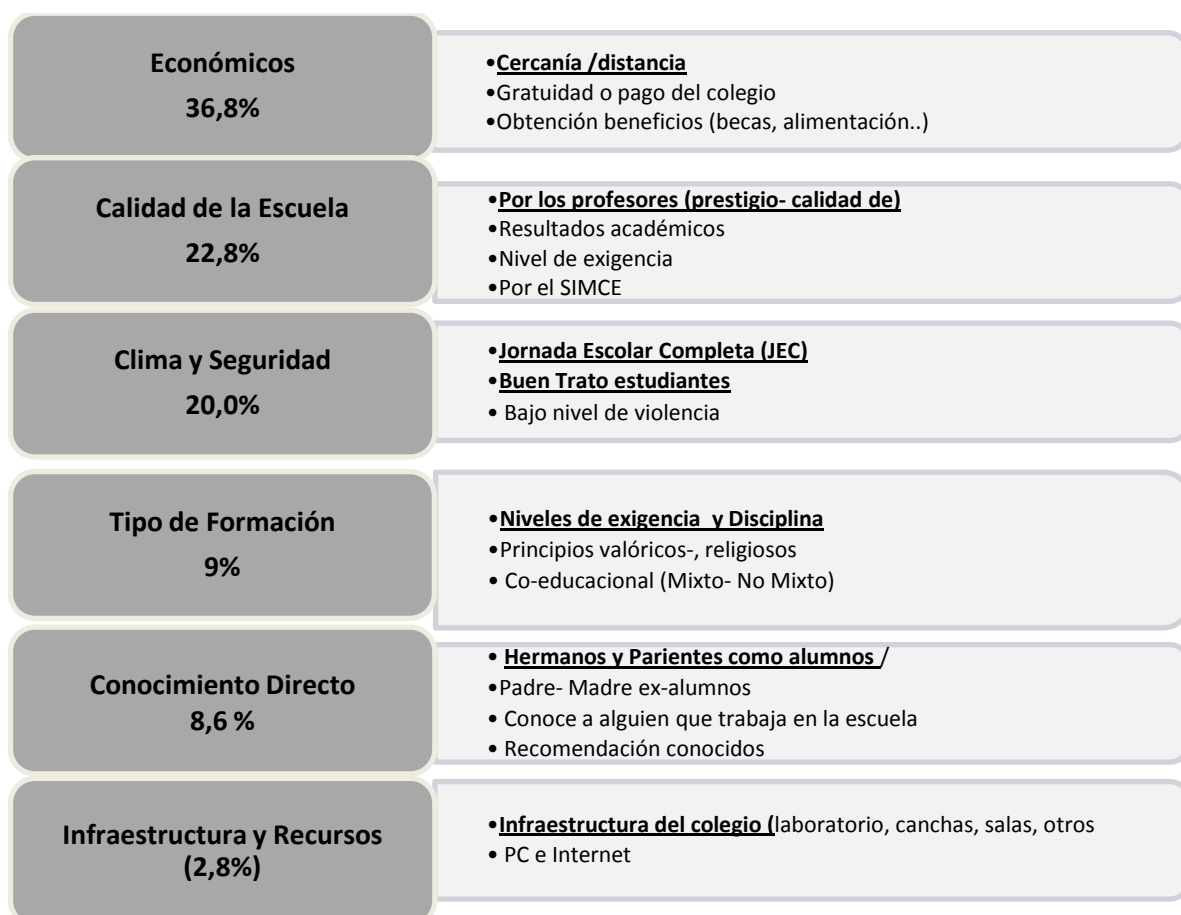


GRÁFICO 7.1. CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE ESCUELAS POR PARTE DE LOS PADRES

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar aparecen factores referidos a la calidad de la escuela. Un 22,8% de los padres, señala alguna razón referida a los logros y resultados académicos de la escuela a la hora de la elección. Así, entre los principales factores mencionan la calidad de sus docentes, seguida de los resultados académicos y el nivel de exigencia. Muy cerca del anterior están las razones que aluden a factores de seguridad y ambiente escolar como decisivos en la elección. Un 20% de los padres así lo señalan. Entre los principales motivos, aparecen mencionados la seguridad de poder dejarlos allá parte importante del día y el buen trato que reciben sus hijos.

Un 9% de los padres y madres encuestados aducen razones relacionadas con la orientación valórica y tipo de formación ofrecida por el colegio, como determinantes en la elección de la escuela. La disciplina y el tipo de valores aparecen como los más importantes en este grupo.

En un 8,6% de los casos, los padres reconocen motivos referidos a experiencias y conocimiento directo del establecimiento, ya sea como ex alumnos, el tiempo como apoderados, la recomendación de alguien conocido o ser amigo de algún docente o directivo de la escuela. El tener otros hijos que estudiaron allí, así como parientes en tanto alumnos del mismo colegio, se menciona como la principal razón de este tipo, seguida de la condición de ex alumno de alguno de los padres.

La infraestructura y los recursos con que cuentan estas escuelas son mencionados solo en un 2,8% de los casos. Y cuando ello ocurre, se refieren principalmente a ciertas instalaciones, como canchas o laboratorios, seguido de la posibilidad de acceder a computadores e internet en ellas.

7.2.2. Elección según dependencia del establecimiento

Para este estudio, adquiere especial relevancia distinguir entre las razones que entregan los padres de escuelas municipales y quienes tienen a sus hijos e hijas en escuelas privadas subvencionada, a la hora de elegir donde educar a los hijos. Con ese propósito, se analiza y compara la principal razón entregada por ambos tipos de padres para haber elegido el establecimiento donde asiste el hijo o hija. El detalle de estas respuestas se presenta en la tabla 6.7.

La distancia entre la casa y la escuela, es el principal motivo en la elección entre ambos tipos de padres: 16,6% entre los padres de escuelas municipales y el

15,1% entre lo de particulares subvencionados. La gratuidad es la segunda razón en la elección en el caso de los padres municipales (15,5%). Mientras que entre los de centros particulares subvencionados, aparecen los profesores (14,2%) y la calidad de la escuela (13,8%). Estos motivos son también importantes en la mención de los padres de establecimientos municipales, llegando al 13% (profesores), y al 11,7% en el caso de la calidad en general.

TABLA 7.7. PRINCIPAL MOTIVO DE ELECCIÓN DE LA ESCUELA POR LOS PADRES SEGÚN DEPENDENCIA

Motivo Principal elección	Municipal	Particular Subvencionada
Porque me queda cerca de la casa	16,60%	15,10%
Porque es un colegio gratuito	15,50%	3,10%
Por sus profesores	13,00%	14,20%
Por su calidad y resultados académicos	11,70%	13,80%
Por la Jornada Escolar Completa	5,90%	3,40%
Porque es exigente	5,70%	7,40%
Porque tratan bien a los estudiantes	4,30%	8,00%
Por el énfasis en la disciplina	3,80%	5,20%
Porque en este colegio obtengo beneficios	3,80%	1,80%
Por los resultados SIMCE	3,70%	2,50%
Porque asisten hermanos	3,20%	2,80%
Porque en este colegio conseguí vacantes	2,60%	4,30%
Por la infraestructura del colegio	2,10%	0,60%
Porque no hay violencia	1,80%	6,50%
Porque padre y/o madre son ex alumnos del colegio	1,60%	0,60%
Por sus principios valóricos	1,50%	3,40%
Porque no es exigente	1,20%	0,30%
Porque asisten amigos o parientes	1,00%	0,60%
Porque es mixto	0,70%	0,90%
Por los computadores y acceso a Internet	0,10%	0,00%
Por sus principios valórico-religiosos	0,10%	4,30%
Porque conozco o tengo relación con alguien de la escuela	0,10%	0,90%
Porque dan más libertad a los estudiantes	0,00%	0,30%
Total	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

La dispersión en la opción, producto del detalle o fineza de las posibles razones, hace interesante mirarlas de manera más agregada. Así, al agrupar las razones principales según los seis criterios anteriores, se aprecian diferencias entre los padres según la condición privada o pública de la escuela en cuestión (tabla 7.8 y gráfico 7.2). En efecto, en el caso de los padres de escuelas municipales, en el primer lugar se ubican razones de tipo económico (38,5%), seguido de aspectos referidos a la calidad atribuida a la escuela (34,1%) y en un tercer lugar, mucho

menos priorizado aparecen elementos referidos al clima y la seguridad que ofrece la escuela (12%).

TABLA 7.8. CRITERIOS PRIORIZADOS EN LA ELECCIÓN ESCUELAS SEGÚN DEPENDENCIA

Crterios de elección	Municipal	Particular Subvencionado
Económicos	38,5%	24,3%
Calidad de la Escuela	34,1%	37,9%
Clima y Seguridad	12,0%	18,2%
Tipo de Formación	7,3%	14,1%
Conocimiento Directo	5,9%	4,9%
Infraestructura y recursos	2,2%	0,6%
Total	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

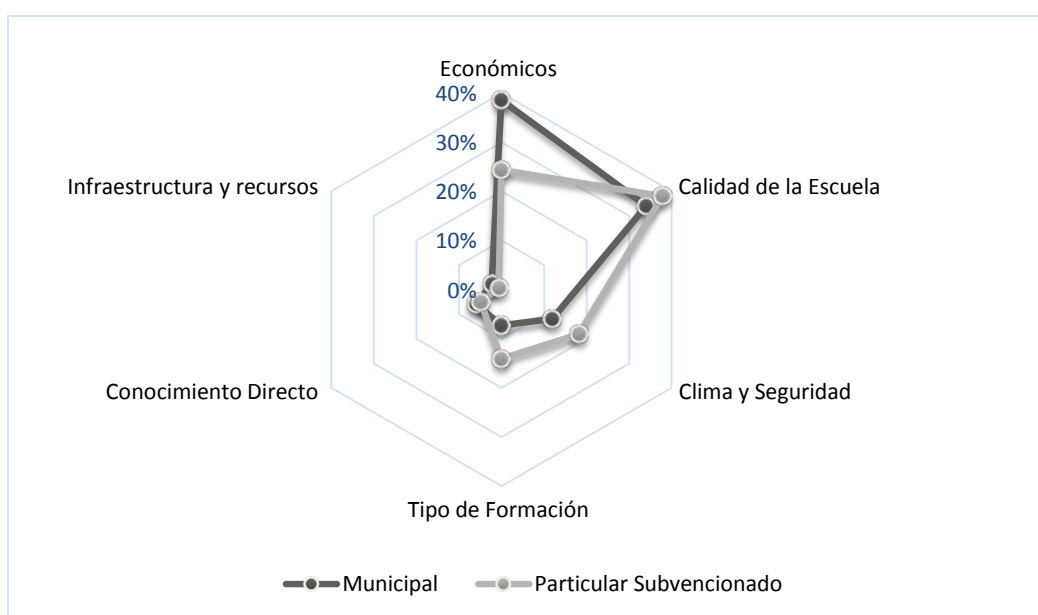


GRÁFICO 7.2. CRITERIOS PRIORIZADOS EN LA ELECCIÓN DE LA ESCUELA SEGÚN DEPENDENCIA

Fuente: Elaboración propia.

Entre los padres de escuelas particulares subvencionadas en cambio, el primer motivo está relacionado con la calidad de la escuela (37,9%). Luego y bastante más lejos, se ubican aspectos económicos (24,3%) y de seguridad y clima (18,2%).

El tipo de formación entregada es señalada por el 7,3% de los padres de escuelas municipales, frente a un 14,1% de los padres de escuelas particulares subvencionadas. Por su parte, mientras el 6% de los padres de establecimientos municipales dicen que la opción por esta escuela fue producto de un conocimiento previo o directo de ella, estos motivos sólo llegan al 4,9% entre

quienes tienen a sus hijos en establecimientos particulares subvencionados. La infraestructura y los recursos, son los aspectos menos priorizados en ambos casos, aunque es mayor entre los padres de escuelas municipales, tal como se aprecia en la tabla 7.8.

7.3. SATISFACCIÓN DE LOS PADRES CON LA ESCUELA

Un segundo objetivo en esta fase, era conocer los niveles y grados de satisfacción de los padres con estas escuelas de baja calidad a través del tiempo. Para ello se profundiza en dos aspectos que informan al respecto. La percepción global que estos padres tienen sobre el establecimiento en general y, el nivel de satisfacción con distintos aspectos y prácticas de estas escuelas. En estos análisis, siempre importará conocer y distinguir, cuando ello sea posible, la mirada y posicionamiento de los padres según la dependencia del establecimiento al que asisten sus hijos y que por ende, han sido elegidos por ellos en mayor o menor medida.

Lo primero que pudiera llamar la atención por tratarse de escuelas de baja calidad sostenida en el tiempo, es el mayoritario porcentaje de padres que consideran que se trata de un establecimiento bueno o muy bueno. En efecto, a nivel global un 71,6% de los padres de estas escuelas señalan que están en un establecimiento bueno (52,7%) o muy bueno (18,9%). En el otro extremo, apenas un 3% de los padres considera se trata de una escuela mala o muy mala. Un 25,4% lo consideran un establecimiento regular (tabla 7.9).

TABLA 7.9. PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCUELA SEGÚN DEPENDENCIA

Escala percepción	Dependencia		Total
	Municipal	Particular subvencionado	
Muy bueno	17,4%	23,3%	18,9%
Bueno	50,2%	60,2%	52,7%
Regular	29,1%	14,6%	25,4%
Malo	2,0%	1,9%	2,0%
Muy malo	1,3%	0,0%	1,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Los análisis según la dependencia de la escuela, muestran que en proporción, son más los padres de las escuelas particulares subvencionadas, quienes consideran que sus hijos están en una escuela buena o muy buena (gráfico 7.3). En efecto, así opina un 84% de los padres de estas escuelas, versus un 68% de quienes

tienen a sus hijos en escuelas municipales. Coherente con estas cifras, es menor el porcentaje de padres de establecimientos subvencionados que consideran regular a su escuela, respecto de los municipales (15% y 29% respectivamente). En ambos casos, es casi nulo, el porcentaje de padres -de ambas dependencias- que considera que están en una escuela mala o muy mala.

La interpretación se orienta en al menos en dos direcciones. Por una parte, habla de la necesidad de construir y validar cotidianamente una realidad que se presenta mejor y más positiva a fin de evitar la decepción, frustración o directamente la exclusión social y, por otra parte, podemos estar claramente frente a señales e indicadores de calidad educativa (o de la escuela), que poco o nada tienen que ver con los desempeños escolares que se reflejan en el SIMCE. En tal caso, los padres evalúan la calidad de una escuela, a partir de otros referentes o estándares. En este aspecto se profundiza en la tercera y última fase de esta investigación (cualitativa).

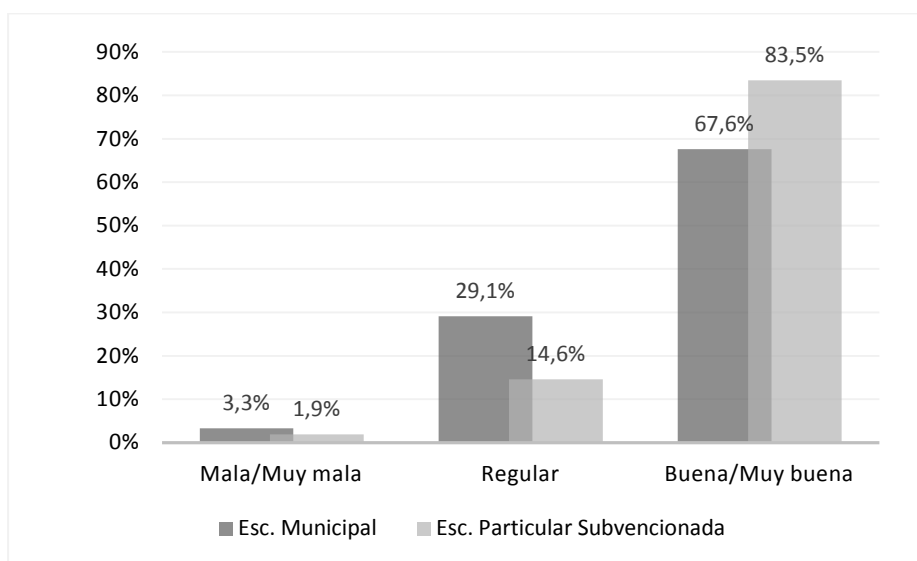


GRÁFICO 7.3. PERCEPCIÓN DE LOS PADRES SOBRE LA CALIDAD DE LA ESCUELA SEGÚN DEPENDENCIA

Fuente: Elaboración propia.

7.3.1. Aspectos valorados por los padres

La encuesta indaga también en los aspectos más reconocidos y valorados por los padres en estas escuelas. Ello con el propósito de acercarnos a una mejor interpretación y fineza referida a los niveles de satisfacción que ellos declaran.

Para estos análisis se consideran solamente aquellos padres que señalan estar *satisfechos o muy satisfechos* con los aspectos indagados.

Los datos muestran que los aspectos más valorados por los padres y madres, y con gran diferencia, son principalmente tres: lo que aprende el hijo/a (75%), los profesores (72%), y los principios valóricos que entrega la escuela (67%). Con menos de la mitad de la adhesión de los padres, sólo se encuentran los resultados del SIMCE de la escuela (44%) y el clima escolar con un 49% (tabla 7.10).

TABLA 7.10. ASPECTOS DE LA ESCUELA MÁS VALORADOS POR LOS PADRES SEGÚN DEPENDENCIA

	Municipal	Particular Subvencionados	Total
Calidad y resultados académicos	54,0%	53,5%	53,9%
Resultados SIMCE Escuela	44,4%	41,7%	43,6%
Con los Profesores	71,3%	74,0%	72,0%
Con la Exigencia	57,8%	74,0%	62,3%
Con la disciplina	46,8%	77,4%	55,4%
Clima escolar	41,2%	68,7%	48,9%
Lo que aprende hijo/a	73,0%	80,2%	75,0%
Principios Valóricos	62,0%	80,8%	67,2%
Infraestructura y recursos	64,9%	52,6%	61,7%

Fuente: Elaboración propia.

La mirada por dependencia muestra la misma priorización, aun cuando con mayores consensos entre los padres de los colegios particulares subvencionados en los tres aspectos. Es decir, son más los padres de escuelas de gestión privada que valoran el aprendizaje de los hijos (80%), a los docentes y (74%), y los valores entregados (81%). Por otra parte, estos padres se muestran también más satisfechos que los municipales cuando del clima se trata (69%, versus un 41%). El gráfico 7.4 permite apreciar los consensos y distinciones entre ambos tipos de padres respecto de aquellos aspectos que valoran de sus escuelas.

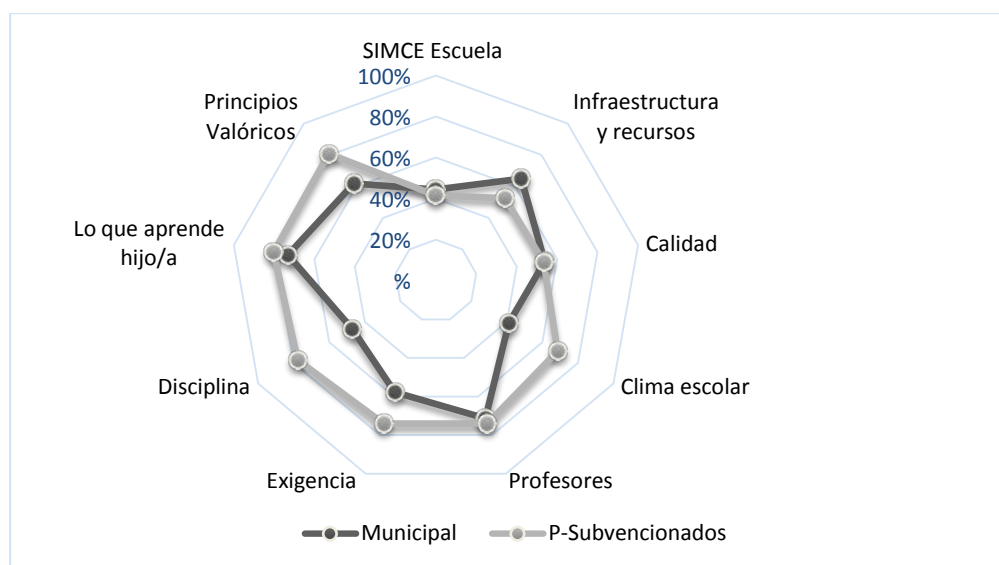


GRÁFICO 7.4. ASPECTOS DE LA ESCUELA MÁS VALORADOS POR LOS PADRES SEGÚN DEPENDENCIA
Fuente: Elaboración propia.

7.3.2. Aspectos menos valorados por los padres

En el otro extremo y considerando los padres que señalan estar insatisfechos o muy insatisfechos, se observa lo menos críticos que se muestran estos actores, respecto de los aspectos referidos al aprendizaje, a la calidad de los resultados académicos, con los profesores, la exigencia, la disciplina, los valores o el clima de la escuela, entre otros.

En efecto, el aspecto que concita la mayor crítica o descontento entre los padres, es el clima escolar con un 23% de los casos. Luego se ubica la disciplina (o la falta de ella) y, los resultados del SIMCE de la escuela, con un 21% de los padres que se muestran descontentos en ambos casos (tabla 7.11)

La mirada por dependencia muestra, sin duda alguna, mayor descontento y crítica entre los padres de escuelas municipales. Así, por ejemplo, un 28% de ellos se muestran descontentos con el clima, frente al 9,1% de los padres de escuelas particulares subvencionados. Importantes diferencias se observan también, a la hora de juzgar los resultados del SIMCE, la disciplina o los niveles de exigencia, tal como se reflejan en la tabla 7.11 y gráfico 7.5.

TABLA 7.11. ASPECTOS DE LA ESCUELA MENOS VALORADOS POR LOS PADRES SEGÚN DEPENDENCIA

	Municipal	Particular Subvencionados	Todos
Calidad y resultados académicos	11,1%	8,10%	11,40%
Resultados SIMCE Escuela	23,4%	14,6%	21,0%
Con los Profesores	7,1%	3,0%	6,0%
Con la Exigencia	16,4%	7,0%	13,8%
Con la disciplina	26,6%	6,9%	21,1%
Clima escolar	28,4%	9,1%	23,1%
Lo que aprende hijo/a	9,2%	2,0%	7,3%
Principios Valóricos	10,9%	7,0%	9,8%
Infraestructura y recursos	12,8%	19,0%	14,5%

Fuente: Elaboración propia.

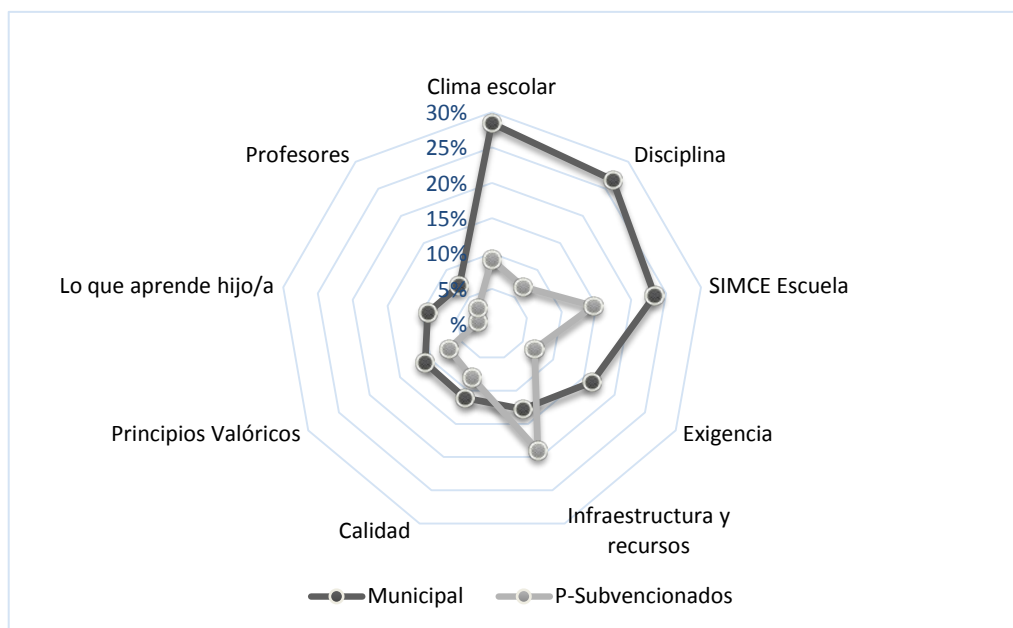


GRÁFICO 7.5. ASPECTOS DE LA ESCUELA MENOS VALORADOS POR LOS PADRES SEGÚN DEPENDENCIA

Fuente: Elaboración propia.

Para cerrar este apartado es importante señalar que la indagación respecto de niveles de satisfacción, así como de aquellos aspectos que concitan mayor crítica o valoración, permite un mejor acercamiento a la interpretación de la permanencia en la escuela o del porqué de una actitud más proclive al cambio, de ser este una real posibilidad. Será muy distinto concluir respecto de padres que han intentado cambiarse de estos centros educativos y no lo han conseguido

(sin éxito), que constatar que los padres no se han planteado el cambio. En ambos casos hay permanencia en estas escuelas de baja calidad, pero las razones son radicalmente distintas. El grado o nivel de satisfacción de las familias con el establecimiento puede hablar o asociarse así a una permanencia obligada (menor satisfacción), o una permanencia voluntaria (mayor satisfacción).

7.4. CONDUCTA DE CAMBIO ESCUELA

Un tercer objetivo de esta segunda fase busca estimar cuán dispuestos están los padres de estas escuelas, a llevarse de allí a sus hijos; las razones del porqué no lo han hecho en aquellos casos que existe tan disposición y, bajo qué condiciones o circunstancias lo harían quienes lo ven como una buena posibilidad o anhelo. Técnicamente se estudia aquí la conducta de cambio de los padres, entendida como: i) intentos concretos de cambio de escuela (en tal caso, fallidos), ii) decisión de cambio en un futuro próximo (postulaciones a otros establecimientos para el año siguiente), y iii) la actitud proclive al cambio, si efectivamente ellos lo vieran como una posibilidad (lo cambiarían si pudieran). Por último y, luego de tal estimación y distinciones, importará acercarnos a mirar esta conducta de cambio en relación con otras variables, tales como la escolaridad de la madre, monto del pago por educación (escuelas particulares subvencionadas con financiamiento compartido) y grado de satisfacción con el SIMCE de la escuela y con el aprendizaje que logran los hijos e hijas, entre otros.

7.4.1. Disposición al cambio en padres de escuelas de baja calidad histórica

Puestos en el escenario de poder cambiarse de escuela, la postura y opinión de los padres muestra, a diferencia de la satisfacción, se divide y ellos exhiben dudas al respecto, aún cuando es mayor la predisposición de los padres a quedarse en la escuela (tabla 7.12).

TABLA 7.12. DISPOSICIÓN AL CAMBIO EN PADRES DE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

	Frecuencia	Porcentaje
Lo/la cambiaría sin lugar a dudas	191	17,2%
Tengo dudas, pero lo/la cambiaría	307	27,6%
No lo/la cambiaría	570	51,2%
No contesta	45	4,0%
Total	1.113	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Así y, considerando sólo aquellos padres y madres que responden esta pregunta (1.068), tenemos que un 53,4% no lo cambiaría, mientras que un 28,7% lo haría con ciertas dudas y un 17,9% afirma que de poder hacerlo, lo cambiaría de todas maneras

7.4.2. Conducta de cambio y dependencia

El análisis por el tipo de dependencia de la escuela muestra que los padres cuyos hijos asisten a una escuela particular subvencionada de baja calidad histórica, parecen menos proclives a cambiarlo de escuela respecto de quienes lo tiene en escuelas municipales. En efecto, un 60,2% de los padres y madres de establecimientos de gestión privada declara que aún en el escenario de poder cambiar de escuela, no estarían dispuestos a llevarse de allí a su hijo/a, frente a un 49,9% de los padres de escuelas Municipales que tampoco se cambiarían. Esta postura se ratifica al comparar el porcentaje de padres, de una y otra dependencia, que no dudarían en cambiar al hijo/a, de poder hacerlo. Así, un 20,5% de los padres de las escuelas municipales lo harían sin duda alguna, porcentaje que es sólo de un 12,8% entre los padres de colegios particulares subvencionados. Por último, porcentajes similares de padres de ambos tipos de escuela, muestran dudas respecto de cambiarse o no de estos centros educativos, tal como se muestra y refleja en la tabla 7.13.

TABLA 7.13. DISPOSICIÓN AL CAMBIO EN PADRES DE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN DEPENDENCIA

	Dependencia de la escuela		Todas
	Municipal	Particular Subvencionada	
Lo/la cambiaría sin lugar a dudas	20,5%	12,8%	17,9%
Tengo dudas, pero lo/la cambiaría	29,6%	27,0%	28,7%
No lo/la cambiaría	49,9%	60,2%	53,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

7.4.3. El cambio entre los padres que no dudarían en cambiar al hijo/ de esta escuela

Al ser consultados respecto del por qué no han cambiado a sus hijos de estas escuelas, queriendo hacerlo, la falta de recursos se levanta como la principal

razón de no haber cambiado a su hijo/a de estas escuelas, en el conjunto de padres que señala un cambio sin ninguna dudas. Así, considerando solo a quienes responden esta pregunta, un 63,1% de los padres, dice no contar con los recursos necesarios para poder hacer efectivo dicho cambio. Un 13,7% señala la exigencia de la selección en otros colegios, dejando la puerta abierta y sin una respuesta clara, de intentos de cambios y, en tal caso, frustrados. Un 10,7% de estos padres, levantan la distancia como una razón del no cambio, aún queriendo hacerlo y un 7,7% de los padres, dicen que es el hijo/a quien no ha querido cambiarse (tabla 7.14).

TABLA 7.14. RAZONES PARA EL NO CAMBIO (PERMANENCIA) EN PADRES ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA QUE CAMBIARÍAN SIN LUGAR A DUDAS A SU HIJO/A

	N	Porcentaje	Porcentaje Válido
No dispongo de los recursos necesarios	106	55,5%	63,1%
Los procesos de selección en otras escuela son muy exigentes	23	12%	13,7%
Otros colegios me quedan muy lejos de la casa	18	9,4%	10,7%
Mi hijo no quiere cambiarse	13	6,8%	7,7%
Tengo más hijos en este colegio	4	2,1%	2,4%
Necesito un colegio con integración	2	1%	1,2%
Otros razones	2	1%	1,2%
No contesta	23	12,0%	
Total	191	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Los análisis según la dependencia de la escuela muestran que los padres coinciden en señalar los recursos (la falta de ellos) como la primera razón para no haber cambiado al hijo/a de escuela, seguida de que es el hijo/a quien no quiere cambiarse y, en tercer lugar aparece la distancia de los otros colegios, como la razón que explica el permanecer en dicha escuela (tabla 7.15).

De una u otra forma, la distancia también puede ser en parte una razón económica, toda vez que no supone gastos de traslados. Sin embargo y como se verá en la indagación cualitativa, representa también una opción que da más seguridad a los padres, frente a largos recorridos, accidentes u otros eventos.

Las diferencias están en los porcentajes de los padres en uno y otro caso, básicamente referidas a la falta de recursos. En efecto, mientras que un 41% de los padres de escuelas municipales señalan la falta de recursos como la principal razón que los lleva a permanecer en la escuela, ese porcentaje es sólo del 30% entre los padres de escuelas particulares subvencionadas. Lo anterior no debiera

ser del todo extraño, ya que mientras las escuelas municipales no suponen gastos de matrícula o colegiatura alguna para los padres, ello sí ocurre en cerca de un 18% de las escuelas particulares subvencionadas de baja calidad histórica en estos dos mercados que considera la encuesta, tal como se señaló al caracterizarlas al inicio de este capítulo.

Por su parte, también se aprecian diferencias, aunque menores, en el porcentaje de padres que declara que la permanencia se debe a una decisión u opción del propio hijo o hija: un 26% entre los particulares subvencionados y un 22,6% entre los municipales.

TABLA 7.15. RAZONES DEL NO CAMBIO (PERMANENCIA) SEGÚN DEPENDENCIA

	Dependencia		Total
	Municipal	Particular subvencionado	
No dispongo de los recursos necesarios	41,2%	30,1%	37,7%
Los procesos de selección en otras escuelas son muy exigentes	7,9%	8,9%	8,2%
Otros colegios me quedan muy lejos de la casa	17,0%	17,8%	17,3%
Mi hijo no quiere cambiarse	22,6%	26,0%	23,7%
Tengo más hijos en este colegio	4,4%	4,1%	4,3%
Los otros colegios no son para nosotros	1,0%	1,7%	1,2%
Otro, ¿Cuál?	5,9%	11,3%	7,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

7.4.4. Establecimiento al cual cambiarían al hijo/a

Cuatro de cada 10 padres que cambiarán de escuela a su hijo/a lo harían a un colegio particular subvencionado de la misma comuna (40,3%); cerca de un 20% lo haría hacia un colegio particular pagado en la misma comuna; y un 16% lo cambiaría a un colegio municipal de la misma comuna. De esta manera se constata que, en los tres casos, la opción es hacerlo siempre dentro de la misma comuna, lo que ratifica a la distancia como un factor determinante de la elección y la permanencia, tal como se ha visto a lo largo del estudio (gráfico 7.6).

Respecto del cambio hacia otras comunas, en primer lugar también está el hacerlo hacia un particular subvencionado (7,9%), aunque acá aparece el segundo lugar la opción de una escuela municipal (4,2%). Sólo un 1% de los padres dice estar dispuestos a cambiar a su hijo/a a un colegio particular pagado de otra comuna (gráfico 7.6).

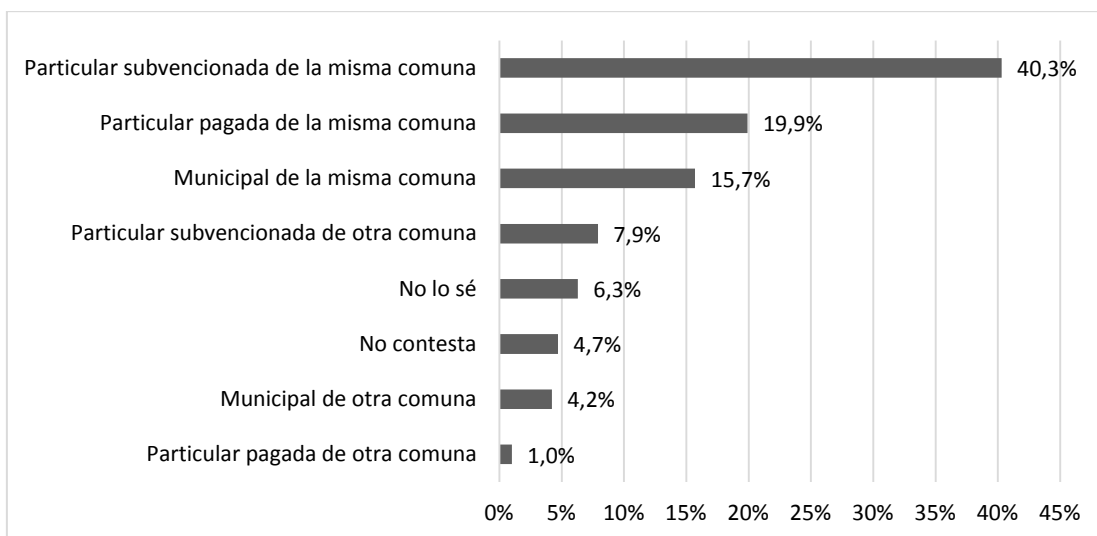


GRÁFICO 7.6. TIPO Y UBICACIÓN DE LA ESCUELA DONDE CAMBIARÍAN A SU HIJO/A

Fuente: Elaboración propia.

Veamos cómo se comportan estos datos al considerar la dependencia de la escuela a la cual asiste el hijo/a; es decir en función de la escuela de la cual lo sacarían, de poder hacerlo.

Un 40% de los padres y madres de escuelas de baja calidad histórica, tanto municipales como particulares subvencionadas, señalan que cambiarían a su hijo/a a un colegio particular subvencionado de la misma comuna. Esta opción es claramente la primera para ambos grupos. El llevarselos a un colegio particular pagado en la misma comuna -es decir, privado sin ninguna subvención estatal-, es también para ambos tipos de padres la segunda opción. Los porcentajes son en este caso también muy cercanos: 20% entre los padres de escuelas municipales y del 19,6% entre los particulares subvencionados (tabla 7.16). Con nitidez se aprecia así, una mayor valoración por establecimientos de gestión privada entre ambos grupos de padres, opción que además prioriza la distancia al hogar: es decir que estén en la misma comuna.

La alternativa de cambiarlo a una escuela municipal de la misma comuna aparece sólo en tercer lugar, y para los padres que tienen a sus hijos en una escuela municipal (17,2%). Mientras que la tercera opción entre los padres de escuelas particulares subvencionadas de baja calidad, sigue siendo elegir una escuela privada, pero en otra comuna. En efecto, un 13% de ellos señala que se lo llevaría a un centro particular subvencionado de otra comuna, mientras que un 10,9% lo haría hacia una escuela municipal de la misma comuna.

TABLA 7.16. TIPO Y UBICACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO DONDE CAMBIARÍAN (SIN NINGUNA DUDA) AL HIJO/A SEGÚN DEPENDENCIA

	Dependencia		Total
	Municipal	Particular subvencionado	
A un colegio part. subvencionado de esta misma comuna	40,70	39,1%	40,3%
A un colegio particular pagado de esta misma comuna	20,0%	19,6%	19,9%
A un colegio municipal de esta misma comuna	17,2%	10,9%	15,7%
No lo sé	6,9%	4,3%	6,3%
A un colegio particular subvencionado de otra comuna	6,2%	13,0%	7,9%
No contesta	4,8%	4,3%	4,7%
A un colegio municipal de otra comuna	3,4%	6,5%	4,2%
A un colegio particular pagado de otra comuna	0,7%	2,2%	1,0%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Es muy interesante esta posición y disposición de los padres frente al cambio, conducta que supone criterios de elección y permanencia. De una u otra forma, parece ser que las reales opciones de los padres, al menos para quienes tienen a sus hijos en escuelas de baja calidad, se restringen a la propia comuna. No siendo así, del todo válido este supuesto de un total y abierto mercado educativo, en donde los padres son quienes en teoría escogen. Punto relevante para abordar en la fase cualitativa y foco de la discusión final del estudio.

7.4.5. La disposición al cambio entre los padres que tienen dudas

Interesante resultará entonces comparar las razones por las cuales no han cambiado a sus hijo/a aquellos padres que reconocen tener ciertas dudas al respecto, así como el tipo y ubicación de la escuela donde se lo llevarían eventualmente de poder hacerlo y estar decidido a ello. Recordar que en conjunto estos padres representan cerca del 29% del total (28,7%).

La principal razón para no haber cambiado al hijo/a entre estos padres, es también el no disponer de los recursos necesarios (45,2% de quienes responden esta pregunta). Coinciden igualmente el mencionar la distancia y que es el hijo/a quien no quiere cambiarse, como las razones que siguen a la falta de recursos (17,2% en el caso de quienes no lo han hecho debido a la lejanía de otras opciones y 16,9% entre quienes señalan que el hijo/a no quiere cambiarse) (tabla 7.17).

TABLA 7.17. RAZONES PARA EL NO CAMBIO (PERMANENCIA) EN PADRES ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA, QUE TIENEN DUDAS, PERO CAMBIARÍAN A SU HIJO/A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
No dispongo de los recursos necesarios	118	38,4%	45,2%
La selección en otros colegios es muy exigente	31	10,1%	11,9%
Otros colegios me quedan muy lejos de la casa	45	14,7%	17,2%
Mi hijo no quiere cambiarse	44	14,3%	16,9%
Tengo más hijos en este colegio	8	2,6%	3,1%
Los otros colegios no son para nosotros	4	1,3%	1,5%
Otro, ¿Cuál?	7	2,3%	2,7%
Necesito un colegio con integración	3	1,0%	1,1%
Me gusta y/o encuentro bueno al colegio	1	0,3%	0,4%
No contesta	46	15,0%	
Total	307	100,0%	(N= 261)

Fuente: Elaboración propia.

Entre los padres que dicen que cambiarían a sus hijo/a de la escuela actual, aunque con ciertas dudas, se prioriza hacerlo hacia un establecimiento de la misma comuna. En primer lugar y al igual que en el caso del cambio sin duda alguna, el deseo es hacerlo hacia una escuela particular subvencionada en la misma comuna donde viven. Ello tanto entre quienes tienen hoy a sus hijos en una escuela de baja calidad municipal o particular subvencionada. No obstante ello, esta opción es mayor entre los padres municipales que particulares subvencionados (35,7% y 29,9% respectivamente) (tabla 7.18).

TABLA 7.18. TIPO Y UBICACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO DONDE CAMBIARÍAN AL HIJO/A SEGÚN DEPENDENCIA

	Municipal	Particular subvencionado	Total
A un colegio municipal de esta misma comuna	20,0%	15,5%	18,6%
A un colegio municipal de otra comuna	2,9%	8,2%	4,6%
A un colegio part. subvencionado de esta misma comuna	35,7%	29,9%	33,9%
A un colegio particular subvencionado de otra comuna	4,8%	9,3%	6,2%
A un colegio particular pagado de esta misma comuna	13,8%	11,3%	13,0%
A un colegio particular pagado de otra comuna	1,4%	3,1%	2,0%
No lo sé	13,3%	14,4%	13,7%
No contesta	8,1%	8,2%	8,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, ambos tipos de padres optarían por llevarse a sus hijos a una escuela municipal ubicada en la misma comuna. Así lo declara el 20% de los

padres de escuelas municipales y el 15, 5% de los particulares subvencionados. La tercera opción el cambio hacia una escuela particular pagada también en la misma comuna (13,8% de padres escuelas municipales y 11,3% de quienes están actualmente en escuelas particulares subvencionadas). Cabe señalar que a nivel global, hay un 14% de estos padres que señalan no saber a qué colegio lo cambiarían dada dicha posibilidad.

Con todo y, a diferencia de las familias que quieren cambiar de todas maneras a sus hijos e hijas de estas escuelas de baja calidad, estos padres que también los cambiarían, aunque con dudas, consideran el sector municipal como una opción, independiente de la dependencia de donde provenga la familia. Las razones de no haberlo hecho, son las mismas que entre quienes de poder cambiarse de escuela, lo harían sin ninguna duda: falta de recursos, distancia a la escuela y decisión del hijo/a. Así, volver a señalar que al parecer desde los padres, las opciones se restringen a la propia comuna, pesando en ello y de manera importante aspectos económicos (recursos y distancia), y en segundo lugar alguna razón referida a mayor seguridad (distancia) y la propia opción y mirada del hijo/a en cuestión.

7.4.6. La conducta de cambio entre padres que pagan mensualmente por la educación recibida

Tal como se mencionó en la presentación de los objetivos e hipótesis del estudio, resulta relevante conocer al interior de este conjunto de familias, la posición, razones y criterios por los cuales padres que hoy están pagando por la educación de sus hijos, permanecen en estas escuelas que exhiben una baja calidad en el tiempo. Indagar especialmente en ello, permitirá comprender cuánto hay de opción y viabilidad en la elección de una escuela para educar a los hijos, o si es la mirada de la “calidad educativa”, la que difiere entre padres y el sistema y sus políticas.

Con esos fines, se profundiza en la permanencia y disposición al cambio, en el conjunto de padres cuyos hijos asisten a un colegio particular subvencionado con financiamiento compartido (FC); esto es, una escuela que además de la subvención estatal, cobra un monto mensual a cada familia por la educación ofrecida.

Una importante mayoría de estas familias (59%) dice no estar dispuesta a cambiar a su hijo o hija de la escuela a la que asiste. Un 28% señala que lo haría aunque con dudas y sólo un 13% del total, admite que de poder hacerlo cambiaría al hijo/a sin lugar a dudas (tabla 7.19).

TABLA 7.19. CONDUCTA DE CAMBIO SEGÚN MONTO DEL FINANCIAMIENTO COMPARTIDO

	Cobro FC Escala			Total
	Menor a \$5.000	Entre \$5.001 y \$10.000	Entre \$10.001 y \$25.000	
Lo/la cambiaría sin lugar a dudas	13,5%	14,8%	10,8%	13,2%
Tengo dudas, pero lo/la cambiaría	24,8%	40,7%	29,7%	27,9%
No lo/la cambiaría	61,7%	44,4%	59,5%	58,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los análisis en relación al monto mensual que las familias pagan, muestran conductas interesantes y curiosas (tabla 7.19). Veamos algunas de ellas:

- i) Los padres de los tramos más alto y bajo del FC son quienes mayoritariamente no cambiarían de ninguna manera a sus hijos e hijas de estas escuelas de baja calidad y que les cobra. Porcentajes cercanos al 60% en ambos casos (62% entre quienes pagan menos de \$5.000 al mes y del 60% entre pagan más entre \$10.000 y \$25.0000 al mes)
- ii) Entre quienes los cambiarían sin lugar a dudas, se ubican en primer lugar los padres del tramo intermedio (15%); esto es quienes pagan entre \$5.000 y \$10.000 al mes. Luego se ubican quienes pagan menos de \$5.000 al mes, con un 13,5% y finalmente los del tramo superior, con un 11%.
- iii) El cambio, pero con dudas, aparece mayoritario entre las familias de tramo intermedio, con un 41%, mientras que en las del tramo superior alcanza al 30% de los casos y al 25% entre los padres del FC menor.

Así las cosas y, contrariamente a los supuestos, no se aprecia una mayor criticidad entre los padres que pagan por la educación de sus hijos en estas escuelas de baja calidad. En efecto, al comparar estos datos en relación al conjunto, no se aprecian mayores diferencias. Así por ejemplo, a nivel global, un 40% de padres de escuelas particulares subvencionadas señalan que cambiarían a sus hijos de estas escuelas (cambio con y sin dudas), frente al 41% de los padres en escuelas PS con Financiamiento Compartido.

Similares porcentajes se aprecian respecto del no cambio: 60% en el conjunto de padres de escuelas PS y un 59% entre los padres de escuelas particulares subvencionadas con FC.

Por otra parte, tampoco es posible hablar de una mayor o menor disposición al cambio en relación al monto del cobro por la educación recibida. Es decir, por ejemplo, no es posible sostener que a mayor pago, mayor disposición a permanecer o a cambiarse, tal como se aprecia en el gráfico 7.7. Por lo tanto, es posible sostener que el financiamiento compartido; esto es, el pago por la educación que hacen algunas de las familias encuestadas, no es una variable importante en la decisión del cambio o la permanencia en estas escuelas de baja calidad histórica.

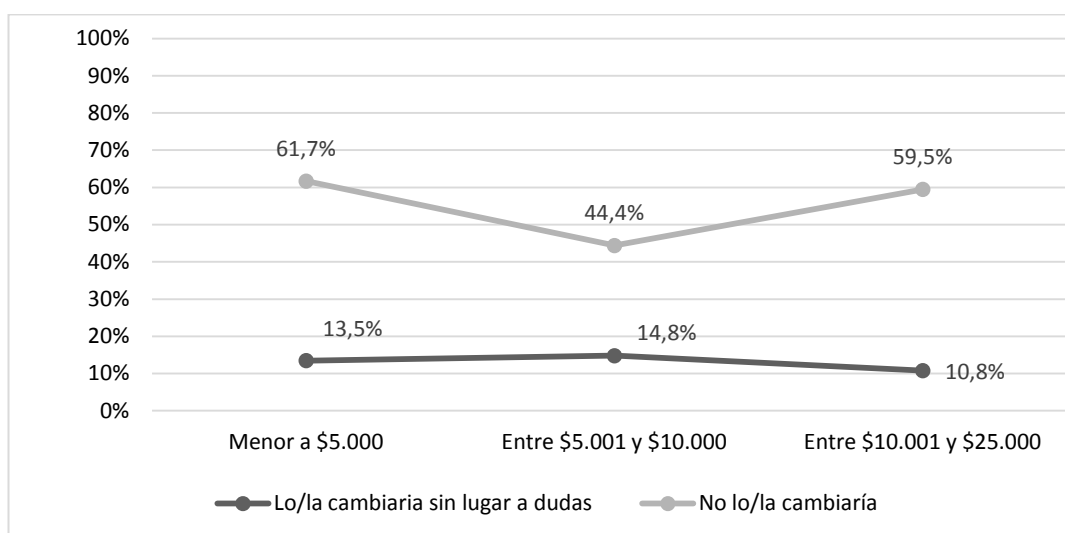


GRÁFICO 7.7. CONDUCTA DE CAMBIO SEGÚN MONTO DEL FINANCIAMIENTO COMPARTIDO

Fuente: Elaboración propia.

7.4.7. Conducta de cambio según escolaridad madre

Interesaba también analizar si esta conducta de cambio (permanencia y disposición al cambio), mostraba alguna relación o asociación con el capital cultural de las familias, mirada específicamente desde la escolaridad máxima alcanzada por la madre. Para tales análisis se utilizaron sólo los casos donde se contó con información respecto del nivel de estudio alcanzado por la madre del estudiante, dejando de lado por lo tanto las categorías no contesta o datos perdidos. Lo mismo respecto de la variable conducta de cambio, de la cual no se considera la categoría no contesta. Por último, se opta por agrupar las categorías

de educación superior incompleta y completa, en una sólo categoría, ya que permite mejores y más claras distinciones (tabla 7.20).

TABLA 7.20. ESCOLARIDAD MADRE

	Frecuencia	Porcentaje
Básica incompleta	199	19,6%
Básica completa	164	16,2%
Media incompleta	282	27,8%
Media completa	338	33,3%
Superior incompleta / completa	32	3,2%
Total	1.015*	100,0%

Nota (*): Casos válidos de un total de 1.113 casos.

Fuente: Elaboración propia.

Los análisis del cambio o permanencia según la escolaridad de las madres permiten sostener lo siguiente (tabla 7.21, gráfico 7.8):

- i) El no cambio, es decir una conducta proclive a la permanencia en estas escuelas, aún pudiendo cambiar al hijo/a, es mayor entre las madres con menor escolaridad y se comporta en relación inversa a dicha variable. Esto es, a menor escolaridad de la madre, mayor es la disposición a quedarse en estas escuelas.
- ii) Por su parte, el cambio, con y sin dudas, es mayor entre las madres con estudios de nivel superior (74,2%) y se muestra con una relación positiva, es decir; a mayor escolaridad de la madre, mayor la disposición a cambiar al hijo/a de la escuela a la que asiste.

TABLA 7.21. CONDUCTA DE CAMBIO SEGÚN ESCOLARIDAD DE LA MADRE

	Básica incompleta	Básica completa	Media incompleta	Media completa	Superior (incomp/ comp)	Total
Lo/la cambiaría sin lugar a dudas	14,3%	11,7%	23,4%	17,1%	29,0%	17,8%
Tengo dudas, pero lo/la cambiaría	21,7%	28,6%	25,5%	34,1%	45,2%	28,8%
No lo/la cambiaría	64,0%	59,7%	51,1%	48,8%	25,8%	53,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, la escolaridad de la madre, se levanta como una variable importante y determinante en la permanencia o cambio de escuela. Ello puede estar respondiendo a un mayor nivel de información o crítica respecto de la

calidad de la educación recibida o bien, habla de distintas expectativa o aspiraciones sobre la educación en general.

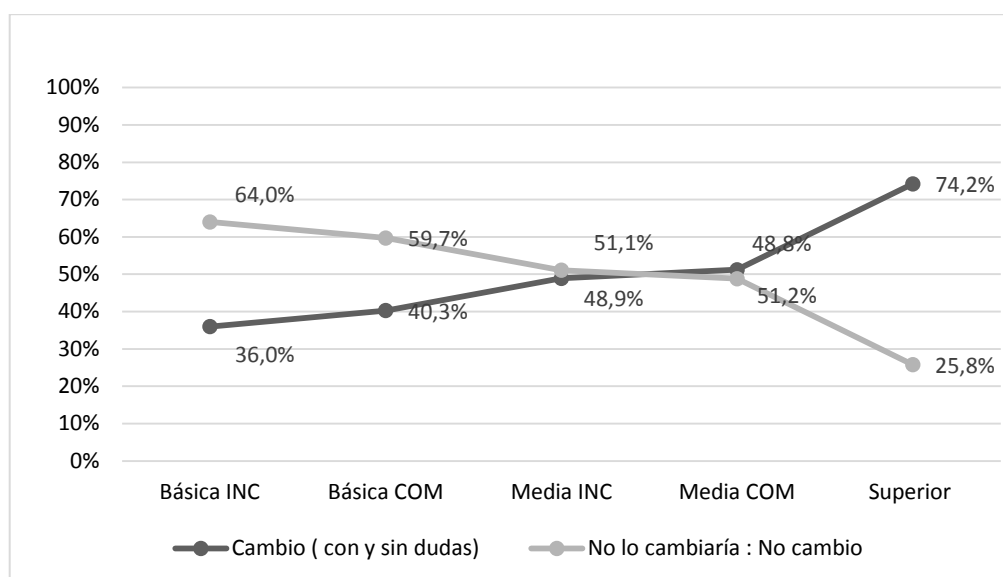


GRÁFICO 7.8. CONDUCTA DE CAMBIO SEGÚN ESCOLARIDAD DE LA MADRE

Fuente: Elaboración propia.

7.4.8. Conducta de cambio e ingresos por hogar

Es importante estudiar si existe o no relación y grado de asociación entre la disposición al cambio y el nivel de ingresos de estas familias. Para tales fines, y en un primer momento, se agruparon los niveles de ingreso en cuatro categorías de acuerdo a la distribución de los casos. En los análisis se utilizaron sólo aquellos casos donde los padres informan el nivel de ingreso del hogar, no considerando así, la categoría no contesta (tabla 7.22 y gráfico 7.9). En el caso de la variable conducta de cambio se dejó de lado la categoría no contesta).

TABLA 7.22. CONDUCTA DE CAMBIO SEGÚN INGRESOS HOGAR

	Nivel de ingresos hogar				Total
	> \$230.000	\$231.000 - \$360.000	\$361.000 - \$533.000	\$534.000 - \$1.155.000	
Lo/la cambiaría sin lugar a dudas	18,3%	17,0%	13,6%	25,0%	18,0%
Tengo dudas, pero lo/la cambiaría	26,6%	31,4%	37,9%	42,9%	28,7%
No lo/la cambiaría	55,1%	51,6%	48,5%	32,1%	53,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

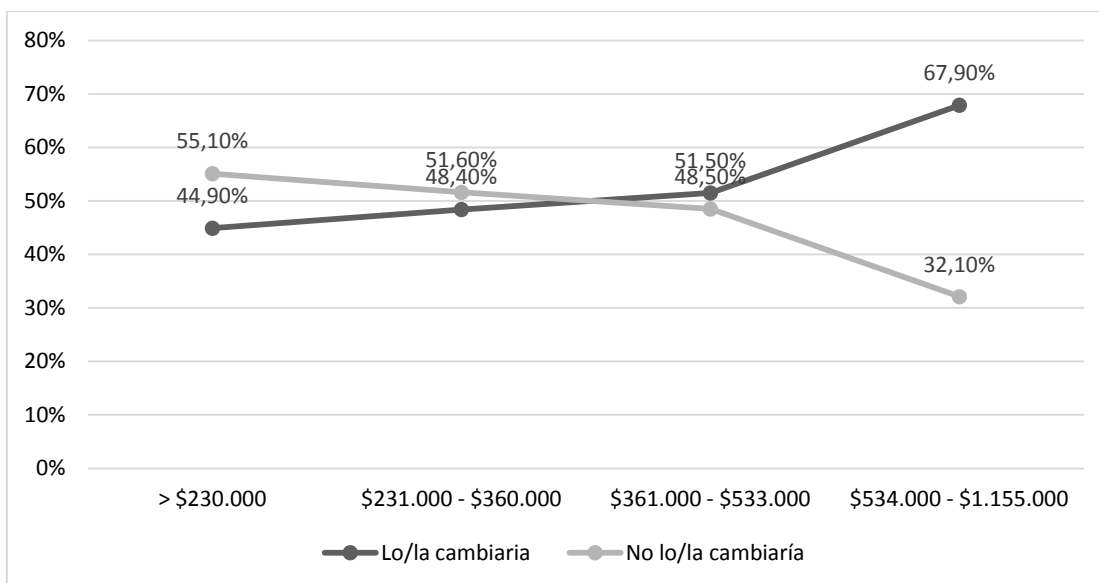


GRÁFICO 7.9. CONDUCTA DE CAMBIO SEGÚN INGRESOS HOGAR

Fuente: Elaboración propia

En estos primeros análisis, las pruebas *chi cuadrado* y *V de Cramer* mostraron que no existe relación entre cambio e ingresos. Esto está motivado, al menos en parte, por la gran homogeneidad en los datos: el ingreso del 81 % las familias encuestadas es menor a \$300.000 pesos. Por lo tanto se decidió agrupar los casos en dos grandes categorías para ver si con esos rangos, existe relación entre las variables cambio e ingreso. Las categorías en cuestión son entonces:

- 1 = Ingreso mensual aproximado menor a \$300.000.
- 2 = Ingreso mensual aproximado mayor o igual a \$300.000.

Los análisis considerando estas dos categorías de ingreso, muestran que sí existe relación aunque la asociación e intensidad es baja. Es decir, que el nivel de ingreso no se muestra como una variable del todo importante y clara a la hora de optar por el cambio o la permanencia en estas escuelas.

Los porcentajes muestran por ejemplo que un 55,7% de los padres con ingresos sobre los \$300.000 mensuales, estarían dispuestos a cambiar a sus hijos de estas escuelas (con y sin dudas), mientras que sólo lo haría el 45,1% entre quienes declaran ingresos menores a \$300.000 (tabla 7.23).

TABLA 7.23. CONDUCTA DE CAMBIO SEGÚN INGRESOS RECODIFICADOS EN DOS CATEGORÍAS

	Rango ingresos hogar		Total
	Menor a \$300.000	Mayor a \$300.000	
Lo/la cambiaría sin lugar a dudas	18,3%	16,1%	18,0%
Tengo dudas, pero lo/la cambiaría	26,8%	39,6%	28,7%
No lo/la cambiaría	54,9%	44,3%	53,4%
<i>Total</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

Fuente: Elaboración propia.

7.4.9. Conducta de cambio y percepción del establecimiento en general

En este apartado se analiza la relación y asociación entre cambio y percepción de la calidad global de la escuela a la que asiste el hijo o hija. Los datos señalan que una alta mayoría, 73% considera buena o muy buena la escuela en la cual tienen a sus hijos. Apenas un 2% la estima mala o muy mala y un 23% la considera regular (tabla 7.24).

No deja de llamar la atención esta alta valoración que entregan los padres a escuelas que, al menos desde el indicador de calidad del Sistema (SIMCE), se ubican entre las peores o de menor calidad a través del tiempo. Una vez más, vale la pena destacar la importancia de indagar más profundamente al respecto, toda vez que pudiera tratarse de un desconocimiento del indicador SIMCE de la escuela, o porque para los padres, la calidad se mide y refleja también en otros indicadores que la política y el sistema no recoge o prioriza de la misma manera. Es posible también que se trate simplemente de un mecanismo de defensa o negación, frente a la necesidad de sentir y creer que se tienen a los hijos e hijas en una escuela que aporta al desarrollo y educación de ellos.

TABLA 7.24. PERCEPCIÓN DEL ESTABLECIMIENTO EN GENERAL DE LOS PADRES DE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	233	20,9%
Bueno	580	52,1%
Regular	263	23,6%
Malo	14	1,3%
Muy malo	8	,7%
No contesta	15	1,3%
<i>Total</i>	<i>1.113</i>	<i>100,0%</i>

Fuente: Elaboración propia.

7.4.10. Cambio y percepción global escuela

Para los análisis entre disposición al cambio y percepción global sobre la escuela, se agrupan las categorías mala/muy mala. Al igual que en resto de los análisis, se utilizaron sólo aquellos casos que mencionan algún tipo de percepción referida a la calidad del establecimiento, dejando fuera la categoría no contesta. Lo mismo ocurre para la variable conducta de cambio, donde se excluye la categoría no contesta.

Las pruebas realizadas muestran que existe relación entre las variables Cambio y Percepción calidad de la escuela, y que dicha asociación e intensidad es alta entre ellas (tabla 7.25). En efecto, un 95% de los padres que consideran que la escuela a la que asiste su hijo/a es mala o muy mala, lo cambiaría de poder hacerlo (con y sin dudas). Mientras que el 87% de quienes la consideran muy buena no lo cambiarían por ningún motivo. Esto habla claramente que, a la hora de juzgar la calidad de la escuela, el SIMCE no entra como factor clave o determinante. Estos resultados indican la necesidad de seguir indagando al respecto.

TABLA 7.25. CONDUCTA DE CAMBIO SEGÚN PERCEPCIÓN GLOBAL DE LA ESCUELA

	Muy buena	Buena	Regular	Mala / Muy mala	Total
Lo/la cambiaría sin lugar a dudas	3,6%	9,6%	43,1%	90,0%	17,9%
Tengo dudas, pero lo/la cambiaría	9,9%	32,3%	39,9%	5,0%	28,9%
No lo/la cambiaría	86,5%	58,0%	17,0%	5,0%	53,2%
<i>Total</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>	<i>100,0%</i>

Fuente: Elaboración propia.

7.4.11. Conducta de cambio según percepción del promedio de notas del hijo o hija

¿El cambio o la permanencia se relacionan con la percepción de los padres del rendimiento del estudiante? Para profundizar en esta cuestión se consideran sólo los casos con información desde los padres; es decir, se eliminan los datos sin respuesta y los casos perdidos para la percepción sobre notas del alumno y para la variable conducta de cambio. Se utiliza también una categoría que agrupa

la percepción de un promedio de notas malo o muy malo, en función de los casos e interpretación posible al respecto.

Los datos muestran que un 59,3% de los padres informan de un promedio de notas bueno o muy bueno de sus hijos e hijas en estas escuelas. Un 28,8% dice que ellos logran un promedio regular y 9,2% lo catalogan de malo o muy malo (tabla 7.26).

TABLA 7.26. PERCEPCIÓN DEL PROMEDIO DE NOTAS DEL HIJO/A

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	282	25,3%
Bueno	378	34,0%
Ni bueno ni malo	321	28,8%
Malo	92	8,3%
Muy malo	10	,9%
No contesta	30	2,7%
Total	1.113	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

La mirada respecto de la disposición al cambio nos muestra que la permanencia es mayoritaria en todos los padres, independiente de la percepción sobre el promedio de notas. Sin embargo, es mayor entre quienes perciben que al hijo le va bien o muy bien (57% en ambos casos), seguido de quienes perciben que le va mal o muy mal (50%). Entre quienes informan de promedios regulares, el porcentaje llega al 45,5% (tabla 7.27).

TABLA 7.27. CONDUCTA DE CAMBIO SEGÚN PERCEPCIÓN PADRES SOBRE PROMEDIO DE NOTAS DE HIJO/A

	Muy bueno	Bueno	Ni bueno ni malo	Malo / muy malo	Total
Lo/la cambiaría sin lugar a dudas	15,9%	17,2%	20,0%	20,4%	18,0%
Tengo dudas, pero lo/la cambiaría	27,0%	25,6%	34,6%	29,6%	29,0%
No lo/la cambiaría	57,0%	57,2%	45,4%	50,0%	53,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Esta falta de consenso entre los padres, según percepción de rendimiento de su hijo/a, se aprecia de mejor manera al agruparlos según conducta de cambio (con y sin dudas) y no cambio (permanencia), tal como se aprecia en la tabla 7.27. Por

ejemplo, las posiciones están totalmente divididas entre quienes perciben mal o muy mal a los hijos e hijas en su rendimiento o desempeño académico: 50% de ellos lo cambiaría, con o sin dudas, frente a un 50% que no lo harían de ninguna manera. Entre los padres de alumnos buenos o muy buenos, la relación es de 4 a 6: esto es, de cada diez padres consultados, cuatro lo cambiarían (con y sin dudas), mientras que seis de ellos no lo harían de ninguna manera.

De acuerdo con estos datos y análisis de relación y asociación, no se aprecia una clara tendencia o posicionamiento de los padres que relacione cambio y percepción sobre desempeño académico del hijo o hija. Obviamente se requiere mayor información para concluir al respecto, no obstante ello, es posible suponer que en los padres de alumnos de rendimiento superior (buenos y muy buenos), pudieran estar jugando dos razones o criterios: i) el hijo/a está aprendiendo lo necesario y, por tanto, no hay razón para cambiarlo de escuela o ii) el hijo/a tiene buenas aptitudes y capacidades y entonces podría rendir aún más en otra escuela razón para cambiarlo). Por su parte, entre los padres que informan de malas o muy malas notas del hijo/a, las posibles razones para el cambio o permanencia pudiera estar referidas a: i) le va mal y puede más, por lo tanto es necesario cambiarlo de escuela; ii) le cuesta en cualquier parte, y entonces no tiene mucho sentido cambiarlo.

7.5. EL SIMCE COMO SEÑAL O DETERMINANTE EN LA CONDUCTA O DISPOSICIÓN AL CAMBIO

Cruzar la disposición al cambio con la opinión o juicio -informado o no- que los padres tienen respecto del SIMCE de la escuela a la cual asisten sus hijos e hijas, resulta ser relevante para los objetivos de este estudio. En efecto, saber cuán importante es este indicador de calidad para permanecer o querer cambiarse de escuela, atiende directamente uno de los focos de esta investigación: indagar si la calidad educativa, medida a través del SIMCE, resulta ser un determinante en la elección y permanencia en las escuelas del sistema.

Lo primero que llama la atención es el alto número de padres que señala desconocer este indicador en su escuela: 76,4% del total. Sólo un 6,4% de los padres ubica al SIMCE de la escuela en el rango correcto: menor a 225 puntos, mientras que un 11,3% de ellos señala que el SIMCE se ubica por sobre los 226 puntos (tabla 7.28).

TABLA 7.28. CONOCIMIENTO DEL PUNTAJE SIMCE DE 4º BÁSICO OBTENIDO POR LA ESCUELA POR LOS PADRES DE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

	Frecuencia	Porcentaje
No lo sé	850	76,4%
Es menor o igual a 200	27	2,4%
Está entre 201 a 225	44	4,0%
Está entre 226 a 260	70	6,3%
Está entre 261 a 300	37	3,3%
Es mayor a 301	19	1,7%
No contesta	66	5,9%
Total	1.113	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

El desconocimiento del SIMCE para un alto porcentaje de los padres (al menos un 77% de los padres, que incluso puede llegar a más si se interpreta la no respuesta -5,9%- como desconocimiento), revela que ellos no tienen al SIMCE como un indicador relevante para la elección o permanencia. Lo anterior se ratifica al recordar que apenas un 2,5% de los padres, a nivel global, declaran que usaron el SIMCE como un factor para la elección de la escuela en la cual asiste su hijo/a. Así las cosas, parece ser que el SIMCE no forma parte del conjunto de factores o criterios prioritarios en el fenómeno de elección de escuela.

Una segunda pregunta indagaba sobre la percepción del SIMCE que obtenía la escuela a la cual asiste el hijo/a, esto independiente si conocía o no el puntaje concreto que sacaba la escuela en las mediciones SIMCE. Los resultados vuelven a ratificar un alto grado de desconocimiento al respecto. Así, en este caso, hay un 60% de los padres que no opinan sobre lo bueno o malo del SIMCE, ya que declaran no conocer la puntuación de la escuela en el SIMCE. Del resto que entrega su opinión, un 23,5% lo considera bueno o muy bueno el SIMCE que obtiene la escuela a la cual asiste el hijo/a. Un 12,9% lo considera regular (ni bueno, ni malo), mientras que un 3,9% lo estima malo o muy malo (tabla 7.29).

No deja de sorprender que un 24% de los padres considere que la puntuación de la escuela en el SIMCE es muy buena o buena, toda vez que objetivamente se trata de escuelas que se ubican en la parte inferior y muy por debajo del promedio nacional, durante la última década. Esta opinión, sumado al alto porcentaje de padres que directamente dicen no saber el puntaje concreto del

SIMCE (tabla 7.29), hace suponer que el SIMCE sigue siendo una variable no del todo comprendida y analizada desde los padres.

TABLA 7.29. PERCEPCIÓN DEL PUNTAJE SIMCE DE 4TO BÁSICO DE LA ESCUELA

	Frecuencia	Porcentaje
Muy bueno	112	10,1%
Bueno	149	13,4%
Ni bueno ni malo	144	12,9%
Malo	31	2,8%
Muy malo	12	1,1%
Desconozco el SIMCE de la escuela	665	59,7%
Total	1.113	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Veamos ahora si para los padres que sí tienen opinión sobre lo bueno o malo del SIMCE que logra su escuela, este indicador se muestra relevante para decidir la permanencia o desear al cambio de escuela para su hijo/a. Para estos análisis, se agrupan las categorías malo/ muy malo y se consideran solamente aquellos casos que mencionan percepción del puntaje SIMCE, dejando de lado por lo tanto la categoría *desconozco el SIMCE*. En el caso de la variable *conducta de cambio* se descarta la categoría *no contesta*.

TABLA 7.30. CONDUCTA DE CAMBIO SEGÚN PERCEPCIÓN DEL PUNTAJE SIMCE DE 4TO BÁSICO DE LA ESCUELA

	Muy bueno	Bueno	Ni bueno ni malo	Malo / muy malo	Total
Lo/la cambiaría sin lugar a dudas	7,7%	13,2%	18,9%	42,9%	16,6%
Tengo dudas, pero lo/la cambiaría	20,2%	27,8%	32,9%	28,6%	27,7%
No lo/la cambiaría	72,1%	59,0%	48,3%	28,6%	55,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

Algunos de los aspectos interesantes que se muestran son (tabla 7.30):

- i) El 71,5% de los padres que consideran malo o muy malo el SIMCE, cambiaría de allí a sus hijos, con o sin dudas al respeto.
- ii) Esta disposición favorable al cambio (sin ninguna duda o con dudas), en la eventualidad de poder hacerlo, llega al 52% entre quienes perciben como regular el SIMCE de la escuela, a un 41% entre quienes lo perciben bueno y de 28% entre quienes lo consideran muy bueno.

- iii) De manera consecuente, la gran mayoría de quienes perciben que el SIMCE es muy bueno, señala no cambiaría de allí a su hijo de ninguna manera (72%), porcentaje que va decreciendo junto con la valoración del SIMCE, llegando a ser de un 29% entre quienes lo estiman muy malo o malo.

Tras analizar los resultados mediante las pruebas *chi cuadrado* y *V de Cramer*, es posible sostener que existe una relación y asociación moderadamente baja e inversa entre el cambio y la percepción del SIMCE de la escuela. Esto es, mientras más negativa es la percepción de los padres respecto del SIMCE de su establecimiento, mayor es la disposición a cambiar de allí a sus hijos. Todo esto en la eventualidad de poder hacerlo.

De este modo, el SIMCE sí resulta ser un determinante para la permanencia o cambio de escuela, al menos entre aquellos padres que están al tanto o informados de cómo se comporta este indicador en sus escuela y por tanto, pueden emitir una opinión al respecto. No obstante ello, no se puede olvidar que 6 de cada 10 padres, dice no saber del SIMCE de la escuela, mostrando así que entonces sólo se convierte en factor de decisión para el 40% de los padres en estas escuelas. Aparece así la necesidad de indagar más profundamente en esta relación en la fase cualitativa a fin de comprender más finamente las razones por las cuales no se van de allí quienes hoy parecen desear y querer este cambio.

7.5.1. EL SIMCE de la escuela donde lo cambiaría

Por último, entre los padres y madres que cambiarían a sus hijos de estas escuelas, se indaga la importancia que le darían al SIMCE del colegio donde eventualmente se lo llevarían. Los datos muestran que una inmensa mayoría de estas familias le asignan mucha importancia al SIMCE de la escuela donde se irían (76%), mientras que, en el otro extremo, para un 5% de ellos este indicador no adquiere ninguna importancia. El comportamiento es similar entre los padres cuyos hijos asisten a escuelas de baja calidad municipal y particular subvencionadas, aunque son más los padres de escuelas de gestión privada, para quienes el SIMCE de la escuela donde los cambiarían importa mucho (83% versus el 74% de los municipales) (tabla 7.31).

TABLA 7.31. NIVEL DE IMPORTANCIA DEL SIMCE DE LA ESCUELA DONDE CAMBIARÍAN AL HIJO/A, SEGÚN DEPENDENCIA

Importancia del SIMCE	Dependencia		Total
	Municipal	P. subvencionado	
Mucho	73,8%	83,1%	75,8%
Poco	15,0%	15,4%	15,1%
Muy poco	5,2%	0,0%	4,0%
Nada	6,0%	1,5%	5,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

7.5.2. Factores asociados a la disposición de cambio de escuela

Con todo, y en el escenario de poder cambiar al hijo o hija de la escuela, los datos muestran que son los padres que no están satisfechos con los resultados SIMCE de la escuela, ni con el clima escolar y más o menos satisfechos con la libertad que dan a los estudiantes y con lo que aprender el hijo o hija, quienes muestran las mayores probabilidades de cambio de escuela.

Interesante es también el hecho que en aquellos padres que identifican la exigencia de procesos de selección o la falta de recursos, como la principal razón para no haber cambiado a sus hijos e hijas de estas escuelas, muestran mayor disposición a cambiar a sus hijos de escuela que quienes señalan otras razones. Es muy posible que, en tales casos, se trate de intentos fallidos de cambio de escuela o bien frustrados por no contar con los recursos implicados en tal decisión (costo mensual, distancia entre otros).

Por su parte, quienes se muestran más reacios o no piensan en el cambio son los padres que se muestran satisfechos con la exigencia del establecimiento y con los profesores y aquellos que perciben que la escuela es en general *muy buena*. Estas tres ideas nos aportan información sobre cuáles pueden ser algunos de los indicadores de calidad para los padres y las familias: ¿exigencia?, ¿los docentes?, ¿qué de ellos?, ¿algunos otros indicadores? Todas ellas son preguntas necesarias de abordar y responder en la última etapa de este estudio.

CAPÍTULO 8.

TRAYECTORIA DE DECISIÓN. PERCEPCIONES, EXPECTATIVAS Y DEMANDAS DE PADRES DE ESCUELAS URBANAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

En este capítulo y mediante un abordaje cualitativo, se recorren las trayectorias a través de las cuales los padres de una de las comunas de mayor competencia entre distintos oferentes de la educación, decidieron matricular a sus hijos en una escuela de baja calidad histórica pública o privada ubicada en dicha comuna. En este recorrido se busca profundizar en los factores y condicionantes que orientaron o definieron la elección de esas escuelas, así como en las razones que los llevan a permanecer en ellas. De este modo y, para cada uno de los temas abordados, se distinguen los discursos de los padres de escuelas públicas y escuelas privadas subvencionadas con hijos en distintos grados de primaria, de modo de encontrar consensos y disensos que pudieran reflejar las características propias de la administración o dependencia de los establecimientos en cuestión y/o de las características del tipo de familia que ellos atienden preferentemente.

En un primer punto se indaga en las percepciones, opiniones y juicios referidos a la satisfacción o valoración que hacen los padres respecto de la educación que reciben sus hijos, así como de los profesores, las familias y características de la escuela a la que asisten sus hijos. En un segundo apartado se profundiza en los factores y condicionantes que orientaron la decisión de matricular a sus hijos e hijas en escuelas de baja calidad. El tercer punto, explora en las razones por las cuales los padres continúan en las escuelas (especialmente entre quienes se muestran críticos) y bajo qué condiciones ellos estarían dispuestos a cambiarse, de poder hacerlo. Por último se indaga en la valoración o sentido que los padres otorgan a la calidad educativa (SIMCE) como factor de elección y permanencia en escuelas. Al final del capítulo se ofrece una síntesis esquemática que refleja la percepción y posicionamiento de los padres de escuelas públicas y privadas de baja calidad histórica, respecto de los principales tópicos indagados.

Es necesario recordar que se analiza el discurso de los padres de seis escuelas de baja calidad histórica de una importante comuna de la Región Metropolitana y que fue incluida en la fase 2 del estudio: La Florida. Tres de dichas escuelas son municipales y tres particulares subvencionadas, elegidas de acuerdo a la evolución de la matrícula en el período estudiado y el nivel socioeconómico de ellas (NSE). Se trata finalmente de 12 grupos focales de padres (dos en cada escuela). Al interior de cada escuela se realiza un grupo focal de padres de primer ciclo (1° a 4° Básico), y el otro con padres de segundo ciclo de básica (5° a 8° año), cuyos discursos se integran en el análisis de las respectivas escuelas. El número de participantes de cada grupo focal varió entre 7 y 12 padres y madres. La presencia mayoritaria fue principalmente de madres.

TABLA 8.1. ESCUELAS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO CUALITATIVO

Escuela	Dependencia Administrativa		NSE	Sigla
	Municipal	Particular Subvencionada		
1	X		Medio-bajo	Escuela M1
2	X		Medio-bajo	Escuela M2
3	X		Medio	Escuela M3
4		X	Medio-bajo	Escuela PS4
5		X	Medio-alto	Escuela PS5
6		X	Medio-alto	Escuela PS6

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 8.1 identifica a las escuelas, desde su dependencia y nivel socio-económico, rotulándolas con unas siglas que permiten reconocer desde qué escuela hablan los padres en el transcurso del análisis.

8.1. PERCEPCIÓN, EXPECTATIVAS Y VALORACIÓN DE LOS PADRES RESPECTO DE LAS ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

En este primer punto se recorre la percepción y juicio que sobre la escuela y sus distintos aspectos, entregan los padres cuyos hijos asisten a escuelas de baja calidad histórica. Para poder entender las razones de la elección y permanencia en ellas, resulta indispensable profundizar en cuáles son los aspectos que ellos valoran y priorizan, así como identificar aquellos frente a los cuales se muestran disconformes o mayormente críticos. Como una forma de distinguir la percepción, expectativas y satisfacción entre escuelas públicas y privadas de baja calidad histórica, se analizan por separado los discursos de los padres de escuelas municipales y particulares subvencionados.

8.1.1. Valoración y satisfacción hacia escuelas públicas de baja calidad histórica

A continuación se profundiza en los aspectos que concitan la satisfacción de los padres con las escuelas públicas a las cuales asisten sus hijos. Se recorren, así, los aspectos más reconocidos y valorados por ellos, deteniéndonos en las razones que ellos entregan para tal opinión. No son muchos los aspectos de estas escuelas que concitan consenso entre los padres, respecto de estar satisfechos con ellos. Ellos reconocen y valoran especialmente a los profesores y en menor medida el sentido de comunidad de la escuela. Hay algún reconocimiento también, aunque bastante menor, a la seguridad y cuidado de los estudiantes, la dirección institucional y los recursos e infraestructura con que cuentan las escuelas. La priorización que de ellos se hace, responde a los niveles de consenso encontrados en los análisis de los discursos intra grupos focales y posteriormente entre grupos de escuelas públicas.

8.1.1.1. Los profesores: valores, preocupación y trato a sus estudiantes

Desde las opiniones de padres y madres que tienen hijos escolarizados en escuelas públicas de baja calidad histórica, es posible sostener que, en lo global, se muestran satisfechos con la escuela. Si se profundiza en las razones de esta satisfacción, en qué es lo que valoran de la escuela o qué les hacen sentirse contentos o satisfechos, los padres de escuelas municipales señalan, en primer lugar, a los *profesores*.

Coinciden en afirmar y reconocer especialmente el trato, la cercanía y calidez con que ellos tratan a sus hijos. Destacan también, la preocupación por inculcarles valores y buenas costumbres. El contar con profesores cercanos, que traten bien a las estudiantes, es algo que priorizan, por sobre lo que ellos estiman o entienden por calidad:

“Yo estoy bien satisfecha, en cuanto a que la cercanía que hay con los profesores, puede que la calidad educativa no sea la mejor, por el mismo contexto en el que están los chiquillos, pero...la calidez que entregan los profes a los niños y a los mismos apoderados te da esa cercanía que tu no sentís en otros colegios” (Padres, Escuela M1)

“... acá uno siente que los niños están.... y los niños confían en sus profesores más allá de los contenidos que se le puedan entregar....” (Padres, Escuela M1)

“... gracias a Dios he tenido buenas docentes con mi hijas..... Yo creo que a mis hijas les enseñó a respetar a los demás y con eso basta, porque las demás personas son las que no enseñan a sus hijos a respetar a los demás, para mí el respeto va por casa, como se comportan en tu casa se van a comportar en el colegio y aquí la mayoría de los niños desgraciadamente no respeta, pero eso es de atrás, viene de atrás, no le podemos echar la culpa a los niños ni al colegio, porque yo no he tenido ningún problema con ningún auxiliar del colegio, con ningún profesor del colegio, nunca ninguna discusión...”. (Padres, Escuela M2)

“Yo pienso igual que mis compañeros, porque uno dentro del rol como apoderada que viene, ve todo, yo pienso que es lo mismo una comunicación entre ambas entre profesores y alumnos”. (Padres, Escuela M1)

“Como estamos aquí con un solo profesor, de kínder a cuarto, tenemos una sola profesora, también tienen otras profesoras, la teacher, el profesor de educación física.. este año empezaron a tener otros profesores, y se notan que son bien dedicados, se nota, me gustan a mí.” (Padres, Escuela M2)

“En general el colegio es bueno, los profesores son buenos, ...” (Padres, Escuela M3)

Especial valoración muestran respecto a la preocupación y dedicación que muestran los profesores por los estudiantes. Actitud que los padres identifican como propio de una enseñanza más “a la antigua” que no atiende sólo los contenidos a pasar, sino que conocen la realidad de sus alumnos y se preocupan por ellos. Para los padres y madres, esta característica y actitud es propia de profesores con una real vocación pedagógica. En ese sentido, existe un espacio

reconocido y legitimado que está más allá de lo académico. Esta mayor vocación, que se ve reflejada en la preocupación y atención a quiénes les cuesta más, acrecienta esa valoración sobre el profesorado y su labor en el establecimiento.

“Ellos tienen una forma de enseñar como a la antigua, para mí es muy bueno eso, es algo como más tajante, más correcto, ellos se preocupan yo he observado, no de la pizarra nada más; sino que él va a ver si lo leyó, miró, va a la pizarra, si no entendió lo saca, o sea hay una preocupación de por medio.” (Padres, Escuela M1)

“El profesor siempre está bien atento con ellos, no meterle tanta cuestión de estudio, si no que era como un amigo, el segundo papá, los chiquillos lo quieren mucho, o sea hasta el día de hoy y lo vienen a ver por lo mismo, tienen el cariño...se llevan súper bien con él.” (Padres, escuela M2)

“Los profes se preocupan de la historia detrás de cada uno, por ejemplo yo yo veo al Juanito [profesor de la escuela]: ‘¿cómo estás, qué te pasó?, ¿cómo está tu mamá?’, por ejemplo, está enferma o estuvo enferma, x cosa y la preocupación más allá del enseñarte de decirte te sacaste un 2, 3, 4, 5, 7, ¿cómo estás?, ¿salió bien la operación? Se conocen como las historias familiares.” (Padres, Escuela M1)

“.. ellos tienen compromiso con los alumnos.. los tratan bien...” (Padres, escuela M2)

“El compromiso que tienen con los niños, que son jugados, o sea de partida les enseñan bien, y los incentiva y los motiva, les suben la autoestima, los tratan de ayudar en lo que pueden, si tienen algún problema, alguna falencia, ellos se las juegan por que los chiquillos lleguen al nivel de los demás.” (Padres, escuela M3)

Para ellos, otra muestra de que los profesores que están en estas escuelas municipales tienen una mayor “vocación”, es que eventualmente ellos podrían enseñar en colegios privados, donde ganarían mucho más:

“...y obviamente que los profesores son los mejores porque son más que nada por vocación, porque en los colegios pagados ganan el doble.” (Padres, Escuela M1)

Por otra parte, surgen voces que valoran que además de conocer a los estudiantes, los profesores saben qué quieren del curso.

“La escuela eligió un profesor para que se hiciera cargo del curso, el profe tiene bien claro, como se dice la película y sabe lo que quiere y lo que no quiere del curso y lo que quiere y no quiere mi hija y eso a mí me encanta porque eso quiere decir que ellos están preocupados del

problema que tiene mi hija y eso a mí me tiene muy satisfecha..."
(Padres, Escuela M2)

Para otro grupo de padres, el cómo abordan y cubren los contenidos los docentes es señal de que es un buen docente. Se valora así, la experiencia y preocupación para ensayar distintos caminos para que los niños y niñas con dificultades, avancen:

"...los profesores que le han tocado son buenos..." (Padres, Escuela M2)

"Se nota, realmente en los contenidos y en que todos deben ir a la par; como debe, como corresponde pasarlo." (Padres, Escuela M2)

"En el caso mío, yo veo la experiencia que tiene la profesora que está con mi hija, y yo personalmente debo mucho a ella, porque mi hija lloraba mucho, porque no podía aprender a leer, pero ella tuvo la paciencia de poderle enseñar, éramos los tres, la profesora, mi hija y yo, hasta que sabe leer y se alegra de leer. Yo veo que es una persona dedicada."
(Padres, Escuela M3)

Un consenso visible entre algunos de los padres y apoderadas de estas escuelas, se da al reconocer y valorar especialmente, el trabajo que se realiza con los niños con necesidades especiales; concretamente con aquellos que tienen 'problemas de aprendizaje'. En ese sentido, la dedicación y paciencia del docente para probar distintas alternativas, así como el apoyo de especialistas en el área fonoaudiología y psicológica, son elementos importantes a la hora de resaltar lo que más valoran del establecimiento.

"Yo diría el apoyo que tiene, para los niños que tienen hartos problemas, es como lo más rescatable, psicólogo, fonoaudiólogo, ese tipo de cosas sí, eso lo rescato, o sea están bien enfocados a tratar de mejorar, de mejorar a los niños que tienen problemas". (Padres, Escuela M2).

"Yo en eso si estoy contenta. Se han puesto, tomaron en cuenta y se dieron cuenta que en este colegio hay harto niño con problemas, con harto con déficit atencional, mucho, mucho niño con hiperactividad y han implementado talleres también para los niños..... Eso es bueno ... Sí, mi hija está en todos los talleres que existen en este colegio". (Padres, Escuela M2).

"...yo personalmente debo mucho a ella, [profesora] porque mi hija lloraba mucho, porque no podía aprender a leer, pero ella tuvo la paciencia de poderle enseñar, éramos los tres, la profesora, mi hija y yo, hasta que pudo leer y se alegra de leer. Yo veo que es una persona dedicada" (Padres, Escuela M3)

Si bien la satisfacción sobre la educación recibida por sus hijos prioriza especialmente la relación profesor-alumno y todo lo que ello conlleva, aparece también como un aspecto no menos importante la valoración que los padres hacen de la forma en que ellos son tratados por los docentes. Sin duda, esta relación forma parte de la evaluación que los padres y apoderados hacen sobre la escuela y la educación que reciben sus hijos y, por tanto, integra el conjunto de elementos que explican la satisfacción con el establecimiento.

“También en la cercanía que los apoderados tienen con los profesores, yo creo que eso también como dice ella es así acá, porque uno lo ve desde ese lado, o sea yo lo veo de las dos partes, y como apoderado eso es bueno.” (Padres, Escuela M1)

8.1.1.2. Seguridad y cuidado del alumno

La seguridad que les otorga el colegio, en tanto atención y cuidado para sus hijos es uno de los aspectos que se valora y reconoce como del todo importante. Así, el bienestar e integridad de sus hijos y los alumnos, se encuentra entre los aspectos más valorados por los padres. Concretamente, la seguridad tiene relación con el tamaño del establecimiento y la labor desplegada especialmente en los recreos, instancias de mayor riesgo para accidentes, maltratos, acosos u otros:

“Yo al menos que es un colegio chiquitito, que no es tan grande, que están todo a la mano, los niños salen al recreo y están todos mirándolos, saben todo lo que pasa en cualquier rincón del colegio, no puede pasarle algo atrás ni nada porque están todos cuidando a los niños, los profesores, los auxiliares”. (Padres, Escuela M1)

“Yo hasta el momento estoy conforme con lo que le han dado a mi hija porque ella venía del Anexo Indira Gandhi y ella sufrió de bullying y yo - en mayo me parece- que la tuve que retirar y traérmela para acá, lo que le enseñaron allá y lo que le están enseñado aquí está... igual ta' bien, incluso con los mismos profesores se ha notado una diferencia, o sea, como la educación que ella tiene.” (Padres, Escuela M3)

8.1.1.3. Esfuerzos y cambios positivos en el tiempo: lo logrado respecto de años anteriores

Desde esta mirada sobre los aspectos más valorados y que hablan de la satisfacción de los padres de estar en estas escuelas, surge la comparación de una situación actual, que se estima ha mejorado sustantivamente respecto de cómo era antes: *“Las cosas ahora son mejores que antes”*. Esta mirada y juicio la

aportan desde su condición de apoderados de varios años y con otros hijos mayores que han asistido a esa misma escuela. Se valora el mejor ambiente y de tipo de familia:

"Lo que puedo opinar yo, es que mis hijos mayores vinieron aquí y yo creo que desde esos años hasta ahora el colegio ha evolucionado cualquier cantidad. años atrás era más malo, cada vez se ha ido limpiando, siendo mejor, más tranquilo, mejor gente.... si hablamos de 8 años hasta ahora no hay punto de comparación , porque antes era más malo, los niños peleaban a la salida y ahora esas cosas no se ven, rara vez." (Padres, Escuela M1)

"No sé, yo estoy conforme con el rendimiento de mi hija en el colegio y yo tengo tres en estos momentos en el colegio y dos anteriores también pasaron por este colegio y no tengo ninguna queja, ninguna y las quejas son cosas pequeñas que se pueden solucionar conversando, en realidad yo estoy bien satisfecha con la educación de este colegio y yo conozco este colegio hace más de trece años y a lo que era cuando empezó a lo que es ahora ha avanzado demasiado". (Padres, Escuela M2)

"Yo, personalmente estoy tranquila y contenta. Con hijos egresados de acá, nunca he tenido un problema." (Padres, Escuela M3)

8.1.1.4. Sentido de Comunidad. El ambiente escolar

Muchos de los padres se muestran contentos con el sentido de comunidad que se da en la escuela, y que lo reflejan en las actividades y celebraciones que ocurren como parte de la rutina de la escuela:

"...igual cuando hay actividades, los apoderados que no se ven llegan todos, aquí se hacen buenas actividades, por ejemplo para el 18 y eso es bonito participan aquí todos los chiquillos, eso es bonito, se recrea en ese momento." (Padres, Escuela M1).

"Bueno, en el caso personal, yo me siento bastante satisfecha." Tengo una en tercero Básico y tengo otra niñita que está en pre-kinder y el resto después. Mi preocupación va directamente a ellas y bueno en mi curso tenemos una buena relación con los papás. ...el colegio es una parte importante de nuestras vidas, un segundo hogar ...". (Padres, Escuela M3)

Es interesante la información que aportan los padres de escuelas municipales respecto que existen muchos lazos de parentesco o relaciones sociales entre las familias de los estudiantes. Estas redes y relaciones se aprecian como algo positivo, ya que les permite saber quiénes son los amigos y compañeros de sus hijos. Aspectos que mencionan también como factor de la elección de la escuela.

"...y como dice la Claudita aquí son todos familiares de alguien, entonces la niñita de cuarto es familiar con la séptimo con la de primero y de kínder y son toda una familia y se conocen todas las historias y eso es un beneficio para el colegio, porque tú por debajo vas sabiendo cómo es la relación familiar y con quién puedes contar y con quien no al fin y al cabo". (Padres, Escuela M1)

Este Sentido de comunidad se amplía y extiende en la relación que existe con los profesores, quienes en su mayoría y, al igual que ellos, permanecen en la escuela por largos años:

"Nosotros somos apoderados antiguos, tenemos hijos, por ejemplo yo tengo un hijo que ya ahora tiene 22 años y terminó aquí octavo Básico, somos todos, va uno, va el otro y son muy pocos los profesores nuevos que han llegado, si no me equivoco unos tres o cuatro, eso es un punto a favor de nosotros, porque conocemos a los profesores de años, de años que nos estamos relacionando con ellos y sabemos cuál es su técnica, su forma de enseñar y como los profesores conocen a los apoderados, al final es como una gran familia". (Padres, Escuela M1).

"(...) Es como familiar, será como es chiquitito el colegio, uno conoce a todos los profesores, lleva tantos años, hay tanta cercanía hasta con las personas que hacen el aseo y todo. Aquí todo el mundo se saluda aquí." (Padres, Escuela M3)

Algunos de estos padres valoran así el sentido de comunidad de la escuela, que se refleja en la actitud de cada uno de las personas que trabajan en ellas: docentes, directivos, auxiliares, entre otros:

"Yo creo que es todo: los profes, un conjunto, es un conjunto de personas que trabajan en el colegio, desde el director hasta los asistentes, hasta el nochero que te recibe en la mañana cuando llegan los chiquillos, que está preocupado que no se arranque, que entre, que no pase al negocio a comprar sopaipillas, es todo es un conjunto, son las personas que trabajan acá." (Padres, Escuela M1)

8.1.1.5. Percepción sobre la dirección de la escuela

Entre algunos padres y madres hay una mirada positiva y de reconocimiento a la labor que realiza el director o directora de la escuela. Valoran en ellos la actitud frente al trabajo, y en especial su disposición para atenderlos y considerarlos en aspectos referidos a la marcha de la escuela o en el proyecto institucional:

"Ellos tienen buena disposición, igual el apoderado puede aparecer a la hora más increíble aquí y siempre se le atiende con su problema que tiene. Yo encuentro que no hay como mala disposición, en la dirección siempre hay buena atención " (Padres, Escuela M1)

“Yo encuentro que dirigía bien el colegio, porque yo hacen 10 años que estoy aquí, más menos uno ya lo conocen, después hubo un periodo como vacante, hubo licitación y no hubieron interesados y por eso quedo el jefe UTP.” (Padres, Escuela M3)

“Y la idea que tiene el colegio [ALUDE A LA DIRECCION] es incluir aún más a los apoderados, a los padres y apoderados, hacer un colegio más inclusivo todavía, uno ve en el colegio apoderados todo el día, porque los apoderados son cercanos..... pero si quieren hacer aún más inclusivo, que haya más cercanía.” (Padres, Escuela M1)

“Es nueva la señora en este colegio, pero es bien accesible, se ve muy profesional, como lleva las evaluaciones, como van los chicos según lo que pide el Gobierno, tiene más o menos clara las cosas, ...” (Padres, Escuela M3)

“No se... tiene como muchos proyectos, tienen como muchas ideas, pero es muy temprano como saber si va a andar, para poder opinar.” (Padres, Escuela M3)

8.1.1.6. Equipamiento y cuidado de las instalaciones

Los padres y madres valoran el que sus hijos asistan a una escuela que se preocupe de la limpieza y el mantenimiento de las instalaciones de la escuela. Aprecian especialmente el que cuenten con buenas salas y acceso a computadores

“...yo encuentro que es buena el colegio. Sí, tiene buena infraestructura, si al menos esta toda esta parte porque antes era esa de allá no más que era súper antigua, pero no, es buena..” (Padres, Escuela M3).

“A mí personalmente me gusta el colegio, lo encuentro bonito, acogedor, tiene buenas salas para los niños, ...como se dice en buen chileno, se ha tratado este año desde el Centro de Padres y años atrás también, de ‘enchular’ el colegio, de pintar, de amononarlo, porque los niños pasan gran parte del tiempo acá, hasta las cuatro de la tarde. Los Centros de Padres han trabajado hartito.” (Padres, Escuela M3)

“Pero igual ha cambiado bastante, cuando no teníamos esto, ni computadores. Llegaron más implementos... hace poco no más que les habilitaron, porque estuvieron como dos años sin talleres de computación ni acceso a computadores.” (Padres, Escuela M3)

8.1.2. Valoración y satisfacción hacia las escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica

En este punto se analizan los aspectos que concitan la mayor valoración y satisfacción de los padres cuyos hijos asisten a escuelas privadas de baja calidad

histórica. Al igual que en el punto anterior, se profundiza en las razones que ellos entregan respecto de cada aspecto que priorizan y valoran de sus escuelas. Es preciso señalar que, salvo en una escuela, en todos los grupos de discusión realizados prevalece una satisfacción y conformidad global de parte de los padres de escuela subvencionadas con el colegio y la educación ofrecida en ellos. En el análisis que se entrega, se explicita cada vez que se producen consensos o por el contrario, cuando las voces se posicionan en puntos divergentes o desde una mirada más o menos cuestionadora de la escuela y sus prácticas.

8.1.2.1. Los profesores: valores, preocupación y trato a sus estudiantes

Los profesores de estas escuelas concitan la mayor adhesión de los padres a la hora de identificar su satisfacción con ellas. Especial valoración muestran respecto a la preocupación y dedicación que muestran los docentes por aquellos estudiantes a los que más les cuesta. Les reconocen también la formación valórica que les entregan a sus hijos, a través de la cual les inculcan principios y buenas costumbres. Una vez más, la educación es para los padres algo más cercano a los valores, principios, reglas de comportamiento, respeto y buen trato, que simplemente rendimiento:

“Por lo menos yo estoy satisfecha con la educación que le dan, lo que más le inculcan son los valores que tiene el colegio y como es Católico. Los profesores también, se preocupan mucho de los niños sobre todo en los recreos, y en cuanto a la educación, bien buena, yo probé en otro colegio y no resultó.” (Padres, Escuela 5 PS)

“De repente por el comportamiento, por el rendimiento, le están avisando a uno, o al papá o a la mamá que están más cerca los niños, si los van a buscar. También se preocupan de las cosas que le están faltando para estar más cerca del objetivo que el profesor quiere para los alumnos del curso, eso es importante.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Lo más importante para mí? el conocimiento, los valores, aprenderse a respetarse, hacia los profesores, hacia los compañeros, que eso es fundamental, después cuando estén más grandes, en enseñanza media o en algún Instituto.” (Padres, Escuela 5 PS)

Se prioriza y valora además que el profesor les trate bien, con cariño, cercanía y que les dé un trato igualitario a todos los estudiantes. Resulta especialmente relevante que para los padres, uno de los criterios que reflejan a un buen profesor, sea la justicia o imparcialidad para con todos los estudiantes. Probablemente detrás de esta demanda, puede haber experiencias de acciones

imparciales, de abandono pedagógico o simplemente de mayor atención a quienes muestran mayores capacidades o mejores ritmos de aprendizajes. Así, los padres de estas escuelas valoran en los docentes, este trato justo hacia los alumnos, lo mismo que respecto del trato o atención que entrega a los padres:

“Los niños dicen hablan bien de los profesores, que no los tratan mal y eso es bueno.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Además los profesores no hacen diferencia entre un cabro y otro, y entre un papá y otro, son todos iguales y con el mismo trato.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Ellos se preocupan mucho, le entregan mucho cariño a los niños, los tratan a todos por igual, siempre andan abrazaditos, son muy cariñosos, aunque hay muchos cambios de profesores todos los años, pero no sé, los nuevos retoman lo mismo, ese cariño no sé porque se da, pero es así.” (Padres, Escuela 6PS)

“...Si. Por los profesores no hay quejas. Al menos yo soy apoderada del séptimo y la profesora, la tía Marlen es un amor con los niños, súper entregada a su trabajo. La tía Marcela también, excelente con los niños, aunque tenga problemas, sean como sean, ellas se dan el tiempo de conocer a los niños y yo creo que eso es bueno como profesora. Eso es importante, los profesores, ellos con los pocos implementos que tienen se la arreglan.” (Padres, Escuela 4PS)

“A parte los profesores son reglamentarios pero son amigos de los niños” (Padres, Escuela 5 PS)

“Y eso pasa con los profesores también, son muy cariñosos en ese sentido, tan todos en el recreo mirando a los niños”. (Padres, Escuela 5 PS)

Por otra parte, es notable también el que atribuyan esta cercanía a un docente “más a la antigua”, que se caracteriza además por infundir y concitar respeto por parte de los estudiantes. De una u otra forma, hablan de un ideal de profesor referente, modelo a seguir, al que todos respetan, que se confía en lo que dice y enseña. Al parecer, desde esta mirada de los padres, esto es algo que ya no está muy presente en los profesores que están egresando o son más jóvenes. Valoran así, que en estas escuelas aún se encuentre este tipo de docentes:

“Personal antiguo, todos son mayores, son a la antigua, son así. Uno ve en los profesores de otros colegios que son más lolos, no más confianza, no acá no, el profe es el que va para arriba, mi hijo no lo mira de frente, el profe es grande y el respeto se gana, eso se gana.” (Padres, Escuela 5 PS)

Sin embargo, otros padres y madres expresan una mirada más bien crítica

respecto de los docentes en general, pudiendo rescatar a algunos en particular que a su juicio merecen distinguirse del resto. Es decir, no están de acuerdo en que todos los docentes sean buenos o traten bien a los estudiantes. No obstante ello, y al hablar de las cualidades de los que sí reconocen como tales, hay coincidencia en que ellos han logrado que sus hijos mejoren sus notas o los hábitos. Entre estos valores destacan la limpieza y la honradez:

“Yo encuentro que no todos....porque mi hija yo he encontrado desde que está con esa profesora ha tenido buen rendimiento y encuentro que está bien en matemáticas y ha tenido buenos hábitos. Porque ella eso es lo bueno que tiene esa profesora que enseña buenos hábitos, ella les tiene dicho: ‘pobres, pero limpios, limpios’, pero honrados y ella siempre anda repitiendo eso les da buenos hábitos.” (Padres, Escuela 4 PS)

Entre los aspectos que valora de estos maestros, se ubica el apoyo que dan a los niños y niñas que muestran mayores dificultades para aprender. Es muy probable que entre estas escuelas particulares subvencionadas de baja calidad histórica se encuentre un porcentaje importante de niños con mayores dificultades para aprender, hiperactivos o de “mala conducta”, que eventualmente son rechazados de otras escuelas. Por ello, se evidencia un especial reconocimiento al trato cálido, paciente y reforzador para quienes se muestran más lentos o con alguna dificultad en el aprender:

“Sobre todo el tema de los alumnos, las clases, o a los que les cuesta más sacarlo y ayudarlo. No todos los alumnos tienen las mismas capacidades, hay que tienen menos capacidades y los ayudan para que tengan la opción de estar a la par con los compañeros, que es importante.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Yo sí, yo llevo 7 años acá y por una cosa de integración también, me gusta la prioridad que hay en el colegio porque se valoran, porque hay mucho niño con integración acá, entonces los niños se respetan, no se molestan, ellos saben que tienen una diferencia y es una comunidad dentro del colegio.” (Padres, Escuela 6 PS)

“Yo estoy súper contenta porque mi hijo es hiperactivo y el colegio le ha hecho súper bien, porque es chiquitito, acogedor, es cómo lo mismo que en la casa, y con la educación mi hijo ha aprendido bastante comparándolo con otros niños de otros colegios y con las familias, porque igual uno va comparando. No sé, eso me gusta.” (Padres, Escuela 5 PS)

8.1.2.2. Adecuada cobertura curricular: Los contenidos tratados

Es muy interesante la valoración que entregan los padres a la escuela y los

docentes que avanzan a buen ritmo con sus cursos: en sus palabras, esto se refleja en que ellos pasen todos los contenidos que traen los libros, lo que ellos corroboran, simplemente viendo en qué página van sus hijos y por cierto en qué momento del año eso ocurre (o no ocurre). En otros casos, este chequeo lo hacen mediante la comparación con los cuadernos o saberes de estudiantes de igual grado en otros colegios. Es también interesante que tal condición, la vean más como tarea y responsabilidad del docente, y no de la escuela. Por ello, sus temores y dudas frente a eventuales cambios de profesores que de acuerdo con su mirada, cumplen muy bien en este aspecto:

“En mi caso yo llevo 7 años acá, yo no tengo el problema de ella, porque afortunadamente mis tres hijos, ... pero si empezamos como en segundo Básico va bien avanzado, yo he comparado el cuaderno de ella con otros colegios y va a la par se puede decir, la profesora es bien preocupada, en quinto también no he tenido problemas y en sexto hasta el viernes tampoco he tenido problemas, no sé ahora porque la profesora se fue.”
(Padres, Escuela 6 PS)

“...y con la educación mi hijo ha aprendido bastante comparándolo con otros niños de otros colegios y con las familias, porque igual uno va comparando. No sé, eso me gusta.” (Padres, Escuela 5 PS)

“,...me gusta porque acá tienen un buen nivel, entonces me di cuenta de que en todos los colegios que le habían cerrado la puerta.... el desarrollo aquí un nivel de superación bastante grande. Él llegó a un nivel de matemáticas muy bueno y yo lo desconocía y que lo desarrolló junto con su profesor, lingüísticamente superó todos sus problemas y es decir él se niveló absolutamente y completamente con el resto, inclusive yo lo he comparado con otros niños y va sumamente bien, me satisface como mamá y como apoderada en este caso.” (Padres, Escuela 5 PS)

La “buena base” es, sin duda alguna, un buen indicador de la calidad de la escuela. Y esa base viene dada por el hecho de que el profesor haya podido pasar todos los contenidos del programa (Libro) durante el año. Es otras palabras, la buena cobertura curricular habla de una buena base para los hijos, misma que se ve reflejada en el éxito o fracaso que puedan tener al dar exámenes o llegar al liceo, claro indicador de que la educación recibida ha sido buena, regular o simplemente mala:

“Mire yo tengo tres hijos acá, el mayor ya salió de acá, la experiencia de mi hijo mayor bien, la profesora exigente, yo tuve una buena experiencia con la profesora que todos el mundo dice que es exigente, súper agradecida, se fue a un buen Liceo y le va bien allá gracias a la base de acá.” (Padres, Escuela 5 PS)

8.1.2.3. Bajo número de niños por curso

Las voces y posicionamientos discursivos de los padres convergen también a la hora de valorar y reconocer como relevante y decisivo en tamaño de la escuela. El que sean escuelas con pocos niños es algo muypreciado y buscado por ellos. Muy probablemente, esto lo aprecien en tanto mayor seguridad y confianza al poder conocerse entre todos y que la escuela, puede a su vez, tener un mayor control y cuidado sobre los estudiantes. El que sus hijos sean algo especial, valorado y reconocido por los docentes es algo del todo importante para ellos y eso ocurre en mayor medida, cuando el colegio es pequeño. Junto con ese mejor trato en lo social y personal, se levanta la importancia de atender diferenciadamente a cada estudiante en su proceso de aprender. Lo que ellos llaman o conocen por una “educación personalizada”:

“yo encuentro bueno eso, la poca cantidad de niños.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Mi hija va en un curso de 9 alumnos súper personalizado, aquí no se paga absolutamente nada, para mi es regalado en comparación con otros colegios, antes he pasado por fonoaudióloga, me la becaron, me dieron los útiles escolares, el furgón me lo financiaron, la beca del furgón, esos beneficios que ha tenido mi hija aquí yo no lo he visto en ningún otro colegio ni siquiera en los municipalizados y las tías a la hora que venga la atienden a uno, tienen oídos para oír, lo otro que me encanta a mi es que conocen muy bien a mi hija y eso me da a entender a mí que la escuchan, que la valoran.” (Padres, Escuela 6 PS)

“Por lo menos acá hay un curso por nivel, usted conoce al apoderado tanto, porque hay poquitos niños por nivel. En los colegios municipalizados hay como 5 sextos. Imagínense, entran de todo como dice la señora.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Son poquitos niños por curso, conocen a mi hijo, mi hijo no es el número 10 sino Matías, eso, la calidez quedo súper claro, son poquitos alumnos y mi hijo tiene nombre.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Lo personalizado, porque yo particularmente tengo 2 hijos, uno de 24 y otro de 18 y mi hijo que tiene 7, y yo le puede decir que una educación de más de 40 alumnos es malísima, un profesor para 40 y tantos alumnos puede manejar una masa, siempre y cuando esa masa sea igual, pero si no es igual van quedando en el camino y ahí viene las frustraciones, el niño problema, y uno no sabe porque ese niño llego a ese problema, es porque realmente el no pudo llegar ahí. En cambio acá el profesor tiene la capacidad de llegar a 20 alumnos, tiene la capacidad de entrevistar a 20 apoderados y eso es lo que me gusta, la educación personalizada, ...Un profesor que se preocupa de los 20 alumnos de eso estoy hablando,

que llegan, hola buenas tardes, Jorge, o sea, por el nombre.” (Padres, Escuela 5 PS)

Así, no deja de sorprender que contrariamente a lo que dice la literatura respecto de que los aprendizajes escolares, se ven potenciados y favorecidos en un ambiente diverso, plural y de tamaño mediano y grande, los padres valoren y busquen todo lo contrario: escuelas pequeñas, selectivas (homogéneas) y con compañeros lo más parecidos en valores y costumbre a los hijos e hijas. Sin duda, aspectos propios de la subjetividad y representaciones sociales, que son difíciles y complejos de modificar. De una u otra forma, los padres siguen buscando en la escuela, replicar el ambiente y costumbres familiar, o a lo más el contacto o convivencia con otras familias y estudiantes, que se consideran iguales o de mejor condición al respecto. Así, parece ser que la prioridad en esta valoración hacia la escuela, está dada por la seguridad y distinción social que ella ofrece y representa.

8.1.2.4. Sentido de Comunidad. Ambiente, cercanía y convivencia con las familias

Muchos de los padres y madres se muestran contentos con el Sentido de Comunidad que se percibe la escuela, lo que se refleja en el ambiente positivo y la buena convivencia escolar que ocurre. Sin duda, el clima junto con el buen trato es algo muy reconocido y sensible hacia las familias, de manera directa y a través de sus hijos. Por ello, lo levantan como una dimensión especialmente importante y valorada cuando es positiva y nutritiva para el proceso formativo de los hijos. Este buen clima o ambiente es base de la posibilidad de ser y actuar como una comunidad, lo que una vez más, es una buena señal que la escuela es casi una extensión de la casa y la familia del niño. De esta forma, lo que los padres están reconociendo y valorando es la mayor o menor cercanía que tienen los colegios, con una imagen de “familia ideal”: cercanía, cariño, seguridad, confianza, tranquilidad, responsabilidad... Situación que se hace posible por ser escuelas pequeñas:

“Es lo que hablamos recién, somos casi todos vecinos, vivimos alrededor, nos ubicamos y hay una comunicación cercana, o sea, nos conocemos, alguien conversa con alguien, es algo más familiar.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Esto es una familia en realidad, que no es tan grande y nos gusta esa parte.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Sí, y a mí me da tranquilidad porque yo veo que los compañeros de Matías son tranquilos, yo no veo que haya malos elementos en el colegio. Además viene de kínder con los mismos compañeros, incluso la hija de él estuvo con mi hijo, él estaba en kínder y la niña de él estaba en pre-kínder.” (Padres, Escuela 5 PS)

Como una clara extensión y consecuencia de lo anterior, la convivencia o la relación entre los estudiantes aparecen en el discurso, como un valor a resguardar. Y, que los padres de estas escuelas, reconocen como algo bien logrado por ellas. En sus palabras, les importan que sus hijos y todos niños sean felices, que encuentren allí espacios para aprender y jugar, pero que lo hagan en función de sus edades. Especial consenso se da entre los padres a la hora de querer que sus hijos no adopten conductas mayores a temprana edad, o definitivamente “malas costumbres” que asocian a un estar más en el la calle. Así estos padres reconocen que las escuelas les han permitido seguir siendo niños, de manera acorde a sus edades:

“Los niños viven su niñez, los niños viven su niñez, uno ve en otros colegios y ya los niños están demasiado avanzados en el sentido las niñas de diez años andan pololeando, andan pensando, andan con su celular y mándame un mensaje.” (Padres, Escuela 6 PS)

“La relación de ellos es bien acogedora, que son niños. Lo que más rescato del colegio que uno mira y no ve maldad, no ve niños agrandados. Aquí ve niñitos se séptimo que son niños, no veo niños que vamos a tirar o vamos ponciar, no se ve eso, en séptimo ya se ve eso en otros colegios, uno ve en cuarto Básico niñito súper agrandados, aquí no, son todos niños hasta séptimo desde kínder, son niños y uno vienen a ver a la familia y no sé, lo que más rescato es que lo hacen ser niños siempre..” (Padres, Escuela 5 PS)

“Hay niños que son más caseros, que son niños de calle, son niños que vienen con problemas de casa, aquí se sienten como todos acogidos, aquí ellos son todos iguales, de la puerta para afuera obviamente cambia la cosa, por una cosa de familia, de casa, no sé, pero aquí adentro es una comunidad bien, todos se quieren por igual, ellos no ven la diferencia, uno como papá los ve.” (Padres, Escuela 6PS)

“En el curso de nosotros, tercero, venimos desde kínder en el curso, trabajando en la directiva y los niños son sanos de mente, son buenos compañeros, se apoyan harto, se preocupan cuando los niños faltan x día, siempre le están preguntando a las mamás, qué le paso, cuándo va a venir, mándele saludos, una buena convivencia. Es muy raro las peleas en el curso.” (Padres, Escuela 4PS)

“A mí me gusta la comunicación que tienen los niños entre ellos. Por ejemplo, mi hijo que está recién entrando al colegio, conoce niños de segundo, de tercero, entonces la edad no ha sido impedimento para eso.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Los apoderados tenemos la capacidad de poder conversar acá... y el profesor es un mediador, un muy buen mediador y uno canaliza a través de él y eso queda ahí. Y tratamos de buscar soluciones y hablamos con los niños y uno refuerza en la casa esa situación para que no vuelva a ocurrir. En el fondo yo veo esto, todos cuidamos el colegio, ya sea interna y externamente, es como mi familia y yo la cuido...” (Padres, Escuela 5 PS)

8.1.2.5. La dirección de la escuela

Salvo en una de las escuelas, hay una mirada positiva y de reconocimiento a la labor que realiza el director o directora de la escuela. Valoran en ellos especialmente su disponibilidad para atenderles y escucharles, así como el reconocer que hay problemas y enfrentarlos:

“Yo pienso que ellos sí escuchan a los apoderados y ellos no son, por lo menos yo me di cuenta que no son los que tapan con un dedo el sol, si aquí hay problemas ellos lo enfrentan, eso es lo bueno otros establecimientos lo tapan, ellos no, ellos si hay algún problema se enfrentan a uno y le dicen mamá está pasando esto.” (Padres, Escuela 6 PS)

“Lo que me agrada es que siempre está dispuesta y lo atiende, uno no pasa que tiene que pedir una hora para que la citen tal día, eso no, eso es lo que me agrada de ella, que está disponible para hablar con los apoderados.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Yo tengo una buena relación con la directora, es una persona asequible, yo puedo conversar con ella, yo la encuentro empática, por ejemplo en mi caso personal mi hijo ha llegado al colegio y lo para, lo saluda, le da un beso, le da una caricia, cosa que en otros colegios donde he tenido a mis hijas no se ve esa cosa del cariño y eso a mí, usted sabe: como mamá.” (Padres, Escuela 5 PS)

8.1.3. Los aspectos menos valorados de las escuelas públicas de baja calidad histórica

Al igual que respecto de la satisfacción y valoración con la escuela, se recorren en este punto los aspectos que concitan la mayor crítica entre los padres de escuelas municipales, profundizando en las razones que entregan para sentirse disconformes o insatisfechos con estas prácticas, actores o condiciones. A

diferencia con los aspectos valorados, aparecen muchos más elementos que merecen el descontento y la crítica por parte de estos padres y en donde ellos están bastante más de acuerdo.

8.1.3.1. Infraestructura y equipamiento

Los padres y madres coinciden en señalar la falta de recursos o las condiciones precarias referidas a la infraestructura, equipamiento e instalaciones de estas escuelas. Reconocen que se necesita mejorar por ejemplo servicios (baños y agua caliente), espacios para educación física, materiales educativos y otras condiciones que tienen que ver con una mejor calidad de vida al interior del establecimiento, sobre todo por la propia realidad del entorno en donde se ubican que muchas veces es también precario. Sin embargo y, a pesar de ello, destacan la actitud de docentes y estudiantes, para hacer que finalmente estas carencias no afecten mayormente la enseñanza y el aprendizaje; para igual realizar las actividades y con una actitud positiva, que habla de la calidad de las personas y la escuela:

"[...] Con el frío y todo dentro de todo son felices los cabros, ni siquiera tienen unos baños para ir a bañarse como corresponde, no están las condiciones dadas, pero los tipos son aperrados, las mujeres en un lado y los hombres en otro y listo, o sea igual se hace educación física, la profesora, el profesor siempre está presente, se hace la clase normal... se aperra, igual que las salas en invierno con frío y en el verano el calor"
(Padres, Escuela M1)

"Ahora último ha llegado algo de implementos, sin embargo se carecen de implementos para el establecimiento, pero con lo poco que ha llegado, ellos se han esforzado y han sacado adelante a los niños, hasta los más chiquititos están haciendo clases normales, los de kínder yo he observado hacen inglés, un colegio pobre, pero complementado y eso también es riqueza me pone bien contento a pesar de que es humilde el colegio..." (Padres, Escuela M1)

"La infraestructura no es buena, porque siempre hay... que la puerta se le cayó la bisagra, que la puerta de allá se le rompió el candado, que la iluminación, que se rompieron los focos, para nosotros eso es malo."
(Padres, Escuela M1)

"...los baños tienen falencias sí, muchas falencias, porque son pocos los baños, en otros sector, no solamente allá, no la de la pre-básica, falta de primero a cuarto, falta baños..." (Padres, Escuela M3)

Hay también críticas desde los padres al poco o mal uso que se le da a los recursos y la infraestructura con que cuenta el colegio. Así, por ejemplo,

expresan que no se aprovechan como debieran la sala de computación, la biblioteca u otros recursos disponibles:

“Si, es buena, pero no se saca el provecho que debería, tiene una inmensa biblioteca llena de libros, ¿por qué razón?, porque los niños no leen, si es la única manera en que los niños aprendan vocabulario, aprendan ortografía es leyendo, ¿por qué no se ocupa? Si tiene los recursos para poder hacerlo.” (Padres, Escuela M2)

“Aquí tienen buenas cosas, pero no se las saben aprovechar para los niños, porque tienen una buena sala de computación y los niños jamás van, al menos yo hablo por el mío, yo tengo uno que está en segundo y no va”. (Padres, Escuela M2).

“Lo más importante, lo que falta es una sala de computación, más computadores pasa que algunos niños no van, pero los niños no van. Por ejemplo, mi hijo que está en cuarto, él no puede. Ejemplo, si van tres niños, cuatro niños, es mucho, entonces eso sí, eso falta.” (Padres, Escuela M3)

8.1.3.2. El retraso en los contenidos abordados

Es muy interesante la crítica que hacen algunos padres y madres de escuelas municipales respecto de que el centro está retrasado respecto a los contenidos que les “pasan” a los hijos en los distintos grados. Esta apreciación la tienen mediante la comparación con hijos de otros amigos, parientes que asisten a otras escuelas de la comuna. Este elemento, adquiere importancia, por ejemplo, respecto de eventuales decisiones de cambio de colegio para su hijo o hija, como se verá más adelante. Es del todo interesante la comparación de “calidad” que hacen, a partir de la cobertura curricular, que ellos aprecian a través de las páginas en que avanzan en los libros: los contenidos que les pasan a los hijos y el momento del año en que eso ocurre:

“...porque yo me he dado cuenta a veces en comparación con apoderados del mismo curso o de otros colegios y no están en el nivel que deberían estar, no están en el nivel porque de repente pasan pautas a un niño de séptimo u octavo que uno dice: ¿y esto te están pasando!, Y en realidad no son contenidos que corresponden de repente, tampoco no le dan los usos correspondientes por ejemplo a los textos que le dan el Ministerio, entonces encuentro que no van como acorde como van pasándole las materias a los niños, es mi opinión.” (Padres, Escuela M2)

“....de tercero Básico, pasó ahora a cuarto, ahora va en cuarto en otro colegio, la tuvieron que tener meses para poder nivelarla, porque lo que ella llevaba era básico, más que básico. Es más yo ahora traigo el libro de mi hija de cuarto básico y mi hija terminó sus libros, todos sus libros

los tiene terminados, pero aquí yo creo que son letras china para ellos no entienden nada, entonces lamentablemente eso ve una, ¿Por qué? ¿Por qué razón? Si son niños de la misma calidad, tan inteligentes como los demás, yo al menos no entiendo porque ¿por qué somos más pobres no tenemos derecho a tener una buena educación?” (Padres, Escuela M2)

Surgen, así, voces del todo críticas respecto de la calidad de la educación que ofrece la escuela. En algunos casos, de padres que ya han tomado la decisión de cambiar a otros de sus hijos o hijas de allí, producto de experiencia que les muestran que la cosa no está bien en cuanto a la educación recibida:

“...la calidad de este colegio no me gusta en comparación en donde voy a cambiar a mi hijo. Por algo lo estoy cambiando, es todo distinto allá el ambiente, la educación, es todo distinto.” (Padres, Escuela M2)

“..Yo opino igual, lo de la calidad de la educación, que digan ahh...que en todos lados igual, No, no, no es así, porque yo conozco a niños amigos míos, de mi hija que van en colegios municipales igual que este y es muy distinto a lo que mi hija vive aquí...aquí estamos muy mal y en otros lados estamos mejor...” (Padres, Escuela M2).

A mí me pasó con mi niña que salió de aquí [OCTAVO AÑO] el año pasado con un seis nueve de promedio (mis hijos son excelentes alumnos), y la llevé a un colegio particular subvencionado y allí mi hija era la peor del curso, me costó mucho, meses, me lo tuvieron que nivelar...” (Padres, Escuela M2)

Algunos padres, inquietos por eso, han consultado y desde la escuela la respuesta entregada pone la responsabilidad en los niños y la poca ayuda de las familias:

“Medianamente satisfecha, pues siento que el nivel de exigencia que tiene el colegio es medio, un poco medio bajo, por decirlo así. He consultado por eso, y me han dicho que hay muchos niños que son como irresponsables, que no traen los materiales, que no estudian, que los papás no se preocupan, por eso es que el nivel del colegio no se puede subir.” (Padres, Escuela M3)

8.1.3.3. El trato de los docentes hacia los alumnos

Surgen también miradas críticas respecto a la calidad de algunos de los docentes de estas escuelas. Deterioro que los padres estiman se agudiza con la ida de los buenos profesores. Sin embargo, más que hablar de una “calidad más académica”, los padres refieren a profesores que modelan con su ejemplo, costumbres y modales. El trato o tipo de relación que dan los estudiantes, vuelve ser tema prioritario:

“Y se van yendo los buenos elementos y van quedando quedan los malos elementos..., a parte que uno por ejemplo le enseña al hijo respeta a tu compañero, pero si los profesores tampoco respetan a los alumnos? Yo sé de muchos casos de profesoras que han humillado a alumnos aquí en el colegio, compañera de mi hija, que no le han dicho palabras suaves si no que cosas fuertes. Entonces uno le enseña a la hija a respetar, pero también los profesores tienen que respetar a los alumnos, como hay profesores malos también hay profesores bueno.” (Padres, Escuela M2)

8.1.3.4. El ambiente, la disciplina

Entre quienes se declaran insatisfechos con la escuela, se mencionan el ambiente, especialmente referidos al tipo de compañeros que tiene sus hijos, y que ellos perciben desde el buen o mal comportamiento que ellos muestren. Es interesante ver que este mal estar o insatisfacción en algunos de los padres, lo perciben a partir del quinto año Básico, producto de algunos cambios que se producen allí: algunos compañeros se van y otros llegan. En estos padres y, como era de esperarse, está más presente el deseo y decisión de cambiar al hijo de escuela:

“En realidad hasta cuarto yo creo que son buenos [...], vienen muchos de kínder, se conocen bien, pero yo encuentro que en este colegio hay una emigración cuando van a pasar a quinto. Generalmente en ese momento los papás deciden, siguen o se van...Cómo que de kínder a cuarto es súper bueno, pero suben de quinto hacia arriba y es ahí a donde a uno le da miedo.” (Padres, Escuela M3)

“Porque tengo uno en tercero que está súper bien y el otro está en séptimo, y el de séptimo tiene más problemas...Porque, por lo mismo, porque tiene un montón de compañeros que venían repitiendo de otros colegios, que todavía no se adaptan al sistema de colegio, no respetan a los profesores, en realidad entre quinto y octavo hay un problemas más o menos serio acá, sobre todo disciplina.” (Padres, Escuela M3)

“...yo estoy insatisfecha, no me gusta la educación, no me gusta el ambiente, pero era por comodidad en realidad, porque me quedaba cerca, pero tengo la posibilidad, o sea, el año que viene gracias a Dios los voy a cambiar, los saco de acá, no me gusta, es muy, yo encuentro que debería estar en otro nivel la educación aquí, hay colegio que están muy adelantados a como está aquí la educación, no me gusta”. (Padres, Escuela M2)

“En general el colegio es bueno, los profesores son buenos, el problema que tenemos aquí es con el resto de los niños.” (Padres, Escuela M3)

Así, la disciplina, el respeto y el buen comportamiento es algo que algunos de los

padres estiman no adecuado y les gustaría fuese distinto, aunque advierten que es algo que pasa en todas partes hoy y que los niños y niñas han ido perdiendo poco a poco:

“Yo creo que a todos no nos gusta eso, porque yo he visto niñas aquí saliendo el colegio y agarrándose en la esquina agarrándose del pelo, e incluso mi marido tuvo que separar a unas niñas. Porque, eso es lo que a mí no me gusta de este colegio. A parte de que nunca hay nadie ahí afuera cuando uno sale.” (Padres, Escuela M3)

“A mí me gustaría porqué es como esto está pasando a nivel de cómo todos los colegios, que hubiera más disciplina, respeto... yo sé que es un fenómeno que está pasando a nivel mundial, pero a mí me gustaría que hubiera más disciplina y más respeto. Porque en encuentro que los niños ahora, o sea desde chiquitos le faltan el respeto, no saben hablar si no es con garabatos. Eso es lo que no me gusta.” (Padres, Escuela M3)

En alguna medida se responsabiliza a la escuela por no ser lo suficientemente estricta para sancionar conductas no deseadas, llegando incluso a expulsar al estudiante que comenta alguna falta grave. El no querer perder matrícula se ve como un freno a tener un mejor ambiente.

“...también muchas veces los colegios tienen culpa del ambiente que va tomando el colegio, de tomen mal nombre. Porque si le ponen los profesores, los inspectores, los directores un atajo, por ejemplo si un niño comete una falta grave y saben que es como para expulsión... Pero no, al niño lo perdonan, sigue el niño aquí, entonces sigue tomando mal nombre el colegio, siguen teniendo al niño igual aquí. No sé si será para no perder el alumno, para que no vaya bajando el nivel de matrícula de colegio...” (Padres, Escuela M2)

“Eso es lo que falla aquí la parte de inspectores, la gente no se cómo se llama... para docentes, ellos no cumplen para lo que están.” (Padres, Escuela M3)

Por otra parte, algunos padres ven en este ingreso sin selección, la entrada de estudiantes complicados y que van deteriorando el colegio. Mencionan los repitentes y de mala conducta:

“A mí de cuarto para arriba me complican, ahí a mí me gustaría controlar. La entrada de niños repitentes al colegio, la entrada de niños con mala conducta al colegio, porque reciben muchos niños expulsados de otros colegios por mala conducta.” (Padres, Escuela M3)

8.1.3.5. Participación de las familias

Los padres y madres de estudiantes de escuelas municipales se muestran críticos

respecto del compromiso y participación del resto de las familias en la escuela. Aspecto que se menciona como importante a la hora de hablar de la satisfacción con la escuela. Señalan a la propia realidad familiar como elemento que impide esta participación (madres solas y trabajadoras), mientras que en otros, de menor ocurrencia, es simplemente el poco interés de los padres en la educación de los hijos.

“... pero aquí por lo general en el colegio o es la mamá sola, los abuelitos, o es la tía, si bien las mamás vienen y son preocupadas llaman, vienen a las reuniones y están aquí, pero no está ese apoyo que era antes.....toda una familia en beneficio de que los chiquillos estudiarán, pero ahora no, ahora es la mamá , pero la mamá no puede venir porque tiene que trabajar o la llaman y no puede venir porque tiene que trabajar, lo ideal es que fuera una familia que estuviese detrás, pero lo real no es así.” (Padres, Escuela M1)

“.....mira, acá hay casos, hay profesores que han contado que en la misma ficha [ficha a llenar por los apoderados] hay apoderados que dan las direcciones falsas, los celulares falsos, a veces los profesores han llamado y no contestan,.... (Padres, Escuela M1)

“... acá hemos tenido niños que se quedan hasta la ocho en la tarde.... porque los papás como dice la otra mamá, no se hacen responsables, esto lo toman como una guardería, digo yo en el buen sentido de la palabra...” (Padres, Escuela M1)

De acuerdo con su mirada, no son muchos (y los mismos), quienes participan y colaboran con la escuela y sus actividades. Y es entre estos padres, donde se genera un vínculo más estrecho que comparte el interés y responsabilidad con propios hijos, y con la escuela donde se educan:

“Son ciertas mamás siempre, siempre las mismas caras y si hay que hacer algo, las tías [PROFESORAS] cuentan con las que siempre están.... y después las demás vienen a preguntar por qué a mi hijo no..... yo no sé con qué cara.” (Padres, Escuela M1).

Importa volver a señalar que, en opinión de estos padres, no son muchas las familias para la cuales la escuela o lo que pase con sus hijos no es algo importante. Destacan por ejemplo, que las madres que por razones laborales o familiares no pueden asistir a reuniones o actividades, igual se dan el tiempo para ir a conversar sobre el hijo o hija con el profesor en cuestión:

“Son el mínimo porcentaje, pero igual influye, pero claro la mayoría de los papás son responsables y la mayoría de los papás venimos, participamos y venimos a las reuniones, por ejemplo la mamá de la cote

viene y habla con la tía Ale, la mamá de Juanjo también la mayoría de los papás vienen y se preocupan, pero si hay un porcentaje de que en realidad no le interesa.” (Padres, Escuela M1).

8.1.3.6. Comparación con la educación pagada

Entre los padres más descontentos o insatisfechos se encuentran también voces que, sin una clara explicación o argumentos para tal sensación, el cuestionamiento al concepto de calidad de la educación, refiere directamente a la gratuidad versus el pago por educación. Así, para ellos, están allí, sólo por un tema de recursos, ya que si pudieran pagar, llevarían a sus hijos a un colegio particular subvencionado, donde “la educación es mejor”:

“Yo también estoy bien descontenta. Lamentablemente uno por un tema económico tiene que recurrir a lo que no se paga, pero porque no tiene otra opción... una vez que tiene un poco más de dinero lamentablemente la saca, porque una vez que... Aquí no hacen nada por mejorar la educación...pasemos... démosle nomás, no porque seamos de clase baja o más pobre, no podemos tener la misma calidad de educación que en un colegio privado, pagado: Es injusto, si nuestros niños no son tontos, son igual de inteligentes que los otros niños y capaces y los recursos los tienen, porque el gobierno le da mucho dinero a este tipo de colegio que no se los da a otro....” (Padres, Escuela M2).

8.1.3.7. La dirección de la escuela

Respecto de los aspectos que les merecen críticas o se identifican como los más débiles o problemáticos, aparece también la dirección de la escuela. Las críticas se concentran en tres aspectos importantes para los padres y apoderado. En primer lugar, el acceso o disposición de la dirección para atender a los padres, que también se extiende respecto de los estudiantes. Así, detrás de estas críticas se levanta un ideal de dirección o escuela de puertas abiertas; de una permanente actitud de acogida y atención hacia los padres del establecimiento.

“Uno quisiera dirigirse a ella nunca se encuentra, nunca está, no nos puede recibir, ..., no dejar entrar a nuestros niños para poder ser escuchados, entonces si ellos quieren mejorar todo eso y tener un buen trato con los apoderados que somos los que hacemos el colegio deberíamos tener las puertas abiertas ¡ y aquí usted nunca encuentra a nadie, la derivan no que hable con él, que hable con otro, que no está, está en reunión, llega en media hora.” (Padres, Escuela M2)

“Mira yo jamás he hablado con ella y con suerte la conozco, porque nunca la veo eso si es verdad, desde que salió yo no la he visto, no tengo idea.” (Padres, Escuela M2)

“Con suerte la he visto dos veces en los actos que han venido de la muni, pero más allá, nada.” (Padres, Escuela M2)

Un segundo aspecto que desata las críticas de los padres hacia la dirección es la conducción, o mejor dicho la falta de conducción de la escuela. En tal sentido, ven que si el director/a no tiene claridad o no funciona bien, difícilmente andará bien la escuela:

“Si la cabeza no funciona bien el cuerpo tampoco va a funcionar bien, tampoco le podemos pedir a los profesores ni a las demás personas que funcionen en lo que ella no está funcionando, eso está claro, porque si la cabeza no funciona bien mis manos van andar para allá y el otro pie para acá”. (Padres, Escuela M2)

“No es buena, yo al menos encuentro que no es bueno, ella no se enfoca al mejoramiento de este colegio, ella siempre habla de que ella tiene, que recibe dinero, pero yo no sé en qué se gastan esos dineros que supuestamente llegan hasta el colegio por ser una cantidad de alumnos prioritarios, yo no sé qué es lo que hace ella, su gestión a mí como apoderado no me tiene contenta”. (Padres, Escuela M2)

8.1.4. Los aspectos menos valorados de las escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica

Se presentan a continuación los aspectos que concitan la mayor crítica entre los padres de escuelas privadas, profundizando en las razones que entregan para sentirse disconformes o insatisfechos con estas prácticas, actores o condiciones.

8.1.4.1. Infraestructura, equipamiento y recursos. Limpieza y cuidado entorno

Los padres con más o menos malestar identifican serios problemas con la infraestructura y recursos de estas escuelas, siendo el factor que concita la mayor parte de las críticas de ellos hacia estas escuelas. Sin embargo, la mayor parte de las veces, con una actitud más de colaboración o resignación que de crítica hacia la gestión o administración del colegio. Así, es posible aventurar que la infraestructura, aunque valorada e importante, no es algo del todo prioritario para los padres. Salvo cuando se trata de una mala calidad de los servicios básicos (baños, agua u otros), donde si no hay términos medios, como veremos más adelante.

Cuando se trata de instalaciones, estética o equipamiento la mirada tiende a ser más permisiva y menos demandadora. Casi como asumiendo que estos aspectos

no son responsabilidad y tarea de la escuela y, que se hace lo que se puede:

“Ahí sí que faltaría y estamos peleando para poder hacer otras actividades, deportivas, recreativas.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Hace falta una parte para hacer deporte tranquilo, jugar sin tener que estar preocupado... “Por el espacio muy chico, el tema del patio.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Hasta la cancha que está ahí al frente, entonces también existe un riesgo del cual como padre, que tengan que cruzar la calle para hacer educación física.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Es feíta la escuela, pero es tanto el amor que hay en ella, que los niños pasan por alto, la infraestructura es un déficit importante, para nosotros los papás, porque para los niños ellos no le ven nada.” (Padres, Escuela 6 PS)

“Es pobre la infraestructura del colegio, eso es cierto, pero los que llegamos acá sabemos a lo que venimos, una por otra. No hay un gimnasio, no hay un casino, es chiquitito como tú ves.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Pero a diferencia nosotros tenemos un Centro de Apoderados y sabemos que este colegio tiene esa deficiencia, pero estamos trabajando igual y estamos unidos y eso es una gran cosa. Ahora queremos hacer un escenario y muchos papás que se están ofreciendo para venir a ayudar, ya no es el escenario del colegio, de la directora, sino de todo el colegio en beneficio de los niños, ese es el trabajo que hacemos nosotros en el fondo.” (Padres, Escuela 5 PS)

Es interesante, eso sí, ver que cuando hay una mirada más cuestionadora sobre la escuela y especialmente la dirección, la mirada de los padres sobre la infraestructura y condición de ciertas instalaciones es más bien lapidaria. En tal caso, su malestar y preocupación se ve potenciado por las condiciones de limpieza e higiene de la escuela. Y que obviamente ven como un riesgo para la salud y calidad de vida de sus hijos:

“...por ejemplo, no nos deja ver el comedor, por algo será porque el comedor es lo más cochino, que hasta ratones creo que andan, imagínese como una mamá, como nos sentimos nosotras como mamá es humillante. Todo por la seguridad, o sea por la cercanía que tiene el colegio a nuestro domicilio.” (Padres, Escuela 4 PS)

“...el colegio está todo cochino entonces para uno es incómodo, los niños no se sienten cómodos, mi hijo se siente desmotivado ya no quiere venir a clases, porque el colegio está cochino.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Los baños asquerosos.” (Padres, Escuela 4 PS)

La mayor o menor cercanía o satisfacción con la dirección de estas escuelas define parte importante de la colaboración y responsabilidades que están dispuestos a asumir los padres para mejorar las condiciones físicas y materiales de las escuelas, para bien de sus hijos. Cuando hay mayor tensión entre ambos estamentos, la demanda de ayuda financiera o de trabajo, concita una reacción negativa y desconfiada entre los padres. Así, se hace evidente la molestia de los padres, respecto de los esfuerzos que hacen ellos para mejorar las condiciones de la escuela y las salas, tales como pintarlas, arreglar mesas y sillas y dotar de algunos implementos de aseo entre otros. Esfuerzos que se pierden por la mala gestión de la dirección:

“La biblioteca no está habilitada, entonces que tiene que hacer los papás, sacar de nuestros bolsillos para comprar un libro. Si necesita Internet, aquí hay sala de computación pero no está habilitada todavía.”
(Padres, Escuela 4 PS)

“La sala de mi hijo está en la entrada, viera, se les llovía la éste, tenía los vidrios rotos para allá. Mi Hijo fue cambiado hace como 2 o 3 meses, fueron cambiados de sala.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Mire le cuento sin ir más lejos hace como dos, tres años se pusieron rejas, lo que más podían, los papás traían maestros para poner puertas porque estaba la escoba, arreglar silla, arreglar mesa, todos lo que más trajeran basureros, bolsas todo lo pusimos nosotros,llegamos en marzo y no había basurero, no había escobillón, no había bolsa de basura, no había nada, no había cera, no había bidón, no había nada, ¿qué pasó? Se perdió todo y el colegio asqueroso el primer día de clases de los niños todo lleno de tierra, los pisos manchados, las murallas como usted ve [...], usted va a una sala ahora ve que están asquerosas.”
(Padres, Escuela 4 PS)

8.1.4.2. El ambiente, las familias

Entre los aspectos en los que los padres y madres se encuentran más insatisfechos se encuentran el ambiente, especialmente referido al cierto tipo de familia que concurre a la escuela. Frente a esta situación no ideal, los padres no ven más alternativa que tratar de orientar o prohibir con quien se debe o no juntar su hijo o hija. Para ellos, mejorar el ambiente pasaría, por ejemplo, por seleccionar a las familias. En efecto, hay cierto consenso (más o menos velado) entre los padres para atribuir al ingreso sin selección, la entrada de estudiantes complicados y que van deteriorando el colegio. Desde su mirada, esto es un error de la dirección:

“Uno tiene que acomodarse a lo que hay, porque para buscar una familia mejor ya que tendríamos que hacer? [] seleccionar a las familias que entran al colegio.” (Padres, Escuela 4PS)

“Opino lo mismo, como en todo colegio hay de toda clase de gente, uno lo que tiene que saber es con quién se juntan los niños y tratar de prohibir con la gente que uno no quiere que se junte.” (Padres, Escuela 4PS)

“Porque antes habían buenos profesores, era otro el ambiente, era impecable, ¿por qué? porque había una selección de niños.” (Padres, Escuela 4PS)

8.1.4.3. La Dirección escolar

Respecto de los aspectos que les merecen críticas o se identifican como los más débiles o problemáticos, aparece también la Dirección de la escuela, especialmente desde las voces discursivas de los padres de una de las escuelas. En tal caso, las críticas se concentran en la mala gestión o administración del colegio, la constante rotación de los profesores y las pérdidas de ciertos beneficios para los estudiantes. Los padres atribuyen al hecho que en estos casos, los dueños del colegio, son a la vez los directores y que además trabajan parientes o familiares en la misma escuela. En tal condición, *“hacen lo que quieren”*, lo que se ve agravado porque de acuerdo a los padres, cuando además no cuentan con las competencias necesarias: no saben cómo hacer funcionar una escuela:

“ Ella es la dueña, porque como es la dueña dice que es la directora, entonces toda la gente aquí no la conoce como la directora si no como la dueña, ella es muy autoritaria.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Aquí tendrían que haber como mínimo tres auxiliares, entonces ¿qué pasa?: que el colegio está todo cochino entonces para uno es incómodo, los niños no se sienten cómodos, mi hijo se siente desmotivado ya no quiere venir a clases, porque el colegio está cochino.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Sabe que aquí cambian secretaria, profesores como nada. El séptimo de nosotras... estos niños de quinto para arriba han tenido cualquier cantidad de profesores, llegan y se van.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Yo encuentro que no está apta para dirigir un colegio, porque resulta que yo he visto muchas cosas raras por aquí, cosas extrañas así, como cosas denigrantes hacia los profesores y hacia los niños y los ha tratado mal y delante de mí.” (Padres, Escuela 4 PS)

Detrás de estas críticas se levanta un ideal de dirección, neutra, atenta y

preocupada de las condiciones de limpieza y ornato del colegio, que gestione las condiciones y ambiente para motivar y dar estabilidad a quienes trabajan en ella, especialmente a los profesores y, y desde luego, más participativa y no autoritaria.

8.2. RAZONES Y FACTORES IMPLICADOS EN EL PROCESO DE ELECCIÓN DE ESCUELA

En este apartado se profundiza en las razones, criterios y principios que orientan la decisión y elección de escuelas, en padres cuyos hijos asisten a escuelas municipales y particulares subvencionadas de baja calidad histórica. Importa especialmente comprender si en la trayectoria de decisión ellos van transando sus preferencias en base a la realidad y posibilidades de opción, o si han sido efectivamente escuelas elegidas por ellos en base a tales factores prioritarios.

8.2.1. Proceso y factores de elección de escuelas públicas

A continuación se identifican los principales factores y motivos que sustentan la elección de escuelas en padres cuyos hijos asisten a escuelas municipales de baja calidad histórica. Como siempre, la importancia o prioridad se ve reflejada en los grados de consenso o acuerdo intra grupos focales en cada escuela municipal de la muestra y, posteriormente con los otros grupos focales en el conjunto de escuelas municipales.

8.2.1.1. Conocimiento directo

Entre las principales razones que han tenido los padres para elegir estas escuelas, se menciona el conocer algunos de los profesores municipales, el ser ex alumno del colegio y/o tener otros hijos que estudiaron o estén allí. Es decir, en la elección de la escuela, pesa y de manera relevante, las trayectorias educativas de padres y otros familiares, que implica un conocimiento directo respecto del espacio y ambiente al cual llegarán los hijos, lo que les entrega confianza y priorizan por sobre la entrega de una mejor educación o ciertos contenidos:

“Yo tengo a mis dos hijos acá en el colegio, pero yo los tengo aquí sólo por el hecho de que yo estudie acá, yo sé cómo es la gente que trabaja acá y confío en ellos. Entonces yo no voy a confiar en personas que no conozco. Si bien yo sé que la educación o los contenidos no pueden ser

los mejores, pero la calidad humana, ahí yo sé que van crecer más que en cualquier otra parte.” (Padres, Escuela M1)

“El apego que yo tengo al colegio, mira mi hijo salió hace más de treinta años, que en paz descanse mi hijo. Salió mi hijo de octavo, después el Manolito, la Jocelyn, ahora queda la Paloma, es como una tradición la mía, que salga la Paloma de octavo de aquí, porque salieron todos los míos de aquí. El Ángel también, mi nieto.” (Padres, Escuela M3).

“En realidad es la costumbre, yo he mandado a todos los niños acá, me ha gustado el colegio y además por la cercanía que me queda, yo no vivo tan lejos, es eso.” (Padres, Escuela M3)

“...yo elegí el colegio pensando en que mi hijo sea bien recibido y confíe o confiando en la profesora también, porque yo la conocía de antes a la tía [...], se conocen todos los colegas, yo conozco a varios, por eso yo elegí este colegio, no me he arrepentido.” (Padres, Escuela M1)

“Bueno los míos vienen de Kinder, del principio, la más chica viene de pre-kínder y ahora va en séptimo, pero... ha sido bueno este colegio, bueno que yo estudie en este colegio” (Padres, Escuela M3).

La experiencia de haber tenido otros hijos o hijas en la escuela, a los cuales les fue bien, resulta ser determinante en la elección de esta escuela. Es importante subrayar una vez más que esa apreciación proviene de las notas, de no haber repetido y del ingreso al liceo o la enseñanza media de los hijos mayores:

“...acá ingresó mi hija mayor, que ahora tiene 23, este colegio estaba recién empezando llevaba dos años, y la tuve en otro colegio que fue hasta segundo, si porque en segundo llego a este colegio y repitió el segundo, el colegio no me gustó y eso que era particular, el San Andrés es particular subvencionado, y la cambie acá a ojos cerrados, no miré nada, y gracias a dios tuvo una buena educación salió de octavo con buena nota, tuvo una buena enseñanza media, no tuvo ningún problema, salió súper bien entró muy bien a primero medio y por eso fue. Por eso ahora mis otras hijas, las vinieron acá, o sea es que yo no tengo mala experiencia con el colegio, hay cosas que no me gustan obvio como a toda persona, tampoco es tan perfecto, pero he tenido satisfacción en el colegio mi hijas todas les ha ido bien, salió bien preparada, por lo menos para la media salió bien preparada.” (Padres, Escuela M2)

En algunos casos, la decisión se ha visto también influida por el trato recibido en otros colegios donde se intentó poner al hijo/a, o a malas experiencias anteriores con hijos mayores:

“Yo llegué aquí bueno, fue por cosa del destino, me cambié de casa necesitaba un colegio me hablaron de éste y ya, busqué otros también...pero el trato que tenía solamente por ir a preguntar que

necesito para inscribirla, me trataron mal, o sea colegio pagados no me supieron explicar, no me supieron decirme como entrar a mi hija a la escuela. Y acá un simple auxiliar ayudante de aquí de este colegio, me dijo que trajera papeles y la inscribí y hasta el día hoy... tengo cuatro, tuve cuatro hijos aquí ahora me quedan dos, no tengo ningún problema los tratan súper bien, no tengo nada malo que decir de ellos". (Padres, Escuela M2)

"No yo cuando ingreso mi hija mayor, que ahora tiene 23, este colegio estaba recién empezando llevaba dos años, y la tuve en otro colegio que fue hasta segundo, ..ese colegio no me gustó y eso que era particular y aquí el San Andrés es particular subvencionado y la cambie acá a ojos cerrados, no mire nada, y gracias a dios tuvo una buena educación salió de octavo con buena nota, tuvo una buena enseñanza media, no tuvo ningún problema, salió súper bien entro muy bien a primero medio y por eso fue y de ahí ya mi hija que venía y ahora las otras tres, o sea es que yo no tengo mala experiencia con el colegio, hay cosas que no me gustan obvio como a toda persona, tampoco es tan perfecto, pero he tenido satisfacción en el colegio mi hijas todas les ha ido bien, salió bien preparada, por lo menos para la media salió bien preparada." (Padres, Escuela M2)

8.2.1.2. Factores económicos: Cercanía y costos más seguridad

El costo, así como la cercanía, se menciona también como determinante en la elección. Factores, que además del elemento práctico, se relaciona también con la realidad y viabilidad de poder pagar no sólo por la educación de un hijo, sino de todos ellos y, con una sensación de mayor seguridad. Este aspecto se nombra casi siempre al hablar de la cercanía del colegio:

"Yo lo elegí por la cercanía, yo vivo aquí al frente, y todos mis hermanos han estudiado acá. " (Padres, Escuela M1)

"Porque me queda cerca, y por lo poco costoso, y he porque he estado contenta con este colegio." (Padres, Escuela M3)

"Por lo económico, yo llegue por lo económico, porque yo tengo tres hijos y me salía muy caro tenerlos en otro colegio y porque este me quedaba muy cerca de mi casa." (Padres, Escuela M2)

Yo lo elegí, yo tenía más plata antes, pero me toco la mala suerte de perder mis ahorros, vivía en las Condes, en la Avenida Colón, pero me bajó el presupuesto y perdí mi casa y nos venimos acá a la Florida. Y empezamos a buscar muchos colegios, pero con el sueldo que tenía mi marido no nos alcanzaba, entonces yo llegue acá por la cercanía y el presupuesto." (Padres, Escuela M3)

“Yo al menos fue por lo económico igual y por lo cerca.” (Padres, Escuela M2)

“Yo por la cercanía y lo económico.” (Padres, Escuela M2)

“En realidad es la costumbre, yo he mandado a todos los niños acá, me ha gustado el colegio y además por la cercanía que me queda, yo no vivo tan lejos, es eso.” (Padres, Escuela M3)

“Porque fue el único colegio que una me quedaba cerca y cuando la retire del otro colegio, no quería tenerla muy lejos, tenía miedo de que fueran a hacer algo. Por eso llegue acá. Además que toda mi familia estudio acá, yo fui la única que sacó a los niños más afuera.” (Padres, Escuela M3)

8.2.1.3. Ambiente, familias y estudiantes

Sin mayor consenso, se levantan voces que cuestionan y critican el tipo de estudiantes que ha empezado “a llegar” a la escuela. De acuerdo con su mirada, son alumnos con otros valores, conductas y educación, que ellos no quieren como compañeros de sus hijos. Con ciertos matices, se atribuye a estas características, parte de los problemas que pudiera presentar el establecimiento.

“Esa ese es una de los problemas... a ver ¿cómo le dijera?, o sea yo sé que todos los niños tienen que estudiar y tienen que tener oportunidades en la vida, pero de repente. Por ejemplo el curso de nosotras, nosotros venimos de kínder, y en cuarto se desarmó el curso, todos los buenos niños se fueron y nosotras seguimos unas pocas acá y después llegaron niños de otros colegios y con otra educación, con otras, otros valores, entonces como que echaron a perder el curso. En el sentido de disciplina, de respeto, de valores... los otros niños que se fueron, se fueron todos a colegios subvencionados.” (Padres, Escuela M3)

“... lo ideal serían tener familias, familias o un grupo bien constituido...” (Padres, Escuela M1)

“Yo, con algunos compañeros no lo dejo juntarse, no con todos. Los que yo he podido conocer durante este año. Pero del resto no tengo nada que decir de ellos.” (Padres, Escuela M3)

8.2.2. Proceso y factores de elección de escuelas privadas subvencionadas

Se presentan a continuación los principales factores y motivos que sustentan la elección de escuelas en padres cuyos hijos asisten a escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica. Como siempre, la importancia o prioridad se ve reflejada en los grados de consenso o acuerdo intra grupos

focales en cada escuela privada y, posteriormente con los otros grupos focales en el conjunto de escuelas particulares subvencionadas.

8.2.2.1. Factores económicos: La cercanía (distancia), costos y seguridad

Al indagar las razones que definieron la elección del establecimiento donde actualmente se encuentran sus hijos e hijas, se mencionan de manera preferente, la cercanía del colegio, respecto del hogar. Este factor, además del aspecto práctico y económico, lo advierten como de mayor seguridad, por dos razones: traslados más cortos en sectores no siempre muy seguros y dado que ellos o alguien de la familia, pueden estar allá rápidamente frente a cualquier emergencia o problema de salud el hijo(a).

“Porque para uno es más por tranquilidad de venir a dejarlos al colegio se va y después venir a buscarlos, es diferente mandarlos a que tienen que tomar locomoción o le quede más lejos caminando.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Entonces lo tenemos acá más cerca, más seguro, uno lo viene a dejar, necesita hablar con el profesor uno viene.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Lo más importante, a parte tengo dos niñitas, es la cercanía. Las tuve ahí en el Jardín al lado también...las tuve ahí, y ahora las tengo acá. A parte de eso, la cercanía y la seguridad también, obviamente hay menos posibilidades de que les pase algo y también el ambiente era bueno, los niños están bien, los profesores pienso que están dentro de lo normal, y eso es importante.” (Padres, Escuela 5PS)

“Yo al mío lo tengo acá por seguridad, porque él tiene un problema de hemorragia, entonces por lo mismo también en caso de accidente yo corro, ya en dos ocasiones me ha pasado, la primera vez no me avisaron cuando llego acá mi hijo estaba amarillo, estaba golpeado no sé qué pasó nunca supe lo que pasó, si me lo botaron de la escala, estuvo cualquier rato sangrando no me avisaron, también ahí hay otro problema.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Una es porque estás cerca, y porque conocemos a la directora de antes.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Bueno en el caso mío, porque me queda cerca de mi casa por más comodidad.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Yo como le dije, llegue por lo cerca. Yo tuve a mi hijo acá ...” (Padres, Escuela 4 PS)

8.2.2.2. Seguridad y tamaño de la escuela

También aducen los padres y madres razones referidas al tamaño de la escuela, que en su apreciación hace que sus hijos estén más seguros y corran menos riesgo de acoso o maltrato escolar. El *bullying* aparece una y otra vez, como una amenaza a la trayectoria escolar y aspectos que les preocupa:

“mire, yo tengo uno frente de mi casa...pero yo, yo lo mando porque es un colegio más chiquitito. Me da miedo un poco llevarlo a un colegio más grande, porque existe en colegios muy grandes como que se preocupan de algunos y de otros no e igual hay mucho bullying.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Mi hija esta acá desde cuarto, y ahora esta séptimo ya, yo ingrese por que el colegio era chiquitito, yo estaba buscando algo chiquitito con poquitos niños, algo más personalizado y sí, y a los niños los han ayudado mucho, hay harto reforzamiento acá y tratan de nivelar a todos los niños iguales.” (Padres, Escuela 6 PS)

8.2.2.3. Aceptación del hijo/a en la escuela. No hubo elección

Hay bastante consenso también en el discurso respecto de que, en muchos casos, finalmente no hubo tal elección. Es decir, que el estar en esta escuela fue una consecuencia de no tener mayor opción. Están allí porque sus hijos no fueron aceptados en otras escuelas en las que les habría gustado matricularlos:

“Fue porque no la recibían en los otros colegios donde fuimos...” (Padres, Escuela 4 PS)

“Por lo menos, yo llegue sola. Busque por todos lados colegio y en tantos lugares donde fui que no..., y en un segundo me discriminaron, por ser mamá soltera, en un colegio supuestamente católico, pero como no estaba casada y tenía a mi hijo, el hecho de no tener papá, me lo rechazaban. Entonces llegue acá y me lo aceptaron al tiro, no era un impedimento para llegar acá, y entonces me recibieron muy bien.” (Padres, Escuela 5 PS)

“...es súper hiperactivo él y está aquí por lo mismo. Encontramos un colegio chiquitito, personalizado para él. En cualquier otro colegio lo rechazaban a Miguel sobre todo que es más loquito que todos, lo rechazaban en todos los colegios ,segundo semestre tienes que sacarlo y optamos por este colegio y Miguel sigue aquí, está feliz y no se quiere ir tampoco del colegio, le gustó.” (Padres, Escuela 6 PS)

“ Sí, porque mi hija no rinde en los colegios municipales, buscar un colegio que tenga más de 25 alumnos mi hija no va a rendir, no va a rendir nada, porque ya lo pasé anteriormente entonces en enseñanza

media me va a costar mucho más y yo creo que a varios le va a pasar lo mismo.” (Padres, Escuela 6 PS)

“Yo vine porque como le decía, ningún colegio era aceptado, y en la prueba le fue horrible y me comprometí con esta directora que cuando empezara marzo iba a estar a nivel. Estuvimos todas las vacaciones ensayando todo lo que tenía que haber aprendido en todo el tiempo, y cuando llegó, llegó bien, y por eso pero yo quería este colegio por lo chiquitito, pero me costó porque fue un compromiso conmigo. Yo vivo súper lejos.” (Padres, Escuela 5 PS)

8.2.2.4. Conocimiento directo. Trayectorias escolares e historia de relación con la escuela

La experiencia, la trayectoria familiar, historia o conocimiento más o menos directo de la escuela, aparece y se repite también como una importante razón y factor de la elección de la escuela. Se mencionan así, el que algunos de los padres, tíos o familiares hayan estudiado ahí (ex alumnos); el ser apoderado de hace varios años en la escuela (hijos e hijas mayores estudiaron allí). En otros casos, la razón viene dada por tener cercanía o algún vínculo con los profesores o la dirección del colegio, o haber sido recomendada por alguna educadora del Jardín Infantil, donde estaba su hijo en edad preescolar.

En cualquier caso, la elección de la escuela es algo que se decide más bien desde lo familiar grupal, que como una búsqueda que responda directamente a las características, intereses o necesidades individuales del hijo o hija en particular. Así, parece ser que el conocer el espacio donde se llegará produce a los padres, mayor seguridad y confianza, factores que se priorizan respecto de otras variables, como puede ser lo académico:

“Yo llegue a este colegio con mi hija mayor, y yo lo elegí porque era chiquitito y me quedaba cerca de la casa..” (Padres, Escuela 6 PS)

“Mi hija lleva tres años acá, yo cambié a mis hijas por el hecho de que yo soy comerciante y el horario no me coincidía a mí con mi labor, tengo una de mis hijas con un poquito más de problemas, le cuesta un poquito aprender más, entonces mi cuñada tenía a sus hijos aquí y me dio súper buenas recomendaciones y yo cambié a mis hijas a los meses después las cambié...” (Padres, Escuela 6 PS)

“Lo que pasa es que mi hermano chico estudiaba acá, y yo dije, el colegio es bueno, voy traer a mi hija para acá. Al menos yo no tengo muchas quejas sobre el colegio.” (Padres, Escuela 4 PS)

“...Y yo la verdad llegué al colegio acá porque la tía del jardín me dijo que necesito un colegio donde sea personalizado y sea pequeño, donde eran

muy pocos niños en la sala para que pueda prestarle atención, y por eso lo puse acá. Aparte me queda cerca.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Una es porque estás cerca, y porque conocemos a la directora de antes.” (Padres, Escuela 5 PS)

8.3. MOTIVOS Y CONDICIONES QUE DEFINEN LA PERMANENCIA EN LAS ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

Tal como lo señalamos al inicio de este capítulo, uno de los propósitos de este estudio cualitativo era indagar en las razones que expresan las familias de estas escuelas para mantener en ellas a sus hijos. Rescatar, desde ellas, qué aspectos o situaciones los llevarían, eventualmente a emigrar hacia otros establecimientos.

En primer lugar, es necesario explicitar que aunque la mayoría de los padres participantes de los grupos, independientemente de la condición privada o pública de las escuelas, no muestra intención de cambiar a sus hijos de ellas, hay importantes voces que muestran su total disposición al cambio, si ello fuese algo viable para su realidad. Los análisis se ofrecen distinguiendo a los padres según el tipo de escuela a la que asisten sus hijos, respecto de las razones entregadas para la permanencia y, eventualmente, cuando corresponde, desde las razones por las cuales los cambiarían.

8.3.1. La permanencia y disposición al cambio de escuelas públicas baja calidad histórica

Se presentan a continuación los análisis referidos a los motivos, condiciones y factores que entregan los padres de las escuelas municipales de baja calidad histórica para mantener en ellas a sus hijos, o por el contrario en el deseo o la disposición a cambiarlo de estas.

8.3.1.1. Las notas y avances en el aprendizaje de los hijos

Los logros académicos o la mejora de las calificaciones de sus hijos e hijas aparece como un factor central y que los hace estar muy contentos con la escuela. Valoran especialmente el mejoramiento y avance que muestran sus hijos e hijas en las notas obtenidas. Esto hace que los padres establezcan vínculos más sólidos con la escuela y valoren la educación que está recibiendo su hijo/a.

“Lo traje y el primer semestre me empecé a dar cuenta que empezó a subir, a subir, a subir sus notas; tiene sus defectos como todo niño de 13 años recién, pero ha crecido cualquier cantidad, ha madurado cualquier cantidad, y estoy contenta ...”. (Padres, Escuela M1)

“... yo estoy conforme con el rendimiento de mi hija en el colegio y yo tengo tres en estos momentos en el colegio y dos anteriores también pasaron por este colegio y no tengo ninguna queja, en realidad yo estoy bien satisfecha con la educación de este colegio”. (Padres, Escuela M2)

“No, no lo cambiaría, porque me gusta la educación que ha tenido este colegio hasta el momento.” (Padres, Escuela M2)

Yo también tengo pensado lo mismo: si no me cambio de casa yo los dejo hasta octavo.....” (Padres, Escuela M2)

Es importante detenernos en este punto para señalar las evidentes diferencias y distancia que existe al pedir que los padres aprecien lo que avanza o aprenden sus hijos, desde un indicador como el SIMCE, o desde las calificaciones o “notas” que obtienen los estudiantes en las diferentes materias cotidianamente. Sin duda alguna, las calificaciones, el promedio que obtienen los hijos, durante el primer semestre o al finalizar el año, son para los padres, madres y apoderados un buen reflejo de lo que los alumnos (sus hijos), están aprendiendo. Ellos no tienen porque o cómo suponer que tales evaluaciones no corresponden a la realidad.

En este sentido, estamos evidentemente frente a padres que no perciben que las escuelas son de una baja calidad, ya que hay otros indicadores, legitimados y acordados con la escuela, que les muestran lo contrario.

Es más, atribuyen a los propios estudiantes el que no se logren mejores aprendizajes o dicho de otro modo, que sea una escuela de “mejor calidad”. Así por ejemplo, reconocen que estas escuelas reciben también a aquellos alumnos que son rechazados en otras escuelas.

“...porque en realidad, los contenidos van a ser la mitad de la clase y la otra mitad vaya uno a saber qué pasó, porque los alumnos se están garabateando, porque se están diciendo groserías, porque se tratan mal, entonces claro, quizás la calidad no va a ser muy buena, pero sí en calidez y en cordialidad ahí está el grado de satisfacción” (Padres, Escuela M1).

8.3.1.2. Por los profesores y profesoras

Coincidentemente con la valoración que muestran respecto de los profesores, son también ellos una de las principales razones por las cuales permanecen en ellas. Por la forma en que se preocupan y tratan a los hijos, por los valores y principios que les enseñan. Todos ellos, aspectos que priorizan y valoran por sobre el saber más o menos:

“Yo comparto lo que dice mi compañera, porque.....comparto todo lo que ella dice, por el compañerismo, los profesores.” (Padres, Escuela M1)

“Que puede que ellos no estén aprendiendo los contenidos, lo curricular, pero si van a aprender a tener más respeto, a tener moral, a tener costumbres, buenos hábitos. Un profesor puede ocupar la mitad de la clase en enseñar algo, pero la otra mitad en preocuparse, en qué te pasa, por qué estas así...” (Padres, Escuela M1)

“...las profesoras pasas a ser la segunda mamá, va a ser el psicólogo, la terapeuta, la doctora, entonces a mí me da lo mismo si aprende menos o aprende más, mientras el profesor que yo vea que está preocupado de mi hija, pero en todo, en lo integral, que este preocupado de todo: de por qué no vino, qué te pasó, por qué te cortaste el dedo, por qué estas llorando, por qué tienes pena..... porque así son, al menos los profesores de mi hija y eso me gusta y tranquiliza.” (Padres, Escuela M1)

Junto con eso, reconocen que el cambio afectaría mucho al estudiante, por todos los lazos afectivos que existen con sus profesores:

“Yo no cambiaría a mi hija, porque tiene un ritmo. La profesora la conoce, tiene su sistema con ella, conoce el entorno, el colegio, sus compañeros, y viéndolo desde un punto de vista emocional, les causamos un problema a nuestros hijos. No podemos llegar y cambiarlos, por ejemplo yo hablaba con una apoderada de mi curso, el papá llegó y les dijo los voy a cambiar, y los niños lloraron, lloraron, hasta que tuvo que anular su matrícula y dejar a los niños acá, porque los niños ya conocen a sus compañeros.” (Padres, Escuela M3)

A pesar de esta valoración de los profesores en algunos padres, la decisión del cambio de escuela está supeditada a la distancia con el hogar:

“No los cambiaría las dos cosas, pero es que los profesores que le han tocado a mi hijo han sido buenos profesores, por eso no los cambiaría, pero si tuviera la oportunidad por ejemplo de irme a vivir a otro lado, los cambiaría.... Yo hasta octavo yo los voy a dejar acá.” (Padres, Escuela M2)

Para algunos padres, la valoración hacia los profesores tiene que ver con el conocimiento de los estudiantes y su realidad, con la paciencia que ellos han

mostrado frente a los problemas que presentan sus hijos e hijas. Es decir desde el agradecimiento por tratar de sacarlos adelante, a pesar de sus dificultades. En tal caso, ni siquiera evalúan la posibilidad de llevarse al hijo a otro colegio:

....porque la Kiara viene con problemas desde pre-Kinder, ella es una niña complicada y las profesoras que le han tocado gracias a dios han tenido mucha paciencia con mi hija han sido buenas docentes. El año pasado la tía Liliana era excelente docente, de hecho mi hija que venía con un déficit de educación bajísimo no había aprendido absolutamente nada en lo que es la pre-básica y en primero aprendió todo. Con la de octavo tengo otra profesora, también excelente profesora, estricta le entrega valores a los niños, ella está siempre, constantemente, como decir la pulga en la oreja con los niños, no los deja tranquilos, los molesta todo el rato, por eso le digo yo tengo buenos docentes con mis hijas, la profe que tiene ahora mi niña de pre-kínder es excelente, de la mayoría de los apoderados que yo he escuchado eso que es la mejoro sea yo no tengo nada que decir yo estoy súper contenta y de aquí no los saco hasta que se caiga el colegio". (Padres, Escuela M2)

"Seguridad y perseverancia. Porque están acostumbrados, tienen a sus amigos, conocen a su profesor, su profesor los conoce." (Padres, Escuela M3)

8.3.1.3. Continuidad de la trayectoria escolar del hijo o hija

Un segundo aspecto que señalan para no cambiar a sus hijos de estas escuelas es la continuidad de la trayectoria educativa. Valoran no interrumpir este proceso o separar a los hijos de sus amigos y compañeros, dado que puede acarrear consecuencias negativas en la personalidad, motivación o autoestima de los hijos. El cambio de profesores también lo ven como algo negativo que puede afectar a sus hijos:

"Yo no lo cambiaría por la sencilla razón de que él comenzó a crecer y yo le estaría haciendo un daño cambiándolo ahora." (Padres, Escuela M1)

"Yo no los cambiaría porque ya hicieron un grupo, están en una familia, ellas ya conocen a sus amigas, conocen a sus profesores, conocen a sus compañeros, las tías del patio, las tías del comedor, a la tía del quiosco, entonces si van a tener una continuidad y una permanencia que es buena, que tu sabes que no le está haciendo daño, es como dice la mamá que está acá, si le está haciendo bien, el cambiarlo es hacerle un daño, el sacarlo de su cuadrado, de su esquema es perjudicarlo." (Padres, Escuela M1)

"Yo también tengo pensado lo mismo, si no me cambio de casa yo los dejo acá hasta octavo, que terminen acá...que entró mi hijo a primero...,

ya saque una...saque dos que ahora las tengo en el London, tengo en tercero medio y una en primero medio a ella la tengo en séptimo, [...] tengo un chiquitito en primero.” (Padres, Escuela M2)

En otros casos han sido los propios estudiantes quienes han pedido no cambiarse, concretamente por no separarse de sus compañeros y amigos:

“En sexto, el año pasado. Ella no quiso, le pidió al papá que no la cambiara, ella quería salir de acá porque ella va desde kínder con los mismos compañeros, en el curso de ella hay como 10 o 15 que vienen desde kínder con ella y ella quiere salir con ellos y la entendí, ... y ahora en estos momentos?...no, yo no la cambiaría, no la cambiaría”. (Padres, Escuela M1).

“Pero aquí hay algo de lo que opinaron, la señorita con la dama allá: que mi hijo ya tiene una raíz ya aquí, está ambientado, me habla mucho de la profesora, ...le hago preguntas, qué hizo la profesora y todo eso entonces me satisface mucho.” (Padres, Escuela M1)

“El mío no por ejemplo, él dice por él no se cambiaría porque sus compañeros, se afiata a sus compañeros (Padres, Escuela M2)

8.3.1.4. Confianza y seguridad

El conocer a las personas que allí trabajan les aporta seguridad para enviar allí a sus hijos. Así entre las razones que algunos padres y madres entregan para permanecer en esas escuelas, se refiere a aspecto de relaciones humanas, de confianza y tranquilidad seguridad de que allí sus hijos estarán seguros:

“Bueno uno conoce a todas las personas y está acostumbrada a verlas todos los días, se siente más segura, se siente más seguridad. Yo entro aquí al colegio y aquí está mi casa, después de tantos años uno se acostumbra, llega y entra.” (Padres, Escuela M3)

8.3.1.5. Razones dadas por quienes sí los cambiarían de escuela

Los padres que les gustaría cambiar de allí a sus hijos explicitan razones básicamente referidas a darles una “mejor educación”, especialmente en casos donde los hijos son buenos alumnos:

“Sí, porque, ahora gracias a Dios lo voy a poder sacar, como le digo a un colegio mejor, mejor educación, más avanzado y no los míos tienen muy buenas notas tengo que sacarles provecho.” (Padres, Escuela M2).

“Sí, yo también [LO CAMBIARIA], porque quiero que mis hijos lleguen hacer profesionales y si sigo aquí van a marcar el paso...” (Padres, Escuela M2)

“Yo si me acompaña lo económico ahora, de aquí a fin de año yo me lo llevo a ojos cerrados, porque yo sé que el en otro lado va a rendir porque él tiene muy buenas notas ... como tiene buenas notas me lo becan entonces...mis planes son llevármelo, porque yo sé que él va a dar en el otro colegio, ..., quiero aprovecharlo.” (Padres, Escuela M2)

“...yo estoy insatisfecha, no me gusta la educación, no me gusta el ambiente, pero era por comodidad en realidad, porque me quedaba cerca, pero tengo la posibilidad, o sea, el año que viene gracias a Dios los voy a cambiar, los saco de acá, no me gusta, es muy, yo encuentro que debería estar en otro nivel la educación aquí, hay colegio que están muy adelantados a como está aquí la educación, no me gusta. ” (Padres, Escuela M2)

Otros, en cambio, ni siquiera se atreven a pensar (¿soñar?) con esa posibilidad ya que de hacerlo se lo llevarían a una escuela privada, pero saben que no disponen de dinero para ello:

“No, es que no tengo como pagar, lo dejaría acá no más.” (Padres, Escuela M3)

En algunos casos en donde efectivamente se ha intentado el cambio de escuela, se relata experiencias de fracasos, especialmente porque los hijos no fueron admitidos en los otros colegios. Para estos padres se mantienen la duda, si de verdad no sabían o no quisieron dar un buen examen, para no tener que cambiarse de escuela:

“Mi hija de hecho yo creo que no le puso ningún empeño en los exámenes de admisión en los otros colegios. Ella no se quería ir, porque ellas tienen un grupito de niñas que están desde kínder acá, han crecido juntas.” (Padres, Escuela M3)

Son poco los padres que expresan que es el propio hijo quien desea cambiarse. Específicamente por temas de ambiente y trato, además de canchas o aspectos de infraestructura:

“...yo lo lleve a conocer el otro colegio y lo único que quiere es cambiarse, porque me dice mamá allá no pelean, no dicen garabatos, el portero nos saluda mamá,... ellos se van dando cuenta de que hay otro mundo no solamente estoporque aquí lamentablemente abren el potrero, abren las puertas y salen peor que animalitos, ¿por qué razón si igual puede haber un orden? Entonces el mío la verdad se quiere cambiar, claro habla, porque son chico, pero si está muy contento con su cambio, él me lo pidió... me quiero cambiar mamita.” (Padres, Escuela M2)

“Me lo llevo al mismo colegio que ella lleva a los suyos así que y es lo mismo, mis hijos me dicen que ese colegio es cuico, porque es todo distinto, allá por ejemplo tienen una cancha para jugar fútbol, tienen una para el basquetbol, tienen mesa de pin-pon, entonces me dicen por qué aquí no hay eso?, mamá porque allá?,independiente con mi hijo de quinto la profesora de quinto es excelente, pero nadie me asegura que el otro año van a estar con ella misma” (Padres, Escuela M2)

8.3.2. La permanencia y disposición al cambio de escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica

En este apartado se presentan los análisis referidos a los motivos, condiciones y factores que aducen los padres de las escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica para mantener en ellas a sus hijos, o por el contrario bajo qué condiciones ellos estarían dispuestos a cambiarlo de estas, si ello fuera posible.

8.3.2.1. Factores económicos y la seguridad de la cercanía

Las razones de la permanencia están principalmente referidas a lo económico (costos de matrícula, mensualidad y traslados) y la mayor seguridad que les da el tenerlos más cerca del hogar. Razones que se repiten al hablar de los motivos por los cuales llegaron a esos colegios. La calidad de la educación, independientemente de cómo la conceptualicen, no aparece entre las razones por las cuales se quedan en estas escuelas. Más aún, en algunas voces, se reconoce que la calidad no es buena, pero que no tiene mayores alternativas:

“Bueno en el caso mío, porque me queda cerca de mi casa, por más comodidad.. la educación igual no es buena, ha habido profesores muy buenos acá que se han ido, porque yo llevo a la niña en octavo y tuve una profesora muy buena en matemáticas entonces ese es el temor que yo igual tengo dos niños en cuarto, porque ya en quinto yo sé que le van cambiar la profesora.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Yo por lo mismo tengo acá a mi hija, ella va en séptimo, ella es una Lolita, tiene doce años y yo la tengo acá por eso, porque, por lo mismo porque la puedo venir a dejarla.... a mí no me alcanza para ponerla en otro colegio, tengo que estar pagando veinte, treinta mil pesos de mensualidad.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Es que cambiarlo de colegio significa pagar furgón, pagar mensualidad, entonces de dónde.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Si uno tendría que tener como cincuenta mil pesos mensuales y es difícil que un niño de doce, trece años no se va a querer venir en furgón.” (Padres, Escuela 4 PS)

"En mi caso yo tengo mi hija mayor que está en la Universidad y la otra que está aquí en séptimo, imagínese y mi esposo es jardinero." (Padres, Escuela 4 PS)

"Yo tengo a mi hijo acá por la cercanía." (Padres, Escuela 4 PS)

"Mire, yo cerca de mi casa tengo un colegio, se llama Aurelio Rojas, es lindo el colegio, tiene sala de computación, todo lo que cualquier mamá desea para su hijo pero que lo que pasa, está en Pablo VI, la famosa, entonces como voy a ir a dejar yo a mis hijos, si los van a agarrar a balazos si yo voy." (Padres, Escuela 4 PS)

"Y por lo económico también. Un colegio más o menos bonito cuesta como 25 lucas y hay que pensar en el transporte, porque no hay ningún colegio cerca bueno. Hay que ir a otras comunas. (Padres, Escuela 4 PS)

8.3.2.2. Porque a los hijos les va bien y avanzan

Menos consenso se aprecia en el discurso, al señalar que la razón de la permanencia en estas escuelas, se debe a aspectos relacionados con los aprendizajes o motivacionales del hijo o hija. No obstante ello, es muy interesante el que para algunos padres, el quedarse en estas escuelas se debe a que los que los hijos están aprendiendo más y están felices.

"No porque, como dice Mariela de que está tan bien con sus compañeros, encuentro que ha avanzado, el tío siempre la incorpora en los talleres cuando está deficiente en alguna materia, entonces preocupado y él le gusta, le gusta el profe, así que no, y aparte de que es chico todavía, y encuentro de que está aprendiendo bien, comparado con otro amigos que tiene." (Padres, Escuela 5 PS)

"Al menos el mío es feliz, sus amigos, sus profesores, yo converso con él cómo se desarrolla en el colegio y yo lo veo un niño sano, es decir, de todas las formas posibles, él se muestra sano. Es decir no hay bullying, porque si o si no estaría en la casa retraído y querría venir al colegio. Él quiere venir al colegio "y apurémonos, y come rato y vamos", inclusive quiere estar 10 o 20 min antes en el colegio para, y para sacarlo del colegio es otro lío, es como mejor le traigo la cama y lo acuesto aquí, así es lo que es. Entonces si yo veo eso a pocas palabras, buen entendedor..." (Padres, Escuela 5 PS)

8.3.2.3. Los hijos no quieren cambiarse

Muy relacionado con el punto anterior está el hecho de que son los mismos hijos e hijas los que no quieren cambiarse y, por tanto, siguen allí. Esta razón se erige como un tema transversal no sólo entre quienes pudieran haberlo intentado y se han visto enfrentados a la oposición de los hijos, sino también

en el caso de imaginar en qué situaciones ellos no los cambiarían. Es decir, cuando el hijo o hija no quisiera cambiarse, hay un alto consenso entre los padres para respetar tal decisión.

“A parte [...] él tiene muchos amigos de los niños que llevan seis años, entonces me dice a mi tú me cambias y yo no estudio más, entonces psicológicamente a él igual le afecta, me va a disculpar la expresión prefiere estar en este mugrerío a que yo le diga mira.....” (Padres, Escuela 5PS)

8.3.2.4. Razones dadas por quienes los cambiarían

En general, los padres y madres no estarían dispuestos a cambiar a sus hijos de estas escuelas de baja calidad histórica, aunque por distintas razones, Estas van desde la real valoración y satisfacción con la escuela y lo que allí pasa, hasta un esfuerzo que no repetirán porque ya lo intentaron y sus hijos fueron rechazados o no admitidos en otras escuelas. Así, por ejemplo, hay un grupo de padres que ven el cambio como algo que ha de ocurrir inevitablemente con el paso al liceo, ya que la escuela no cuenta con ese nivel. En tal caso, se lo representan como un hito doloroso que ojalá ellos pudieran evitar. El cambio se percibe así, siempre como algo no deseado y solo como una última opción:

“Con el dolor de mi corazón tendré que llevármelo al liceo, por mí, yo no lo haría.” (Padres, Escuela 5 PS)

“Yo no lo cambio. Yo a mi hija no la hubiera cambiado si hubiese estado aquí, y si hubiera tenido 4to medio. Entonces tuve que cambiarla, porque hay 7mo y no hay más, pero si hubiera más cursos, a mi hija la dejo acá.” (Padres, Escuela 5 PS)

En otros casos, más allá de la percepción de cierto deterioro, la decisión de no cambiarse sigue fuerte. Por ejemplo, algunos padres no muestran señales de un cambio de colegio, ni aun en aquellos casos que se aprecia con dolor y preocupación que algunos buenos profesores se van:

“Si pudieran estabilizar a los profesores de tercero Básico en adelante, sería mejor.” (Padres, Escuela 6 PS)

“Es una pena de verdad es increíble, el viernes llegaron todos los niños así: Mamá es que se fue la tía Paulina y quién nos va hacer arte por ejemplo, pero es una pena tremenda con la que llegaron a la casa porque se fue la tía Paulina.” (Padres, Escuela 6 PS)

Es más, incluso en aquellos padres que se muestran mayormente críticos (una de las tres escuelas especialmente) no terminan por posicionarse desde la

necesidad de cambiar al hijo/a del colegio. Es muy posible, que en esta tensión, sea más fuerte la realidad económica que les hace ver muy poco probable o viable el cambio de colegio, en busca de mejores alternativas y el rechazo frente a intentos anteriores. De cierta forma, se produce un discurso que -a la hora de evaluar el cambio de colegio, y tener ciertas certezas de que ello no será posible-, se muestra más condescendiente y relativo respecto de la escuela y la calidad de la educación que reciben los hijos.

“Yo tengo la mía en octavo y ella me dice que lo que ella aprendió acá no es nada..., está insegura y me dice que cambie a su hermano de este colegio, pero.....” (Padres, Escuela 4 PS)

“A mi igual me dice mi hermano que la cambie: Mi hermano estudió ahí, me dice que la cambie, que no sea tonto, que es ahora la oportunidad, porque él sabe que ahí tienen un futuro la niña, porque el ahora ya con el promedio que tiene saco beca universitaria, va entrar a la universidad gratis, tiene cualquier facilidad y mi mamá tampoco tenía para pagar la Universidad.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Está bien para poder cambiarlo, yo a mi hijo lo postule a dos colegios y no me quedo en ninguno, ¿por qué? por falta de conocimiento, muchos mamás postularon a los niños, sabe que el año pasado postulamos todos estos niños a varios colegios ninguno, sabe llegaba a dar vergüenza las pruebas.” (Padres, Escuela 4 PS)

8.4. PERCEPCIÓN Y JUICIO DE LOS PADRES SOBRE LA CALIDAD EDUCATIVA

Especial interés adquiere la percepción que manejan los padres respecto de la calidad educativa o que implica una buena escuela. Los criterios o principios que orientan la elección de la escuela, adquieren total sentido a partir de cuáles son las expectativas y demandas que las familias hacen a la educación y la escuela. Mirada que permitirá comprender cuan cerca o lejos se encuentra esta percepción de la conceptualización de calidad que se sostiene desde la política educativa a la base del *school choice* en Chile. De este modo, nos detendremos en la interpretación y comprensión de aquello que los padres esperan entregue la educación al futuro de sus hijos, así como su mirada respecto a lo que define e implica “buena escuela”. Recorrido que distingue entre expectativas y requerimientos que hacen los padres de escuelas públicas y privadas.

8.4.1. La percepción de la calidad educativa por los padres de las escuelas públicas de baja calidad histórica

En este punto se analizan los discursos de los padres de las escuelas públicas de baja calidad, frente a la motivación de caracterizar y definir que es para ellos “calidad educativa”. Resulta del todo interesante señalar que puestos en ese escenario, los padres se posicionan rápidamente para hablar de sus expectativas sobre el futuro de sus hijos e hijas, así como de que es una buena escuela y, más aún, ellos van haciendo un paralelo con la escuela en cual efectivamente están, ya sea para indicar que se trata de una buena escuela o por el contrario que no lo es.

8.4.1.1. Una buena escuela

Son del todo interesantes los indicadores o señales que para estos padres, reflejan que ellos y sus hijos están o no en una buena escuela. Por ejemplo, el hecho de que se mantengan los mismos docentes por varios años, que ellos hayan enseñado a sus hijos mayores, les hace sentir seguridad y confianza en ellos y en que hacen como profesores:

“... uno ha ido conociendo con los años a los profesores, ya hay un cariño y uno mismos de dice a los hijos, los primeros como que no los respetaban a lo mejor y ahora los otros han aprendido a irles tomando cariños con los años, porque son muchos años, porque son muchos años. De hecho uno que tengo de 23 años y salió con la tía Alejandra la misma que la cote tiene ahora..., entonces van de generación en generación y los profesores llevan muchos años, es eso uno siente como una cercanía como de familia, que uno puede confiar, no da vergüenza no da nada, decirles, ellos saben todo de cada niño, yo creo.” (Padres, Escuela M1)

Más aún, para muchos, el que ya no estén estos docentes es lo que puede amenazar la excelencia que ellos perciben ahora y que los tiene satisfechos:

“El problema va a hacer la jubilación, el retiro a mí me preocupa eso, porque esa excelencia ya no va a estar, porque después vienen otras generaciones yo no digo que va hacer mala no, pero esto se va acabando la relación que hubo con el profesor cuando ellos jubilen”. (Padres, Escuela M1)

La calidad vista a través de los docentes, importa ciertas contradicciones entre los padres. Así, hay voces que matizan este hecho, reconociendo que en la escuela hay buenos y no tan buenos docentes:

"A ver yo por ejemplo yo, tengo como contradicciones, porque por una parte en este colegio hay buenos profesores y se entregan a los niños y tienen vocación, pero hay otros que no, en algunos ramos, entonces es como bien contradictorio porque uno no podría como generalizar.."
(Padres, Escuela M3)

Hay también bastante acuerdo en apreciar que la educación en esta escuela no es mala. Que no difiere mucho de lo que se da en otros lugares, en donde incluso se paga. Por ello, se priorizan otros aspectos como el trato, la seguridad, el ambiente de comunidad entre otros:

"...yo opino igual que las otras mamás..., aunque hay niños de todas partes, con sus distintas mañas, la educación tampoco es mala. O sea, yo no sacó nada con tenerlo en un colegio pagado, estar pagando 15 a 20 mil pesos mensuales si son los mismos profesores que en las otras jornadas trabajan en el otro colegio, entonces aquí la educación no es mala y el beneficio es ese como le dije; somos todos una familia, uno igual los está cuidando, entonces cuando salen de octavo están más grandes, son más independientes y uno está más tranquila, pero eso, y por la cercanía también". (Padres, Escuela M1)

"Bueno los míos vienen de Kinder, del principio, la más chica viene de pre-kínder y ahora va en séptimo, ... ha sido bueno este colegio, bueno que yo estudie en este colegio." (Padres, Escuela M3)

Es interesante la defensa sobre la calidad de estas escuelas que logran establecer ciertos padres, producto de haber estado en otras escuelas y en otras comunas:

"...la gente que se quejan de la educación aquí no sabe.... si ustedes vieran la educación en Pudahuel, no dirían lo mismo, porque allá es peor, allá un niño de tercero pasa materia de primero, no sé...yo por lo menos no me puedo quejar de acá, yo tengo suerte. ..." (Padres, Escuela M2)

"...Y es malo comparar colegios con otros colegios, pero.. siempre, claro en otros colegios pueden tener más adelantados y otros lados pueden estar más atrasados y uno paga igual, yo estoy conforme acá" (Padres, Escuela M2)

Sin embargo, hay otros padres que, por la misma razón, comparación y experiencias vividas, tienen una opinión negativa respecto de la calidad de la educación que reciben allí sus hijos:

"A mí me pasó con mi niña que salió de aquí [OCTAVO AÑO] el año pasado con un seis nueve de promedio (mis hijos son excelentes alumnos), y la llevé a un colegio particular subvencionado y allí mi hija era la peor del curso, me costó mucho, meses, me lo tuvieron que nivelar..." (Padres, Escuela M2)

"...la calidad de este colegio no me gusta en comparación en donde voy a cambiar a mi hijo, por algo lo estoy cambiando, es todo distinto allá el ambiente, la educación, es todo distinto..." (Padres, Escuela M2)

"..Yo tengo una compañera de mi hija que fue a un colegio, que no vamos a decir que es high [COLEGIO PRIVADO], o como más cuico, es como un poquito más que éste, que es en los Almendros. Fue a prueba y dio bote y es de octavo y dio bote total y ¿sabes porque la dejaron? porque habló con el psicólogo y porque llevaba buenas notas...y por el informe de personalidad y por eso la dejaron, porque en la prueba vio cero y es de octavo." (Padres, Escuela M2)

No hay consenso entre padres de una misma escuela respecto de la calidad de la educación entregada a sus hijos. Esta tensión que se refleja en los argumentos a favor y en contra que ocurre entre los padres participantes. Es interesante que el "cómo le vaya" en exámenes o pruebas para ingresar eventualmente a otro colegio, es un indicador de la calidad recibida:

P1: *"...mis hijas han tenido una buena base acá, si ustedes están desconformes, yo no.*

P2: *Es que sí tus niñas tendrían que rendir pruebas para entrar a otro colegio sería distinta tu visión*

P1: *No creo.*

P2: *No crees?... haz la prueba: lleva a tu niña que tenga que rendir prueba en otro establecimiento a ver cómo le va a ir."*

La mirada sobre la cobertura de contenidos, vuelve a mostrarse como un problema de la calidad de la educación entregada:

"a los niños de cuartos también les va mal [EN EL SIMCE]y ellos no es que te lo contesten echen al achunte. Desgraciadamente los niños de cuarto dan bote, no saben, yo creo que eso que tú dices se da más en los octavos.Hace poquito estuve en el comedor, y habían niños de cuarto que le están pasando la misma materia que a mis hijos y yo le dije tía, le están pasando eso a ellos, y me dijo sí, y no lo saben, no sabían lo que era el sujeto predicado, los verbos cuando se lo están pasando a mi hijo que va en segundo, o sea de que estamos hablando, o sea que hacen en cuarto medio." (Padres, Escuela M2)

8.4.1.2. La responsabilidad del aprendizaje

Es del todo relevante mostrar que, para los padres de escuelas públicas, finalmente lo que aprenden o dejan de aprender los niños y jóvenes, depende directamente del alumno: de que él o ella quiera aprender y ser alguien en la vida. Sin duda esta percepción, está en la dirección opuesta a los supuestos de

un sistema con las regulaciones y políticas como el nuestro, que apuesta a que la calidad se mejorará a través de la presión de las familias que demandarán a las escuelas mejores logros para sus hijos. Frente a la evidencia que ofrece la experiencia y estudios de acá y de allí, respecto de que el aprendizaje es finalmente consecuencia de un conjunto de factores (personales, familiares y de la escuela), los padres sostienen y creen que en el fondo, es algo que dependen casi exclusivamente del estudiante. En tal sentido, será muy complejo o casi imposible, que ellos puedan “presionar” por mejores aprendizajes.

“Estudiando, el niño tiene que lograrlo como dé lugar. Porque el niño que quiere estudiar, donde sea, como sea, va a estudiar. Querer es poder”. (Padres, Escuela M1).

“Yo también creo eso que dicen: que si el niño es estudioso, es estudioso y el que es flojo es... flojo en todos lados.” (Padres, Escuela M2)

“..Niños flojos, van a estar en todos lados...” (Padres, Escuela M2)

“Yo creo que si vas a un colegio pagado va a ser igual, lo mismo, o sea vas a pagar lo mismo, si el que quiere estudiar, estudia.” (Padres, Escuela M2)

Es interesante destacar que hay bastante acuerdo entre los padres, respecto a que finalmente es el medio el que “define a la escuela” y que en todos los establecimientos hay problemas:

“...vamos a eso de cómo son los colegios, hasta los colegios pagados hay de todo y uno paga y es peor..., no es el colegio en sí, es el medio, yo creo que ninguna familia va a criar un hijo para que sea malo, para que se porte mal en el colegio...” (Padres, Escuela M1)

8.4.1.3. Expectativas sobre el futuro académico de los hijos e hijas

Un amplio consenso se da entre los padres respecto de querer y esperar que hijos continúen su educación hasta obtener un título técnico-profesional. Para algunos, más claramente universitaria, mientras que para otros, más vinculados a una formación técnica. En su mirada reflejan también el valor simbólico que esto tiene: cumplimiento de metas, muestra del esfuerzo y apoyo de la familia, ser más que los padres, entre otros. Sin embargo, no es algo que vean del todo cierto o posible. Está más bien como un deseo o gran expectativa, que tratan de inculcar a los hijos cotidianamente:

“Eso es lo lógico, yo espero que mi hija termine su cuarto medio y tenga una profesión técnica que le va a servir aunque no siga estudiando, pero que vea más allá de su nariz, siempre le digo eso a mi hija mira más a

allá de tu nariz si tú puedes, tú puedes, son niños inteligentes, todos pueden.” (Padres, Escuela M2)

“... yo creo que sí, con los valores que yo le doy, sí. Se tiene que esforzarse, yo tengo cuarto medio, yo le digo tú tienes que ser mejor que yo, a mi no me dio la cabeza, pero tú tienes que ser mejor que yo. a mi hijo le inculco esos valores.”. (Apoderados, Escuela M1)

“Quiera o no quiera. Si yo pude con hijos, con trabajo, con todo, ella tendrá que poder, los dos, sino, los amarro, los encadeno a la Universidad.” (Padres, Escuela M1)

“Que lleguen lo más alto posible. Es que todo padre yo creo que desea que su hijo llegue a la Universidad y que sean unas buenas personas.” (Padres, Escuela M3)

“...que lleguen lo más alto posible, mientras su madre pueda y su cabeza le dé, que lleguen a ser profesionales y tengan un buen pasar...” (Padres, Escuela M2)

“Todo padre quiere eso, que lleguen a la Universidad y sigan.” (Padres, Escuela M3)

Para otros, en cambio, la opción más realista en terminar su educación en un liceo Técnico Profesional, ya que no cuentan con los recursos para seguir estudiando el nivel superior:

“No sé, yo encuentro bueno mi hija se va a un colegio técnico, técnico profesional, yo soy bien honesta y sincera para decir las cosas yo no la voy a meter a un científico -humanista si yo sé que no voy a poder pagarle la Universidad y así que prefiero que ella tenga una carrera técnica y ahí empieza de ahí para adelante si ella quiere seguir estudiando, ya va a ser problema de ella yo cumpla hasta cuarto medio que es lo que me corresponde como mamá si más adelante quieren seguir estudiando bien por ella. ” (Padres, Escuela M2)

“Al menos mi hija mayor pudo llegar a la Universidad pero ella no quiso, me dijo, pero mamá encalillarlos, no, ahora está trabajando ...” (Padres, Escuela M3)

“Tengo pensado lo mismo, terminan el cuarto medio y ellos ahí ven que siguen, pero las mías están estudiando gastronomía o sea ya saben cocinar y eso les va dar un porvenir para ella y después a futuro lo que ella quiera.” (Padres, Escuela M2)

“...muchas decimos prefiero que estudie algo técnico, porque sabemos que no podemos financiar una Universidad, si están luchando para que sea una educación más que de calidad de igualdad para todos, no él que tienen más plata la puede pagar y el que no tienen plata tienen que meter a su hijo a estudiar peluquería o cualquier otra cosita para que se gane la vida en lo que pueda.” (Padres, Escuela M2)

“Técnica por lo menos, algo en que apoyarte, tienen un cartón en que apoyarte.” (Padres, Escuela M1)

Es interesante ver cómo estos padres no ven entre esta escuela relación alguna con mejores posibilidades de ingresar a la universidad. Señalan que es finalmente lo que ocurrirá en la enseñanza media o con el preuniversitario que haga, donde se definirá o concretizará este acceso a la educación superior. La escuela, la educación básica, sólo representa una primera etapa dentro de un proceso formativo que en realidad se juega en la enseñanza media.

“A parte que de aquí no pasan a la Universidad, pasan a la media y de ahí van a un pre-universitario, hay tantas cosas. Entonces esto es un piso, pero que nunca les va a hacer tanto daño, que como que no hayan aprendido tanto, eso no es el punto, porque de aquí no pasan a la Universidad, pasan a la enseñanza media.” (Apoderados, Escuela M1)

8.4.2. La percepción de la calidad educativa para los padres de escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica

A continuación se recorre la percepción de las familias de las escuelas privadas de baja calidad histórica, sobre una “buena escuela” y lo que supone e implica la “calidad educativa”.

8.4.2.1. Formación en valores: personas más felices y mejores

Desde la mirada de estos padres, la calidad de la educación se juega y está más bien en esa capacidad de la escuela para desarrollar factores que protejan a sus hijos e hijas y les inculquen valores. Es decir, que les ayuden a ser mejores y más felices personas. Claramente entonces, a la hora de poner en la balanza lo que buscan y prefieren para su hijos e hijas, los padres priorizan indiscutiblemente la formación valórica por sobre el logro o rendimiento académico. Pero no solo es eso, la mirada descalifica el SIMCE como un indicador de la calidad de la escuela en cuestión y lo hace, incluso, responsable de parte de la frustración, tensión o problemas que viven los niños y docentes.

“... muchos colegios pueden tener un mejor SIMCE, pero ¿cómo están los niños por dentro?, están traumatados, están lleno de burla, mi sobrina está en un buen colegio tiene mejor SIMCE, pero allá ve muchas cosas, ... mi hija acá vive su niñez, ...en otros lados las niñas ya andan pololeando y se ponen rebeldes y ya a los papás se le sueltan de las manos los niños ya no los pueden moderar, ya las niñas están embarazadas doce, trece

años ya están con guaguas y la educación ¿dónde está? Y la tenían en un colegio bueno.” (Padres, Escuela 6 PS)

“Yo tengo un ejemplo vivo, Antonia llegó hace un par de meses a nuestro curso [SEGUNDO BASICO], es hija de una amiga mía vecina, estaba cursando hacía dos años en San Francisco de Asís, que es un colegio entre comillas con el SIMCE espectacular. Allí ella estaba a tal punto de estrés, que no aprendía nada. La mamá llevaba un mes siendo citada, todo un mes: que tu hija no aprende inglés, que tu hija tiene problemas, que tu hija no contesta. Hasta que un día le dijo Jenny, sabes que sácala de ese colegio.....La niña llegó a este colegio estuvo tres semanas en clases y la niña aprendió a leer aquí, la niña viene feliz, se levanta contenta, la niña no tiene problemas para hacer las tareas, está motivada, se levanta con ganas para venir a clases y me dice yo no sé qué le hicieron en el colegio, porque yo no tengo ningún problema para levantarla en la mañana.” (Padres, Escuela 6 PS)

“Presionan bastante, yo a mi hija...la Vicky en el primer colegio que estuvo la Vicky ellos eran destacados del SIMCE en la región, la metí ahí y todo, me hicieron la vida miserable todo el año porque la niña no avanzaba, pase en el colegio, todos los días, en la semana, día por medio, puros problemas, problemas al final la retire antes de tiempo, si andaba de colegio en colegio, la metí a otro y así.” (Padres, Escuela 6 PS)

El enseñarle a ser personas respetuosas y responsables, se identifica como ejemplos de los aspectos más valorados y reconocidos por estos padres, valores que se está perdiendo cada vez más en su opinión:

“Lo que pasa es que antiguamente cuando era bueno este colegio le exigían responsabilidad a los niños como a los padres ya?, era la responsabilidad de venir con el uniforme escolar, que ahora son muy pocos los niños que vienen con el uniforme como debe ser, porque vienen como quieren, había mucho respeto en cuanto a los profesores con los apoderados y los apoderados exigían esas cosas, había mucha limpieza en el colegio habían talleres. Ahora no hay nada de eso, entonces ahora la señora [DIRECTORA] se encerró mucho en ella y es lo que ella quiere y listo, a él que le gustó, listo, y al que no, se va.” (Padres, Escuela 4 PS)

8.4.2.2. La calidad de los profesores. Cobertura curricular

La calidad de la escuela queda reflejada también en la calidad de sus profesores. Si ellos no son buenos profesionales, entonces la escuela pierde su calidad y prestigio:

“Los 2 primeros años que estuvieron aquí esos profesores fueron súper buenos, no tengo nada que decir de este colegio, pero ahora la educación cambió demasiado desde el año pasado hasta ahora. El año pasado ya hubo problemas con profesores y este año ha sido peor, o sea

yo no he visto que mi hija ha avanzado al contrario me ha bajado.”
(Padres, Escuela 6 PS)

“...la profesora que tienen ahora no se preocupan tanto de los niños, ... el problema va hacia la educación que están dando los profesores, encuentro que es muy mala.” (Padres, Escuela 5 PS)

Una vez más, se levanta como central el tema de la cobertura curricular para mostrar que la calidad de la educación no es buena. El pasar o no pasar todos los contenidos es clara señal de que algo no va bien con ese profesor o profesora. Este aspecto es percibido y reconocido claramente al cambiar de docente. Es decir, la calidad del docente está en directa relación con el progreso y cobertura de contenidos que es capaz de tener en el año escolar:

“...prácticamente hay profesores que pasan prácticamente con pura licencia y mi hija yo le veo los cuadernos y es bien poca la materia que tiene para otros colegios que yo los comparo. Porque yo tengo una sobrina que está en el mismo curso de mi hija y le exigen el máximo, entonces a mi... se supone que están hasta las 16:00 hrs. de la tarde, entonces tienen que haber más horarios de clase, más tareas. ” (Padres, Escuela 6 PS)

“A mí por lo menos, mi hijo va en sexto, lo tengo de primero acá. No le voy a decir que ha sido una educación muy buena, es hasta ahí no más, pero como de quinto para adelante, como que hubieran subido un gran nivel, porque aquí por ejemplo, en tercero y cuarto le hacían recortar y pegar y chao, esas eran las tareas. Y como en quinto que ya se vio que comenzaron a cambiar de profesor y ya empezaron a tirarse ya, y para que le cuento sexto, muy difícil sexto, porque no traían una buena base. Desde que están en quinto ya empezaron a dividir por un número, ve a eso voy, yo llevo 6 años, mi hijo va de primero a sexto. Y ahora, son unas semanas que ni le cuento, 5, 6, 4, notas en la semana, tareas, tareas, trabajos de investigaciones, es como a los niños le tiraron un solo esto.”
(Padres, Escuela 4 PS)

8.4.2.3. Selección de estudiantes

Muy interesante y preocupante es también la mirada que asocia esa mejor calidad a la selección que antes se hacía de los estudiantes. Se reitera una valoración a este proceso que permite que los hijos e hijas “convivan con iguales y mejores”. Selección que ya no se hace en la actualidad y que ha sido responsable del deterioro del ambiente. A raíz de esto mismo, ha bajado la calidad de los profesores, al irse muchos de ellos y ya no existe esa relación más de respeto entre los que quedan y los alumnos:

“Porque antes habían buenos profesores, era otro el ambiente, era impecable, ¿por qué? porque había una selección de niños y los profesores se dedicaban cien por ciento a los niños, se entregaban a ellos, en cambio ahora no, son puros jóvenes, hay dos o tres profesores mayores, los niños se sienten más, le dan más confianza..., como le explico.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Yo también creo que en el colegio ha recibido mucho niño de otros colegios y se ha mezclado mucho. Estaba sumamente bueno, pero ahora como se dice, lo que le interesa y así vulgarmente a la directora es el bolsillo. Porque hay curso, unas chiquititas, hay niñas de 9, 10 años, cómo puede ser posible en segundo año, yo encuentro que nada que ver, porque no tienen el mismo pensamiento, no actúan igual y todo eso y ahora en el curso de mi hija, en octavo, hay unos niños que tienen como 20 años, yo no sé, mi hija tiene 14 y piensan otras cosas, no sé yo. En ese aspecto, encuentro que está malo.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Hay un grupito en el sexto, son 7 niños, con nombre y apellido, que no traen materiales, no vienen a estudiar, hablan de la cintura para abajo, le contestan atrevidos a la profesora, a parte hacen bullying, hacen lo que quieren, lo que no quieren. Y ese grupito de 7 y no hablan de los otros.” (Padres, Escuela 4 PS)

8.4.2.4. Aprendizaje y logro: Responsabilidad del estudiante y apoyo familiar

Tal como ocurría entre los padres de escuelas municipales, el aprendizaje y por ende el rendimiento es algo cuya responsabilidad recae casi directamente en el estudiante y su familia. Poco o nada se atribuye al docente y menos a la escuela, salvo el pasar los contenidos del programa (libros). El que aprenda y logre buenas notas y consecuencia casi exclusiva del interés, esfuerzo y responsabilidad del estudiante.

“Yo trato también de incentivar a mi hija y trato de apoyarla en lo que más se pueda, Porque hay muchas cosas que a veces ella no entiende cosas así trato yo de sacármela de que alguien me enseñe y enseñarle yo, no sé yo trato de cien por ciento con ella.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Si, yo eso es lo que hago repaso a mi hijo en la casa matemáticas, lenguaje, de repente me sale llanto, no tiene ganas de estudiar, pero ahí estoy yo apoyando.” (Padres, Escuela 4 PS)

8.4.2.5. Expectativas sobre el futuro académico de los hijos e hijas

Un amplio consenso se da entre los padres respecto de querer y esperar/soñar que hijos continúen su educación hasta obtener un título. En algunos padres, no se termina de delinear si esto será o les gustaría fuese a nivel universitario o

simplemente técnico y/ o más allá de la secundaria. En cualquier caso, se trata de expectativas mediante las cuales se motiva e incentiva a ser mejores que ellos a sus hijos.

“Que tengan un título, que sean alguien más que uno.” (Padres, escuela 4 PS)

“Ese es el sueño para nosotros como papás, por eso yo trato a mi hija de apoyarla, lo mismo que hice con la más grande, que ahora ya si Dios quiere el próximo año sale de la universidad; apoyarla en lo que más pueda.” (Padres, escuela 4 PS)

“Que vayan a la Universidad, que sean profesionales.” (Padres, escuela 5 PS)

“...nos esforzamos para que nuestros hijos puedan ir universidad, el sueño de nosotros es que sean unos profesionales.” (Padres, escuela 6PS)

“Yo creo que todos esperamos que lleguen a la Universidad, que tenga una profesión que ella quiera, no que gane más lucas, sino la que ella quiera y la que se sienta feliz, esa es la expectativas que tengo yo.” (Padres, escuela 5 PS)

8.5. EL SIMCE COMO INDICADOR DE CALIDAD

Dado la relevancia que tiene el SIMCE como indicador de calidad de las escuelas y el sistema chileno, es interesante conocer qué importancia le atribuyen a este indicador las familias a la hora de optar por una escuela para sus hijos, así como para identificarlo o no como uno de los elementos o aspectos valorados de un centro educativo. En este apartado se recorre la mirada y opinión que entregan los padres respecto del conocimiento e importancia atribuida a los resultados SIMCE que alcanzan las escuelas en las cuales se educan sus hijos, así como de su valoración o prioridad en tanto factor de elección, permanencia o cambio de escuela. Al igual que en todo este capítulo, se distingue el discurso y posicionamiento de los padres de escuelas públicas y privadas de baja calidad histórica.

8.5.1. Conocimiento e importancia del SIMCE para los padres de escuelas públicas de baja calidad histórica

A continuación se analiza el grado de importancia que los padres de escuelas municipales (públicas) de baja calidad histórica, otorgan al SIMCE que alcanza la escuela a la que asisten sus hijos, así como cuánto saben respecto de estos

resultados y de sus implicaciones para el aprendizaje y desarrollo académico presente y futuro de ellos.

8.5.1.1. Conocimiento e implicaciones del SIMCE

La información que los padres manejan sobre el SIMCE es muy poco, y difícilmente logran explicar qué mide o que implicancia tiene.

“¿Pero qué es lo que se mide más del SIMCE de los octavos o de los cuartos?” (Padres, Escuela M2)

“...De los dos, se suponen que tienen la mayor cantidad de importancia, se supone que todos son importantes [SIMCE DE 4° y de 8°]” (Padres, Escuela M2)

Incluso no logran relacionar del todo los mapas y semáforos enviados por el Ministro Lavín²⁵, con el SIMCE en cuestión:

“Acá lo único que llegó fue cuando hicieron ese famoso mapa de la zona roja, amarilla, eso fue lo único que llegó, pero lo del SIMCE no se ha dado a conocer.” (Padres, Escuela M2)

En otros casos, sólo se conoce que el SIMCE se mantiene igual. Si eso es bueno o malo, no se sabe:

“Yo sé que el colegio aquí se ha mantenido ni ha bajado ni ha subido por lo que dijeron la otra vez.” (Padres, Escuela M2)

Algunas madres, no más de dos, dan señales de comprender qué mide el SIMCE y que significa concretamente para el estudiante en cuestión:

“..., pero mi hija le llegó la cartola y el colegio va en baja y cada vez peor su SIMCE, o sea que quiere decir, eso que, porque supuestamente el SIMCE mide que todos los años al cuarto Básico, mide desde que ellos comenzaron, ingresaron hasta cuarto Básico como ha sido su evolución de educación, cuanto conocimiento tienen. Si al niño le va mal en SIMCE es porque ni siquiera, el SIMCE por ejemplo lenguaje comprensión lectora, si el niño que va en cuarto Básico, aquí hay muchos niños que van en cuarto Básico y con suerte saben leer de corrido, si yo no leo fluidamente voy a poder ser una comprensión lectora, no puedo voy a entender en lo que es matemáticas, geometría, que involucra geometría, etc., no puedo, entonces mide el índice de educación que ha tenido

²⁵ Durante el año 2009, el Ministro de Educación de la época m J. Lavín, hizo repartir cartas a las escuelas y las familias, donde se grafican en rojo las escuelas con un Bajo SIMCE, amarillo las de SIMCE Regular y de verde, las que obtenían buen SIMCE. Eso produjo por ejemplo, que muchas comunas estuvieran llenas de puntos rojos. Sobre todo las más vulnerables. La intención detrás de esto, era provocar una demanda de mayor calidad desde las familias.

durante esos años y si está malo es porque no ha sido bueno.” (Padres, Escuela M2)

8.5.1.2. Importancia atribuida al SIMCE

Existe una profunda brecha entre lo que padres aprecian del aprendizaje y las calificaciones de sus hijos y lo que supone o muestra el SIMCE al respecto. Esta percepción es algo compartido por los padres de estas escuelas.

“- No, [EL SIMCE] no es una variable importante.

- No lo es

- Si a lo mejor puede reflejar algo importante pero no lo es todo.

- Yo creo que no, a las finales uno igual valora esas cosas pero creo que uno no toma en cuenta eso para elegir un colegio.” (Diálogo en torno al SIMCE, Padres, escuela M3)

“Porque es tan subjetivo eso, uno en una prueba no puede medir los estudios y todo eso, yo pienso, y lo mismo con la PSU. Hay niños que se juegan la vida en la prueba y yo pienso que no debiera ser así.” (Padres, escuela M3)

Más aún, en algunos casos sí se sabe que la escuela saca “un bajo SIMCE”, pero en ningún caso se le aprecia como una variable o factor que pudiera decidir el cambio del colegio:

“¿Yo de aquí?: No! Porque aquí igual está bajo el SIMCE, pero ni por eso yo lo sacaría. Lo vería eso cuando salga del colegio, para buscar otro colegio quizás sí.” (Apoderados, Escuela M1).

Así, los padres no consideran al SIMCE como un factor importante o suficiente para optar a un cambio de establecimiento. Entre otras razones, piensan que el SIMCE finalmente no refleja la calidad del establecimiento, ya que los estudiantes no lo toman en serio y no ponen lo mejor de sí para responder las pruebas.

“Yo creo que no, a las finales uno igual valora esas cosas, pero creo que uno no toma en cuenta eso [EL SIMCE] para elegir un colegio.” (Padres, escuela M3)

“Yo del SIMCE de octavo tengo una opinión bastante básica y eso lo tengo clarísimo, porque como lo he hablado con mi hija, los niños no se toman el tiempo ni la molestia de leerlo, no sé toman el tiempo ni la molestia de contestarlo, saben lo que hacen, y listo eso es todo ¿para qué? Para salir más rápido del colegio, terminaste te fuiste chao....” (Padres, Escuela M2)

“Es verdad, ...los niños, sí los niños de octavo eso hacen: juegan al ‘cachipún’ con las respuestas, así no vamos a saber nunca como es ...y vamos a seguir siempre en la misma y en vez de ir en alza vamos a ir en baja.” (Padres, Escuela M2)

Para algunos padres, eso se podría mejorar si el SIMCE significara algo en las notas del estudiante:

“A parte que los niños saben que esa prueba no les daña el promedio, yo pienso si esta prueba fuera con nota estarían, me entendí, el colegio debería, sabes que si tienes un SIMCE bueno te vamos a poner una nota alta en lenguaje para subirte el promedio.” (Padres, Escuela M2)

8.5.2. Conocimiento e importancia del SIMCE para los padres de escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica

A continuación se analiza el grado de importancia que los padres de escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica otorgan al SIMCE que alcanza la escuela a la que asisten sus hijos, así como cuánto saben respecto de estos resultados y de sus implicaciones para el aprendizaje y desarrollo académico presente y futuro de ellos.

8.5.2.1. Conocimiento e importancia atribuida al SIMCE

De manera consensuada, los padres de estas escuelas no atribuyen mayor valor o importancia al SIMCE que alcanza y muestra la escuela. Más aún, conviven discursos que reflejan preocupación por la tensión y estrés que dicha prueba provoca en los docentes y propios niños y niñas.

Es interesante constatar que entre estos padres hay un mayor conocimiento respecto del SIMCE que obtiene la escuela que lo ocurrido en los padres de escuelas municipales. Aún sin saber de puntajes exactos o finalmente que significa, los padres si reconocen que se trata de un mal o buen SIMCE, dando señales que se han informado al respecto:

“El SIMCE es Malo.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Malísimo.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Salió rojo.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Hace cuatro años que está arriba, verde.” (Padres, Escuela 5 PS)

“No sé, cuando se lo vi a mi hijo está en rojo.” (Padres, Escuela 4 PS).

“No, pero el del año pasado está en 241, está en amarillo. Es que sabes tú lo que pasa. Es que hay profesores que tienen distinta manera de estudiar, pero la profesora del año pasado, la tía Marcela, trabajo con todos los implementos que le entregaron para el SIMCE con los niños.”
(Padres, Escuela 4 PS)

Otros en cambio, tienen mayores conocimientos y criterios para distinguir entre escuelas de la misma comuna, según el SIMCE. Aun así, no siempre logran comprender qué les dice este SIMCE y cómo leer su comparación:

“Si, en eso me fijo también, de cómo le fue en el SIMCE. Tengo una guía de todos los colegios de acá en La Florida, tiene un buen rendimiento académico, pero también por experiencias pasadas. ..Pasa que para mí no sé lo que se está midiendo, ¿me entiende? Es decir, ¿a quién y para qué estamos midiendo? Estamos midiendo para una mejor subvención o para la calidad de la educación.” (Padres, Escuela 5 PS)

En otros casos, los padres dan muestras de un total desconocimiento al señalar que el colegio donde están sus hijos, es uno de los mejores SIMCE de la comuna:

“Acá estamos dentro de los mejores colegios del SIMCE, y los niños no se dan ni cuenta si están preparándolos para el SIMCE o no, el niño trabaja igual que todos los demás, y el niño hace una prueba que ni siquiera sabe.” (Padres, Escuela 5 PS)

8.5.2.2. Uso o prioridad del SIMCE para el cambio de escuela

Claramente los padres no consideran el SIMCE como factor a considerar a la hora de elegir escuelas o enjuiciar la calidad de ellas. Incluso entre los padres que señalan estar al tanto de que el SIMCE de sus escuelas no es bueno, tampoco manifiestan necesariamente una decisión o voluntad de cambiar al hijo o hija de colegio. En algunos casos, los desafía y moviliza para reforzar el apoyo que deben dar a los alumnos en las casas, a fin de que mejoren su desempeño. De esta forma, las familias tratan de mejorar los vacíos y deficiencias en cuanto a la calidad de educación recibida por sus hijos e hijas.

“Hay que tratar de ayudar en la casa, lo que más se pueda para reforzar al niño.” (Padres, Escuela 4 PS)

“Pero el colegio se ha mantenido, no ha bajado. No sé cómo dice ella, en otros colegios te retiran a esos niños, le dicen a las mamás hágalos faltar ese día, por eso le digo, para mí el SIMCE no vale nada, solamente es una prueba que es como un juego para los papás ponerlos en el colegio, no mide la calidad ni la excelencia, eso para mí, en el fondo, nada. No vale nada.” (Padres, escuela 5 PS)

8.6. SÍNTESIS DE LA PERCEPCIÓN, EXPECTATIVAS Y DEMANDAS DE PADRES DE ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

Finalmente y, para una mejor comprensión global de la trayectoria de decisión de los padres, así como de la interpretación en los diferentes tópicos indagados, se ofrece una síntesis esquemática del análisis del discurso que refleja la percepción y posicionamiento de ellos respecto de los distintos aspectos implicados en la elección, permanencia y cambio de escuelas de baja calidad histórica. Percepción y posicionamiento que distingue entre padres de escuelas públicas y privadas subvencionadas. La entrega mantiene el mismo orden del capítulo. Esto es, se inicia con la satisfacción y valoración hacia estas escuelas, para posteriormente recorrer los elementos implicados en la elección, permanencia y eventual cambio de ellas. Cierran el punto, las síntesis que dan cuenta de la opinión y atributos implicados en una buena escuela y calidad educativa, así como el nivel de conocimiento y uso que hacen los padres del SIMCE, en tanto factor que define o no la elección, permanencia y cambio.

Es importante señalar que en los esquemas o gráficos que reflejan lo anterior, se destacan en negritas los aspectos que concitan los mayores consensos entre los padres, para cada una de las categorías y criterios implicados en los diferentes tópicos de la indagación. En su interior, el tipo y grosor de las líneas de unión, reflejan los grados de acuerdo o peso que adquiere el aspecto o factor en cuestión en cada una de las categorías o criterios mayores.

8.6.1. Síntesis de la valoración y satisfacción de los padres con las escuelas de baja calidad histórica

Los gráficos 8.1 y 8.2 sintetizan la valoración y satisfacción que muestran los padres con las escuelas de baja calidad histórica a la que asisten sus hijos, así como los aspectos que desde su mirada se muestran más débiles y concitan así sus mayores críticas y descontento. Percepción y posicionamiento que distingue entre padres de escuelas públicas y privadas subvencionadas.

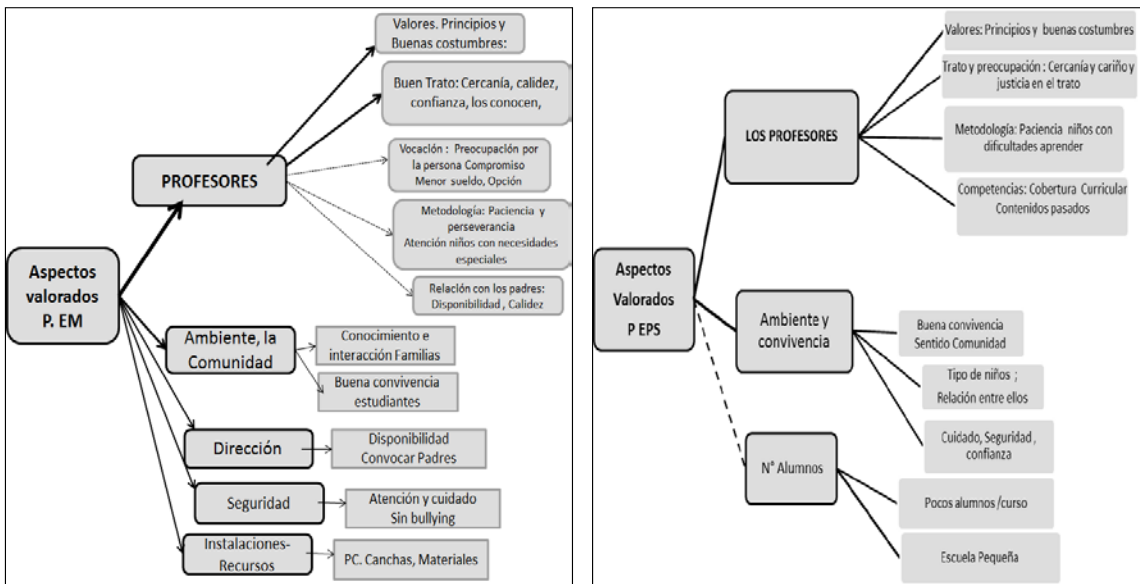


GRÁFICO 8.1. SATISFACCIÓN Y VALORACIÓN CON LAS ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA DE LOS PADRES DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS SUBVENCIONADAS

Fuente: Elaboración propia.

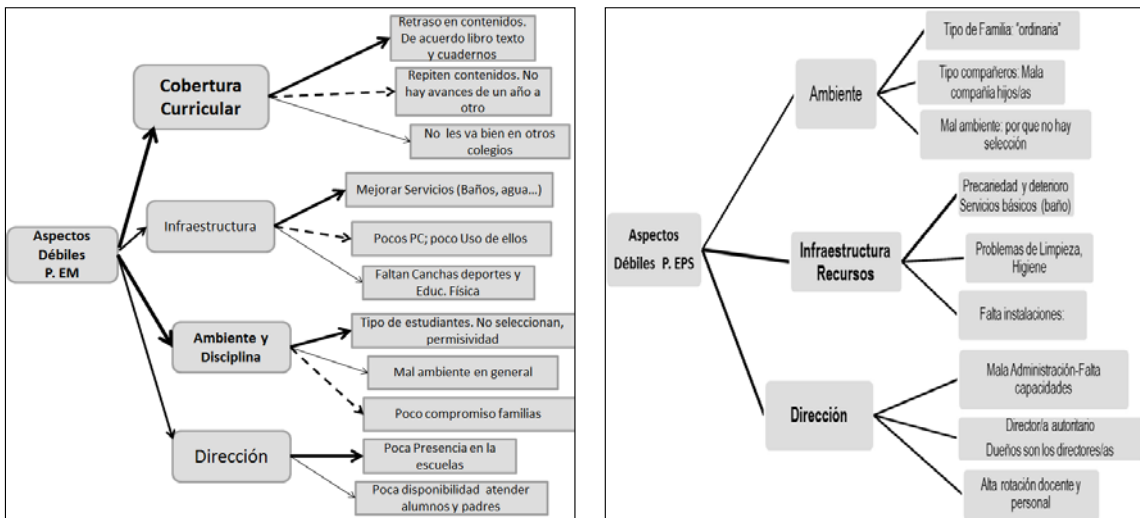


GRÁFICO 8.2. CRÍTICAS Y DESCONTENTO CON LAS ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA DE LOS PADRES ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS SUBVENCIONADAS

Fuente: Elaboración propia

8.6.2. Síntesis de las razones y factores implicados en el proceso de elección de escuela

La síntesis del conjunto de criterios y razones que emergen en el discurso de los padres al recorrer el proceso y experiencia a través del cual decidieron matricular

en estas escuelas de baja calidad histórica a sus hijos e hijas se muestra en el gráfico 8.3. Allí se presentan los criterios que concitan los mayores consensos en los padres de escuelas públicas y privadas. De esta forma es posible identificar acuerdos y disensos entre unos y otros. Se levanta también, la voz de aquellos padres que no tuvieron real opción de elección en ambos tipos de escuela.

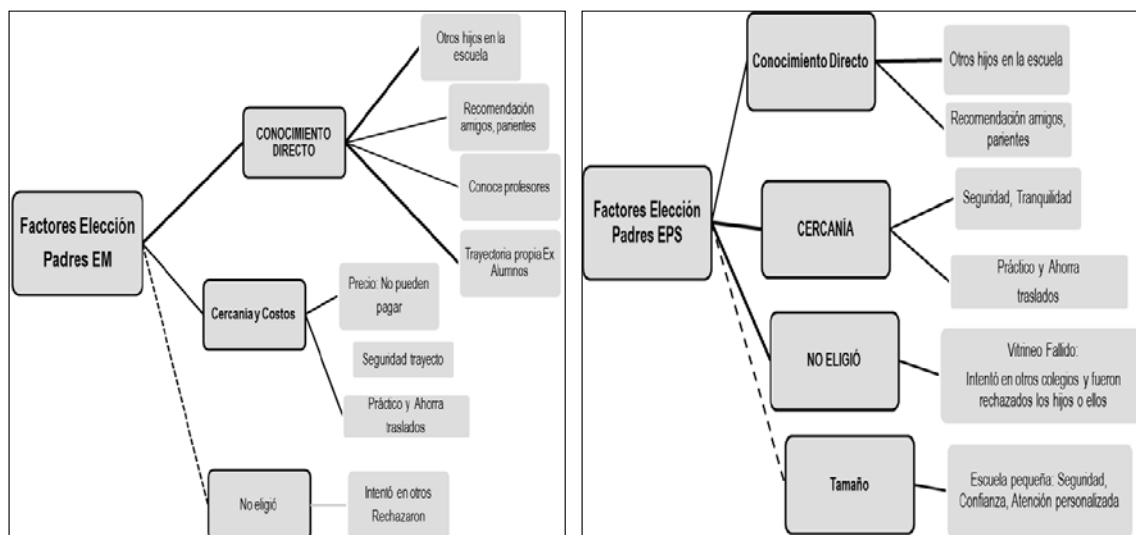


GRÁFICO 8.3. CRITERIOS Y FACTORES QUE ORIENTAN LA DECISIÓN Y ELECCIÓN DE ESCUELAS DE LOS PADRES DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS SUBVENCIONADAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

Fuente: Elaboración propia

8.6.3. Síntesis de los motivos y elementos que definen la permanencia de padres y estudiantes en escuelas de baja calidad histórica

En los gráficos 8.4 y 8.5, de nuevo, se sintetiza el conjunto de criterios, motivos y condiciones por las cuales los padres de escuelas de baja calidad histórica, señalan mantienen en ellas a sus hijos e hijas. Se recorren así, razones y motivos que reflejan una permanencia voluntaria, en la cual los padres se muestran contentos y satisfechos con la escuela y lo que en ella ocurre, junto con las condicionantes y limitantes que comparten los padres que quisieran cambiar a sus hijos de estas escuelas. Como en los otros puntos, las síntesis distinguen la percepción y posicionamiento de padres de escuelas públicas y privadas subvencionadas.

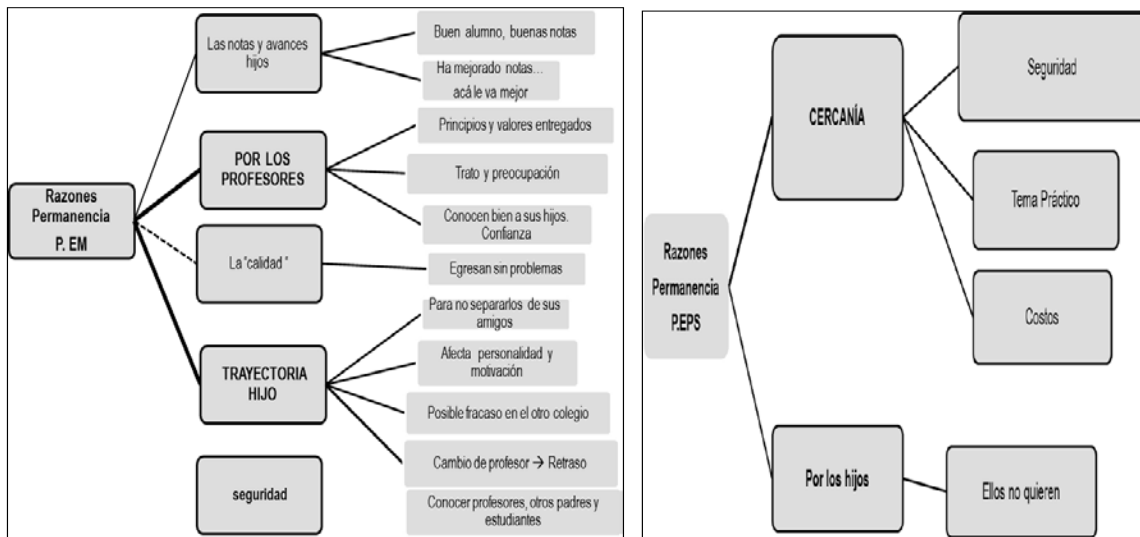


GRÁFICO 8.4. CRITERIOS Y FACTORES QUE SUSTENTAN LA PERMANENCIA EN ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN LOS PADRES EN ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS SUBVENCIONADAS

Fuente: Elaboración propia

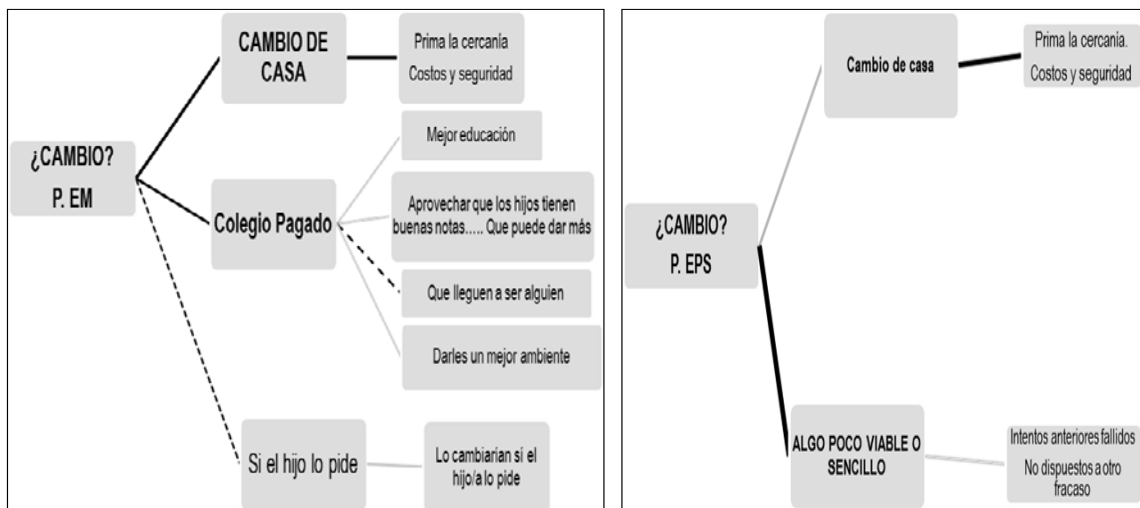


GRÁFICO 8.5. MOTIVOS Y FACTORES QUE DEFINEN EL CAMBIO EN ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN PADRES DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS SUBVENCIONADAS

Fuente: Elaboración propia

8.6.4. Síntesis de los criterios y atributos que definen la calidad educativa de una escuela

Una síntesis de la representación que tienen los padres respecto de una escuela de calidad o “buena escuela” se muestra en el gráfico 8.6. Allí se explicitan los criterios y atributos que, desde la mirada y consenso grupal, ha de tener una escuela para ser considerada de calidad. Los padres de escuelas públicas y

privadas dan claros ejemplos de qué distingue y caracteriza a las buenas escuelas.

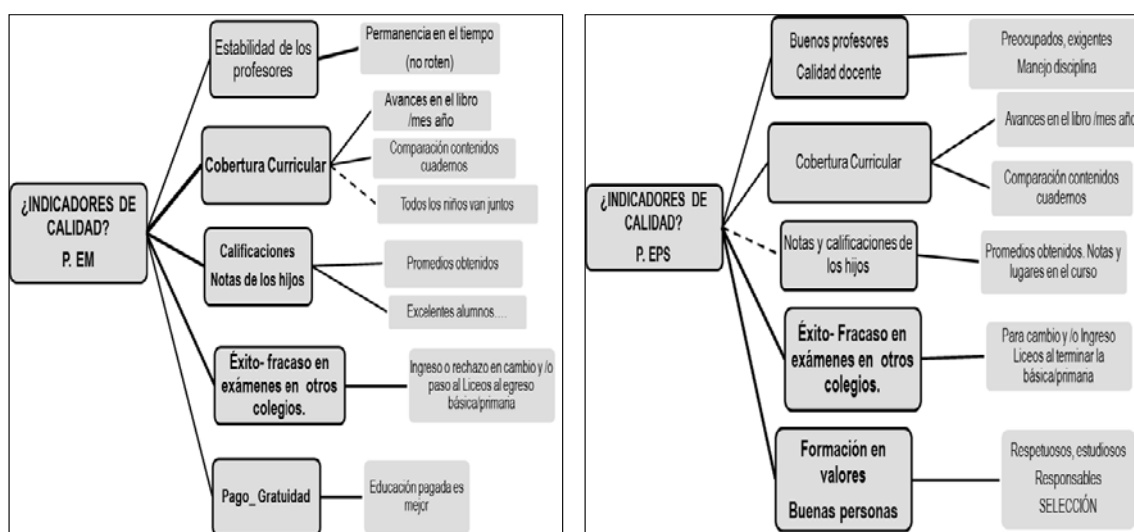


GRÁFICO 8.6. CRITERIOS Y ATRIBUTOS QUE DEFINEN LA CALIDAD EDUCATIVA DE UNA ESCUELA SEGÚN LOS PADRES DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS SUBVENCIONADAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

Fuente: Elaboración propia

8.6.5. Síntesis del conocimiento e importancia atribuida al SIMCE como factor de elección, permanencia y cambio

Finalmente se sintetizan los hallazgos de la indagación respecto al conocimiento que manejan los padres, respecto del SIMCE que logran sus escuelas, así como la importancia que ellos le atribuyen en el proceso de elección, permanencia y eventual cambio de ellas. Se identifican también los padres de ambos tipos de escuelas.

a) Padres de Escuelas Públicas (municipales).

- Profunda distancia o divorcio entre lo que padres aprecian del aprendizaje y las calificaciones de sus hijos y lo que supone o muestra el SIMCE al respecto.
- SIMCE no refleja la calidad del establecimiento, ya que los estudiantes no lo toman en serio y no ponen lo mejor de sí para responder las pruebas. Entregan incluso una opinión respecto de

que si lo quieren usar los resultados debieran “...entrar al promedio de los niños”.

- Conocimiento del SIMCE. La información que manejan sobre el SIMCE es muy poca, y difícilmente logran explicar qué mide o que implicancia tiene para el aprendizaje rendimiento y futuro de los hijos.
- No es variable de decisión en ningún caso.

b) *Padres de Escuelas Privadas Subvencionadas (particulares subvencionadas)*

- Conocimiento del SIMCE. Hay entre estos padres un mayor conocimiento respecto del SIMCE que obtiene la escuela. Aún sin saber de puntajes exactos o finalmente qué significa, los padres sí reconocen que se trata de un mal SIMCE, dando señales que se han informado al respecto. Mencionan especialmente el mapa de semáforos, que muestran a estas escuelas en “rojo”.
- Aun sabiendo de que no es buen resultado, ellos no le atribuyen mayor valor o importancia al SIMCE logrado. Más aún, conviven discursos que reflejan preocupación por la tensión y estrés que esta prueba provoca en los docentes y propios niños y niñas. Hay una fuerte crítica a lo que provoca el SIMCE en estudiantes y docentes.
- No es variable de la decisión en ningún caso.

CAPÍTULO 9.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

En este capítulo final se ofrecen las principales conclusiones, implicaciones y proyecciones de la investigación. El recorrido se inicia retomando las principales preguntas que orientaron el estudio y que han permitido estructurar y cumplir con los propósitos y objetivos de dicha investigación. De esta forma, en un primer momento se sistematizan los resultados y hallazgos reflexionando e interpretando respecto de sus implicaciones y aprendizajes para la problemática y fenómeno estudiado. A partir de allí y, en total diálogo con el marco conceptual y la revisión de la literatura, se discuten tales hallazgos y aportes desde las eventuales coincidencias y diferencias con las evidencias y resultados de las investigaciones disponibles y revisadas, para Chile y a nivel internacional. Posteriormente se sugieren algunas aplicaciones prácticas que dejan este estudio y las implicaciones de sus resultados a la política educativa y los tomadores de decisión. Se comentan y argumentan los principales aportes y limitaciones de la investigación, para finalmente recomendar futuras líneas de investigación que buscan enriquecer el conocimiento sobre la problemática. Cerramos el recorrido y la tesis con algunas mínimas palabras a través de las cuales queremos compartir los aprendizajes y desafíos que, desde el plano personal nos deja esta investigación.

9.1. UNA PANORÁMICA DE LOS RESULTADOS

Se entrega a continuación una panorámica que sintetizan los principales resultados de esta investigación y las consecuencias que ellos suponen para las preguntas y objetivos que la orientaron y estructuraron. De esta forma, en primer lugar ponemos en diálogo los resultados que permiten responder un conjunto de interrogantes sobre las escuelas de baja calidad histórica, sus características y tendencias. Posteriormente nos detenemos en analizar las implicaciones del comportamiento y conducta de las familias, que se derivan del proceso y criterios implicados en la elección y permanencia en estas escuelas de baja calidad. Aspectos que recorren el movimiento y cambio de los estudiantes desde estas escuelas, los factores priorizados en la elección, las razones de mantenerse en ellas, así como la valoración y satisfacción de las familias con estas escuelas y lo que ofrecen a sus hijos. Finalmente, se responden dos de las principales interrogantes del estudio: uso e importancia del SIMCE en la elección y cambio de escuelas, y las razones y argumentos que la investigación ofrece al fenómeno de la permanencia de escuelas de baja calidad en contextos de alta competencia y amplia elección.

9.1.1. ¿Cuántas son y cómo son las escuelas de baja calidad histórica?

La mirada al conjunto de escuelas urbanas, de acuerdo a su calidad histórica y dependencia administrativa, ofrece aspectos interesantes de explicitar. En primer lugar la fuerte relación entre dependencia y calidad (rendimiento escolar medido a través del SIMCE). Situación que no hace más que ratificar la desigualdad e inequidad del sistema chileno. Así por ejemplo, el 84,5% de las escuelas de muy alta calidad (promedio SIMCE mayor a 300 puntos) durante la década en estudio, son particulares pagadas (privadas sin subvención estatal), mientras que entre las de muy baja calidad (promedio SIMCE menor a 200 puntos), sólo representan el 8,9%. En el tramo de calidad media, la representación de escuelas municipales y particulares es bastante más cercana y próxima al 50%: 49% municipales y 52 % de administración privada (48% particulares subvencionadas y un 3% de escuelas particulares pagadas)

Un segundo aspecto interesante de destacar es la mayor proporción de establecimientos de gestión privada entre las escuelas de muy baja calidad. En

efecto, en esta categoría cerca de un 70% son centros administrados por entes privados (61% de escuelas particulares subvencionadas y un 8,9% corresponde a centros particulares pagados). El restante 30% corresponden a escuelas municipales. Aspecto que no deja de ser relevante, toda vez que entre los padres se tienden asociar calidad educativa con pago, tal como se muestra en la parte cualitativa de la investigación.

Esta fuerte desigualdad se aprecia también al analizar la distribución de la calidad de las escuelas urbanas chilenas según el tipo de administración en la década en estudio. Así, por ejemplo, un 31,4% del total de escuelas urbanas públicas o municipales (1.825), se ubican en las categorías de calidad muy baja o baja durante el período en estudio, mientras que apenas un 6,2% de ellas son de calidad alta o muy alta en igual período. La mayor parte de ellas (62,4%) son de calidad media.

Contrariamente, un 83,6% del total de escuelas urbanas privadas sin subvención estatal (particulares pagadas) son de calidad alta o muy alta en la década en estudio, y sólo un 3,8% de ellas se ubican en el rango de baja o muy baja calidad en dicho período. En el caso de las privadas con subvención estatal (particulares subvencionadas), un 16,1% de ellas mantienen una calidad baja o muy baja entre 1998 al 2008, y un 36,8% se ubica en el rango de alta o muy alta calidad.

El estudio identifica cerca de un millar de escuelas urbanas cuya calidad educativa, medida a través del SIMCE, se mantiene muy por debajo de lo esperado durante al menos una década (promedio SIMCE menor a 225 puntos entre 1998-2008). Ellas representan el 21% del total de establecimientos urbanos que ofrecen enseñanza básica en el sistema. Casi la mitad de las escuelas urbanas muestra una calidad regular según el mismo indicador en igual período, mientras que aproximadamente un tercio, se ubican entre los de calidad alta.

Expresado en matrícula, estamos hablando de unos 250.000²⁶ estudiantes de primaria que año a año están recibiendo una educación que no les está aportando los conocimientos y habilidades mínimas necesarias para una integración y participación plena y justa en la sociedad. En efecto, este conjunto de escuelas pese haber recibido apoyo y asistencia técnica desde la política de

²⁶ De acuerdo a las bases oficiales de matrícula del MINEDUC 2009, estas 971 escuelas reúnen un total de 246.618 niños de 1º a 8º Básico.

focalización, así como desde la atención a escuelas críticas o prioritarias, no han logrado construir y mantener en el tiempo, procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad pertinentes y relevantes para sus estudiantes. Los aprendizajes y desempeños mostrados por las distintas cohortes de estudiantes que han pasado por sus aulas en al menos una década, dan cuenta de una trayectoria escolar que no logra consolidar y potenciar habilidades cognitivas básicas del área del lenguaje y la matemática. Saberes y competencias que resultan ser esenciales para la comunicación, la comprensión y desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y crítico de los niños, niñas y jóvenes, así como para el aprendizaje en otros campos disciplinarios. La promesa de mayor movilidad a través de un acceso igualitario a las oportunidades sociales, permanece incumplida para este importante número de estudiantes y sus familias, que ponen en la educación y las escuelas, la confianza y anhelo de un mejor y más justo futuro.

Estas escuelas de baja calidad histórica, se caracterizan por:

- a. Ser mayoritariamente públicas/municipales (60%), siendo el 39% de ellas establecimientos de titularidad privada y subvencionados por el Estado. El 1% restante son escuelas privadas sin subvención estatal (particulares pagadas).
- b. Más del 70% son de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo
- c. Algo más de la mitad de ellas (52%) son de tamaño mediano y un 21% son grandes.
- d. Se ubican en contextos de fuerte competencia entre establecimientos. Cerca de la mitad de ellas en la Región Metropolitana y en comunas grandes y crecientes.

Parece entonces que el “mercado educativo” se las arregla para mantener escuelas de niveles distintos de calidad para distintos tipos de públicos. Así, existen escuelas de baja calidad públicas, privadas subvencionadas y privadas sin subvención estatal. Más aún, cerca de un tercio (29%) de las escuelas privadas subvencionadas de baja calidad son de financiamiento compartido; es decir, cobran por tal servicio a las familias de sus estudiantes y además reciben financiamiento estatal. De esta forma, las familias que asisten a estas escuelas de financiamiento compartido y aquellas que concurren a centros particulares pagados (mayor cobro mensual por educación que las anteriores), están pagando

por este “mal servicio”. La pregunta es si esto es algo o desconocido por dichas familias y estudiantes, o simplemente aceptado por ellos.

Por otra parte, los hallazgos anteriores ratifican la desigualdad y segmentación del sistema educativo chileno: los desempeños escolares más bajos se concentran en escuelas que atienden estudiantes de los segmentos más pobres y vulnerables. Así, siete de cada diez escuelas de baja calidad son establecimientos de nivel socioeconómico medio y medio bajo; esto es, escuelas en donde los ingresos familiares promedio de sus estudiantes son menores a \$202.000 al mes y cuentan con más de un 67% de estudiantes vulnerables (SIMCE, 2011).

Que esta baja calidad se concentra mayoritariamente en escuelas medianas y grandes (72%) habla también de una mayor dureza o institucionalización de una forma, de un estilo de hacer las cosas que pudiera estar explicando los bajos resultados que alcanzan sus distintas cohortes de estudiantes. Romper con esa cultura resulta más difícil en escuelas de mayor tamaño, con más docentes, familias y estudiantes.

9.1.2. ¿Son iguales entre sí las escuelas de baja calidad histórica?

Para efectos de definir acciones de mejoramiento, apoyo o asistencia, tanto como para la toma de decisiones de política educativa, es necesario escudriñar en este conjunto de escuelas que muestran una baja calidad promedio en el tiempo. Análisis e implicaciones respecto de la tendencia de sus desempeños escolares (SIMCE) y del comportamiento de su matrícula en el tiempo.

9.1.2.1. Comportamiento y evolución del SIMCE

Así, compartiendo promedios históricos similares que las hacen ubicarse en los rangos más bajo de calidad educativa, dichas escuelas esconden realidades muy distintas. Así, si se analizan los resultados SIMCE que obtienen año a año, y no sólo como el puntaje promedio obtenido en una década, es posible distinguir al menos cuatro subtipos de escuelas de baja calidad:

- *Ascendente*: Aquellas que muestran puntajes SIMCE que mejoran año tras año, aun cuando sean deficitarios y por debajo de lo esperado o media regional.

- *Estable*: Escuelas que no muestran cambios o variaciones en las distintas mediciones del SIMCE durante el período en estudio.
- *Fluctuante*: Escuelas que suben y bajan sin patrón definido en las distintas mediciones SIMCE.
- *Descendente*: Aquellas escuelas cuyos puntajes SIMCE disminuyen medición a medición.

Las señales que se entrega a las familias son muy distintas en uno y otro caso y, por ende también la posible reacción que ello tenga a la hora de inscribir allí a un nuevo hijo o cambiarlo a otro establecimiento. Esto siempre y cuando, los padres y estudiantes conozcan y usen el SIMCE como indicador de calidad para tales fines.

Respecto de cifras, los datos constatan que el 67% de las escuelas urbanas de baja calidad histórica, muestran una tendencia fluctuante o descendente en los resultados SIMCE obtenidos en las distintas mediciones. Sólo un 22% de ellos exhibe una tendencia ascendente en este indicador y un 4% se mantiene estable en el tiempo. Son las escuelas municipales de baja calidad histórica, quienes se muestran aún más comprometidas que las privadas, toda vez que en una importante mayoría (70%), muestran una tendencia negativa (a bajar los puntajes), o a no moverlos año a año.

Este hallazgo resulta relevante para efectos de una política que apuesta al mejoramiento de la calidad educativa, producto de la reacción de las escuelas a la competencia por captar matrícula. En este caso y para la mayoría de las escuelas públicas no hay indicio de una reacción positiva o tendencia hacia incrementar los desempeños de sus estudiantes. Así, pese a estar en contextos de alta competencia no se aprecia tal respuesta o reacción por parte de las escuelas.

9.1.2.2. El comportamiento de la matrícula

Cerca del 60% de las escuelas consideradas como de baja calidad ha visto reducida su matrícula durante el período 1998-2008, ya sea de forma importante o moderada. Un 17% experimentaron crecimiento en su matrícula (más o menos importante), mientras que un 22,5% la mantuvieron estable durante el mismo período. La pérdida de matrícula es mayor entre las escuelas urbanas de baja calidad histórica, que entre quienes muestran una calidad media o alta.

Es del todo interesante constatar que existe un importante grupo de escuelas de baja calidad crónica, que aumentan su matrícula o que la han mantenido su matrícula de manera estable en el tiempo. En ellas, las familias y estudiantes parecen no reaccionar de acuerdo a lo esperado en un sistema de (cuasi) mercado, al menos desde la matrícula.

Son los establecimientos municipales de baja calidad quienes pierden mayormente su matrícula en el tiempo, mientras que en el otro extremo son los privados subvencionados los que más incrementan su matrícula en el mismo período. El 51% de las escuelas de baja calidad histórica que muestran una pérdida o reducción importante de su matrícula son municipales, y un 43% son particulares subvencionadas. Los análisis comparativos anteriores permiten sostener que la reducción de la matrícula no ocurre de la misma manera entre los establecimientos escolares: esto depende de la calidad y tipo de administración de ellos.

9.1.3. El fenómeno de la permanencia (no cambio) en las escuelas de baja calidad histórica

El 88% de los estudiantes de las escuelas que muestran una baja calidad histórica medida a través del SIMCE, permanecen en ellas. De los que se cambian, un 7% lo hace a otro establecimiento dentro de la misma comuna, mientras que cerca de un 4% lo hace a uno de otra comuna. La permanencia es mayor en los colegios públicos /municipales (89%), seguida de los privados subvencionados (84%) y posteriormente de los privados no subvencionados (78%).

Es posible sugerir que esta alta permanencia de los estudiantes y sus familias en escuelas que históricamente muestran bajos resultados se explica por la limitaciones reales para elegir u optar por otras escuelas (recursos familiares y oferta educativa principalmente), pero no exclusivamente por dichas limitaciones.

9.1.4. El flujo de estudiantes de escuelas de baja calidad histórica

Los datos que permiten identificar y seguir la trayectoria escolar de los estudiantes en el sistema escolar chileno, según la calidad SIMCE de las escuelas de origen y destino, solo cubren los años 2003 al 2006. Con este resguardo, los

análisis que se detienen en los flujos y movimientos de estudiantes desde y para las escuelas de baja calidad histórica, nos permiten sostener:

- Las tasas de cambio de los estudiantes de 1° a 8° Básico son de un 9% para el conjunto de escuelas urbanas y de un 11% para las urbanas de baja calidad histórica (considera aquellas de baja y muy baja calidad).
- Las tasas de cambio muestran una relación inversa respecto de la calidad. Es decir, mientras menor es el promedio histórico SIMCE, mayor la tasa de cambio. En efecto, mientras que para las escuelas de muy baja calidad (SIMCE menor a 200), la tasa llega a un 15%, no supera al 5% entre las de alta calidad (SIMCE sobre 300), aumentando el valor de la tasa a medida que decrece la calidad SIMCE.
- La mayor tasa de cambio ocurre en primero Básico y es significativamente mayor entre las de baja calidad: 18,2%, versus un 13,6% para el conjunto de escuelas urbanas.
- Las tasas de cambio se mantienen entre un 13% y un 14% entre 2° y 5° grados en las escuelas de baja calidad y entre un 9% y 19% en el conjunto
- El cambio disminuye significativamente entre 5° y 6° grados (4,5% a 5,8%) y vuelve a aumentar en 8° grado.
- En todos los grados, el cambio es mayor en las escuelas de baja calidad.

El hecho de que la tasa de cambio se incremente a medida que disminuye el puntaje SIMCE podría sugerir una posible reacción de castigo hacia las escuelas de baja calidad histórica. Sin embargo, sin saber el destino de tal cambio, es decir si los estudiantes (y familias) que abandonan una escuela de baja calidad se matriculan en una de mejor calidad SIMCE que aquella que dejan, no es posible sostener tal afirmación.

9.1.5. El destino del cambio desde escuelas de baja calidad

Respecto del tipo de escuela hacia donde se cambian quienes lo hacen, los datos muestran situaciones curiosas y muy decidoras respecto de que el cambio no obedece a una búsqueda por mejor calidad. Veamos en detalle el destino del cambio:

- a. Considerando el conjunto de escuelas urbanas. De los estudiantes que se mueven, cerca de un 30% se van a un colegio de igual o peor desempeño educativo.
- b. Desde escuelas de muy baja calidad. Cerca del 60% se cambian hacia escuelas de baja o muy baja calidad, un 37% se traslada hacia escuelas de calidad media, y apenas un 5 % hacia escuelas de alta calidad.
- c. Desde escuelas de baja calidad. Un poco más de un tercio de los estudiantes se cambia hacia escuelas de baja o muy baja calidad; más de la mitad (55%) lo hacen hacia escuelas de calidad media y un 8,8% hacia escuelas de alta calidad.

Estos resultados nos permiten sostener que en la decisión del cambio la calidad de la educación ofrecida no parece ser determinante, al menos no según el indicador nacional (SIMCE). Este hecho da mayor relevancia a la necesidad de profundizar e indagar en las razones y variables que realmente pesan y son significativas para los estudiantes y familias a la hora de optar por cambiarse de una escuela a otra.

9.1.6. La probabilidad del cambio desde escuelas de baja calidad

Interesaba también indagar en las características de aquellos estudiantes que se mueven en busca de una “mayor calidad educativa”; esto es, conocer qué tipo de alumno que asiste a una escuela de baja calidad, es el que logra cambiarse a una escuela de mayor rendimiento. La investigación encuentra que son los estudiantes de mayores desempeños académicos (SIMCE individual) y capitales sociales y culturales, quienes tienen la mayor probabilidad de moverse hacia escuelas de mayor calidad (mayor rendimiento SIMCE). Algunos detalles interesantes al respecto:

- Hombres y mujeres tienen prácticamente la misma probabilidad de permanecer en establecimiento de muy baja y baja calidad, esto independientemente del nivel socioeconómico del establecimiento y del tamaño de su matrícula. Así, el género de estudiante no hace diferencia respecto de la permanencia o el cambio desde escuelas de baja calidad, como tampoco respecto del destino del cambio.

- La probabilidad de que se produzca un cambio hacia establecimientos de calidad superior a la original, es significativamente mayor entre estudiantes de establecimientos de nivel socioeconómico medio y medio-alto
- La probabilidad de mantenerse en los establecimientos de baja calidad es mayor en los estudiantes de establecimientos de bajo y de medio-alto nivel socioeconómico, es decir en los extremos
- La probabilidad de permanecer en los establecimientos de baja y muy baja calidad, es más alta entre los alumnos cuyas madres no han completado su escolaridad básica.
- Los hijos e hijas de madres con escolaridad de nivel Secundario completa o algunos años de estudios superiores, son quienes muestran una mayor probabilidad de cambiarse hacia escuelas de calidad media y alta: 15% y 5% respectivamente.
- Las probabilidades de no cambiarse que tienen los alumnos de establecimientos de baja y muy baja calidad, son prácticamente iguales respecto de los puntajes SIMCE que ellos obtienen
- Los alumnos que obtienen un bajo o muy bajo puntaje SIMCE presentan la mayor probabilidad de cambiarse hacia otro establecimiento de baja calidad. Los alumnos que obtiene un puntaje alto o muy alto en sus pruebas SIMCE, son quienes presentan la mayor probabilidad de cambiarse hacia escuelas de calidad media.
- El cambio hacia escuelas de calidad alta, es más probable entre los alumnos que obtienen un puntaje muy alto en el SIMCE

De esta forma, los análisis permiten concluir que los estudiantes con mayor probabilidad de moverse hacia mejores escuelas (mayor calidad), son aquellos de mayores recursos económicos y capitales culturales o con mejor desempeño académico, dando cuenta así de un fenómeno de segmentación entre los estudiantes más vulnerables. Lo anterior se considera del todo relevante, ya que sugiere que en un sistema ya fuertemente segmentado, se produce el descreme de los estudiantes con mayores recursos familiares y mejores desempeños, en las escuelas que ya están atendiendo a la población estudiantil de mayor vulnerabilidad y peores resultados académicos. En tal sentido y sin poder hacer interpretaciones causales, los resultados muestran cómo niños y niñas que provienen de hogares cuyos padres tienen menores recursos económicos y

culturales, ubicados en entornos de mayor vulnerabilidad económica, permanecen o se mueven mayoritariamente a colegios de baja calidad.

9.1.7. Criterios y factores de elección de escuelas

La investigación indaga en los criterios y factores que aparecen implicados en la elección de escuelas en padres cuyos hijos e hijas asisten a escuelas chilenas de baja calidad histórica ubicadas en contextos de alta competencia. A modo de contextualizar desde donde hablan los padres, es necesario recordar que son mayoritariamente familias de clase baja; esto es con una alta mayoría de padres sin escolaridad de nivel superior e incluso de nivel secundario incompleto (apenas un 1% de los padres se declara profesional), y con ingresos promedios familiares que las ubican en el III decil de ingresos. Esta condición se constata también en los grupos focales en el estudio cualitativo de la investigación.

En este marco, los resultados de la encuesta aplicada a una muestra de padres en el universo de escuelas de baja calidad de dos importantes espacios educativos urbanos o “mercados educativos”, permite identificar seis grandes criterios o razones que entregan los padres respecto de la decisión de haber elegido esa escuela para sus hijos e hijas. Se trata de criterios de tipo económico, referidos a la calidad de escuela, al tipo de formación que entrega, al clima y la seguridad que ofrece a los estudiantes, al conocimiento e información directa que los padres manejan y, a aspectos de infraestructura y recursos disponibles en ellas.

Las principales razones que los padres señalan para haber elegido la escuela a la cual asisten sus hijos e hijas, son de tipo económicas. Así, el 37% de ellos reconocen que la opción y final decisión se debió principalmente a temas de costos. Entre los más importantes se encuentran la distancia entre la escuela y la casa, así como el hecho de ser una escuela gratuita. En segundo lugar mencionan factores referidos a la calidad de la escuela (23%). En este caso, la calidad o el prestigio de los profesores se mencionan como el factor más importante, seguido de los resultados académicos y el nivel de exigencia de la escuela. En tercer lugar, se ubican razones que aluden a la seguridad y ambiente escolar. Un 20% de los padres priorizan la seguridad y un ambiente grato al momento de elegir una escuela donde matricular a sus hijos.

Un 9% de las familias declaran haber elegido esas escuelas en razón de la orientación valórica y tipo de formación que entregan. De manera especial se mencionan la disciplina y el tipo de valores que orientan la enseñanza. Con casi igual porcentaje, aparecen factores referidos a la información que los padres manejan de las escuelas mediante amigos, familiares o conocidos. Así un 8,6% de los padres reconocen una elección que priorizó experiencias y conocimiento directo de la escuela. El tener otros hijos o familiares que estudien o estudiaron allí, se menciona como la principal razón seguida de la condición de ex alumno de alguno de los padres. Finalmente es del todo interesante la poca importancia que los padres dan a la infraestructura, equipamiento y recursos materiales con que cuentan las escuelas. Menos del 3% lo señalan entre las principales razones de la elección.

Los análisis respecto de la principal razón de la elección muestran aspectos interesantes, según el tipo de administración de la escuela. Ambos tipos de padres coinciden en señalar la distancia entre la casa y la escuela, como el principal motivo en la elección de escuela. Sin embargo, mientras que la gratuidad aparece como el segundo factor en importancia en el caso de los padres de escuelas públicas, recién ocupa el lugar duodécimo en el caso de los padres de centros privados subvencionados, lo que habla claramente una fuerte limitación para ejercer tal elección, entre las familias de menores recursos. Los profesores y los resultados académicos, ocupan los siguientes lugares de prioridad para ambos tipos de padre.

Al profundizar en las razones que tuvieron los padres para elegir estas escuelas desde la indagación cualitativa se identifican tres grandes categorías que concentran los elementos o principales factores considerados o implicados: en primer lugar, el conocimiento directo sobre ellas, en segundo la ubicación y costos, y una tercera y última categoría que ubica a los padres que no tuvieron posibilidad alguna de elegir de acuerdo a sus preferencias. Lo anterior ratifica, así, la información entregada en la encuesta y ofrece mayor comprensión al respecto. Veamos el detalle del posicionamiento y argumentos de los padres respecto de cada una de ellas.

a) Conocimiento directo o por redes de amigos y parientes

Para los padres de escuelas tanto públicas como privadas subvencionadas, el aspecto más relevante y prioritario en la decisión de la escuela a donde enviar a

sus hijos, dice relación con el conocimiento previo que ellos manejan sobre la escuela de manera directa o a través de los amigos y familiares. Situación que además se ratifica en las importantes y diversas redes familiares y de amistad que ambos padres reconocen caracterizan a estas escuelas. Así, el haber sido ex alumno del colegio, el tener o haber tenido allí a los hermanos mayores, que asistan amigos y conocidos del barrio u otros familiares, se constituye en una de las principales razones consideradas por los padres para matricular allí a sus hijos. En otros casos, la razón viene dada por tener cercanía o algún vínculo con los profesores o la dirección del colegio, o haber sido recomendada por alguna educadora del Jardín Infantil, donde estaba su hijo en edad preescolar.

Así, en la elección de la escuela pesan, y de manera relevante, las trayectorias educativas de padres y otros familiares que suponen un conocimiento directo respecto del espacio y ambiente al cual llegarán los hijos. Conocimiento que les entrega confianza y seguridad por sobre otras consideraciones de la escuela y la educación que allí recibirán. Por ejemplo, la experiencia de haber tenido otros hijos en la escuela a los cuales les fue bien, resulta ser determinante en la elección. Es importante remarcar que esa apreciación, proviene de principalmente de las notas que han obtenidos estos hijos mayores o conocidos, así como de no haber repetido curso y del eventual ingreso al liceo o la enseñanza media.

b) Ubicación y costos. Posibilidad y seguridad

El costo, así como la cercanía, se menciona también como determinante en la elección. Factores, que además del elemento práctico, se relaciona también con la realidad y viabilidad de poder pagar no sólo por la educación de un hijo, sino de todos ellos y, con una sensación de mayor seguridad. En efecto, en primer lugar el monto que cobran algunas escuelas privadas subvencionados directamente a las familias, se levanta como un factor determinante en la elección de la escuela. Principalmente como exclusión de aquellas escuelas que aunque fueran las preferidas no están al alcance de sus recursos. Por otra parte, la ubicación de la escuela, referida especialmente a la cercanía con el hogar y el entorno donde se emplaza, son también aspectos relevantes y decisivos en la elección escolar. Ambos aspectos reúnen criterios económicos y de seguridad para sus hijos. El que esté cerca no implica costos de traslados y ofrece mayor seguridad en el recorrido que deben hacer hijos pequeños (primaria), entre la

escuela y el hogar diariamente. El estar cerca también supone que los padres o alguien de la familia pueden estar en las escuelas rápidamente frente a cualquier emergencia o problema que tenga el hijo(a).

También en relación con la seguridad y cuidado de los hijos, los padres de escuelas privadas mencionan el tamaño de la escuela como factor de elección. Ellos señalan que en una escuela pequeña sus hijos están más seguros y corren menos riesgo de acoso o maltrato escolar.

c) No hubo elección real

En ambos tipos de escuela se levantan voces para dar cuenta que ellos no tuvieron realmente la opción de elegir escuela. Ellos hubieran preferidos matricularlos en otras escuela, pero o no contaban con los recursos económicos para ello o sus hijos fueron rechazados en los procesos de selección. Están así en estas escuelas, porque allí fueron aceptados ellos y sus hijos. Esto claramente muestra la complejidad y consecuencias de una elección amplia y sin restricciones que finalmente no funcionan igual para todos los estudiantes y las familias. Dos aspectos que vale la pena mencionar y que surgen de la constatación anterior:

- i) Efectivamente la elección no es tal para muchos de los padres de nivel socioeconómico bajo en Chile, ya sea por barreras económicas o académicas. El precio y la selección de estudiantes son claros impedimentos para una real e igualitaria elección parental. El cobro y las pruebas de selección para el ingreso, benefician a las familias y estudiantes de mayores recursos y capitales culturales, quienes debido a ello, pueden concretizar una elección bastante más cercana a sus expectativas y prioridades de la escuela deseada.

Así, la supuesta elección para los padres de clase baja, termina siendo más bien una negociación y acople entre sus aspiraciones y el sentido de realidad que su experiencia les muestra. Acomodos y procesos que buscan disminuir la frustración y sensación de fracaso frente a no poder matricular a sus hijos en las escuelas que realmente quisieran. Y desde allí entonces, se empieza a construir un relato más positivo sobre la escuela que los acepta, lo que legitima y da sentido a la decisión de dejar a sus hijos en ellas.

- ii) Parece ser que estas escuelas de baja calidad histórica, cumplen la función de “recoger” a las familias y estudiantes que el resto del sistema y escuelas no quieren educar, por la complejidad y costos que ello supone. Algunas de ellas corresponderían a lo que en otros lugares y contextos se les conoce como “escuelas basurero”, y que cumplen más bien un rol de contención social al escolarizar a los niños. La existencia de estas escuelas, aunque no logren mejores rendimientos y desempeños escolares, resulta ser de todo funcional y cómoda para el resto del sistema.

En cualquier caso, la indagación muestra que la elección de la escuela es algo que se decide desde criterios y principios familiares, más que como una búsqueda que responda directamente a las características, intereses o necesidades individuales del hijo o hija en particular. Y entre ellos, el conocer el espacio donde se llegarán a educarse produce a los padres mayor seguridad y confianza, factores que se priorizan respecto de otras variables como puede ser lo académico, el logro o rendimiento académico.

En la tabla 9.1 detalla el conjunto de criterios y factores que los padres mencionan como importantes en la decisión y elección de la escuela a la que asisten sus hijos. En la misma se integran aquellos criterios procedentes tanto de la encuesta como de los grupos focales en la fase cualitativa. Se presentan por orden de prioridad y en su interior, en negritas, los que resultan ser más relevantes y con mayores consensos entre los padres.

9.1.8. Valoración y crítica hacia las escuelas de baja calidad histórica

Siete de cada diez padres considera que la escuela a la que asiste su hijo o hija es buena o muy buena. Apenas un 3% de ellos considera que se trata de una escuela mala o muy mala. Al mirar los datos según se trate de escuelas públicas o privadas con subvención estatal, hay mayor satisfacción con los padres de escuelas privadas de baja calidad histórica. En efecto, el 84% de ellos consideran que sus hijos están en una escuela buena o muy buena, porcentaje que solo es de un 68% entre de quienes tienen a sus hijos en escuelas de baja calidad histórica públicas (municipales). Veamos en detalle las razones que aducen para estos altos grados de satisfacción:

TABLA 9.1. FACTORES DE ELECCIÓN DE ESCUELA EN CHILE EN ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA

Criterios Priorizados	Factores
1. Económicos	<p>Ubicación: Cercanía /distancia al hogar Precio: Gratuidad o pago del colegio (monto del financiamiento compartido) Obtención beneficios (becas, alimentación, materiales) Traslado fácil y sin costo</p>
2. Conocimiento directo	<p>Hermanos y Parientes como alumnos en la escuela Padre- Madre ex-alumnos Conoce a alguien que trabaja en la escuela Recomendación conocidos y familiares Amigos y vecinos en la escuela</p>
3. Calidad de la escuela	<p>Por el prestigio o calidad de los profesores Resultados académicos Nivel de exigencia Tipo de escuela: privada y pagada Cobertura curricular: contenidos pasados en las distintas materias SIMCE escuela Presencia y disponibilidad de la dirección</p>
4. Características de los estudiantes y sus familias	<p>Familias de buena clase (con valores y costumbres deseables); <i>"iguales mejores a nosotros"</i> Tipo de estudiantes Estudiantes respetuosos, de buen comportamiento y buenas costumbres Buen ambiente familiar</p>
5. Clima y seguridad escolar	<p>Buen trato estudiantes, interés y preocupación por ellos Buen ambiente: sentido de comunidad Mayor libertad a los estudiantes Horario extendido obligatorio en la escuela (Jornada Escolar Completa). Bajo nivel de violencia: menor riesgo de acoso o <i>bullying</i>, buena convivencia entre estudiantes Cercanía: Trayectos cortos hijos pequeños; llegada rápido de padres/familias frente a eventuales emergencias Entorno Escuela: barrios más seguros Tamaño escuela: Escuela pequeña da más tranquilidad y confianza;</p>
6. Tipo de Formación - Características de la enseñanza	<p>Niveles de exigencia y Disciplina Principios valóricos-, religiosos Formación integral; enseñar buenas costumbres y valores Condición Mixto- No Mixto Apoyo a los estudiantes para aprender: profesores pacientes y dedicados Atención personalizada; cursos pequeños</p>
7. Infraestructura y equipamiento	<p>Condición Servicios básicos (Baños especialmente) Condición del inmueble Materiales educativos Laboratorios, canchas, salas, bibliotecas Acceso a Computadores e internet en la escuela</p>

Fuente: Elaboración propia.

- Los tres aspectos más valorados en estas escuelas por los padres y con muy altas mayorías, son: i) lo que aprende el hijo/a (75%); los profesores (72%) y los principios valóricos que entrega la escuela (67%).
- El Clima y los resultados que alcanza el SIMCE de la escuela, concitan adhesiones cercanas al 50% (49% y 44%, respectivamente). Es interesante que cerca de la mitad de los padres se muestren satisfechos con el SIMCE, toda vez que se trata justamente de escuelas que muestran un desempeño históricamente bajo en ese indicador de calidad. O los padres realmente no conocen esa información, o no comprenden lo que sus valores o puntajes promedios implican en términos de aprendizaje y logros para sus hijos.
- Aunque muy minoritarios en porcentajes, la disciplina, el clima y el SIMCE de la escuela, son los aspectos que concitan mayor adhesión entre quienes se muestran insatisfechos (porcentajes de entre un 21 y 23%).

9.1.8.1. Los aspectos mayormente reconocidos y valorados de las escuelas

La indagación cualitativa permite profundizar en estos altos niveles de satisfacción con las escuelas, especialmente a través de los aspectos más reconocidos y valorados por los padres y los argumentos que los sustentan. Es necesario señalar que, al igual que lo ocurrido en la encuesta, son los padres de las escuelas privadas quienes se muestran mayormente satisfechos con ellas, mientras que los de las escuelas municipales se muestran mayormente críticos.

Veamos en detalle los aspectos que los padres de ambos tipos de escuela valoran y reconocen positivamente.

a) Los docentes

Ambos tipos de padres y madres coinciden en destacar a los profesores de sus escuelas, como el aspecto más positivo y valorado por ellos. En general se reconoce y agradece el trato, la cercanía y calidez con que ellos tratan a sus hijos. Dando prioridad al hecho de que ellos se preocupan de inculcarles valores y “buenas costumbres”.

No obstante lo anterior, se aprecian matices entre unos y otros, Por ejemplo, los padres de escuelas públicas asocian a esta mayor preocupación por los estudiantes una real vocación pedagógica de los maestros, que se refleja en que

ellos no solo están preocupados de los contenidos a pasar, sino que conocen la realidad de sus alumnos y se preocupan por ellos. Y que además no están allí por el dinero (que perciben es menor que en otras escuelas). De esta forma, los padres de las escuelas municipales destacan en los profesores concretamente esta mayor vocación, la cercanía y confianza que les ofrecen a los estudiantes, la paciencia y estrategias para ayudar a los alumnos con problemas de aprendizaje o de menor ritmo para aprender, junto con una buena disposición para recibirlos y atenderlos a ellos como padres y familias.

En el caso de los padres de escuelas privadas subvencionadas se agrega al reconocimiento por la enseñanza de valores, la preocupación y el buen trato, el adecuado cumplimiento de los contenidos curriculares por parte de los docentes en estas escuelas. Ellos señalan que los profesores logran avanzar en los contenidos en las diferentes materias. Es interesante destacar además, que los padres de estas escuelas valoran especialmente en los docentes el trato justo hacia los alumnos, lo mismo que respecto del trato o atención que entrega a los padres.

Hay así en todos los padres un espacio reconocido y legitimado en el quehacer de los docentes de sus escuelas que está más allá de lo académico. Se prioriza lo que ellos llaman la vocación, que se ve reflejada en una intencionalidad de enseñar valores, en la preocupación y atención hacia todos, pero especialmente con quiénes muestran mayores dificultades lo que en ambos tipos de escuelas, acrecienta esa valoración sobre el profesorado y su labor en ellas. Entre los aspectos que valora de estos maestros, se ubica el apoyo que ellos entregan a los niños y niñas que muestran mayores dificultades para aprender. Es muy probable que entre estas escuelas de baja calidad histórica se encuentre un porcentaje importante de niños con mayores dificultades para aprender o simplemente con malas experiencias de enseñanza. Por ello, se evidencia un especial reconocimiento al trato cálido, paciente y reforzador para quienes se muestran más lentos o con alguna dificultad en el aprender. Es decir hay un profundo reconocimiento (desde el agradecimiento) por tratar de sacar a sus hijos adelante, a pesar de sus dificultades. Los relatos de rechazos de los hijos en otras escuelas, son evidencias de lo anterior.

b) La seguridad y el buen clima

Con un reconocimiento bastante menor se señala la seguridad que les otorga el

colegio, en tanto atención y cuidado de los estudiantes. Así, el bienestar e integridad de sus hijos y los alumnos se encuentra entre los aspectos más valorados por los padres en ambos tipos de colegios. Concretamente, la seguridad tiene relación con el tamaño del establecimiento y la labor desplegada especialmente en los recreos, instancias de mayor riesgo para accidentes, maltratos, acosos u otros. Interesante es también la relación que se percibe entre seguridad, clima y sentido de comunidad que se da en la escuela. Así por ejemplo, los padres de escuelas municipales dan cuenta de la existencia de muchos lazos de parentesco o relaciones sociales entre las familias de los estudiantes. Estas redes y relaciones se aprecian como algo positivo, ya que les permite saber quiénes son los amigos y compañeros de sus hijos. Aspectos que mencionan también como factor de la elección de la escuela. Sentido de comunidad que se amplía y extiende en la relación que existe con los profesores, quienes en su mayoría, y al igual que ellos, permanecen en la escuela por largos años.

En el caso de los padres de escuelas privadas, el sentido de comunidad que se da en la escuela lo ven reflejado en el ambiente positivo y la buena convivencia escolar que ocurre y que ellos valoran. Les satisface ver a sus hijos y compañeros contentos y felices, que encuentren allí espacios para aprender y jugar. De manera especial estos padres reconocen que las escuelas les han permitido seguir siendo niños, de manera acorde a sus edades.

C) El ser escuelas pequeñas

También con menor grado de acuerdo y destacando que solo aparece en el discurso de los padres de escuelas privadas, se encuentra la valoración por ser escuelas pequeñas. muy probablemente por la relación con mayores niveles de seguridad y confianza al poder conocerse entre todos y que la escuela, puede a su vez, tener un mayor control y cuidado sobre los estudiantes. Es decir, una mejor atención y trato a los estudiantes en lo social y académico, es mayormente posible en escuelas pequeñas.

Para cerrar este punto, es importante destacar que, contrariamente a lo que dice la literatura respecto de que los aprendizajes escolares, se ven potenciados y favorecidos en un ambiente diverso, plural y de tamaño mediano y grande, los padres valoren y busquen todo lo contrario: escuelas pequeñas, selectivas (homogéneas) y con compañeros lo más parecidos en

valores y costumbre a los hijos e hijas. Sin duda, aspectos propios de la subjetividad y representaciones sociales, que son difíciles y complejos de modificar. De una u otra forma, los padres siguen buscando en la escuela, replicar el ambiente y costumbres familiar, o a lo más el contacto o convivencia con otras familias y estudiantes, que se consideran iguales o de mejor condición al respecto. Así, parece ser que la prioridad en esta valoración hacia la escuela, está dada por la seguridad y distinción social que ella ofrece y representa.

Esta apreciación y sus matices se reflejan en la tabla 9.2, mostrada en la página anterior.

TABLA 9.2. SATISFACCIÓN CON LAS ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA. ASPECTOS MÁS VALORADOS SEGÚN TIPO ESCUELA

Aspectos Valorados	Padres escuelas públicas (municipales)	Padres escuelas privadas subvencionadas (particulares subvencionadas)
1. Los profesores	<ul style="list-style-type: none"> • Buen Trato estudiantes • Enseñanza de principios y valores • Preocupación y conocimiento de los alumnos • Vocación: Compromiso, están allí por opción por lo público • Atención a alumnos con dificultades: Paciencia y dedicación • Relación con los padres: Disponibilidad y buen trato 	<ul style="list-style-type: none"> • Trato y preocupación : Cercanía y cariño y justicia en el trato • Enseñanza de valores: Principios y buenas costumbres • Pasan los contenidos en las materias • Paciencia enseñar a niños con dificultades aprender • Relación con los padres: Disponibilidad, Calidez
2. Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento e interacción Familias • Sentido de comunidad • Buena relación y convivencia entre estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Buena convivencia • Sentido de comunidad • Relación entre los niños
3. Seguridad y confianza	<ul style="list-style-type: none"> • Atención y cuidado • Sin violencia ni bullying 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado, Seguridad , confianza
4. Dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad 	
5. Tamaño		<ul style="list-style-type: none"> • Pocos alumnos por curso • Escuela pequeña

Fuente: Elaboración propia.

9.1.8.2. Los aspectos de las escuelas que concitan la crítica y el descontento de los padres

Volver a reiterar que son los padres de las escuelas públicas quienes se muestran mayormente descontentos con sus escuelas e identifican prácticas, actitudes y procedimientos que merecen el descontento y la crítica. De esta forma, y aunque

coinciden muchas veces con los aspectos menos valorados por los padres de las escuelas privadas, los grados de consenso son bastante menores entre estos últimos. Recorramos brevemente los principales aspectos que se explicitan como los más deficitarios en estas escuelas.

a) La cobertura curricular

Es muy interesante la crítica que hacen los padres y madres de escuelas municipales respecto de que el colegio está retrasado respecto a los contenidos que les “pasan” a los hijos en los distintos grados. Esta apreciación la sostienen mediante la comparación con hijos de otros amigos o parientes que asisten a otras escuelas de la comuna. En su opinión, los niños de estas escuelas están atrasados respecto de otros alumnos en iguales grados en otras escuelas. A su juicio, esta debilidad dice relación directa con la calidad de algunos de los docentes de estas escuelas la que se ha visto agudizada con el retiro de los buenos profesores. Este aspecto no merece reparos entre los padres de escuelas privadas subvencionadas.

b) El ambiente y la disciplina

Hay consenso entre los padres de escuelas municipales en mencionar el ambiente especialmente referido al tipo de alumnos como una de los principales puntos débiles de estas escuelas. Ello es debido a que lo perciben como “malos modelos de disciplina, conducta y valores” para sus hijos. Critican así, problemas de disciplina de los alumnos que desde su mirada las escuelas no logran manejar, especialmente porque no seleccionan a los alumnos. Entre estos padres se levantan voces que atribuyen una mejor calidad en colegios pagados, es decir justamente en donde es mayor la selección: por dinero y habilidades. Por otra parte, critican el poco compromiso y participación del resto de las familias en la escuela, lo que en parte atribuyen a la propia realidad familiar que actúa como limitación o impedimento a una mayor participación (muchas madres solas y trabajadoras). Este poco compromiso y colaboración, impide que se generen vínculos más estrechos entre los alumnos, las familias y la escuela, mejorando con ello el ambiente.

Los padres de escuelas privadas coinciden también en señalar su insatisfacción con el ambiente de la escuela. Mencionando especialmente cierto tipo de familia que concurre a ella y que no muestra sus mismos principios y valores. A su juicio,

para mejorar el ambiente la escuela debiera seleccionar a las familias (o mejorar este proceso en aquellas que ya lo hacen). Hay cierto consenso (más o menos velado) para atribuir al ingreso sin selección, la entrada de estudiantes complicados y que van deteriorando el colegio. De esta forma, en ambos tipos de padres aparece una preocupante postura por demandar que las escuelas seleccionen a los estudiantes, de manera de hacerlos cada vez más iguales entre sí. Como si la diferencia fuera el peligro mayor para sus hijos e hijas.

c) La dirección de las escuelas

En ambos tipos de escuelas se mencionan críticas a la forma en que ellas se dirigen y conducen. Las que se concentran en el acceso o disposición de la dirección para atender a los padres y estudiantes y en la poca presencia de los directores y directoras en las escuelas (padres municipales). Mientras que el caso de los padres de escuelas privadas, las pocas críticas se refieren al autoritarismo de la dirección, la mala administración y gestión de recursos y servicios, junto con la responsabilidad en la alta rotación de los docentes.

d) La infraestructura y el equipamiento

Finalmente y con importantes matices entre tipos de escuelas, los padres enuncian cierta insatisfacción y crítica respecto de la falta de recursos o las condiciones de infraestructura, equipamiento e instalaciones en estas escuelas. Así, por ejemplo, entre los aspectos más criticados referidos a instalaciones y servicios, los padres de escuelas municipales destacan su disconformidad con la condición de los baños (limpieza, cantidad y agua), la falta de espacios para educación física y la disponibilidad de materiales educativos entre otros. Aspecto en lo que coinciden los padres de las escuelas privadas subvencionadas. Así, es posible aventurar que la infraestructura, aunque valorada e importante, no es algo del todo prioritario para los padres. Salvo cuando se trata de los baños, agua u otros servicios básicos, donde si no hay términos medios.

Esta apreciación y sus matices se reflejan en la tabla 9.3.

TABLA 9.3. LA CRÍTICA HACIA LAS ESCUELAS DE BAJA CALIDAD HISTÓRICA SEGÚN TIPO ESCUELA

Aspectos críticos	Padres escuelas públicas (municipales)	Padres escuelas privadas subvencionadas (particulares subvencionadas)
1. Cobertura Curricular	<ul style="list-style-type: none"> Retraso en contenidos. De acuerdo libro texto y cuadernos Repiten contenidos. No hay avances de un año a otro No les va bien cuando los niños postulan a otros colegios 	
2. Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> Tipo de estudiantes. No seleccionan, permisividad Mal ambiente en general Poco compromiso y participación de las familias 	<ul style="list-style-type: none"> Tipo de Familia: "ordinaria" Tipo compañeros: Mala compañía hijos/as Mal ambiente: porque no hay selección
3. Infraestructura y recursos	<ul style="list-style-type: none"> Mejorar Servicios (Baños, agua...) Pocos computadores y poco uso de ellos en los alumnos Faltan Canchas deportes y Educación Física 	<ul style="list-style-type: none"> Precariedad y deterioro Servicios básicos (baño) Problemas de Limpieza, Higiene Falta instalaciones
4. Directores/as	<ul style="list-style-type: none"> Poca Presencia en la escuelas Poca disponibilidad atender alumnos y padres 	<ul style="list-style-type: none"> Mala Administración-Falta capacidades Director/a autoritario Dueños son los directores/as Alta rotación docente y personal

Fuente: Elaboración propia.

9.1.9. Razones para la permanencia en las escuelas de baja calidad

Son cinco los principales motivos que entregan los padres para permanecer en estas escuelas de baja calidad histórica. Como veremos a continuación, estos motivos van desde lo económico a los resultados académicos de alcanzan sus hijos e hijas y que varían entre quienes los tiene en escuelas públicas y privadas.

a) Continuidad en la trayectoria

Hay coincidencia en ambos tipo de padres, en que el cambio de escuela es un proceso que puede afectar negativamente ya sea la personalidad, la motivación por aprender o las autoestima de los niños. Así, el querer que sigan su trayectoria escolar en un mismo lugar, con sus compañeros y profesores se constituye en una poderosa razón para mantenerlos allí. En algunos casos, cuando ha habido intención de cambio, han sido los propios estudiantes quienes no han querido ser trasladados a otra escuela, concretamente por no separarse

de sus compañeros y amigos. El cambio se percibe así, siempre como algo no deseado y solo como una última opción.

b) Por los profesores

Coincidentemente con la valoración que muestran respecto de los profesores, son también ellos una de las principales razones por las cuales los padres de escuelas públicas (municipales), señalan que permanecen en ellas. Destacan como ya vimos, la preocupación y el trato que dan a los alumnos, así como los valores y principios que les enseñan.

c) Las notas y los avances en el aprendizaje de los hijos e hijas

Los logros académicos o el mejoramiento de las notas de sus hijos e hijas, aparece como un factor central para permanecer en las escuelas municipales. Aspecto que además los hace estar muy contentos con la escuela, algo especialmente claro en quienes vienen desde otra escuela y han vivido problemas de aprendizaje o rendimiento con sus hijos. Es por ello, que no hay contradicción alguna en la opinión de estos padres. Efectivamente ellos están en escuelas de una baja calidad histórica, no obstante sus hijos pueden avanzar en sus aprendizajes y ser los mejores alumnos en ellas. En tal caso, la calidad (y satisfacción con ella) se muestra en otros indicadores, legitimados y acordados por ellos.

d) La confianza y seguridad de la escuela

La cercanía y conocimiento de la escuela son factores importantes para mantenerlos en ellas y que hablan además de aspectos de seguridad. Así, los padres de escuelas municipales señalan que el conocer a las personas que allí trabajan, docentes y administrativos, les entrega seguridad y tranquilidad para seguir enviando allí a sus hijos. En el caso de los privados subvencionados, la mayor seguridad es el tenerlos más cerca del hogar y que reiteran las razones que mencionan para haber escogido estos colegios.

e) Factores económicos

Por último y, entre los padres de escuelas privadas se señalan aspectos de tipo económico para no cambiar de allí a los hijos. No están dispuestos (no pueden), asumir nuevos costos de matrícula, mensualidad y traslados por ejemplo.

9.1.10. Condiciones y disposición al cambio de escuela de baja calidad

Puestos en el escenario de poder cambiarse de escuela, la postura y opinión de los padres, a diferencia de la satisfacción, se divide y ellos exhiben dudas al respecto. En efecto, cerca de la mitad de los padres declara que no cambiarían a sus hijos de estas escuelas (53%), mientras que un 47% de ellos señala que lo cambiaría de poder hacerlo, con más o menos dudas. El análisis por el tipo de administración de la escuela muestra que los padres cuyos hijos asisten a una escuela privada subvencionada de baja calidad histórica, se muestran menos proclives a cambiarlo, respecto de quienes lo tiene en escuelas públicas (60% y 50%, respectivamente).

Este estudio constata varios aspectos relevantes:

- i) Casi la mitad de los padres de estas escuelas se muestra dispuesto a cambiar al hijo/a de estas escuelas, si ello aparece como una opción viable
- ii) Es mayor la crítica (disposición al cambio) entre los padres de escuelas públicas que de aquellos cuyos hijos van a escuelas privadas, siendo ambos tipos de escuelas iguales respecto de sus rendimientos académicos en el tiempo (resultados SIMCE).
- iii) Contrariamente a los supuestos, no se aprecia una mayor criticidad entre los padres que pagan por la educación de sus hijos en estas escuelas de baja calidad. En efecto, un 60% de los padres de las escuelas de gestión privada y financiamiento compartido (cobro adicional a las familias), declaran no querer cambiar a sus hijos de la escuela a la que asiste.
- iv) La disposición al cambio en estas escuelas se muestra inversamente afectado por la escolaridad de la madre. Esto es, a menor escolaridad de la madre, mayor es la disposición a quedarse en estas escuelas. Por el contrario, en los pocos casos de madres con estudios de nivel superior es mayoritario la disposición a cambiar de esas escuelas a sus hijos (74%). Lo anterior puede estar respondiendo a un mayor nivel de información o crítica respecto de la calidad de la educación recibida o bien, muestras distintas expectativa o aspiraciones sobre la educación en general, según los capitales culturales de los padres.

- v) Existe una importante relación entre las variables cambio y percepción de la calidad de la escuela. Un 95% de los padres que estiman mala o muy mala la escuela donde asiste actualmente el hijo o hija lo cambiaría de poder hacerlo, mientras que el 87% de quienes la consideran muy buena, no lo cambiaría por ningún motivo. Esto habla claramente que a la hora de juzgar la calidad de la escuela, el SIMCE no entra como factor clave o determinante o que el desconocimiento sobre sus resultados e implicaciones es muy importante.

La falta de recursos la principal razón de no haber cambiado a su hijo/a de estas escuelas para el conjunto de padres que de poder hacerlo, los cambiarían con más o menos dudas (sobre el 50% señala esta razón). Posicionamiento similar para padres de escuelas públicas y privadas de baja calidad histórica. Luego de ello, se menciona la exigencia de la selección en otros colegios; la distancia y que es el propio hijo quien no quiere cambiarse de escuela. Es posible suponer que la distancia alude también a aspectos económicos (traslados por ejemplo), con lo que claramente la permanencia en ellas responde a que ellos no disponen de los recursos necesarios para cambiarse de escuelas y asumir así los costos implicados. Costos que en primer lugar se refieren a que como primera opción ellos los cambiarían a un colegio privado.

En efecto, un 40% de los padres que cambiarán a su hijo o hija lo haría a un colegio privado subvencionado, mientras que otro 20% lo haría a un colegio privado sin subvención estatal. Solo un 16% pone como opción del cambio una escuela pública. En todos los casos, la primera opción es hacerlo dentro de la misma comuna, ratificado así el factor distancia como algo importante en la decisión de la escuela donde llevar a los hijos. Cuando se opta por escuelas de otra comuna, se priorizan también los centros de gestión privada. Es del todo interesante que no hay diferencias importantes entre los padres según el tipo de escuela de baja calidad histórica a la que asisten sus hijos (públicas y privadas subvencionadas).

La indagación cualitativa constata que son efectivamente los padres de escuelas públicas de baja calidad histórica quienes se muestran más interesados y disponibles para cambiar de allí a sus hijos, en un escenario de viabilidad de poder concretizarlo. Quienes desearían hacerlo, señalan principalmente el deseo de darles una mejor educación en otro lugar. Son especialmente los padres de

buenos estudiantes y que perciben que ellos se están desperdiciando en estas escuelas, quienes se muestran más proclives al cambio de estas escuelas, confirmado lo encontrado en el modelo de probabilidad de salida de estas escuelas hacia otras mejores. En estos casos, el cambio deseado es siempre hacia escuelas privadas pagadas que ellos perciben como de mejor calidad por ese hecho: el ser escuelas pagadas.

Por lo mismo, muchos de los padres de estas escuelas ni siquiera se atreven a pensar con un posible cambio ya que de hacerlo se lo llevarían a una escuela privada, pero saben que no disponen de dinero para ello. Interesante son también las experiencias de fracaso de aquellos padres que han intentado el cambio de escuela municipal de baja calidad histórica. A través del relato ellos dan cuenta de procesos de selección que no pasaron los hijos o ellos mismos. Estas experiencias de intentos de cambios frustrados o la percepción de realidad que les dice que ellos no serán aceptados en otros colegios o que al menos, les costará mucho lograrlo, relativiza la satisfacción hacia la escuela que declaran los padres.

El cambio de casa (comuna o región) es también una razón para cambiar de escuela a los hijos, priorizando como ya sabemos la cercanía con la casa, lo que junto con tema de menores costos, es una opción que da más seguridad a los padres, frente a largos recorridos en niños pequeños, accidentes u otros eventos. Finalmente los padres señalan estar dispuestos a pensar el cambio (y cambiarse), si es el propio hijo quien así lo desea. En estos aspectos hay coincidencia entre ambos tipos de padres.

En consideración a lo anterior, es posible sostener que los altos porcentajes de satisfacción que muestran los padres con las escuelas en general y en particular con lo que allí aprenden sus hijos y la calidad de los profesores, responden principalmente a un discurso que refleja la necesidad de construir y validar cotidianamente una realidad que se presenta mejor y más positiva a fin de evitar la decepción, frustración o directamente la exclusión social. Se trataría así, de un discurso o narrativa que, a la hora de evaluar el cambio de colegio, y tener ciertas certezas de que ello no será posible, se muestra más condescendiente y relativo respecto de la escuela y la calidad de la educación que reciben los hijos. En efecto, hay entre estos padres un importante grupo que ha intentado cambiarse de estos centros educativos y no lo han conseguido por diversas

razones. Coexiste otro importante grupo de padres que ni siquiera se plantean el cambio ya que que saben de antemano que no serán aceptados en aquellas escuelas que son las que realmente prefieren o donde les gustaría educar a sus hijos (autoexclusión por selección académica o por cobro a los padres). En ambos casos, estamos frente a una permanencia obligada o al menos resignada.

Por otra parte, los datos muestran efectivamente que las reales opciones de estos padres de clase baja se restringen a la propia comuna, lo que en un mercado tan segmentado como el chileno, se muestra también muy homogéneo respecto de la calidad medida a través del SIMCE. No siendo así, del todo válido los supuestos de un total y abierto mercado educativo, en donde los padres son quienes en teoría escogen en base a sus niveles de expectativas y satisfacción con la calidad de la escuela.

9.1.11. La calidad educativa vista desde los padres

Dado que se trata de escuelas de baja calidad sostenida en el tiempo, es necesario indagar cual es la conceptualización que tienen los padres sobre la calidad educativa, una buena o mala escuela. Ello debido en parte importante a que los criterios o principios que orientan la elección de la escuela, adquieren total sentido a partir de las expectativas y demandas que las familias hacen a la educación y la escuela de sus hijos. Importa también comprender qué relación tiene esta percepción de la calidad que manejan los padres, con el SIMCE o si por el contrario, los padres evalúan la calidad de una escuela, a partir de otros referentes o aspectos que nada o poco tienen que ver con el SIMCE o con estándares de rendimiento externo.

Antes de iniciar este recorrido, es importante señalar que los padres identifican la calidad de la educación con una buena escuela, reconociendo así cuales aspectos, prácticas y resultados la convierten en ese espacio de calidad. Veamos entonces cuales son desde los padres, los atributos de una buena escuela.

a) Cobertura Curricular

Hay amplio acuerdo entre los padres de ambos tipos de escuelas en señalar que la calidad de la escuela se ve reflejada en la oportuna y adecuada cobertura de los contenidos en las diferentes materias y distintos cursos, aunque es mayor el consenso entre los padres de escuelas públicas. Así en ellos, el atraso o el no pasar todos los contenidos es clara señal de que algo no va bien con ese

profesor/a y por ende con la escuela. Es del todo interesante que para saber cuánto avanzan a o no sus hijos, los padres revisan en qué página de los libros de textos van en determinados momentos del año. Chequeo que muchos hacen comparando los cuadernos de sus hijos con los de otros estudiantes de familias conocidas que van e iguales grados en otros colegios. Es del todo interesante que la responsabilidad por esta cobertura curricular la perciban como tarea y responsabilidad del docente, y no de la dirección de la escuela.

Para estos padres, el que a sus hijos se les entreguen todos los contenidos es asegurarles una “buena base”, lo que es finalmente una buena señal o indicador de la calidad de la escuela. Es esta buena base la que no solo le permitirá sacar buenas notas o pasar de curso, sino que obtener buenos resultados cuando llegue el momento de postular al liceo al egresar de la enseñanza primaria o para un eventual cambio de escuela.

b) Formación en valores: personas más felices y mejores

Para hablar de una buena escuela, los padres de escuelas privadas se refieren principalmente al tipo de formación en principios y valores que la escuela aporta a sus alumnos. En otras palabras, sus expectativas de una buena educación están puestas en escuelas y profesores que ayuden a que sus hijos sean buenas personas, respetuosas y responsables. Más que el logro o el rendimiento, la calidad se ve reflejada en la formación que se ofrece a los estudiantes. Es por ello, que hay bastante consenso en que en aquellas escuelas presionadas por el SIMCE, los profesores se despreocupan de estos aspectos formativos y los alumnos están más frustrados, tensionados y menos motivados. Los padres refieren a profesores que modelan con su ejemplo, costumbres y modales. El trato o tipo de relación que dan los estudiantes, vuelve ser tema prioritario y que refleja la calidad o a una buena escuela.

c) Notas y calificaciones de los hijos

Hay bastante consenso en ambos tipos de padres en asociar las notas y calificaciones que obtienen sus hijos, con la calidad de la escuela. Así, si ellos obtienen buenas notas, son los primeros del curso o les va bien en eventuales pruebas de admisión para otras escuelas o el liceo, perciben que están en una buena escuela. Es importante detenernos en este punto para señalar las evidentes diferencias y distancia que existe al pedir que los padres aprecien lo

que avanza o aprenden sus hijos, desde un indicador como el SIMCE de la escuela, o desde las calificaciones o “notas” que obtienen los estudiantes en las diferentes materias cotidianamente. Sin duda alguna, las calificaciones, el promedio que obtienen los hijos durante el primer semestre o al finalizar el año, son para los padres y las familias un claro reflejo de lo que los alumnos (sus hijos), están aprendiendo. Ellos no tienen por qué o cómo suponer que tales evaluaciones no corresponden a la realidad de los estándares externos.

d) Estabilidad y calidad de los docentes

La estabilidad de los profesores se constituye para los padres de escuelas municipales en un atributo de calidad. En otras palabras, la capacidad de las escuelas para retener a sus docentes habla de un buen espacio de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, para los padres de las escuelas privadas, la calidad de la escuela queda reflejada también en la calidad de sus profesores. Señalan así que si ellos no son buenos profesionales, la escuela pierde su calidad y prestigio. Resulta del todo interesante que uno de los criterios que reflejan a un buen profesor, sea la justicia o imparcialidad con que trata a todos los estudiantes. Probablemente detrás de este reconocimiento, puede haber experiencias de acciones imparciales, de abandono pedagógico o simplemente de mayor atención a quienes muestran mayores capacidades o mejores ritmos de aprendizajes.

e) Pago

Es especialmente interesante el fuerte consenso entre los padres de escuelas públicas, al relacionar calidad con el costo de la escuela para ellos. Así, el pago o mensualidad que las escuelas les cobran a las familias, es para ellos un buen reflejo de la calidad de la educación que ellas ofrecen. Mientras más cara es la escuela, es mejor su calidad. La realidad en Chile que muestra una fuerte relación entre rendimiento y nivel socioeconómico de los estudiantes, es posiblemente una de las razones para tal juicio, es decir el pago actúa como un proxy del SIMCE o calidad académica. Pero es posible también que el pago lo asocien a un “mejor” tipo de familia y estudiantes, aspecto que los padres valoran especialmente y que relacionan con la calidad de una escuela. En otras palabras, el pago actúa como señal de distinción social. Esta percepción alerta respecto de un sistema y políticas que ha incentivado a los proveedores privados a cobrar y lucrar con la educación, encontrando en las propias familias argumentos que

consideran que ello asegura una mejor calidad.

f) Expectativas de ingreso a la educación superior

Hay un fuerte consenso entre todos los padres, en el deseo que sus hijos e hijas continúen su educación hasta obtener un título de educación superior, ya sea de nivel técnico o universitario. Sin embargo, ellos no ven relación alguna entre lo que están aprendiendo hoy en estas escuelas sus hijos, con las posibilidades de ingresar a la universidad o centros de formación técnica en el futuro. Ellos postergan esa relación y demanda para cuando pasen a la enseñanza secundaria y, en tal caso, es el liceo quien aparece mostrando su calidad en el éxito o fracaso en ingresar a la educación superior a sus alumnos. Curiosamente para ellos, la educación primaria solo representa una primera etapa dentro de un proceso formativo que en realidad se juega en la enseñanza secundaria.

g) El aprendizaje es responsabilidad del estudiante y las familias

Como una clara prueba que el rendimiento de los estudiantes no es un indicador o al menos un buen reflejo de la calidad de las escuelas, los padres se muestran totalmente de acuerdo en que el aprendizaje de los niños y los jóvenes, depende directamente del alumno: de que él o ella quiera aprender y ser alguien en la vida. La familia aparece también, con un gran peso y responsabilidad en lo que aprende o no aprenden los estudiantes. Sin duda esta percepción, está en la dirección contraria a los supuestos del *school choice* y sus regulaciones, respecto de que la calidad se mejorará a través de la presión de las familias para que las escuelas mejoren los aprendizajes y los desempeños de sus hijos.

Mientras los padres crean que el aprendizaje y por ende el rendimiento, es algo cuya responsabilidad recae casi exclusivamente en el estudiante y su familia, seguirán actuando en consecuencia y entonces, se hace muy complejo o del todo imposible que ellos puedan “presionar” a las escuelas por mejores aprendizajes. En efecto, en ambos tipos de escuelas los padres atribuyen a los propios estudiantes el que no se logren mejores SIMCE, aludiendo que muchas de ellas reciben también a aquellos alumnos que son rechazados en otras escuelas y que además no pueden seleccionar a sus alumnos.

9.1.12. Las familias en Chile: ¿Usan el SIMCE para decidir el cambio de escuela?

Una primera conclusión que vale la pena destacar es el alto porcentaje de padres y madres que señala desconocer este indicador en su escuela (76%). Apenas un 6,4% de ellos logra ubicar al SIMCE obtenido por la escuela en el rango correcto (menor a 225 puntos), mientras que un 11% de ellos señala que el SIMCE se ubica por sobre los 226 puntos. No deja de sorprender que un 24% de los padres considere que el SIMCE que alcanza su escuela es muy bueno o Bueno, toda vez que objetivamente se trata de escuelas que se ubican en la parte inferior y muy por debajo del promedio nacional, durante la última década. De esta forma, es posible sostener que la mayoría de los padres no tienen al SIMCE como un indicador relevante para la elección o permanencia en escuelas, ya sea por desconocimiento o poca comprensión de sus implicaciones. Lo anterior se ratifica al recordar que apenas un 2,5% de los padres declaran que usaron el SIMCE como un factor para la elección de la escuela en la cual asiste su hijo/a. El SIMCE no forma parte del conjunto de factores o criterios prioritarios en el fenómeno de elección de escuela.

Curiosamente el SIMCE se muestra como un factor importante a considerar entre los padres que cambiarían a sus hijos de estas escuelas de baja calidad histórica. Así, un 76% de las familias consultadas le asignan mucha importancia al SIMCE de la escuela donde eventualmente cambiarían a sus hijos. Sin embargo, la indagación cualitativa sugiere todo lo contrario: los padres no consideran el SIMCE como factor a considerar a la hora de elegir escuelas o enjuiciar la calidad de ellas.

Por otra parte, desde esa mirada se confirman los hallazgos de la encuesta, respecto del poco conocimiento e importancia que los padres de escuelas de baja calidad histórica, tanto públicas como privadas subvencionadas otorgan al SIMCE en los procesos de elección, permanencia o cambio de escuela. Algunos aspectos interesantes de destacar al respecto.

- En ambos tipos de padres existe una profunda distancia o divorcio entre lo que padres aprecian del aprendizaje y las calificaciones de sus hijos y lo que supone o muestra el SIMCE al respecto.
- Conocimiento del SIMCE. Los padres de escuelas municipales casi no manejan información sobre el SIMCE de la escuela y difícilmente logran

explicar qué mide o que implicaciones tiene. Los padres de escuelas privadas en cambio, muestran un mayor conocimiento respecto del SIMCE que obtiene la escuela. Aún sin saber de puntajes exactos o finalmente qué significa, estos padres reconocen que se trata de un mal SIMCE, dando señales que se han informado al respecto, principalmente al recibir el mapa que marca en rojo a su escuela (“Semáforo”). Aun así, no siempre logran comprender qué les dice este SIMCE y cómo leer su comparación.

- Es posible así concluir que el SIMCE no es variable de decisión para los padres. Principalmente porque no refleja la calidad de la escuela y además porque no se le valora como un factor que acarrea consecuencias positivas para la dinámica de la escuela. muy por el contrario, se le atribuye fuerte responsabilidad en provocar tensión y estrés en los docentes y propios niños y niñas. Es más, incluso entre los padres que señalan estar al tanto de que el SIMCE de sus escuelas no es bueno, no hay una decisión o voluntad de cambiar al hijo/a de colegio en la eventualidad de ser posible. En estos casos, los desafía y moviliza para reforzar el apoyo que deben dar a los alumnos en las casas, a fin de que mejoren su desempeño. Ratificando así, la percepción que tanto el aprendizaje como el desempeño, es consecuencia y responsabilidad casi exclusiva de los propios estudiantes y las familias.

9.1.13. ¿Por qué no desaparecen o mejoran sus rendimientos las escuelas de baja calidad histórica en un contexto de fuerte competencia y amplia elección?

Como no podía ser de otra manera, es necesario cerrar el conjunto de conclusiones respondiendo desde la evidencia y los hallazgos, la principal pregunta que orientó toda la investigación: *¿Por qué no desaparecen o mejoran sus rendimientos las escuelas de baja calidad histórica en un sistema de cuasi-mercado educativo como el chileno?*

La respuesta no es del todo sencilla, ya que responde a la confluencia e interdependencia de múltiples factores, diversos en origen y naturaleza: variables, mecanismos y condiciones estructurales, con imaginarios y representación sobre la escuela y la calidad de la educación de las propias familias, entre otros. Esto es, por una parte es el propio sistema y su modo de

regulación quien genera y consolida importantes barreras que impiden que los estudiantes y las familias de escuelas de baja calidad se puedan cambiar de allí, en busca de una mejor calidad educativa. Mientras que por otra parte, los padres no reconocen al SIMCE como indicador o reflejo de la calidad de una escuela, dando claras señales que sus preferencias (de poder ejercerlas), se alinean más hacia escuelas de buen ambiente, seguras y de buen trato, donde sus hijos aprenden y sacan buenas notas, distante de la vereda de las escuelas que exhiben un buen SIMCE. En tal caso, el mantener a sus hijos allí responde a una satisfacción y valoración por lo que ellos y sus hijos reciben de estas escuelas, reconocimiento consistente con las prioridades anteriormente señaladas y que son independientes del SIMCE que las escuelas logran. Pero al mismo tiempo, al recorrer desde estos padres la razón de la permanencia en estas escuelas de baja calidad histórica, se desdibuja el discurso de una alta satisfacción y valoración, para dar paso a una experiencia de permanencia resignada, que sabe que el cambio para ellos y sus hijos es muy poco viable, ya sea por barreras académicas (selección de los alumnos), o económicas producto de cobros por colegiatura, transporte u otros.

En efecto, la investigación ofrece evidencia que da cuenta de padres sin reales opciones de elegir escuelas o cambiar de allí a sus hijos. Padres que en un escenario ideal y viable, hubieran preferidos matricularlos en otras escuela, pero o no cuentan con condiciones y recursos económicos para ello (mayoritariamente son de clase baja) o sus hijos fueron rechazados en los procesos de selección. En este escenario, las escuelas terminan siendo así, las que se proveen de los estudiantes más capaces y evitan a aquellos que les hacen perder competitividad académica. Habilidades y capacidades académicas que en este sistema brutalmente segmentado, están en directa relación con los niveles socioeconómicos de las familias de origen. Es decir, aun cuando los padres efectivamente elegirán escuelas en base a su calidad académica (lo que no ocurre), esta opción y derecho se ve absolutamente coaptada por la selección que hacen las escuelas de los alumnos, creando así más bien un sistema que funciona desde la elección del alumno por la escuela (*student choice*) y no desde la elección de la escuelas por parte de los padres (*school choice*).

Responder entonces la pregunta inicial, supone explicitar tres fenómenos complejos y necesarios de asumir:

- i) Que para los padres y las familias, el aprendizaje y desempeños que alcanzan sus hijos e hijas en las escuelas, son absolutamente independiente del SIMCE que logran y exhiben las escuelas que los educan. Esto es, que el presente y futuro académico de un estudiante se juega principal y casi exclusivamente en su compromiso y esfuerzo por aprender y rendir en función de lo que exigen sus profesores. No es así el SIMCE una variable que refleja o define para ellos la calidad de la educación. Dicho de otra manera, en las escuelas de baja calidad histórica hay buenos y malos estudiantes, como en todo tipo de escuelas los que se reconocen por sus notas y avances. Así, para estos padres y por sobre el SIMCE, lo que importa que sus hijos se eduquen en un ambiente seguro y agradable, en el cual reciban una atención comprometida y acorde a sus necesidades, carencias e intereses. Escuelas que les eduque y forme en principios y valores acorde a sus propios imaginarios y valores.
- ii) Que la supuesta elección para los padres de clase baja, termina siendo más bien una negociación y acople entre sus aspiraciones y el sentido de realidad que su experiencia les muestra. Acomodos y procesos que buscan disminuir la frustración y sensación de fracaso frente a no poder matricular a sus hijos en las escuelas que realmente quisieran. El precio y la selección de estudiantes son claros impedimentos para una real e igualitaria elección parental. Barreras que benefician a las familias y estudiantes de mayores recursos y capitales culturales quienes debido a ello, pueden concretizar una elección bastante más cercana a sus expectativas y prioridades de la escuela deseada, incrementando de paso la segregación del sistema. En esta realidad, los padres de las escuelas de baja calidad histórica construyen una narrativa que les legitima el estar y permanecer en estas escuelas.
- iii) Las escuelas de baja calidad histórica son funcionales para el sistema de quasi mercado. Su existencia disfraza de “malas decisiones” (desde las escuelas y las familias), lo que es en verdad una exclusión estructural. Estas escuelas terminan acogiendo y educando a las familias y estudiantes que el resto de las escuelas no están dispuestas a educar, por la complejidad y costos que ello supone, pero que la educación pública tiene el deber de aceptar y escolarizar. Familias y estudiantes

que se encuentran principalmente entre quienes pertenecen a los sectores más pobres y excluidos. No habría así, ni incentivos ni capacidad para que estas escuelas mejoraran los rendimientos y desempeños escolares: al sistema le resulta cómodo y funcional, contar con escuelas que acepten a los excluidos del resto.

Así las cosas, no es posible seguir sosteniendo y apostando a que estas escuelas mejorarán sus desempeños o desaparecerán por un éxodo masivo de los padres desde ellas (castigo y búsqueda de escuelas de mejor calidad).

9.2. DISCUSIÓN

En este apartado se discuten las principales conclusiones a las que arriba esta investigación con el conocimiento y evidencia aportada por la literatura nacional e internacional previamente revisada. En tal sentido se debate respecto de semejanzas, matices y diferencias de las consecuencias del *school choice* en el mejoramiento de la calidad académica de los sistemas y las escuelas, así como en la desigualdad y segregación escolar. Cierra este apartado, la discusión sobre los factores, fuentes y procesos de elección que levanta este estudio con aquello que muestran otras investigaciones hechas en Chile, así como a nivel internacional.

9.2.1. Elección de escuelas y calidad

En Chile ha sido especialmente intensa la discusión respecto de los efectos del *school choice* en la calidad educativa de las escuelas públicas, debido a que la educación privada es financiada por el Estado bajo el mismo esquema que el de la educación pública, pero además tienen la libertad de cobrar adicionalmente a las familias y seleccionar a los estudiantes. La constatación de cerca de un 21% de escuelas urbanas chilenas (mayoritariamente públicas), que se mantienen por años entre las de menor o más bajos rendimientos SIMCE en el sistema, corrobora un efecto débil o poco significativo de las políticas de *school choice* en la calidad del sistema y mejoramiento de las escuelas públicas. Pero aún más, al interior de este grupo de escuelas de baja calidad histórica, apenas un 22% de ellos exhibe -en este rango de bajos rendimientos- una tendencia ascendente en el SIMCE en la década en estudio. Y son las escuelas municipales de baja calidad histórica, quienes se muestran aún más comprometidas que las privadas

subvencionadas: El 70% de ellas muestran una tendencia negativa, es decir a bajar los puntajes SIMCE o a no moverlos año a año. En este caso y para la mayoría de las escuelas públicas, no hay indicio de una reacción positiva o tendencia hacia incrementar los desempeños de sus estudiantes, pese a estar en contextos de alta competencia.

Así, en nuestra investigación y situados en las familias que se encuentran en estas escuelas de baja calidad histórica, se sugiere igualmente desempeños más bajos y tendencias negativas para las escuelas públicas respecto de las privadas, atribuibles en parte a la mayor selección y el cobro extra a las familias en estas últimas. Estos hallazgos coinciden así con los estudios para Chile de Carnoy (1997), Hsieh y Urquiola (2003, 2006), y Mizala, Romaguera y Ostoic (2004), quienes no encuentran efectos significativos en la calidad (SIMCE), producto de la elección y competencia a nivel del sistema. Ellos atribuyen los mejores resultados en las privadas subvencionadas, al éxodo de la clase media desde las escuelas públicas y a la mayor selección que realizan las privadas subvencionadas y que por ende, les permite quedarse con los mejores estudiantes.

Difieren, sin embargo, de lo encontrado por Anand, Mizala y Repetto (2009), Chumacero y Paredes (2008), Contreras (2001), Drago y Paredes (2011), Gallego (2002), García y Paredes (2006), Mizala y Romaguera (2000) y Sapelli y Torche (2002). Todos estos trabajos constatan un efecto positivo de la competencia para la calidad de las escuelas, particularmente entre las escuelas particulares subvencionadas (incremento de sus resultados). Es importante destacar, sin embargo, que en cualquier caso estos efectos son menores y muchas veces desaparece al controlar por selección, tal como queda reflejado en el meta-análisis de 17 estudios para Chile, realizado por Drago y Paredes (2011), y que constatan una diferencia del orden de cuatro puntos en los resultados en favor de las escuelas privadas subvencionadas.

A nivel internacional, estos resultados son del todo coincidentes con los resultados de la amplia revisión de Power, Halpin y Whitty (1997), en cinco países con sistemas educativos regulados con lógicas de mercado: Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Estados Unidos y Suecia. Sus análisis y hallazgos les permiten sostener que la estrategia para mejorar e igualar oportunidades sustentadas en políticas que promueven la elección y la competencia en dichos países, terminan siendo más ilusoria que real. Similares resultados a los que

llegan Waslander, Pater y van der Weide (2010) en su también vasta revisión de la literatura referida a mecanismos de mercado en la educación primaria y secundaria en Norteamérica y Europa y que muestra que en términos de resultados escolares, los efectos, cuando se encuentran, son muy pequeños. Por último, coinciden también con lo reportado por Adnett y Davies (1999). Estos autores realizan un meta-análisis de diversos estudios de corte económico y sociológico para Inglaterra, y allí concluyen que considerado ambos tipos de enfoques, no se evidencian mejores logros o desempeños a nivel global ni para los estudiantes.

9.2.2. Elección de escuelas y segmentación

Uno de los hallazgos más interesantes de esta investigación es la doble evidencia de una segmentación al interior de las escuelas de baja calidad histórica. En efecto, por una parte, los resultados constatan que los desempeños escolares más bajos se concentran en escuelas que atienden estudiantes de los segmentos más pobres y vulnerables (siete de cada diez escuelas de baja calidad histórica atienden población de clase baja), y en este conjunto existen públicas (municipales), privadas subvencionadas con y sin financiamiento compartido (cobro adicional a las familias) y unas pocas privadas sin subvención estatal (educan a las elites económicas del país). Es decir, la investigación muestra como el mercado educativo se las arregla para mantener al interior incluso de las de menores desempeños, escuelas para distintos tipos de públicos según sus características socioeconómicas.

Hallazgos que ratifican los negativos impactos en la segregación escolar de las políticas de financiamiento vía *vouchers* y el *school choice*, que muestra una importante mayoría de los estudios que revisan los sistemas educativos de cuasi mercado en distintos países del mundo y que dan cuenta de cómo mientras algunas escuelas educan a los estudiantes de las elites a otras no les quedará más opción que atender a la población escolar menos preparada y con menores recursos socio educativos, con las evidentes consecuencias respecto de incrementar la desigualdad de oportunidades y desigualdad social (Altonji, Huang y Taber, 2010; Buckley y Schneider, 2002; Delvaux y van Zanten, 2006; Elacqua, 2009b; Lacireno-Paquet y Brantley, 2008; Lauder y Hughes, 1999; Maroy, 2004, 2008a; Maroy y van Zanten 2007; Saporito, 2003; Vanderberghe, 1999, van Zanten, 2003, 2005; Whitty, 1997). La experiencia europea, quizás la más

estudiada al respecto, sugiere claramente que, cualquiera que sea sus méritos en otros aspectos, la elección u opción educativa tiende a intensificar la segregación de la clase a través de los efectos de diferentes preferencias de las familias (Ambler, 1994).

Los hallazgos de esta investigación son también del todo coincidentes con los estudios y literatura que abordan el sistema y la elección escolar en Chile y que encuentran claros efectos en la agudización de la segregación de las escuelas y el sistema producto de la regulación mercantil. Consecuencias que han ido consolidando en el tiempo “tipos de escuelas, para tipos de familias”. Las de calidad alta, para las familias de mayores recursos, las de calidad media para los grupos sociales de nivel socioeconómicos medios, y los de baja calidad, para los sectores de menores recursos de todo tipo (Corvalán, Elacqua y Salazar, 2010; Elacqua, 2009b; García-Huidobro y Covalán, 2009; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2009, 2010).

Un segundo y relevante hallazgo de este estudio referido a la segregación es la evidencia de que los estudiantes con mayor probabilidad de cambiarse de estas escuelas de baja calidad hacia escuelas de mayor calidad (SIMCE) son quienes cuentan con mayores recursos económicos y capitales culturales o con mejor desempeño académico. La constatación de este descreme coincide con lo encontrado tanto para Chile como en otros países (Altonji, Huang y Taber, 2010), y que sugieren que los padres de los mejores estudiantes usan los vouchers para retirarlos de escuelas públicas de bajo rendimiento y colocarlos en escuelas privadas de mayores exigencias y logros escolares, dejando a los estudiantes de bajo rendimiento cada vez más concentrados en las escuelas públicas, con las negativas consecuencias que ello genera en términos de rendimiento y segregación. En caso chileno concretamente, los estudios ratifican lo hallado en esta investigación al confirmar un efecto significativo del nivel de ingreso y de la educación de los padres en la elección del colegio: mayor ingreso y más escolaridad de los padres incrementan la probabilidad de escoger un establecimiento privado subvencionado, así como un éxodo de alumnos de clase media desde el sector público municipalizado al subvencionado, concentrando los alumnos más vulnerables en el primer sector y empeorando sus resultados (Hsieh y Urquiola, 2003, 2006; Mizala, Romaguera y Ostoic, 2004; Paredes y Pinto, 2009; Sapelli y Torche, 2002; Tokman, 2002).

Vale la pena remarcar la relevancia de este hallazgo, ya que sugiere que en un sistema ya fuertemente segmentado, se produce el descreme de los estudiantes con mayores recursos familiares y mejores desempeños, en las escuelas que ya están atendiendo a la población estudiantil de mayor vulnerabilidad y peores resultados académicos, amplificando los efectos negativos sobre los desempeños escolares en las escuelas de baja calidad, por el ya conocido y documentado efecto pares (Balfanz y Legters, 2001; Carnoy y McEwan 2003; Dumay, Dupriez y Maroy, 2010; McEwan, 2003; Orfield, 2001; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2009).

Los hallazgos de esta investigación verifican lo señalado por la literatura respecto que, cuando se trata de elegir escuelas, las conductas de las familias tienden a acentuar las inequidades y la segregación social en la educación. En efecto, este estudio ofrece importante evidencia respecto de que la segregación escolar se ve incrementada por una prioridad más social que académica en las preferencias de las familias de clase baja a la hora de poder elegir escuelas, en un sistema que acepta la selección y el cobro adicional a los padres. Es decir, los resultados muestran como incluso al interior de escuelas de bajo rendimiento histórico y que atienden a los segmentos de menores recursos, los padres priorizan escuelas según tipo de alumnos y familias (“iguales o mejores”), que ellos asocian al monto o precio de la escuela, y además con una evidente desigualdad de poder realmente elegir según sus reales preferencias.

Estos resultados dialogan con los hallazgos de diversas revisiones y estudios para Inglaterra que dan cuenta como los padres eligen escuelas en función de con quienes quieren ser identificados y de quienes quieren distinguirse. De esta forma, la elección aparece íntimamente relacionado con la clase social y la composición de clase de las escuelas, proceso que termina perpetuando las desigualdades y distinciones entre clase y que favorece especialmente a las familias de clase media quienes pueden optar más frecuente y fácilmente a las escuelas de sus reales preferencias (Ball, Bowe y Gewirtz, 1996; Bowe, Ball y Gewirtz, 1994; Bryne, 2010; Coldron, 2011; James et al., 2010; Reay, 1996; Teelken, 2000; Vowden, 2012; Waslander, Pater y van der Weide, 2010; Weekes-Bernard, 2007).

Estos hallazgos son igualmente compartidos con las experiencias y el conocimiento acumulado para Estados Unidos, que muestran que las

preferencias de los padres reflejan sus expectativas de que sus hijos tengan una experiencia formativa entre iguales, evitando así escuelas cuyos estudiantes consideran de menos status económico o racial. Y, que cuando a los padres se les da el derecho a elegir, terminan siendo los estudiantes de las familias de mayores recursos (económicos, sociales y educativos), quienes se ven favorecidos de mejores oportunidades educativas, mientras que los más pobres y de menores recursos terminan siendo relegados a las escuelas públicas de menor calidad (Buckley y Schneider, 2002; DeJarnatt, 2008; Glazerman, 1998; Lacireno-Paquet y Brantley, 2008; Lareau y Saporito, 1999; Saporito, 2003).

Corroboran también con lo encontrado para Chile y que muestran como la elección la ejercen las familias desde la posición de clase y capital cultural disponible y que desde allí, ellos buscan distanciarse de aquellos estudiantes y familias que se consideran menos adecuados para convivir y educarse con sus hijos (Raczynski y Hernández, 2010; Raczynski et al., 2008).

9.2.3. Criterios y factores implicados en la elección parental

¿Elección en base a la calidad, entendida como rendimiento cognitivo?

La evidencia que emerge de esta investigación respecto de que las familias de clase baja en Chile no eligen escuelas sobre la base a su calidad académica, es doble: por una parte es clara en señalar que los padres no usan ni consideran importante el SIMCE, indicador del rendimiento cognitivo en base estándares a la hora de elegir o cambiar de escuela, mientras por otra parte, da cuenta que el destino del cambio en estas escuelas de baja calidad histórica (cuando ocurre), es en la mayoría de los casos hacia otras escuelas también de baja calidad. Tales hechos sugieren que las familias no se mueven necesariamente por la calidad académica medida a través de este indicador, ya sea como una opción que privilegia otros factores o bien como una realidad que refleja como la aceptación en escuelas de mayor calidad resulta menos probable y viable para estos estudiantes y sus familias.

Tales hallazgos son del todo coincidentes con lo hallado por Teelken (2000), que señala que la calidad académica no es el factor más importante para los padres al elegir una escuela en Inglaterra y Escocia, mientras que si lo es el evitar una escuela indeseada. Coinciden también con estudios realizados en el sistema norteamericano y que releva como los padres terminan optando por la escuela

racionalmente más cercana a su propia identidad o intereses o por aquellas que ya conocen, a pesar que en el discurso ellos declaran que les importa la calidad académica de ellas (DeJarnatt, 2008), o balanceando la conveniencia de un trayecto más corto entre el hogar y la escuela, con la seguridad escolar y las características étnica y racial de los estudiantes, por sobre la calidad, entendida como rendimiento académico (Glazerman, 1998). Parece ser que en muchos casos, el rendimiento forma parte del set de factores que los padres usan para seleccionar la escuela, pero que esto terminan siendo un discurso o simple expectativas, que ya finalmente terminan eligiendo por otros factores (Buckley y Schneider, 2002; Burgess et al., 2009)

En el caso de Chile, esta investigación se sitúa en la misma vereda de una importante de estudios que sugieren que mayoría de los padres, no conoce o no está al tanto de los resultados (SIMCE) que logran las escuelas a las que asisten sus hijos (Elacqua y Fábrega, 2004; Gómez, Chumacero y Paredes, 2012; Román, 2004; Schneider, Elacqua y Buckley, 2006). La investigación coincide también con otros estudios para Chile, que dan cuenta de una contradicción entre discurso y conducta. En efecto, el estudio de Schneider, Elacqua y Buckley (2006), al igual que el nuestro, constata como los padres a pesar de declarar que el SIMCE les importan, incluyen en su set de elección escuelas muy distintas respecto de este indicador y además la mayoría de los padres no se quedaron en la escuela de mayor rendimiento que habían incluido en su consideración inicial. Evidencias similares a las provistas desde la mirada cualitativa de los estudios de Raczynski y Hernández (2010) y Raczynski y otros (2008), que encuentran un uso muy menor del SIMCE como variable de decisión entre las familias de estratos medio-bajo y bajo en Chile.

Coinciden también con otro conjunto de estudios que muestran como por sobre la búsqueda de calidad, entendida como puntajes SIMCE, la ubicación y distancia de la escuela aparecen como la variable más relevante (McEwan y Carnoy, 2000; Elacqua y Fabrega, 2004; Schneider, Elacqua y Buckley, 2006; Elacqua, 2009b).

Discrepa así de otros en donde la calidad SIMCE, junto con la distancia es también un factor importante de elección (Chumacero, Gómez y Paredes, 2011; Gallego y Hernando, 2009;), incluso en circunstancias en las que la información sobre el SIMCE no es clara (Gómez, Chumacero y Paredes, 2012). O de estudios como el de Sapelli y Torche (2002), cuyos resultados les llevan a sostener que

puede ser que los padres no sean plenamente conscientes de los resultados SIMCE, pero su comportamiento es como si los conocieran, posiblemente porque cuentan con información altamente correlacionada con ellos, como el precio y nivel socioeconómico de los estudiantes.

¿Pero los hallazgos de nuestro estudio que no identifican al SIMCE como factor de elección, significa que los padres no eligen por calidad? Claramente esto no es así. Nuestra investigación ofrece importante evidencia que junto con mostrar que los padres ni eligen ni se mueven en función del SIMCE de las escuelas, a ellos si les importa y valoran la calidad, el que sus hijos vayan a una escuela de calidad. Solo que difieren de lo que tal concepto implica y significa. En efecto, los padres y familias dan claras señales por ejemplo, que les importa que se cumpla la entrega de contenidos en las distintas disciplinas, que sus hijos aprendan y avancen, que tengan profesores de calidad, que los traten bien y de acuerdo a sus necesidades y capacidades, así como que los formen en valores e integralmente, entre otros aspectos. Hallazgos que sugieren así no solo una distancia entre la mirada de los padres y lo impuesto desde la política educativa (restringida al SIMCE), sino que una conceptualización mucho más rica e integral de calidad entre las familias y, en la cual los aprendizajes cognitivos no son lo único ni lo más importante. Más aún en donde atribuyen al SIMCE, desde su lógica y presión, responsabilidad en las que las escuelas se distancien de ese ideal de escuela y educación.

El aporte de esa investigación en relación a que los padres manejan una representación o conceptualización de la calidad educativa y una buena escuela, distinta del SIMCE y sobre la cual intentan elegir la escuela a donde llevar a sus hijos, está en total coincidencia con los estudios para Chile de Raczynski y otros (2008) y Raczynski y Hernández (2010), en familias de estratos medio y bajo. En ellos se sugiere que los padres valoran la calidad en educación, pero que tal conceptualización no necesariamente equivale a excelencia académica, como tampoco lo ven reflejado en el SIMCE, variable que casi no consideran ni usan en el proceso de elección.

¿Principios y factores de elección?

Respecto de los factores y principios por los cuales eligen los padres en Chile, la investigación identifica en primer lugar factores de tipo económico, básicamente la distancia y el pago. Luego se destacan atributos referidos a la calidad de la

escuela (como la calidad de los profesores, nivel de exigencia, cobertura curricular), características sociales (tipo de alumnos y familia), tipo de enseñanza y orientación valórica (formación integral más allá de lo cognitivo, valores y principios) y clima y seguridad (buen trato y cuidado de los estudiantes) Posteriormente con mucho menor consenso e importancia se encuentran aspectos materiales, tales como infraestructura, instalaciones y recursos educativos. En tal sentido la investigación ratifica la diversidad de factores implicados en la elección de escuelas a nivel internacional y que refieren básicamente a aspectos económicos, relacionales, de clima y seguridad, tipo de enseñanza y de la calidad de la escuela (Ball, Bowe y Gewirtz, 1994; Belfield y Levin, 2003; Bell, 2005; Bryne, 2010; Burgess et al., 2010; De la Torre y Gwynne, 2009; Exley, 2014; Glazerman, 1998; Goldring y Rowley, 2006; Hargreaves, 1996; Harris, 2010; Howell, 2006; James et al., 2010; Kleitz et al., 2000; Lareau y Saporito, 1999; Saporito, 2003; Raczynski et al., 2008; Raczynski y Hernández, 2010; Schneider, Teske y Marshall, 1998; Schumacher, 2011; Vincent, Braun y Ball, 2010; Vowden, 2012; West et al., 1995).

Pero más allá de comparar los hallazgos de esta investigación referida a los factores implicados en la elección parental de escuelas, importa discutir la prioridad dada a ellos, por sus implicaciones respecto de una real o limitada elección en los distintos países y sistemas escolares, como para conocer de factores más o menos universales que orientan y legitiman la mirada sobre una educación de calidad o una buena escuela. Cabe destacar como la distancia y ubicación de la escuela (barrio), junto con las características socio económicas y culturales de los estudiantes y las familias de las escuelas, factores que este estudio identifica como los más relevante en la decisión de las familias de sectores más carentes con hijos en primaria, son también relevante en todos los estudios revisados que buscan conocer y describir los factores y procesos de elección parental tanto en Chile como en otros contextos y sistemas y referidos previamente. En efecto, la casi totalidad de las experiencias y estudios revisados incluyen la distancia y las características socio económicas y culturales de las familias como aspectos prioritarios del set de elección. Así ocurre por ejemplo en el estudio de Maroy (2004), en mercados urbanos de Hungría, Bélgica, Francia, Portugal e Inglaterra); en la comparación de Waslander, Pater y der Weide (2010) entre los sistemas educativos de Estados Unidos y Europa; en la revisión

de Hirsch (1995) para Suecia e Inglaterra; en la comparación de la elección parental en Holanda, Bélgica e Inglaterra que realiza Duru-Bellat (2004b).

En el caso de Chile, y además de los dos factores señalados, nuestra investigación y sus hallazgos coinciden también con la prioridad atribuida al precio en la elección para Chile (Chumacero, Gómez y Paredes, 2011; Gallego y Hernando, 2009; Raczynski y Hernández, 2010; Raczynski et al., 2008; Schneider, Elacqua y Buckley, 2006). Lo que en un sistema que acepta el lucro y el copago de las familias en escuelas subvencionadas por el Estado, no es para sorprendente.

¿Qué tipo de información usan las familias para elegir?

Respecto del cómo se informan los padres del tipo y características de las escuelas a las cuales pueden postular a sus hijos, esta investigación es clara en señalar que ellos utilizan principalmente el conocimiento propio (experiencia de haber sido ex alumnos o de tener otros hijos mayores en la escuela), la opinión y conocimiento provisto desde redes familiares y de amigos. Resultados que coinciden también con lo encontrado para Chile en el estudio de Raczynski y otros (2008), que encuentran que los padres y familias basan sus decisiones principalmente en lo que ellos denominan “información caliente” (la que fluye por sus redes familiares y sociales, así como de su propia observación de los colegios). Estrategia que se ratifica también para otros países y contextos (Bell, 2005; Goldring y Rowley, 2006; Lacireno-Paquet y Brantley, 2008; Teske, Fitzpatrick y Kaplan, 2007), al identificar el importante papel las redes sociales, el “boca a boca” y/o la información informal sobre las escuelas y sus características, como las principales fuentes de información utilizadas por los padres en su proceso de elección.

¿Eligen en base a sus reales preferencias y prioridades los padres de los segmentos más pobres y vulnerables?

No obstante ello, uno de los aportes destacables de esta investigación es mostrar cómo esta elección de las familias de clase baja termina no siendo tal, ya que finalmente no están eligiendo ni por esa propia mirada de calidad, ni por distinción social (tipo de estudiante y familia), sino por aspectos propios de su realidad económica y el contexto donde ellos viven. Se prioriza así, escuelas cerca del hogar lo que asegura un menor costo y mayor seguridad y, donde el pago (de existir), sea asumible por la familia (principalmente escuelas gratuitas).

En tal sentido, el set de elección termina siendo bastante reducido y es al interior de estas escuelas, donde finalmente ellos hacen jugar sus reales preferencias de calidad en tanto aprendizajes, contenidos, clima, seguridad u otros. Hallazgos que dialogan directamente con lo sugerido en el estudio de Raczynski y otros (2008), que encuentra que el conjunto de escuelas o canasta de colegios donde elegir, es más reducido en las familias de estrato bajo en Chile y que es en ellas donde finalmente los padres buscan informarse respecto de lo que más les importa: tipo de alumno, disciplina y las características de la enseñanza-aprendizaje que entrega. Restricciones que también se insinúan en otros estudios para Chile, tales como el de Elacqua y Martínez (2011), que sugieren que esta amplia y libre elección de escuela para los padres, no tiene para los padres muchas opciones reales, siendo los más perjudicados quienes viven en comunidades más pobres y desventajadas. Coincide también con el estudio de Contreras, Bustos y Sepúlveda (2007), cuya evidencia cuestiona las reales posibilidades de las familias de elegir y optar entre establecimientos, mostrando que en muchos casos son las escuelas quienes finalmente eligen a sus estudiantes.

Hallazgos que se encuentran también en diversos estudios para Inglaterra (p.e. Burgess et al., 2009; Harris, 2010; Reay, 1996; Reay y Lucey, 2003; Weekes-Bernard, 2007) que sugieren como los padres de clase trabajadora y de minorías étnicas no tienen una opción real de elegir la escuela que de verdad concita sus preferencias, ya que estos terminan aceptando la opción “menos mala”, ya sea porque se restan desde un principio de aquellas en las cuales saben no quedarán o porque finalmente son forzados a hacerlo. O como lo señala el estudio de Heise y Ryan (2001), para el sistema norteamericano al sugerir que los impactos en rendimientos son del todo limitado, principalmente debido a que los estudiantes más pobres no cuentan con reales opciones para “escapar” de escuelas de baja calidad. Conclusiones muy similares a las reportadas por Bast y Walberg (2004) para Estados Unidos, y que muestra la información y las opciones de elección son limitadas para la mayoría de los padres, especialmente para aquellos de menores ingresos o inmigrantes. Evidencias que también se corroboran en el estudio realizado por Robert (2010) en 23 sistemas educativos de países de la OECD, al mostrar que los padres con mayores niveles de enseñanza y status social mayor, son capaces de utilizar la herramienta de la elección de manera mucho más eficiente.

Así en Chile y tal como lo muestra esta investigación, como en otros contextos y sistemas educativos, la elección de escuelas para las familias más pobres y excluidas, se convierte en un proceso más pragmático que ideal: saben de antemano qué tipo de escuelas no están disponibles para ellos y realizan sus postulaciones/elecciones en base a estas restricciones. Dicho de otro modo, la elección de escuela, se ha convertido para las familias de clase baja o trabajadora (menores recursos sociales, económicos y culturales), en una nueva forma de exclusión o clausura social (Ball, 2003a, 2003b; Dronkers, Felouzis y van Zanten, 2010).

Al finalizar esta discusión de los resultados de este estudio, es preciso señalar que difícilmente se puede comprender y apreciar aisladamente el efecto de la elección de padres en segmentación y calidad, mientras el sistema y las políticas educativas permitan e incentiven la selección de los estudiantes y el cobro a las familias que llevan a sus hijos a escuelas subvencionadas por el estado. No obstante ello, y a riesgo de ser majaderos, es preciso remarcar que aunque no hubiera selección de alumnos ni cobro extra a las familias, difícilmente el sistema educativo chileno pueda funcionar con la lógica de un mercado que autorregula la calidad educativa, dado que los padres no eligen por calidad, al menos no por la cual apuesta la política: el SIMCE

9.3. RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA

Considerando los principales hallazgos de este estudio y, especialmente, sus implicaciones en la segregación y en la calidad educativa del sistema escolar, emerge un conjunto de aprendizajes y sugerencias para la política educativa y los tomadores de decisión en Chile.

Asegurar la calidad educativa no es responsabilidad de las familias

Entre los principales aprendizajes o lecciones aprendidas que nos deja este recorrido está el hecho de que la elección de escuelas por parte de los padres y madres responde principalmente a un balance y negociación, más o menos consciente y explícito, entre las expectativas y representaciones de las familias sobre una buena escuela, sus condiciones materiales y recursos culturales, con la oferta educativa disponible y viables para ellos. Estas expectativas y representaciones están atravesadas y legitimadas en la clase social a la que se pertenece, y en las cuales se priorizan aspectos sociales y relacionales por sobre

lo académico, tanto de la escuela como del estudiante. De este modo y manera, no es posible seguir apostando a una autorregulación de la calidad educativa del sistema como consecuencia de esta libre elección de escuelas que hará que los padres castiguen a quienes no logran buenos resultados académicos, retirando de allí a sus hijos o presionándolos para que mejoren tales rendimientos.

Por encima de rendimientos y logros académicos, la elección de escuela se constituye, en primer lugar, como la posibilidad de elegir con quienes identificarse y de quienes distinguirse. Estos patrones culturales de evadir o excluir a ciertos grupos de estudiantes, con los claros efectos en la segregación que implican, debería llevar a repensar las aproximaciones de la libre elección del *school choice*. Los programas que permiten la elección y el movimiento de niños entre las escuelas, sin restricción, exacerbará la segregación económica y de clase ya existente en las escuelas públicas, deteriorando cada vez más las condiciones educativas que enfrentan los estudiantes desventajados que se concentran en escuelas públicas de baja calidad. Es prioritario diseñar alternativas a una elección tan abierta como la actual como por ejemplo, la generación de set o alternativas de un número suficiente y diverso, pero igualmente buenas para las familias en donde ellas puedan elegir.

Fortalecer la calidad de la educación pública

Frente a esta realidad, la política educativa debiera priorizar el incremento de la calidad de la educación pública (administración y financiamiento público). Así, se debe asegurar, en primer lugar, que en toda escuela administrada por el Estado los estudiantes están recibiendo una formación que asegura su igualitaria inclusión en la sociedad. Esa es y sigue siendo responsabilidad primera del Estado. Tras ello, los padres y madres, desde sus propios intereses, han de poder elegir sobre una oferta que les ofrezca y asegure la calidad necesaria. Este estudio muestra además la necesidad de considerar los aspectos y condiciones que hacen a una buena escuela, de acuerdo a la mirada y expectativas de los padres. Sea como fuere, ni la calidad de una escuela es lo que dice el SIMCE ni ese mejoramiento de la calidad que propugnamos debe ser un incremento en las puntuaciones en este sistema de medición.

Estudiar alternativas viables y efectivas tendientes a mejorar la integración y diversidad social y cultural de los estudiantes en las escuelas

Es urgente evitar y erradicar la selección de alumnos y cobro a las familias en escuelas con subvención estatal. El estudio deja suficientemente claro que la aceptación y/o promoción de prácticas de selección de alumnos, así como de selección de familias, a través del cobro por la educación entregada a sus hijos, exacerbaban y agudizan la segregación de las escuelas y ponen límites al mejoramiento de la calidad. La acción conjunta de un *school choice* que es una posibilidad real para las familias de mayores recursos y capitales culturales, con esta selección de las escuelas de los estudiantes de mayores capacidades y recursos, es un potente y peligroso mecanismo de segregación institucional. En su origen están las regulaciones, prácticas y políticas del propio sistema educativo que actúan sobre expectativas y subjetividad desconocidas por quienes diseñan e implementan tales estrategias.

Sin embargo, y dada la fuerte representación social de las familias que asocia calidad educativa y pago, se hace necesario estudiar la gradualidad y foco del término del financiamiento compartido (cobro a las familias en escuelas subvencionadas). En efecto, al eliminar esta barrera económica de las escuelas de gestión privada que reciben subvención estatal, lo más probable que se produzca un éxodo desde las familias de escuelas municipales (administración pública), hacia estas escuelas que se evalúan a priori como de mejor calidad. Reiteramos una vez más entonces, la urgencia de incrementar la calidad de las escuelas de administración pública, mejorado los incentivos para atraer a buenos docentes, directores, así como la estrategia de difusión e información hacia las familias.

En esta misma dirección, nos parece importante agudizar la mirada en los niveles de segregación de las escuelas adscritas a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) tras cinco años de su implementación. El incentivo hacia estas escuelas es el reclutamiento de estudiantes de sectores más vulnerables y carentes por los cuales reciben una subvención significativamente mayor a la regular, lo que habría de impactar en una mayor diversidad social y cultural de los estudiantes. Evaluar los efectos de dicha ley sobre la heterogeneidad de la población escolar y los desempeños de los estudiantes más vulnerables, podría mostrar una alternativa al respecto o un incremento de la exclusión social al actuar sobre los estudiantes vulnerables.

La necesidad de replantearse el SIMCE

Desde este estudio se muestra la urgencia de replantearse seriamente la poderosa política en base a estándares en Chile. Valoramos el disponer de claros indicadores que muestren qué están aprendiendo los niños y jóvenes en los centros escolares del sistema, pero es muy importante que esto no ocurra de manera distante o francamente divorciada de las prácticas y prioridades de las escuelas y sus comunidades. Esta política de ampliar el SIMCE hacia otras áreas y grados, va en la dirección opuesta a lo que quieren y priorizan las familias. No hay dos miradas al respecto: se percibe y vive como una acción que tensiona a las escuelas, a los docentes y los estudiantes y lo más importante, no refleja la calidad de las escuelas. Ampliar esta estandarización, sus procedimientos y principalmente la clasificación de las escuelas en función de este indicador, no hará sino que aumentar la presión y resistencia en las escuelas y sus actores.

Valorando así el contar con este indicador, la prioridad no está en seguir sofisticando los estándares o los instrumentos de medición y análisis del rendimiento medido, sino que en mejorar la comprensión y uso en docentes y las familias para asegurar los aprendizajes en los estudiantes. Mientras se siga apostando que la sola medición en base a estándares cada vez más sofisticados y rigurosos, mejorará la calidad de lo medido, el SIMCE seguirá siendo algo lejano y resistido por la comunidad escolar. Las familias no solo desconocen de qué trata, sino que los ven muy distante de lo aprenden y rinden sus hijos e hijas.

Repensar en los criterios de clasificación de las escuelas en Chile

Está pronto a debutar una nueva y controvertida política de clasificación de las escuelas en función de su calidad, que busca ajustar de mejor manera el apoyo y supervisión para incrementar y mejorar esta calidad. Sin embargo, en el guarismo mediante el cual se estima dicha calidad el SIMCE pesa cerca de un 70%. Se reduce una vez más, la calidad a aquello que mide el SIMCE. Este estudio muestra la relevancia de considerar la mirada y amplia conceptualización de calidad educativa presente en los padres y familias, así como sus expectativas y valoración respecto de una buena escuela. Mirada que permite comprender el por qué los padres no consideran importante el SIMCE para elegir donde educar a sus hijos. Esta porfiada política de hacer ranking con las escuelas a partir de estos estándares de rendimiento cognitivos, no hace más que estigmatizar a

aquellas que no responden a tales referentes y hacer responsables principalmente a sus docentes y directivos de esta baja o menor calidad ofrecida.

Atender sistémica e integralmente a las escuelas de baja calidad histórica

Con todo, existen hoy en este sistema un número no menor de escuelas urbanas cuyos estudiantes no están adquiriendo los conocimientos y habilidades mínimas requeridas en las áreas esenciales del saber. Escuelas que se han transformado en espacios de contención social para estudiantes no deseados por otras escuelas. Ellas, sus directores, docentes, estudiantes y familias requieren ser atendidas y apoyadas urgentemente. Se hace necesario discutir estrategias y políticas que permitan mejorar la experiencia formativa para esos estudiantes y sus familias.

9.4. LIMITACIONES Y APORTACIONES

Al terminar una investigación amplia, de carácter mixto y comprensivo como esta tesis, es tiempo de preguntarse por sus principales aportes y limitaciones. Mirada que en ambos casos se detendrá en los aspectos metodológicos y de interpretación del fenómeno en estudio.

En primer lugar, se trata de un estudio ambicioso en su estrategia metodológica toda vez que combina y articula enfoques y abordajes cuantitativos con la indagación cualitativa. Se trata de un esfuerzo por lograr una comprensión holística del fenómeno en estudio, opción que permite acotar y caracterizar el universo de escuelas de baja calidad histórica, para luego conocer los criterios, principios y razones por las cuales las familias han matriculado en ellas a sus hijos, así como la valoración y satisfacción con lo que dichas escuelas les ofrecen, desde sus propias experiencias y vivencias. La opción de analizar el fenómeno en estudio en escuelas que -al menos por una década- ofrecen una baja calidad educativa a sus estudiantes, es también un aporte a la solidez y validez de los hallazgos.

En tal sentido destacan la amplia y diversa gamas de fuentes de información utilizadas, que incluyen bases de datos oficiales de las escuelas del sistema chileno; del rendimiento escolar de escuelas y estudiantes a lo largo del tiempo (SIMCE); de factores asociados a dichos rendimientos; de los estudiantes del sistema; encuesta desarrollada especialmente para este estudio para conocer

expectativas, criterios y percepciones de más de mil padres cuyos hijos asiste a alguna escuela urbana de baja calidad histórica, hasta la conversación directa e intencionada con grupos de padres y madres de escuelas de baja calidad histórica en mercados competitivos. Por lo mismo, el estudio utiliza también distintas estrategias de análisis, según la naturaleza de la información y objetivos en cuestión: análisis estadísticos descriptivos simples; regresiones y correlaciones; modelos discretos de decisión (modelos de probabilidad) y análisis de discurso.

De esta forma, ofrece una amplia y diversa información que permite profundizar en la dinámica inequitativa del sistema educacional chileno, observando los efectos o consecuencias del modo de regulación mercantil que lo estructura y gobierna. En tal sentido es un estudio novedoso por cuanto centra su atención en las escuelas de más baja calidad para comprender, desde la conducta de los padres y las condicionantes de este modo de regulación, la razón de su permanencia en el tiempo que al menos teóricamente, desafía las reglas de un mercado sustentado en la competencia y elección.

Son escasos los estudios que profundizan en los procesos y dinámicas de elección de las familias de menores recursos y capital cultural en Chile. Esta investigación es un aporte en tal dirección, dado que enriquece la comprensión de las reales opciones de elección que tienen las familias que están en escuelas de baja calidad en este sistema. Alerta así, a la política y autoridades educativas de las negativas consecuencias de una elección amplia y sin restricciones de las escuelas por parte de los padres, para la calidad educativa de la educación pública e igualdad de oportunidades para los estudiantes y las familias.

Entre las limitaciones, está el hecho de ser una investigación que analiza la permanencia de escuelas de baja calidad y la elección parental en el nivel de primaria, donde son principalmente los padres quienes deciden la escuela y los cambios. Por lo tanto, sus hallazgos y conclusiones no son aplicables a la elección y permanencia en secundaria, donde el fenómeno claramente requiere de otros abordajes y supuestos.

Sin duda una limitación no menor del estudio es la utilización del SIMCE sin corregir por nivel socioeconómico del colegio o alumnos, como medida de "calidad" de una escuela. Tal opción responde sin embargo, a la naturaleza y foco de la investigación. En efecto, en primer lugar porque no interesa la distinción

sobre cuanto contribuye la escuela al aprendizaje, sino que simplemente estudiar la respuesta de las familias a lo que ellas observan directamente. En este caso, es justamente el puntaje SIMCE sin corrección alguna el único indicador de “calidad” que los padres y la comunidad educativa en general tienen a su disposición a la hora de comparar (teóricamente) los colegios. Una opción distinta hubiera sido el haber clasificado a los establecimientos de acuerdo a su SIMCE corregido por el nivel socioeconómico del colegio o de las familias, pero esta clasificación hubiera dejado fuera escuelas que aunque exhiben un bajo rendimiento en general, son las mejores dentro de un cierto estrato socioeconómico, lo que no justamente no queríamos hacer. Reconocer en este mismo sentido, la reducción de la calidad de una escuela a los desempeños que alcanzan los estudiantes.

Por otra parte, el interpretar resultados a partir de una indagación cualitativa tiene la natural limitación de no poder generalizar sus hallazgos. De esta forma, las categorías levantadas y sobre las cuales se interpreta la elección y permanencia de las familias en escuelas de baja calidad identifican, son válidas para el grupo de padres y madres de la muestra del estudio, pudiendo presentar matices o diferencias en otro grupo de padres en otras escuelas de baja calidad o incluso en las mismas escuelas. La opción de la comprensión desde un enfoque cualitativo, supone que las variables y factores que dan forma al objeto y problema en estudio, se desprenden de las experiencias y las apreciaciones que viven y narran los sujetos implicados y, en tal sentido son pertinentes y acotados a dicha realidad.

Aunque amplia y mixta en su metodología, la investigación no incluye la mirada sobre el fenómeno en estudio desde la perspectiva de los propios estudiantes y las escuelas. Deja así, sin responder o explicar la permanencia de escuelas de baja calidad por largos años, desde quienes estructuran y gestionan la enseñanza y el aprendizaje: directores, profesores y administradores o sostenedores de las escuelas. En concreto, deja sin iluminar el proceso de competencia o reacción que tienen (o no), las escuelas a la elección y eventual presión desde los padres. Complemento sin duda indispensable para un mejor análisis e interpretación de la problemática.

Es una limitante también el hecho de recorrer el proceso de elección de escuelas de baja calidad post elección; es decir desde y con familias que ya están en estas

escuelas, las que probablemente ajustan su discurso y expectativas a la realidad y condición en que se encuentran. Aparece así del todo necesario poder recoger las preferencias de los padres en su estado más puro; esto es antes de que sus hijos estén en la enseñanza primaria. Por ejemplo con padres de niños en pre-escolar.

Por último, es necesario señalar que en un sistema de clara regulación mercantil como el chileno, los movimientos de estudiantes que ocurren en cualquiera de sus subsistemas (público, privado subvencionado y privado sin subvención), afectan y repercuten en los otros. En tal sentido, es una limitante del estudio estudiar el fenómeno de las escuelas de baja calidad de manera aislada de otras de calidad media y alta, por cuanto restringe las posibilidades de comprender esta permanencia de escuelas de baja calidad de manera sistémica.

9.5. FUTUROS ESTUDIOS

Esta investigación, sus hallazgos y conclusiones, abren líneas de investigación futuras que se muestran potencialmente relevantes para seguir profundizado en las complejidades y consecuencias del proceso de elección de escuelas. Mencionar entre ellas las siguientes:

- Siguiendo directamente con la línea de investigación de este estudio, se ve necesario estudiar el fenómeno desde las propias escuelas de baja calidad histórica, incorporando la mirada de estudiantes, directores, administradores y profesores. La existencia y permanencia de escuelas de baja calidad requiere ser comprendida también desde quienes organizan la enseñanza y el aprendizaje, desde sus representaciones, condiciones y posibilidades. En esta misma dirección, se estima interesante ampliar la muestra cualitativa hacia otros mercados urbanos con alta y baja presencia de escuelas de baja calidad histórica ubicados en distintas regiones del país.
- Se abre también una interesante línea de indagación que profundice en la mirada sobre calidad educativa y las implicancias de una buena escuela en padres de escuelas de distinta calidad según el indicador del sistema (SIMCE), en relación con los principios y criterios que definen y deciden la elección de escuela. El evidente divorcio que levanta esta investigación respecto de la conceptualización de calidad educativa

entre la política y las familias, sugiere cambios importantes para frenar la segregación del sistema escolar y las consecuencias que ello tiene en su calidad y equidad.

- La relevancia del financiamiento compartido en la segregación escolar, amerita un estudio que profundice en la lógica de elección y satisfacción de las familias en las escuelas privadas subvencionadas de baja calidad histórica y con financiamiento compartido. Estudio que además debiera indagar en el o los escenarios sin financiamiento compartido.
- La prioridad del conocimiento sobre la escuela y sus atributos en el proceso de elección que constata esta investigación, sugiere la realización de un estudio que profundice en las acciones y fuentes a través de las cuales las familias acceden a información las escuelas y construyen su set de posibles y elegibles escuelas. Insumos relevantes para la política y las escuelas.
- Se sugiere la realización de un estudio que aborde los procesos de elección y cambio en escuelas de calidad regular en el tiempo (SIMCE medio). Analizar así, la dinámica del mercado escolar de los sectores medios en Chile para determinar sus diferencias con las familias de sectores bajos e indagar por ejemplo, si en familias de mayor escolar y recursos de todo tipo, ocurren dinámicas virtuosas (elección y cambio por calidad) o reproductivas.
- Se recomienda el diseño y realización de un estudio longitudinal cuantitativo que permita hacer un seguimiento del flujo o movimiento de los estudiantes a nivel el sistema completo: esto es considerando escuelas de alta, regular y baja calidad. Esto permitirá una mirada sistémica y comprensiva respecto de quiénes son los estudiantes que migran hacia escuelas de mejor calidad y en qué condiciones esto se hace posible.
- Dada la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP en el año 2008, se ve importante estudiar el mismo fenómeno a partir del 2008, toda vez que esta ley restringe la selección de estudiantes a las escuelas subvencionadas que se adhieren a dicha ley. Aparece interesante comparar por ejemplo, los criterios y factores de elección parental antes y después de esta ley a fin de comprender cual dependientes o independientes son las preferencias familiares de las

limitaciones o condicionantes estructurales del sistema y su modo de regulación. Permitiría también profundizar en la relación entre criterios de elección y capital cultural y social de las familias, así como el efecto en los niveles de segregación.

- Aparece interesante desarrollar un estudio que aborde la pre-elección de escuelas en padres y familias de distinto nivel socio económico. Estudio que permitirá conocer y comparar los criterios y prioridades limpias y reales, es decir, no interferidas por elecciones anteriores ni exclusiones desde las escuelas (selección de alumnos y precio colegiatura). Abordar así, las preferencias de elección de escuela en padres con hijos en edad pre-escolar.
- Por último, se sugiere replicar el estudio en los liceos de baja calidad histórica. Esto es, en centros de enseñanza secundaria incorporando a los estudiantes, directores y docentes. En la elección de los liceos, los estudiantes son actores protagónicos. Muy probablemente los factores y preferencias de elección difieran de las encontradas para escuelas primarias y en donde son los padres quienes toman finalmente la decisión en base a sus preferencias.

9.6. PALABRAS FINALES

Cuesta encontrar las palabras e ideas con las cuales cerrar este estudio. En parte porque se mezclan contradictorias sensaciones al momento de bajar el telón: de satisfacción y logro por lo hecho y aprendido, de frustración y cansancio por lo lejos que aún estamos de conseguir una educación pública de calidad e igualdad de oportunidades educativas para los estudiantes y familias de los sectores más pobres y de menores recursos.

Iniciamos el desafío de profundizar en los procesos de elección de escuelas en familias que contra todos los principios de la regulación mercantil, están en colegios de más baja calidad del sistema teniendo como todas, el derecho de elegir libremente el llevar a sus hijos a la mejor escuela, a una buena escuela. Asumimos este desafío guiados por el conocimiento y experiencia de una alta valoración de la educación en los padres y las familias de los sectores más carentes; concedores de sus impresionantes expectativas de que la escuela y lo que allí aprenden sus hijos, les asegura un mejor futuro personal y laboral.

Necesitábamos entender entonces las razones de su llegada a estas escuelas y, principalmente de los argumentos y motivos para permanecer en ellas.

En este recorrido hemos aprendido mucho: de la política, de sus estrategias y trampas, así como de lo que esperan y demandan estos padres a la escuela y lo que realmente consiguen: de cuánto de esto es discurso y cuánto hay de práctica. Pero por sobre todo, hemos podido vivenciar lo complejo y casi ingenuo de apostar a que serán las familias, mediante la decisión de elección, quienes provocarán una virtuosa competencia entre las escuelas públicas y privadas por ofrecer la mejor calidad educativa a los estudiantes y sus familias.

Nada de eso ocurre para las familias de los sectores más pobres y de menores recursos. La trampa que instala la política y el modo de regulación del sistema educativo chileno, para ellas es doble: por una parte se les hace creer que pueden realmente elegir la escuela en donde educar a sus hijos, y por otra, que es este ejercicio de elección lo que les asegura que sus hijos recibirán una buena educación. Muy lejos está de poder producir aquello. La elección, cuando ocurre, termina siendo en la práctica una decisión esencialmente económica que las familias disfrazan en función de sus legítimas preferencias. A su vez, la trampa en la que se enredan y caen las propias familias, es esta narrativa de buscar una educación valórica, integral, amplia y diversa para sus hijos, pero que a la hora de elegir escuelas es justamente esa diversidad la razón de no optar por ellas.

Si ya en un escenario ideal de competencia los padres no priorizan lo académico sino que aspectos económicos propios de su realidad, así como el ambiente y tipo de familias que asiste a las escuelas, la situación se complica aún más cuando las escuelas pueden seleccionar a los estudiantes por sus saberes y rendimientos y expulsar a quienes repiten de grado o no logran los rendimientos esperados. Las escuelas terminan siendo así las que se proveen de los estudiantes más capaces y evitan a aquellos que les hacen perder competitividad académica. De este modo conviven y se potencian dos mecanismos de selección: la elección de escuelas por parte de los padres y la selección de alumnos por parte de las escuelas. Combinatoria que da lugar a un potente aparato estructural de segmentación escolar y en donde ambos mecanismos son incentivados y aceptados desde la política educativa. Pero, como si eso no fuera ya lo suficientemente preocupante, en Chile se permite que escuelas privadas

subvencionadas cobren un monto adicional mensual a las familias, lo que amplifica aún más las negativas consecuencias de segregación.

La educación así, se fragmenta cada vez más en “calidades diferentes” que se distribuyen y ocupan nichos distintos acordes a la capacidad de pago de las familias. Calidad que como ya sabemos se distribuye en relación directa con el nivel socioeconómico de los estudiantes: Las escuelas de mejores rendimientos (SIMCE), son aquellas que atienden a los estudiantes de estratos sociales altos y de mayores recursos de todo tipo, mientras que aquellas que alcanzan los menores logros, son las que educan a los estudiantes más pobres y de menores capitales sociales y culturales. En este inequitativo escenario, esta investigación desnuda una realidad aún más dura y compleja: la segmentación al interior de los ya segmentados y excluidos; es decir entre los más pobres y de menores recursos.

Parece que el sistema se las arregla para concentrar y mantener en estas escuelas de baja calidad histórica a aquellos estudiantes que por diversas razones (menores habilidades, disciplina, riesgo social), el resto de las escuelas no quiere educar. Una elección que favorece a las familias con más recursos, así como el incentivo a la selección de estudiantes y el cobro escalonado a las familias, lo hacen posible. De manera soterrada, los sistemas regulados con lógicas de mercado hacen responsables de los bajos aprendizajes, del rendimiento y fracaso escolar a los propios estudiantes y sus familias. Discurso que aterriza peligrosa y cómodamente en las representaciones sociales de los padres que, por una parte relacionan las notas que obtienen sus hijos en la escuela con calidad educativa y, por otra asumen que el ser bueno alumno y aprender lo necesario solo depende de la motivación e interés del estudiante y el apoyo que para ello brinden las familias.

Es necesario visibilizar como esta selección y el cobro por la educación en escuelas financiadas por el Estado atenta contra la naturaleza y el sentido de la educación pública. Como se va transmutando su función social y política de cohesión, igualdad de oportunidades y derecho a la educación, al cambiar el criterio a partir del cual ésta se distribuye. Cada vez más nos alejamos de este ideal de igualdad democrática producto de una educación que favorezca la formación entre grupos distintos y diversos, de manera de fortalecer la inclusión, la ciudadanía y la justicia social. Cada vez más la escuela educa a quienes son

iguales entre sí, fomentando la distinción social y exacerbando el clasismo entre los diversos grupos sociales y al interior de ellos mismos. Y cada vez más, pierden los que nacieron ya en desventaja.

Mientras sigamos aceptando al mercado y su lógica como mecanismo de distribución de la educación, no podremos aspirar a tener ni sistemas justos ni una sociedad más igualitaria. Con sistemas educativos que promuevan la autorregulación desde la competencia y la elección parental y, con escuelas que pueden seleccionar a quienes educar, seguirán siendo postergados (sacrificados), los estudiantes y las familias de los sectores más pobres y vulnerables.

“Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos”.

(François Dubet, 2005)

REFERENCIAS

- Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios Públicos*, 82, 35-88.
- Adnett, N. y Davies, P. (1999). Schooling Quasi-Markets. Reconciling Economic and Sociological Analyses. *British Journal of Educational Studies*, 47(3), 221-234.
- Adnett, N. y Davies, P. (2003). Schooling Reforms in England: from Quasi-Markets to co-opetition? *Journal of Education Policy*, 18(4), 393-406.
- Adnett, N. y Davies, P. (2005). Competition Between or Within Schools? Reassessing School Choice. *Education Economics*, 13(1), 109-112.
- Alexander, K. y Alexander, M. (2005). *American public school law*. Belmont, CA: Thompson Learning.
- Ambler, J. (1994). Who Benefits from Educational Choice? Some Evidence from Europe. *Journal of Policy Analysis and Management*, 13(3), 454-476.
- Anand, P., Mizala, A. y Repetto, A. (2009). Using School Scholarships to estimate the Effect of Private Education on the Academic Achievement of Low-income Students in Chile. *Economics of Education Review*, 28(1), 370-381.
- Altonji, J., Huang, Ch. y Taber, Ch. (2010). *Estimating the cream skimming effect of school choice*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Bagley, C. (2006). School choice and competition: a public-market in education revisited. *Oxford Review of Education*, 32(2), 347-362.

- Bagley, C., Woods, P. y Glatter, R. (2001). Rejecting schools towards a fuller understanding of the process of parental choice. *School Leadership & Management*, 21(3), 309-325.
- Balfanz, R. y Legters, N. (2001). Locating the dropout crisis: Which high schools produce the nation's dropout? En G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp. 57-84). Cambridge, M.A.: Harvard Education Press.
- Ball, S.J. (1990). *Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology*. Londres: Routledge.
- Ball, S. J. (1993). Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Ball, S.J. (2003a). The risks of social reproduction: the middle class and education markets. *London Review of Education*, 1(3), 163-173.
- Ball, S.J. (2003b). *Class strategies and the educational market. The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge Falmer.
- Ball, S.J. (2006). Educational reform, market concepts and ethical re-tooling. En S.J. Ball, *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen Ball* (pp. 115-129). Londres: Routledge
- Ball, S.J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Ball, S.J. (2009). Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network Governance and the "Competition State". *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99.
- Ball, S.J. y Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare*, 39(1), 99-112.
- Ball, S.J. y Vincent, C. (1998). 'I Heard It on the Grapevine': 'Hot' Knowledge and School Choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatization in public education*. Londres: Institute of Education, London University.
- Ball, S.J., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1994). Captured by the Discourse Issues and Concerns in Researching 'Parental Choice'. *British Journal of Sociology of Education*, 5(1), 73-98.
- Ball, S.J., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1995) Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class context. *The Sociological Review*, 53(1), 52-78.

- Ball, S.J., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.
- Ball, S.J., Maguire, M. y Macrae, S. (1998). 'Race', space and the further education market place. *Race Ethnicity and Education*, 1(2), 171-189.
- Barroso, J. (2004). Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educação em Revista*, 39 (1), 19-28.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação y Sociedad*, 26(92), 725-751.
- Bartlett, W. (1993). Quasi-Markets and Educational Reforms. En J. Legrand y W. Bartlett (Eds.), *Quasi-Markets and Social Policy* (pp. 125-153). Londres: MacMillan Press.
- Bartlett W. y Legrand J. (1993). The theory of quasi-markets. En J. Legrand y W. (Eds.), *Quasi-Markets and Social Policy* (pp. 13-34). Londres: MacMillan Press.
- Bartlett W., Roberts, J. y Legrand J. (1998), *A Revolution in Social Policy: lessons from developments of quasi-markets in the 1990s*. Bristol: Policy Press.
- Bast, J.L y Walberg, H.J. (2004). Can parents choose the best schools for their children? *Economics of Education Review*, 23(4), 431-440.
- Belfield, C. y Levin, H. (2003). The marketplace in education. *Review of Research in Education*, 27(4), 183-219.
- Bell, C.A. (2005). *All Choices Created Equal?: How Good Parents Select Failing Schools. Working Paper*. National Center for the Study of Privatization in Education.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 285-311.
- Bellei, C. (2010). *Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias*. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Bolick, C. (2004). *Leviatha. The growth of local government and the erosion of liberty*. Los Ángeles, CA: Hoover Institution Press.

- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333, 91-116.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1973). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowe, R., Ball, S. y Gewirtz, S. (1994). Parental choice, consumption and social theory: the operation of micro-markets in education. *British Journal of Educational Studies*, 42(1), 38-52.
- Bowe, R. Gewirtz, S. y Ball, S.J. (1994). Captured by the discourse? Issues and concerns in researching parental choice. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 63-78.
- Bowe, R., Gewirtz, S. y Ball, S.J. (1997). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Educational Policy*, 11(1), 89-112.
- Bowen, G. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *Journal of Qualitative Methods*, 5(2), 1-9.
- Brighouse, H. (2008). Educational Equality and Varieties of School Choice. En F. Lubienski (Ed.), *School Choice Policies and Outcomes* (pp. 41-60). Albany, NY: State University of New York Press.
- Briones, G. (1984). *Las transformaciones educacionales del Régimen Militar*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE.
- Brunner, J.J., Elacqua, G., González, S., Montoya, A. y Salazar, F. (2006). *Calidad de la educación. Claves para el debate. La Organización de los Sistemas Escolares en el Mundo Contemporáneo*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, Editorial RIL.
- Bryne, B. (2010). Not just class towards an understanding of the whiteness of middle class schooling choice. *Ethnic and Racial Studies* 32(3), 424-441.
- Buckley, J. y Schneider, M. (2002) *What do parents want from schools? Evidence from the internet*. Nueva York: Department of Political Science, Columbia University.
- Buckley, J. y Schneider, M. (2006a). Are charter school parents more satisfied with schools'? Evidence From Washington, DC. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 57-78.

- Buckley, J. y Schneider, M. (2006b). Charter schools: Hype or hope? *Education, Finance and Policy*, 1(1), 123-138.
- Burgess, S. y Wilson, D. (2004). *Ethnic Segregation in England's Schools. Working Papers 03/086*. Bristol: The Centre for Market and Public Organization, Department of Economics, University of Bristol.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A. y Wilson, D. (2009). *Parental choice of primary school in England: What 'type' of school do parents choose? Working Paper No. 09/224*. Bristol: Centre for Market and Public Organization, Bristol Institute of Public Affairs, University of Bristol.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A. y Wilson, D. (2010). *What parents want: school preferences and school choice*. Londres: Institute of Education, University of London.
- Calero, J. (1998). *Una evaluación de los cuasimercados como instrumentos para la reforma del sector público*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En Canales, M. (Ed.), *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios* (pp. 265-288). Santiago: LOM Ediciones
- Carnoy, M. (1993). School Improvement: Is Privatization the Answer? In J. Hannaway y M. Carnoy (Eds.), *Decentralization and school improvement. Can we fulfill the promise?* (pp. 163-201). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carnoy, M. (1997). Is Privatization through Education Vouchers Really the Answer? A Comment on West. *World Bank Research Observer* 12(1), 105-116.
- Carnoy, M. (1998). National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education? *Comparative Education Review*, 42(3), 309-337.
- Carnoy, M. (2001). *School vouchers: examining the evidence*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. En J.E. García-Huidobro (Ed.), *Política Educativa y Equidad* (pp. 87-100). Santiago: UNICEF- Universidad Alberto Hurtado.
- Carnoy, M. y McEwan, P. (2003). Does Privatization Improve Education? The Case of Chile's National Voucher Plan. En D. Plank y G. Sykes (Eds.), *Choosing Choice* (pp. 24-44). Nueva York: Teachers College Press.

- CASEN (2006). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago de Chile: Ministerio de Planificación.
- Chubb, J. y Moe, T. (1988), Politics, Markets and the organization of Schools. *American Political Science Review*, 82(4), 1065-1087.
- Chubb, J. y Moe, T. (1990). America's public schools: Choice is a panacea. *The Brookings Review*, 8(3), 4-12.
- Chubb, J. y Moe, T. (1991), Politics, markets & America's schools. *British Journal of Sociology of Education* 12(3), 381-396.
- Chumacero, R. y Paredes, R. (2008). *Should for-profit schools be banned?* Working Paper 15099. Munich: University Library of Munich.
- Chumacero, R. y Paredes, R. (2012). Vouchers, choice, and public policy: An overview. *Estudios de Economía*, 39(2), 115- 122.
- Chumacero, R., Gómez, D. y Paredes, R. (2008). *I would walk 500 miles (if it paid)*. Working Paper 15125, University Library of Munich, Germany. Disponible en http://mpra.ub.uni-muenchen.de/15125/1/MPRA_paper_15125.pdf
- Chumacero, R., Gómez, D. y Paredes, R. (2011). I would walk 500 miles (if it paid): Vouchers and school choice in Chile. *Economics of Education Review*, 30(5), 1103-1114.
- Clowes, G.A. (2008). With the right design, vouchers can reform public schools: lessons from the Milwaukee Parental Choice Program. *Journal of School Choice*, 2(4), 367-391.
- Coldren, J. y Boulton, P. (1991). Happiness as a criterion of parents' choice of school. *Journal of Education Policy*, 6(2), 169-178.
- Coldron, J. (2011). Elective identity, social segregation and parental choice. Ponencia presentada en *BERA Conference at the Institute of Education*. Londres, 6th-8th September.
- Coldron; J., Cris, C. y Shipton, L. (2010). Why are English secondary schools socially segregated? *Journal of Education Policy*, 25(1), 19-35.
- Contreras, D. (2001). *Evaluating a Voucher System in Chile. Individual, Family and School Characteristics*. Documento de Trabajo No. 175. Santiago: Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile.
- Contreras, D., Bustos, S. y Sepúlveda, P. (2007). *When schools are the ones that choose: The effect of screening in Chile*. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile.

- Contreras, D., Sepúlveda, P. y Bustos, B. (2010). When Schools Are the Ones that Choose: The Effects of Screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5), 1349-1368.
- Contreras, D., Hojman, D., Huneeus, F. y Landerretche, O. (2011). El Lucro en la Educación Escolar. Evidencia y Desafíos Regulatorios. *TIPS, Trabajo en Investigación de Políticas Públicas*, 10.
- Corvalán, J. (2003a). Financiamiento compartido en la educación subvencionada. Fundamentos, resultados y perspectivas. En R. Hevia (Ed.), *La Educación en Chile Hoy* (pp. 165-178). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Corvalán, J. (2003b). El financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena. Apuntes a partir de los resultados de una investigación. *Persona y Sociedad*, 17(1), 213-229.
- Corvalán, J. (2007). *El campo educativo chileno. Informe de circulación restringida. Proyecto Equidad para la Acción*. Santiago: CIDE.
- Corvalán, J. (2010). *El modo de regulación de la educación chilena en una perspectiva comparada*. Santiago: CIDE.
- Corvalán J. y Román, M (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasimercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencias Políticas*, 21(1), 43-64.
- Corvalán, J., Elacqua, G. y Salazar, F. (2010). *El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones*. Santiago: CIDE.
- Cook. T. y Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar Chileno* (pp. 19-114). Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, J.H. y Witko, C. (2010). School Choice, Exit and Voice: Competition and Parental School. Decision-making. Ponencia presentada en la *2010 American Political Science Association Annual Meeting*, Washington, D.C.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crozier, G. y Reay, D. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: dilemmas, ambivalence and

- moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261-272.
- Cullen, J.B., Jacob, B.A. y Levitt, S.D. (2005). The impact of school choice on student outcomes: an analysis of the Chicago public schools. *Journal of Public Economics*, 89(5-6), 729-760.
- Dale, R. (1999). The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship, En A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. Stuart Wells (Comps.), *Education: Culture, Economy and Society* (pp. 273-282). Oxford: Oxford University Press.
- De Groof, J. (2004). Regulating School Choice en Belgium's Flemish Community. En P. Wolf y S. Macedo (Eds.), *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice* (pp. 157-186). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- De Vijlder, F. J. (2001). *Choice and Financing of Schools in the Netherlands: The Art of Maintaining an Open System Responsive to its Changing Environment*. Amsterdam: Max Groote Expert Center, University of Amsterdam.
- De Vijlder, F., Ritzen, J. y Van Dommelen, J. (1997). School Finance and School Choice in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 16(3), 329-335.
- De la Torre, M. y Gwynne, J. (2009). *Changing Schools. A look at Student Mobility Trends in Chicago Public Schools Since 1995*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research. University of Chicago.
- DeJarnatt, S. (2006). The Myths of School Choice Reflections on the Two-Income Trap. *Journal of Law and Public Policy*, 4(1), 94-150.
- DeJarnatt, S. (2008). School Choice and the (Ir) Rational Parent. *Georgetown Journal on Poverty Law and Policy*, 15(1), 1-48.
- Delveaux, B., van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de Pédagogie*, 156(1), 5-8.
- Demeuse, M. y Friant, N. (2011). School segregation in the French community of Belgium. En J. Bakker, E. Denessen, D. Peters, D. y G. Walraven (Eds.), *International perspectives on countering school segregation* (pp. 169-187). Antwerpen-Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Demeuse, M., Derobertmeasure A. y Friant, N. (2010). Differentiated financing of schools in French-speaking Belgium: perspectives for regulating a school quasi-market. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 197-216.

- Demeuse, M., Friant, N., Aubert-Lotarski, A. y Nicaise, I. (2012) Priority Education Policies in Belgium: Two modes of regulation of the Effects of a Market Logic. En M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger y J Rochex (Eds.), *Educational Policies and Inequalities in Europe* (pp. 145-169). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Denessen, E., Bakker, J. y Gierveld, M. (2007). Multi-Ethnic Schools' Parental Involvement Policies and Practices. *The School community Journal*, 17(2), 27-44.
- Denessen, E., Driessen, G. y Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347-368.
- Denessen, E, Slegers, P. y Smit, F. (2004). *Reasons for school choice in The Netherlands and in Finland*. Nueva York: National Center for the Study of Privatization in Education. Teachers College, Columbia University.
- Di Gropello, E. (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. *Revista CEPAL*, 68, 153-170.
- Dijkgraaf, E., van der Geest, S., Gradus, R. y de Jong, M. (2008). *School choice and competition: Evidence from the Netherlands*. Amsterdam: Tinbergen Institute, Universiteit Amsterdam.
- Dijkstra, A, Dronkers, J. y Karsten, S. (2004). Private Schools as Public Provision of Education: School Choice and Market Forces in the Netherlands. En P. Wolf y S. Macedo (Eds.), *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice* (pp. 67-90). Washington, DC: Brookings Institute Press.
- Drago J.L. y Paredes, R. (2011). The quality gap in Chile's education system. *Cepal Review*, 104, 167-180.
- Driessen, G. y van der Slik, P. (2001). Religion, Denomination and Education in the Netherlands: Cognitive and Noncognitive Outcomes after an Era of Secularisation. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40(2), 561-72.
- Dronkers, J. (1995). The Existence of Parental Choice in the Netherlands. *Educational Policy*, 9(3), 227-243.
- Dronkers, J. (2010). Features of educational Systems as Factors in the Creation of Unequal Educational Outcomes. En J. Dronkers (Ed.), *Quality and Inequality of Education. Cross-National Perspectives* (pp. 299-328). Nueva York: Springer.

- Dronkers, J. y Avram, S. (2009). Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in Seven Countries. A reanalysis of three Pisa Data Sets. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(6), 895-909.
- Dronkers, J. y Avram, S. (2010). A cross-national analysis of the relations of school choice and effectiveness differences between private-dependent and public schools. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 151-175.
- Dronkers, J., Felouzis, G. y van Zanten, A. (2010). Education markets and school choice. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 99-105.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: GEDISA.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. y Véréttout, A. (2010.) *Les sociétés et leurs école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. París: Seuil.
- Dumay, X., Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440 – 477.
- Dumay, X., Dupriez, V., y Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue française de sociologie*, 51(3), 461-480.
- Duncan, O., y Duncan, B. (1995). A methodological analysis of segregation indexes. *American Sociological Review*, 20(2), 210-217.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. París: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Dupriez, V. y Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42(2), 243-260.
- Dupriez, V., y Dumay, X. (2011). Les quasi-marchés scolaires: au bénéfice de qui? *Revue Française de Pédagogie*, 176, 83-100.
- Dupriez, V. y Maroy, C. (2003). Regulation in school systems: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium. *Journal of Education Policy*, 18(4), 75-92.
- Duru-Bellat, M. (2004a). La ségrégation sociale á l'ècole: faits et effets. *Revista Diversité* 139, 73-80.
- Duru-Bellat, M. (2004b): Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 333, 41-58.

- Dutercq, Y. y van Zanten, A. (2001). Présentation: l'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation. *Education et Sociétés*, 2(8), 5-10.
- Echols, F.H. y J.D. Wilms (1995). Reasons for School Choice in Scotland. *Journal of Education Policy*, 10(2), 143-156.
- Elacqua, G. (2006). *Enrollment practices in response to vouchers: Evidence from Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Elacqua, G. (2009a). *El lucro en la Educación y las Políticas de Reforma Educativa en Chile*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Elacqua, G. (2009b). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *Documento de Trabajo CPCE N° 10*.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453.
- Elacqua, G. y Fabrega, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. Santiago: PREAL.
- Elacqua, G. y Martínez, M. (2009). *When Expectations are not Fulfilled: School Choice in Chile*. Instituto de Políticas Públicas. Santiago: Facultad de Economía y Empresa, Universidad Diego Portales.
- Elacqua, G. y Martínez, M. (2011). *Searching for schools in a low quality market. Evidence from Chile*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas, Facultad de Economía y Empresa Universidad Diego Portales.
- Elacqua, G. y Santos, H. (2013). *Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado*. Santiago: Espacio Público.
- Elacqua, G., Martínez, M. y Santos, H. (2011). *Lucro y Educación Escolar*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas. Universidad Diego Portales.
- Elacqua, G., Montt, P. y Santos, H. (2012). *Financiamiento Compartido en Chile: antecedentes, evidencia y recomendaciones*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas. Universidad Diego Portales.
- Elacqua, G. Montt, P. y Santos, H. (2013). *Evidencias para eliminar - gradualmente- el Financiamiento Compartido*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas. Universidad Diego Portales.
- Elacqua G., Martínez, M., Santos, H. y Urbina, D. (2012). School closures in Chile: Access to quality alternatives in a school choice system. *Estudios de Economía*, 30(2), 179-202.

- Erickson, D. (1986). Choice and Private Schools: Dynamics of Supply and Demand. En D.C. Levy (Ed.), *Private Education: Studies in Choice and Public Policy* (pp. 82-112). Nueva York: Oxford University Press.
- Espínola, V. (1997). *Descentralización del sistema educativo en Chile: Impacto en la gestión de las escuelas*. Santiago: CIDE.
- Espínola, V., Chaparro M., Guzmán, A., Gálvez R., y Lazcano L. (1996). *Transformaciones en los procesos de descentralización: El caso de Chile*. Santiago: CIDE.
- Exley, S. (2014). Are quasi-markets in education what the British public wants? *Social Policy y Administration*, 48 (1), 24–43.
- Featherstone, C. y Niederle, M. (2009). *School choice mechanisms under incomplete information: an experimental investigation*. Los Ángeles, CA: Stanford University.
- Felouzis, G., Liot, F. y Perroton, J. (2005). *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. París: Seuil.
- Ferreya, C. (2006). *Análisis comparativo de dos experiencias de Cuasi – Mercado: el sistema escolar de Nueva Zelanda y de Chile*. Tesis Maestría en Educación con Orientación en Gestión. Buenos Aires: Facultad de Educación, Universidad de San Andrés
- Fiske, E., Ladd, H. y Ruijs N. (2010). *Parental choice in the Netherlands: Growing concerns about segregation*. Los Ángeles, CA: Sanford University.
- Fitz, J., Gorard, S. y Taylor, Ch. (2002). Markets in education: the impact of twelve years of school choice and diversity policies in the UK. Ponencia presentada en la *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Brisbane, Diciembre.
- Flatley, J., Connolly, H. y Higgins, V (2001). *Parents' Experiences of the Process of Choosing Secondary School*. Norwich: Department for Education and Skills.
- Flores, C. y Carrasco, A. (2013). *(Des) igualdad de oportunidades para elegir escuela: preferencias, libertad de elección y segregación escolar*. Santiago: Espacio Público.
- Forman, J. (2005). The Secret History of School Choice: How Progressives Got There First. *Georgetown Law Journal*, 93(4), 1287–1319.
- Fuller, B, y Elmore, R. (Eds.)(1998) *Who chooses? Who loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice*. Nueva York: Teachers College Press, New York University.

- Gallego, F. (2002). Competencia y Resultados Educativos: Teoría y Evidencia para Chile. *Cuadernos de Economía*, 39(118), 309-352.
- Gallego, F. (2006). *Voucher-School Competition, Incentives and Outcomes: Evidence from Chile*. Santiago: Instituto de Economía. Universidad Católica de Chile.
- Gallego, F. y Hernando, A. (2009). *School Choice in Chile: Looking at the Demand Side*. Santiago: Instituto de Economía. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García-Huidobro, J.E. y Bellei, C. (2003). Desigualdad educativa en Chile. En R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile, hoy* (pp. 87-114). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- García-Huidobro, J.E. y Corvalán, J. (2009) Barriers that prevent the achievement of inclusive democratic education. *Prospects*, 39(3), 239-250.
- García-Huidobro, J. E. y Cox, C. (1999). La Reforma Educacional Chilena 1990 - 1998. Visión de Conjunto. En J. E. García-Huidobro (Ed.), *La Reforma Educacional Chilena* (pp. 7-46). Madrid: Editorial Popular.
- Geertz, C. (1987). La descripción densa. En C. Geertz, *La Interpretación de las Culturas* (pp. 19-40). Barcelona: Gedisa.
- Gewirtz, S. Ball, S.J. y Bowe, R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham: Open University Press.
- Gibbons, S. y Telhaj, S. (2012). *Peer Effects: Evidence from Secondary School Transition in England. Working Papers, N°6455*. Bonn: The Institute for the Study of Labor (IZA).
- Glasser, B. y Strauss, A. (1980). *The Discovery of Grounded Theory*. Nueva York: Aldine Publishing Co.
- Glazerman, S. (1998). School quality and social stratification: the determinants and consequences of parental school choice. Ponencia presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, California, EE.UU.
- Glennerster, H. (1991). Quasi-markets for education? *Economic Journal*, 101(408), 1268-1276.
- Goldring, E.B. y Phillips, K.J.R. (2008). Parent preferences and parent choices: the public-private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 209-230.
- Goldring, E.B. y Rowley, K. (2006). Parent preferences and parent choices. The Public-Private Decision about School Choice. Ponencia presentada en la

- Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, California April.
- Goldring, E.B. y Shapira, R. (1993). Choice, Empowerment, y Involvement: What Satisfies Parents? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 396-409.
- Gómez, D., Chumacero, R. y Paredes, R. (2012). School Choice and Information, *Estudios de Economía*, 39(2), 143-157
- González, P., Mizala, A., y Romaguera, P. (2004). *Vouchers, Inequalities and the Chilean Experience*. Santiago: Universidad de Chile.
- Gorard, S., y Fitz, J. (1998). The more things change. The missing impact of marketisation. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 365–375.
- Gorard S, Fitz J, y Taylor C. (2001). School choice impacts: what do we know? *Educational Researcher*, 30(7), 18-23.
- Gorard, S., Taylor, C. y Fitz, J. (2003). *Schools, markets, and choice policies*. Londres: Routledge.
- Government of the Netherland (2013). *Key Figures 2008-2012. Education, Culture and Science*. Ámsterdam: Ministry of Education, Culture and Science.
- Gross, B. (2012). *Learning from the evidence on school choice*. Boston, MA: Stand for Children Leadership Center.
- Gvirtz, S. y Minvielle, L. (2005). El Gobierno de las Escuelas en Latinoamérica: acerca de la participación, la democracia y la persistencia de las prácticas. En VVAA, *Pactos y participación: retos de la educación actual* (pp. 109-126). Buenos Aires: Santillana.
- Hanushek, E.A., Kain, J.F., Rivkin, S.G. y Branch, G.F. (2007). Charter school quality and parental decision making with school choice. *Journal of Public Economics*, 91(5-6), 823-848.
- Hargreaves, D.H. (1996). Diversity and choice in school education: a modified libertarian approach. *Oxford Review of Education*, 22(2), 131-141.
- Harris, R. (2010). *Segregation by choice? The debate so far*. Bristol: The Centre for Market and Public Organization.
- Harris, N. (2004). Regulation, choice and basic values in education in England and Wales: A legal perspective En P. Wolf y S. Macedo (Eds.), *Education Citizens. International Perspectives on Civic Values and school Choice* (pp. 91-130). Washington, DC: Brooking Institutions Press.

- Hastings, J.S., Van Weelden, R. y Weinstein, J. (2007). *Preferences, information and parental choice behavior in public school choice*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Hatcher, R. (1998). Class Differentiation in Education: Rational Choices? *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), 5-29.
- Heise, M. y Ryan, J. (2001). *The political economy of school choice*. Charlottesville, VA: University of Virginia, School of Law.
- Heyneman, S. (2009). International Perspectives on School Choice. En M. Berends, M. Springer, D. Ballou y H. Walberg (Eds.), *Handbook of Research on School Choice* (pp. 79-96). Nueva York: Routledge.
- Hirsch, D. (1995). School choice and the search for an educational market. *International Review of Education*, 41(3-4), 239-257.
- Hsieh, C. y Urquiola, M. (2003). *When schools compete, How do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program*. Cambridge, MA: The National Bureau of Economic Research.
- Hsieh, C. y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8), 1477-1503.
- Holmes, G., DeSimone J. y Rupp, N. (2003). *Does school choice increase school quality?* Cambridge, MA: The National Bureau of Economic Research.
- Howell, W. (2006). Switching Schools. A Closer Look at Parents Initial Interest in and Knowledge About the Choice Provisions of No Child Left Behind. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 140-179.
- Hoxby, C. (2003). School choice and school competition: Evidence from the United States. *Swedish Economic Policy Review*, 10(1), 9-65.
- Hunter, J. B. (1991). Which School? A study of Parents' Choice of Secondary School. *Educational Research*, 33(1), 31-41.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1998). *El Regreso del Sujeto*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Jacob, B.A. y Lefgren, L. (2005). *What Do Parents Value in Education? An Empirical Investigation of Parents' Revealed Preferences for Teachers*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- James, E. (1984). Benefits and Costs of Privatized Public Services: Lessons from the Dutch Educational System. *Comparative Education Review*, 28(4), 605-624.

- James, D., y Taeuber, K. (1985). Measures of Segregation. *Sociological Methodology*, 15(2), 1-32.
- James, D., Reay, D., Crozier, G., Beedell, P. Hollingworth, S., Jamieson, F. y Williams, K. (2010). Neoliberal policy and the meaning of counterintuitive Middle-class School Choices. *Current Sociology*, 58(4), 623-641.
- Jellison, J. (2002). Buying homes, buying schools: school choice and the social construction of school quality. *Harvard Education Review*, 72(2), 177-206.
- Jeynes, W. (2000). Assessing school choice: a balanced perspective. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 223-241.
- Johnston, R., Burgess, S. Wilson, D., y Harris. (2006). School and Residential Ethnic Segregation: An Analysis of Variations across England's Local Education Authorities. *Regional Studies*, 40(9), 973-990.
- Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 829-852.
- Karsten, S. (1994). Policy on Ethnic Segregation in a System of Choice: The Case of the Netherlands. *Educational Policy*, 9(3), 211-225.
- Karsten, S. (1999a). Neoliberal Education Reform in the Netherlands. *Comparative Education*, 35(3), 303-317.
- Karsten, S. (1999b). Parental choice and the competition between schools in the Netherlands. *La Revue Tocqueville*, 20(2), 101-109.
- Karsten, S., Ledoux, G., Roeleveld, J., Felix, C. y Elshof, D. (2003). School Choice and Ethnic Segregation. *Educational Policy*, 17(4), 452-477.
- Kelly, A. (2009). Yuxtaponiendo algunos hallazgos contradictorios de investigaciones acerca de la elección escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 89-110
- Kleitzi, B., Weiher, G. R., Tedin, K. y Matland, R. (2000) Choice, charter schools, and household preferences. *Social Science Quarterly*, 81(3), 846-854.
- Koning, P. y van der Wiel, K. (2011) *Ranking the schools: How school-quality information affects school choice in the Netherlands*. Amsterdam: Netherlands Bureau of Economic Policy Analysis and IZA.
- Krueger, R. y Casey, M.A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Allied Research*. Thousand Oaks: Sage Publicatios.
- Lacireno-Paquet, N. y Brantley, C. (2008). *Who Chooses Schools, and Why? The characteristics and motivations of families who actively choose schools*. Michigan: Education Policy Research Unit.

- Ladd, H. (2002a). School voucher: a critical view. *The journal of economics perspectives*, 16(4), 2-34.
- Ladd, H.F. (2002b). *Market-Based Reforms in Urban Education*. Washington DC: Economic Policy Institute.
- Ladd, H. Fiske, E. y Ruijs, N. (2009). *Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation*. Paper prepared for the National Conference on School Choice, Vanderbilt University. Nashville, Tennessee (USA).
- Lamdin, D. J. y Mintrom, M. (1997). School choice in theory and practice: taking stock and looking ahead. *Education Economics*, 5(3), 211-244.
- Lara, B., Mizala, A. y Repetto, A. (2009). *The Effectiveness of Private Voucher Education: Evidence from Structural School Switches*. Santiago: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Lareau A. y Saporito, S. (1999). School selection as a process: The multiple dimensions of race in framing educational choice. *Social Problems*, 46(3), 418-439.
- Lauder, H. y Hughes, D. (Eds.) (1999). *Trading in Futures - Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- Lauen, D.L. (2007). Contextual Explanations of School Choice. *Sociology of Education*, 80(3), 179-209.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, 101(414), 1256-1267.
- Le Grand, J. y Bartlett, W. (Eds.) (1994). *Quasi-markets and social policy*. Londres: Macmillan.
- Levin, H. (1980) Educational vouchers and social policy. En R. Haskins y J.J. Gallagher (Eds.), *Care and Education of Young Children in America* (pp. 103-132). Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- Levin, H. (1991). The economics of educational choice. *Economics of Education Review*, 10(2), 137-158.
- Levin, H. (1992). Market Approaches to Education: Vouchers and School Choice. *Economics of Education Review*, 11(4), 279-285.
- Louis, K. y van Velzen, B. (1990). A Look at Choice in the Netherlands. *Educational Leadership*, 48(4), 66-72.
- Lubienski, C., (2001). *The Relationship of Competition and Choice to Innovation in Education Markets: A Review of Research on Four Cases*. Nueva York: National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University.

- Lubienski, C. (2003a). Innovation in education: theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools. *American Educational Research Journal*, 40(2), 395-443.
- Lubienski, C. (2003b). *School competition and promotion: substantive and symbolic differentiation in local education markets*. Nueva York: National Center for the study of Privatization in Education, Columbia University.
- Lubienski, C. (2006). School diversification in second-best education market. International evidence and conflicting theories of change. *Educational Policy*, 20(2), 323-344.
- Lubienski, C. (2009). *Do Quasi-markets Foster Innovation in Education? A Comparative Perspective*. París: OCDE.
- MacFadden, D. (1973). Conditional Logit Analysis of Qualitative Choice Behavior. En P. Zarembka (Ed.), *Frontiers in Econometrics* (pp. 105-141). Nueva York: Academic Press.
- Manski, C.F. (1992). Educational Choice (Vouchers): and Social Mobility. *Economics of Education Review*, 11(4), 351-369.
- Maroy, C. (2004). *Regulation and Inequalities in European Education Systems*. Louvain la Neuve: Université Catholique de Louvain, GIRSEF.
- Maroy, C. (2006). Quand les parents choisissent l'école. En G. Chapelle y D. Meuret (Eds.), *Améliorer l'école* (pp. 129-140). París: Presses universitaires de France.
- Maroy, C. (2008a). Por qué y cómo regular el mercado educativo. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-10.
- Maroy, C. (2008b). Lógicas de establecimientos e interdependencias competitivas en seis espacios escolares europeos. En J.E. García-Huidobro, V. Dupriez y G. Francia (Eds.), *Políticas educativas en América Latina: ¿transición hacia un nuevo paradigma?* (pp. 33-499). México: Subsecretaría de Educación Pública.
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation. *Compare*, 39(1), 71-84.
- Maroy, C. y Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.
- Maroy, C. y van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces scolaires en Europe. *Sociologie du Travail*, 49, 464-278.

- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McEwan, P. (2003). Peer effects on student achievement: evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 22(2), 131-141.
- McEwan, P. (2004). The Potential Impact of Vouchers. *Peabody Journal of Education*, 79(3), 57-80.
- McEwan, P. y Carnoy, M. (1999). *The Impact of Competition on Public School Quality: Longitudinal Evidence from Chile's Voucher System*. School of Education, Stanford University, octubre (mimeo).
- McEwan, P. y Carnoy, M. (2000). The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), 213-239.
- MINEDUC (2013). *Información Estadística del Ministerio de Educación 2013. Directorio 2013*. Santiago: MINEDUC.
- Minvielle, L. (2003). *El Cuasi Mercado Educativo: acerca de sus condiciones de posibilidad*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (1998). *Desempeño escolar y elección de escuelas: la experiencia chilena*. Santiago: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*. Santiago: Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the Schools Back In: The Stratification of Educational Achievement in the Chilean Voucher System. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144.
- Mizala, A., Romaguera, P. y Ostoic, C. (2004). *Equity and achievement in the Chilean school choice system*. Santiago: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Moe, T. (2008). Beyond the Free Market: The Structure of School Choice. *Brigham Young University Law Review*, 4(2), 557-592.
- Mordochowicz, A. (2008). Economía, educación, regulación y mercado: una convivencia difícil. *Pro-Posições*, 19(3), 131-157.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Murillo, F.J. (2004). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131.

- Murillo, F.J. (Coord.) (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Autonomía y gestión participativa en las escuelas. En Federación Fe y Alegría (Eds.), *Una mejor educación para una mejor sociedad* (pp. 155-174). Madrid: Fe y Alegría.
- Murillo, F.J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina: algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 451-484.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), 27-50.
- Narodowski, M., y Nores, M. (2002). Socioeconomic Segregation with (without) Competitive Education Policies. A Comparative Analysis of Argentina and Chile. *Comparative Education*, 38(4), 429-451.
- Narodowsky, M. y Andrada, M. (2004). Cuasi monopolio estatal y descentralización educativa. Una exploración sobre América Latina. *Revista de Educación*, 333, 197-219.
- Narodowski, M., Nores, M. y Andrada, M. (Eds.) (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica.
- Núñez, I. (1985). *El cambio educativo en Chile: estudio histórico de estrategias y actores, 1920-1973*. Santiago: PIIE.
- OCDE (1994). *School: a matter of choice*. París: OCDE Publications.
- OCDE (2004a). *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: OCDE.
- OCDE (2004b). *Reviews of National Policies for Education. Chile*. París: OCDE.
- OCDE (2005). *Education Trends in Perspective: Analysis of the World Education Indicators*. París: OCDE.

- OCDE (2011). *School Evaluation in the Flemish Community of Belgium 2011. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. París: OCDE.
- Orfield, G. (2001). *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Oszlak, O. (2004). Privatización y capacidad de regulación estatal: una aproximación teórica-metodológica. En *VVAA, Política y Gestión Pública* (capítulo 4). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research y Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Patrinos, H.A. (2010). *Private Education Provision and Public Finance*. Washington, DC: The World Bank, Human Development Network.
- Patrinos, H.A. (2011). School choice in the Netherlands. *CESifo DICE Report*, 9(2), 55-59.
- Paredes, R. y Pinto, J.I. (2009). ¿El fin de la educación pública en Chile? *Estudios de Economía*, 36(1), 47-66.
- Paredes, R. y Ugarte, G. (2009). *Should Students be Allowed to Miss?* Working Paper 15583, Munich Personal RePEc Archive.
- Paredes, R. y Ugarte, G. (2011). Should Students be Allowed to Miss? *Journal of Educational Research*, 104(3), 194-201.
- Pennel, H. y West, A. (1997). Educational Reform and School Choice in England and Wales. *Education Economics*, 5(3), 285-305.
- Pini, M. y Anderson, G. (1999). Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 137-162.
- Power, S. y Frandji, D. (2010). Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequity. *Journal of Education Policy*, 25(3), 385-396.
- Power, S., Halpin, D. y Whitty, G. (1997). Managing the State and the Market: "New" Education Management in Five Countries. *British Journal of Educational Studies*, 45(4), 342-362.
- Raczynski, D. y Hernández, M. (2010). *¿Cómo eligen escuela las familias chilenas de estratos medios y bajos? Información, representaciones sociales y segregación (Informe Final)*. Santiago: Asesorías para el Desarrollo.

- Rackinky, D. y Hernández, M. (2011). *Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación social escolar*. Santiago: Asesorías para el Desarrollo.
- Raczynski, D., Salinas, D., De la Fuente, L., Hernández, M. y Latt, M. (2008). *Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias*. Informe Final. Santiago: Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación (FONIDE), Ministerio de Educación, Chile.
- Raveaud, M. y van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: middle class parents' values and social ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107-124.
- Reay, D. (1996) Contextualising Choice: Social Power and Parental Involvement. *British Educational Research Journal*, 22(5), 581-596.
- Reay, D. (2004). Exclusivity, exclusion, and social class in urban education markets in the United Kingdom. *Urban Education*, 39(5), 537-560.
- Reay, D. y Ball, S.J. (1997). 'Spolit for choice': The working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23(1), 89-101.
- Reay, D. y Lucey, H. (2003). The limits of 'choice': Children and inner city schooling. *Sociology*, 37(1), 121-142.
- Reay, D., Crozier, G., James, D., Hollingworth, S., Williams, K., Jamieson, F. y Beedel, P. (2008). Reinvigorating democracy?: White middle class identities and comprehensive schooling. *Sociological Review*, 56(2), 238-56.
- Renzulli, L. y Evans, L. (2005). School Choice, Charter Schools, and White Flight. *Social Problems*, 52(3), 398-418.
- Ritzen, J., van Dommelen, J. y De Vijlder, F. J. (1997). School Finance and School Choice in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 16(3), 329-365.
- Robert, P. (2010). Social origin, school choice, and student performance. *Educational research and evaluation*, 16(2), 107-129.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Román, M. (2004). *Resultados V Encuesta Actores Sistema Educacional Chileno*. Santiago de Chile: CIDE.
- Román, M. (2006). *Resultados VI Encuesta Actores Sistema Educacional Chileno*. Santiago de Chile: CIDE

- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 3-9.
- Román, M. y Perticará, M. (2012). Student mobility in low quality schools: Segmentation among the most vulnerable students. *Estudios de Economía*, 39(2), 159-177.
- Rufinelli, A. y Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad de la Educación*, 31, 20-44.
- Salinas, J. y Pérez Esparrells, C. (1999). Cuasimercados en el ámbito educativo: una aproximación a la experiencia británica. *Revista de Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 16(1), 145-152.
- Sapelli, C. y Torche, A. (2002). Subsidios al alumno o a la escuela: efectos sobre la elección de escuelas públicas. *Cuadernos de Economía*, 39(117), 175-202.
- Sapelli, C. y Vial, B. (2002). The performance of private and public schools in the Chilean voucher system. *Cuadernos de Economía*, 39(118), 423-454.
- Sapelli, C. y Vial, B. (2005). *Private vs public vouchers schools in Chile: New evidence on efficiency and peer effects*. Santiago: Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica.
- Saporito, S. (2003) Private choices, public consequences: Magnet school choice and segregation by race and poverty. *Social Problems*, 50(2), 181-203.
- Saporito, S. y Lareau, A. (1999). School selection as a process: The multiple dimensions of race in framing educational choice. *Social Problems*, 46(3), 418-429.
- Sautu, R. (2003). *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Sautu, R. (comp.) (2007). *Práctica de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- Schiefelbein, E. (2004). The Politics of Decentralization in Latin America. *International Review of Education*, 50(3-4), 359-378.
- Schneider, M. y Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the Internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 133-144.

- Schneider, M., Elacqua, G. y Buckley, J. (2006). School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), 577-601.
- Schneider, M., Teske, P., y Marschall, M. (1998). Shopping for schools In the land of the blind, the one-eyed parent may be enough. *American Journal of Political Sciences*, 42(3), 769-793.
- Schneider, M., Teske, P. y Marschall, M. (2000). *Choosing Schools. Consumer Choice and the Quality of American Schools*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Schneider, M., Teske, P., Marschall, M. y Roch, C. (1998). Shopping for schools: In the land of the blind, the one-eyed parent may be enough. *American Journal of Political Science*, 42(3), 769-793.
- Schumacher, M.P. (2011). *Parental Expectations and Satisfaction with Charter Schools-Evidence From a Midwestern City School District*. Tesis doctoral inédita. Department of Educational Leadership and Policy Studies. University of Kansas.
- Schwartz, A.E., Stiefel, L. y Carlton, A.C. (2009). *From Front Yards to Schoolyards: Linking Housing Policy and School Reform*. Nueva York: Institute for Education and Social Policy. New York University.
- Schwartz, A.E., Stiefel, L. y Chalico, L. (2007). *The multiple dimensions of student mobility and implications for academic performance: Evidence from New York City Elementary and Middle School Students*. Nueva York: Institute for Education and Social Policy. New York University.
- Serrano, C., Fernández, I. y Pavéz, A. (2001). Descentralización de la Educación en Chile. Balance y Perspectivas. En D. Raczynski y C. Serrano (Eds.), *Descentralización. Nudos Críticos* (Capítulo 4). Santiago: CIEPLAN.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. London: Cambridge University Press
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stickles, R.L. (2010). *Understanding measures of school success A study of a Wisconsin charter school*. Tesis doctoral inédita. Faculty of The USC Rossier School of Education, University of Southern California.

- Taylor, G. (2009). Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market. *American Journal of Education*, 115(4), 549-568.
- Teelken, C. (1999). Market Mechanisms in Education: School choice in The Netherlands, England and Scotland in a comparative perspective. *Comparative Education*, 35(3), 283-302.
- Teelken, C. (2000). Market forces in education, a comparative perspective in England and Scotland. *Scottish Educational Review*, 32(1), 21-32.
- Teelken, C. (2004) Developments in school choice: Local case studies in an international comparison between Scotland and The Netherlands. *Scottish Educational Review*, 36(1), 22-34.
- Teelken, C., Driessen, G. y Smit, F. (2005). Frictions between formal education policy and actual school choice: case studies in an international comparative perspective. *International Review of Education*, 51(1), 35-58.
- Teske, P. y Reichardt, R. (2006). Doing their homework How charter school parents make their choices. En R.J. Lake y P.T. Hill (Eds.), *Hopes, fears and realities* (pp. 1-9). Washington, DC: University of Washington.
- Teske, P., Fitzpatrick, J. y Kaplan, G. (2007). *Opening doors: How low income parents search for the right school?* Washington, DC: University of Washington.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference: Let's be Realistic! School Mix, School effectiveness and the Social Limits of Reform*. Buckingham: Open University Press.
- Thrupp, M., Lauder, H. y Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483-504.
- Tokman, A. (2002). *Is Private Education Better? Evidence from Chile*. Santiago: Banco Central de Chile.
- UNESCO (2001). *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-2000*. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Urquiola, M. (2005). Does school Choice lead to sorting. *The American Economic Review*, 95(4), 1310-1326.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2009). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. En VVAA, *Evidencias para Políticas Públicas en Educación* (pp. 231-284). Santiago de Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.

- Valenzuela, J.P., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno* (pp. 209-232). Santiago de Chile: UNESCO, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vandenbergh, V. (1996a). *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*. Tesis doctoral. CIACO, Lovaina la Nueva, Bélgica.
- Vandenbergh, V. (1996b). Belgian cream-skimming. More choice of school has led to problems. *New Economy*, 3(4), 230-235.
- Vandenbergh V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché. *Reflets et Perspectives de la Vie Économique*, 37(1), 65-75.
- Vandenbergh, V. (1999). Combining market and bureaucratic control in education: an answer to market and bureaucratic failure? *Comparative Education*, 35(3), 271-282.
- Vanderbergh, V. (2002). Combinación de los controles burocráticos y de mercado en educación: ¿una respuesta a las deficiencias burocráticas y de mercado? En M. Narodowsky, M. Norez y M. Andrada (Comps.), *Nuevas Tendencias en Políticas Educativas: Estado, Mercado y Escuela* (pp. 213-238). Buenos Aires: Granica.
- van Cuyck-Remijssen, A. y J. Dronkers (1990). Catholic and Protestant Schools, a Better Choice in the Netherlands? *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 211-220.
- van Zanten, A. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 107-123.
- van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- van Zanten, A. (2006). Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne. *Revue Française de Pédagogie*, 156, 9-18.
- van Zanten, A. (2009a). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. París: PUF.
- van Zanten, A. (2009b). Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 85-98.

- van Zanten, A. y Maroussia, R. (2007). Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107–124.
- Vegas, E. (2002). *School Choice, Student Performance, and Teacher and School Characteristics. The Chilean case*. Washington, DC: The World Bank.
- Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el cono urbano bonarense. En M. Narodowski y P. Gómez Schettini (Eds.), *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp. 127-172). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Vincent, C., Braun, A. y Ball, S. (2010). Local links, local knowledge: choosing care setting and schools. *British Educational Research Journal*, 36(2), 279-298.
- Vowden, K. (2012). Safety in numbers? Middle-class parents and social mix in London primary schools. *Journal of Education Policy*, 27(6), 731-745.
- Walford, G. (1996a). School Choice and the Quasi-market in England and Wales. *Oxford Studies in Comparative Education*, 6(1), 49-62.
- Walford, G. (1996b). Diversity and choice in school education: an alternative view. *Oxford Review of Education*, 22(2), 143-154.
- Waslander, S. y Thrupp, M. (1995). Choice, competition, and segregation: An empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-1993. *Journal of Education Policy*, 10(1), 1-26.
- Waslander, S., Pater, C. y van der Weide, M. (2010). *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*. París: OCDE.
- Weekes-Bernard, D. (Ed.) (2007). *School Choice and Ethnic Segregation. Educational Decision-making among Black and Minority Ethnic Parents*. Londres: The Runnymede Trust.
- Weenik, D. (2009). Creating a niche in the education market: the rise of internationalized secondary education in the Netherlands. *Journal of Education Policy*, 24(4), 495-511.
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Wells, A. S. (1993). The sociology of school choice: Why some win and others lose in the educational marketplace. En R. Rothstein y E. Russell (Eds.), *School choice: examining the evidence* (pp. 29-48). Washington, DC: Economic Policy Institute.

- West, E. (1997). Education vouchers in principle and practice: a survey. *The World Bank Research Observer*, 12(1), 83-103.
- West, A. y Pennell, H. (1997). Educational Reform and School Choice in England and Wales, *Education Economics*, 5(3), 285-305.
- West, A. y Hind, A. (2003). *Secondary School Admissions in England: Exploring the Extent of Overt and Covert Selection. Final Report*. Londres: Centre for Educational Research; Department of Social Policy. London School of Economics and Political Science.
- West, R. y Peterson, P. (2006). The efficacy of choice threats within school accountability systems: results from legislatively induced experiments. *The Economic Journal*, 116(510), 46-62.
- West, A., Ingram, D. y Hind, A. (2006). "Skimming the Cream"? Admissions to Charter Schools in the United States and to Autonomous Schools in England. *Educational Policy*, 20(4), 615-639.
- West, A., David, M., Hailes, J. y Ribbens, J. (1995). Parents and the process of choosing secondary schools: implications for schools. *Educational Management & Administration*, 23(1), 28-38.
- Whitty, G. (1997). Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. *Review of Research in Education*, 22(1), 3-47.
- Whitty, G. (2000). Quasi mercados en la educación: la retórica y la realidad. En G. Whitty (Ed.), *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin D. (1998). *Devolution and choice in education. The school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- Willms, J.D. (1996). School choice and community segregation: Findings from Scotland. En A. Kerckhoff (Ed.), *Generating Social Stratification: Toward a new research agenda* (pp. 133-154). Boulder, CO: Westview Press.
- Winkler, D. y Gershberg, A (2000). *Education Decentralization in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling. Working Paper N° 59*. Washington, DC: The World Bank – Latin America and the Caribbean Regional Office.

- Wirt, F. y Kirst, M. (2009). *The political dynamics of American education*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Witte, J.F. (1990). Choice and control: An analytical overview. En W.H. Clune y J.F. Witte (Eds.), *Choice and control in American education* (pp. 11-46). Nueva York: Falmer Press.
- Witte, J.F. (1998). The Milwaukee voucher experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(4), 229-251.
- Witte, J.F., Carlson, D.E. y Lavery, L. (2008). *Moving On: Why students move between districts under open enrollment?* Madison: Department of Political Science University of Wisconsin-Madison.
- Wolf, P. (2008). School Voucher Programs: What the Research Says About Parental School Choice. *Brigham Young University Law Review*, 4(2), 415-446.
- Wolf, P. (2010). School vouchers in Washington, DC: achievement impacts and their implications for social justice. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 131-150.
- Wolf, P. y Macedo, S. (eds.) (2004). *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*. Washington D.C: Brookings institution Press.
- Woods, P. (1993). Responding to the Consumer: Parental Choice and School Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 205-229.
- Woods, P. (1996). Choice, class and effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 324-341.
- Woods, P., Bagley, C. y Glatter, R. (1998). *School choice and competition: markets in the public interest?* Londres: Routledge.
- Yesuda, Y. (2009). Resolving conflicting preferences in school choice: The "Boston" mechanisms reconsidered. *American Economic Review*, 101(1), 399-410.
- Zabel, J. (2008). The Impact of Peer Effects on Student Outcomes in New York City Public Schools. *Education Finance and Policy*, 3(2), 197-249.

