



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

**Programa de Doctorado en Sociología  
Departamento de Sociología  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología  
Universidad Autónoma de Barcelona**

**Las escuelas ante el mercado. Análisis de las  
respuestas de la oferta escolar en un entorno de  
competencia: el caso de Chile**

---

Autor  
**Adrián Zancajo Silla**

Directores  
**Xavier Bonal i Sarró  
Antoni Verger i Planells**

Marzo 2017



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1: EL MERCADO EN EDUCACIÓN</b> .....	7
1.1. El mercado educativo: teoría del cambio .....	8
1.1.1. La teoría de la elección pública .....	9
1.1.2. La teoría del mercado educativo .....	11
1.2. Mercados y privatización en educación: aspectos conceptuales.....	17
1.3. La participación del sector privado en educación: opciones políticas .....	19
1.4. La difusión internacional del mercado educativo.....	22
1.5. Las modalidades del mercado educativo .....	30
1.5.1. Tipos ideales .....	30
1.5.2. La adopción del mercado educativo.....	32
<b>CAPÍTULO 2: EL COMPORTAMIENTO DE LAS ESCUELAS EN EL MERCADO EDUCATIVO</b> .....	35
2.1. Factores mediadores.....	38
2.1.1. El contexto local .....	39
2.1.2. La percepción de competencia.....	41
2.1.3. La posición de la escuela en la jerarquía local.....	44
2.2. Las respuestas de los proveedores educativos .....	47
2.2.1. La exploración el mercado .....	50
2.2.2. Diversificación de la oferta educativa .....	51
2.2.3. Selección de estudiantes.....	58
2.2.4. Marketing y promoción .....	62
2.2.5. Otras respuestas .....	66
<b>CAPÍTULO 3: EL CASO DE CHILE: CUATRO DÉCADAS DE MERCADO EDUCATIVO</b> .....	69
3.1. La imposición del mercado: la reforma de la dictadura.....	70
3.1.1. La influencia neoliberal.....	71
3.1.2. Motivaciones, objetivos y pilares básicos de la reforma.....	74
3.2. Reinstauración de la democracia: la consolidación del mercado durante la democracia .....	80
3.2.1. La aceptación del mercado educativo (1990-1993) .....	80
3.2.2. La calidad en el centro de la política educativa (1994 – 1999) .....	87
3.3. Estado evaluador y estallido social .....	90
3.3.1. Crisis de la reforma (2000- 2008).....	91
3.3.2. El cuestionamiento del mercado (2009 – 2013).....	97
3.3.3. La reforma del mercado educativo (2014-presente) .....	101
3.4. Tendencias recientes de la educación chilena.....	103

3.4.1. La consolidación de la privatización .....	103
3.4.2. La segregación escolar .....	107
3.4.3. Resultados de aprendizaje .....	108
3.5. Chile como el laboratorio de la privatización educativa.....	111
<b>CAPÍTULO 4: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO.....</b>	<b>113</b>
4.1. Delimitación y justificación del objeto de estudio .....	114
4.2. Fundamentación teórica .....	118
4.2.1. El mercado educativo como fenómeno sociológico .....	118
4.2.2. La dimensión local del mercado educativo.....	120
4.2.3. El comportamiento de los proveedores educativos en el mercado.....	126
4.2.4. Las escuelas en el mercado: el proceso de re-contextualización .....	128
4.2.5. Las respuestas de las escuelas al mercado: aspectos conceptuales .....	135
4.2.6. Las lógicas de acción de las escuelas .....	140
4.3. Modelo de análisis.....	144
4.4. Hipótesis de investigación .....	147
4.4.1. Los factores mediadores de las respuestas de las escuelas .....	148
4.4.2. La naturaleza multidimensional de las respuestas de las escuelas .....	150
4.4.3. Las lógicas de acción de las escuelas .....	153
4.5. Metodología y diseño de la investigación.....	154
4.5.1. Enfoque metodológico.....	155
4.5.2. Delimitación y selección de los mercados educativos locales .....	158
4.5.3. Criterios muestrales y unidades de análisis .....	160
4.5.4. Métodos e instrumentos .....	165
<b>CAPÍTULO 5: LAS DINÁMICAS DE LA OFERTA EDUCATIVA EN VALPARAÍSO Y LA FLORIDA.....</b>	<b>171</b>
5.1. Evolución reciente de los proveedores educativos .....	173
5.1.1. La evolución de la matrícula y los proveedores educativos .....	173
5.1.2. Salida y entrada de proveedores.....	179
5.1.3. Escuela municipal y la particular subvencionada: efecto sustitución. ....	186
5.1.4. Patrones de movilidad del alumnado de educación básica.....	192
5.2. La jerarquización en el mercado educativo local.....	194
5.2.1. La jerarquización de los mercados educativos de Valparaíso y La Florida .....	194
5.2.2. La posición en la jerarquía local y las características de las escuelas.....	199
5.2.3. La posición en la jerarquía local y los criterios de elección de las familias .....	202
5.3. Las prácticas de las escuelas según su posición en la jerarquía.....	203
5.3.1. Proceso de selección .....	204
5.3.2. Diversificación .....	207
5.3.3. Localización geográfica .....	209

5.4. La jerarquización de las escuelas: un análisis agregado .....	212
<b>CAPÍTULO 6: FACTORES MEDIADORES</b> .....	221
6.1. El mercado educativo local.....	223
6.1.1. Evolución sociodemográfica y de la oferta escolar .....	223
6.1.2. El comportamiento del resto de escuelas.....	232
6.1.3. La política y la gestión de la administración local.....	234
6.1.4. Factores mediadores del mercado educativo local: una síntesis .....	243
6.2. Las características de las escuelas .....	246
6.2.1. La percepción de competencia.....	247
6.2.2. Composición social de la escuela .....	278
6.2.3. Reputación y posición en la jerarquía local .....	280
6.2.4. La posición geográfica de la escuela .....	284
6.2.5. Rendimiento en pruebas estandarizadas .....	287
<b>CAPÍTULO 7: LAS RESPUESTAS DE LAS ESCUELAS ANTE EL MERCADO</b> .....	291
7.1. Análisis del mercado .....	292
7.2. La oferta educativa .....	296
7.2.1. La diversificación como respuesta al mercado educativo .....	297
7.2.2. Las dimensiones de diversificación .....	300
7.2.3. Tipologías de diversificación identificadas .....	304
7.2.4. La oferta de las escuelas en el mercado.....	306
7.3. Composición social.....	320
7.3.1. La selección del alumnado en el sistema educativo chileno: entre la regulación y la práctica.....	320
7.3.2. Procesos de selección: métodos y objetivos.....	322
7.3.3. La selección de alumnos: síntesis de resultados .....	333
7.4. Rendimiento académico en pruebas estandarizadas externas.....	335
7.4.1. La importancia de las pruebas estandarizadas .....	335
7.4.2. Las prácticas para la mejora en las pruebas estandarizadas externas....	338
7.5. Comunicación externa.....	342
7.5.1. Las concepciones sobre el marketing .....	343
7.5.2. Prácticas de marketing: motivaciones y objetivos .....	344
7.5.3. Escuelas y marketing: una tipología.....	351
7.6. Las lógicas de acción de las escuelas .....	352
<b>CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES</b> .....	359
8.1. Las respuestas de las escuelas al mercado: síntesis de resultados y aportaciones de la investigación .....	359
8.1.1. Los factores mediadores [Hipótesis 1] .....	361
8.1.2. Las respuestas de las escuelas [Hipótesis 2].....	368
8.1.3. Las lógicas de acción de las escuelas [Hipótesis 3].....	373
8.1.4. Recapitulando: de la teoría del mercado a los mercados “en acción”.....	376

8.2. Algunas reflexiones en torno a la reforma educativa .....	378
8.3. Futuras líneas de investigación .....	382
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	385
<b>ANEXOS</b> .....	407

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Modalidades de financiación y provisión de la educación.....	20
Tabla 1.2. Los tres tipos de mercados escolares y sus componentes .....	31
Tabla 2.1. Tipos de estrategias y ejemplos .....	49
Tabla 2.2. Tipos de diversidad escolar.....	53
Tabla 3.1. Gasto en educación como porcentaje del PIB según fuente, 1990-200 .....	87
Tabla 3.2. Evaluaciones SIMCE realizadas entre 2000-2014.....	95
Tabla 3.3. Gasto privado en educación según nivel educativo, Chile, 2011 .....	106
Tabla 3.4. Escuelas según dependencia administrativa y nivel de copago (pesos chilenos), 2014 .....	106
Tabla 3.5. Distribución de alumnado según quintil de nivel socioeconómico y dependencia de la escuela (4° básico).....	107
Tabla 4.1. Valores profesionales y de mercado en educación.....	130
Tabla 4.2. Orientaciones principales .....	143
Tabla 4.3. Distribución instituciones educativas y matrícula según dependencia administrativa, 2013 .....	160
Tabla 4.4. Informantes clave .....	161
Tabla 4.5. Análisis de las tipologías de proveedores resultantes de la explotación estadística .....	162
Tabla 4.6. Tipologías establecimientos Chile.....	163
Tabla 4.7. Distribución y muestra de tipologías según espacio local .....	164
Tabla 4.8. Escuelas incluidas en la muestra según mercado educativo local y dependencia administrativa.....	164
Tabla 4.9. Familias incluidas en la muestra según mercado educativo local y dependencia administrativa.....	165
Tabla 5.1. Evolución de la matrícula y la población en edad teórica de cursar educación básica. 2004-2013. ....	173
Tabla 5.2. Evolución del número de escuelas y de la matrícula según dependencia administrativa .....	177
Tabla 5.3. Número de escuela que han de dependencia administrativa de particular pagado a particular subvencionado .....	178
Tabla 5.4. Distribución de las aperturas y cierres de escuelas según nivel socioeconómico del distrito censal. 2004-2013.....	184
Tabla 5.5. Tasa de salida, de entrada y turnover según dependencia administrativa, 2004-2005 .....	185
Tabla 5.6. Movilidad de los estudiantes de educación básica según tipología de escuela a la que acuden, 2013 .....	193
Tabla 5.7. Posición en la jerarquía local en función del nivel de SES de la escuela .	197
Tabla 5.8. Distribución de las escuelas según la posición en la jerarquía local de escuelas .....	198
Tabla 5.9. Puntuación en SIMCE-2010 de 4° de educación básica según posición en la jerarquía local de escuelas.....	199
Tabla 5.10. Dependencia administrativa según posición en la jerarquía local de escuelas .....	200

Tabla 5.11. Orientación religiosa según posición en la jerarquía local de escuelas (%) .....	200
Tabla 5.12. Pago mensual de las familias según posición en la jerarquía local de escuelas .....	201
Tabla 5.13. Principal criterio de elección expresado por las familias según posición en la jerarquía local de escuelas (%) .....	203
Tabla 5.14. Requisitos exigidos durante el proceso de matrícula según posición en la jerarquía local de escuelas (%), Valparaíso .....	205
Tabla 5.15. Requisitos exigidos durante el proceso de matrícula según posición en la jerarquía local de escuelas (%), La Florida .....	206
Tabla 5.16. Uso de prácticas de selección según posición en la jerarquía local .....	206
Tabla 5.17. Énfasis del proyecto educativo según posición en la jerarquía local, Valparaíso .....	208
Tabla 5.18. Énfasis del proyecto educativo según posición en la jerarquía local, La Florida .....	209
Tabla 5.19. Localización geográfica de las escuelas según nivel socioeconómico del distrito censal y posición en la jerarquía local, Valparaíso .....	212
Tabla 5.20. Localización geográfica de las escuelas según nivel socioeconómico del distrito censal y posición en la jerarquía local, La Florida .....	212
Tabla 5.21. Regresión logística ordinal .....	214
Tabla 5.22. Probabilidades estimadas de la regresión ordinal logística .....	217
Tabla 6.1. Composición socioeconómica de Valparaíso y Viña del Mar (%) .....	233
Tabla 6.2. Factores mediadores: mercado educativo local .....	244
Tabla 6.3. Índice de Herfindahl-Hirschman según dependencia administrativa, 2014 .....	248
Tabla 6.4. Nivel de competencia percibido por las escuelas de la muestra .....	253
Tabla 6.5. Cambios de escuela y motivos entre 1° y 4° básico .....	261
Tabla 6.6. Espacios de competencia identificados en las escuelas de la muestra .....	274
Tabla 7.1. Instrumentos utilizados para exploración del mercado .....	296
Tabla 7.2. Dimensiones de diversificación identificadas .....	302
Tabla 7.3. Procesos de selección en las escuelas de la muestra .....	322
Tabla 7.4. Prácticas de selección según posición en la jerarquía local .....	323
Tabla 7.5. Tipologías de prácticas selección .....	334
Tabla 7.6. Prácticas orientadas a la mejora en pruebas estandarizadas .....	342
Tabla 7.7. Tipologías de prácticas de marketing y comunicación externa .....	351
Tabla 7.8. Las lógicas de acción de las escuelas .....	355

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1. Distribución de la matrícula según tipo de institución (%), Educación primaria (ISCED-1), 2012 .....	21
Gráfico 1.2. Distribución de la matrícula según tipo de institución (%), Educación secundaria inferior (ISCED-2), 2012 .....	21
Gráfico 1.3. Proporción del gasto público y privado en educación primaria y secundaria, 2011 .....	22
Gráfico 1.4. Porcentaje de estudiantes según el número de escuelas competidoras identificadas por sus directores .....	25
Gráfico 1.5. Matrícula en instituciones privadas según nivel de ingreso, Educación primaria, 1990 – 2014 .....	27
Gráfico 3.1. Matrícula en educación básica y media según dependencia administrativa (%), 1981 – 2013 .....	77
Gráfico 3.2. Evolución del sistema de Financiamiento Compartido, 1993-2006 .....	86



Gráfico 3.3. Distribución de la matrícula según dependencia administrativa, Educación básica y media, 2000-2014 .....	104
Gráfico 3.4. Evolución del número de escuelas según dependencia administrativa, Educación básica y media, 2000-2014 .....	105
Gráfico 3.5. Índice de inclusión social, PISA-2012.....	108
Gráfico 3.6. Resultados SIMCE en matemáticas y lectura, 4° Básico, 1998-2014 ....	109
Gráfico 3.7. Resultados SIMCE en matemáticas y lectura, 8° Básico, 1998-2014 ....	109
Gráfico 3.8. Resultados SIMCE en matemáticas y lectura, 2° medio, 1998-2014 .....	110
Gráfico 3.9. Puntuación en SIMCE según dependencia administrativa (4° básico)...	111
Gráfico 5.1. Evolución de la población en edad escolar y de la matrícula total. Valparaíso y La Florida, 2004 – 2013. ....	174
Gráfico 5.2. Salida y entrada de proveedores según dependencia administrativa, 2005-2013 .....	181
Gráfico 5.3. Distribución de la matrícula según dependencia administrativa, Valparaíso, 2004-2013 .....	187
Gráfico 5.4. Distribución de la matrícula según dependencia administrativa, La Florida, 2004-2013 .....	188
Gráfico 5.5. Movilidad de alumnado entre escuelas municipales y particulares subvencionadas, Valparaíso, 2004-2013 .....	189
Gráfico 5.6. Movilidad de alumnado entre escuelas municipales y particulares subvencionadas, La Florida, 2004-2013 .....	190
Gráfico 5.7. Matrícula de primer curso de educación básica según tipología del proveedor, Valparaíso, 2004-2013.....	191
Gráfico 5.8. Matrícula de primer curso de educación básica según tipología del proveedor, La Florida, 2004-2013 .....	192
Gráfico 5.9. Puntuación en lectura de las escuelas según índice SES.....	196
Gráfico 5.10. Probabilidades estimadas según factor y posición en la jerarquía local	219

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. La ontología del mercado en educación .....	16
Figura 4.1. Local competitive arenas: processes of interaction and influence .....	123
Figura 4.2. Espacios de competencia basados en la extensión de la competencia ..	124
Figura 4.3. Orígenes de las barreras a la capacidad de respuesta .....	134
Figura 4.4. Modelo de análisis del comportamiento de los proveedores educativos.	146
Figura 4.5 Una combinación complementaria de aproximaciones.....	157
Figura 6.1. Dimensiones y relaciones de la percepción de competencia .....	252
Figura 6.2. Espacios de competencia .....	273
Figura 7.1. Tipologías de diversificación identificadas, Valparaíso .....	305
Figura 7.2. Tipologías de diversificación identificadas, La Florida .....	306
Figura 7.3. Carteles a la entrada de la escuela.....	329

## ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 5.1 Situación geográfica de las escuelas cerradas y abiertas entre 2004 y 2013, Valparaíso .....	182
Mapa 5.2. Situación geográfica de las escuelas cerradas y abiertas entre 2004 y 2013. Valparaíso (ampliación).....	182
Mapa 5.3. Situación geográfica de las escuelas cerradas y abiertas entre 2004 y 2013, La Florida .....	183
Mapa 5.4. Posición geográfica de las escuelas según posición en la jerarquía local, Valparaíso .....	210

Mapa 5.5. Posición geográfica de las escuelas según posición en la jerarquía local, Valparaíso (ampliado) .....	210
Mapa 5.6. Posición geográfica de las escuelas según posición en la jerarquía local, La Florida .....	211
Mapa 6.1. Índice de Herfindahl-Hirschman según distrito censal, Valparaíso, 2014 .	249
Mapa 6.2. Índice de Herfindahl-Hirschman según distrito censal, La Florida. 2014 ..	249



## LISTA DE ACRÓNIMOS Y ABREVIACIONES

---

APP: Alianzas Público Privadas  
ATE: Asesoría Técnica Externa  
CEP: Centro de Estudios Públicos  
DIPRES: Dirección de Presupuestos  
ISCED: International Standard Classification of Education  
LGE: Ley General de Educación  
LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza  
MECE: Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación  
MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile  
NGP: Nueva Gestión Pública  
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico  
ODEPLAN: Oficina de Planificación Nacional  
P900: Programa de las 900 escuelas  
PDC: Partido Demócrata Cristiano  
PER: Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar  
PIE: Programas de Integración Escolar  
PISA: Programme for International Student Assessment  
PSU: Prueba de Selección Universitaria  
SEP: Subvención Escolar Preferencial  
SEREMI: Secretarías Regionales Ministeriales  
SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación  
SNED: Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño  
TEP: Teoría de la Elección Pública  
TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo



# INTRODUCCIÓN

---

*“Así como sea la escuela, así será la nación entera”*

(Gabriela Mistral)

La necesidad de introducir mecanismos que fomenten mayores niveles de elección y competencia en el ámbito educativo ha adquirido, desde la década de los ochenta, cada vez un mayor protagonismo en la agenda política a nivel global (Whitty y Power, 2000; Robertson et al., 2012). Desde las reformas adoptadas hace más de tres décadas en países como Chile, Reino Unido o Nueva Zelanda, ha aumentado de manera significativa el número de países que han situado las políticas de mercado en el centro de sus reformas educativas (Verger et al., 2016). Se han esgrimido diversos argumentos a favor de estas políticas y sus efectos esperados, aunque la mayoría de ellos giran en torno a la posibilidad de mejorar las respuestas de los sistemas educativos a las necesidades y preferencias de las familias, aumentar los estándares de aprendizaje o mejorar la eficiencia del gasto público en educación (Belfield y Levin, 2002). Pese a que se han desarrollado numerosas evaluaciones sobre los efectos de estas reformas sobre dimensiones como la eficacia, la eficiencia o la equidad con resultados que, en términos generales, se podrían considerar poco concluyentes. No obstante, los análisis sobre como los actores implicados responden a estas políticas son todavía escasos. Por lo tanto, más allá del efecto de estas reformas sobre los resultados del sistema educativo, es necesario profundizar en torno a los mecanismos causales que explicarían los resultados de las políticas pro-mercado en educación. Profundizar en las dinámicas de re-contextualización que llevan a cabo los actores educativos entre los momentos de la regulación y de los resultados es fundamental

para comprender cómo y en qué sentido las políticas de mercado educativo desencadenan determinados efectos.

Los mercados educativos, independientemente de las políticas que los generen, se estructuran a través de dos actores principales: las familias y las escuelas. En el caso de las familias, existe un importante cuerpo de evidencia en torno a cómo estos actores responden a las políticas que amplían su capacidad de elección escolar. Los análisis realizados hasta la fecha muestran como la clase social de las familias condiciona la manera en que éstas se posicionan en el mercado educativo o aquellos aspectos que tienen en cuenta y valoran a la hora de encarar los procesos de elección escolar (Gewirtz et al., 1995; Ball, 2003).

En el caso de las respuestas de las escuelas a los entornos de competencia, aunque existen contribuciones relevantes (Gewirtz et al., 1995; Woods et al., 1998, Maroy, 2004; Jabbar, 2015b), la evidencia empírica disponible es todavía relativamente escasa. Como señalan Waslander et al. (2010) en una completa revisión de la literatura en torno al comportamiento de la demanda y la oferta en el mercado:

[...] although there has been much research that looks at outcomes and effects of choice programmes, empirical research focusing on how schools actually respond to competition is relatively scarce so that comparisons across contexts are not always possible. (p. 45)

Este hecho contrasta con la centralidad que la teoría del mercado educativo otorga al comportamiento de las escuelas en su teoría del cambio. Se espera que las escuelas, como respuesta a la competencia, tengan los incentivos necesarios para tratar de mejorar la calidad de la educación que ofrecen con el objetivo de atraer a la demanda, consiguiendo, por lo tanto, una mejora de la eficacia de los sistemas educativos. Por otro lado, se espera que aquellas instituciones educativas que no sean capaces de ofrecer un servicio educativo de calidad se vean obligadas a abandonar el mercado, estableciendo una suerte de círculo virtuoso que permita una mejora continua de los sistemas educativos nacionales. El rol que deberían jugar las escuelas en el contexto de la aplicación de las políticas de mercado es el que otorga relevancia al estudio de cómo éstas responden y se relacionan con la competencia.

En este contexto, el sistema educativo de Chile es un escenario único para analizar las respuestas y los comportamientos de las escuelas al mercado educativo. Las reformas adoptadas en la década de los ochenta convirtieron a Chile en uno de los países donde las reformas de mercado en educación han alcanzado un mayor desarrollo y se presentan en su versión más extrema u ortodoxa (Bellei, 2015). Además, después de

casi cuatro décadas de la adopción de un sistema educativo con orientación de mercado, es esperable que haya transcurrido el tiempo suficiente para asegurar que tanto la oferta como la demanda educativa hayan interiorizado y asumido las reglas de funcionamiento del mercado educativo, y por tanto el sistema educativo chileno un contexto único para analizar las dinámicas y racionalidades de los actores involucrados. Por lo tanto, la tesis doctoral se interroga acerca de cómo las escuelas tratan de responder a los entornos de competencia generados por las políticas de mercado en el contexto del sistema educativo de Chile.

Es importante destacar que la tesis doctoral se ha desarrollado en el marco de dos proyectos de investigación “Public-Private Partnerships in Educational Governance: An analysis of its dissemination, implementation and impact in a globalizing world” (EDUPARTNER), financiado por el programa Marie S. Curie de la Unión Europea, y “Los nuevos cuasi-mercados en educación en América Latina. Un análisis de su implementación e impacto sobre la desigualdad educativa y la pobreza” (EDUMERCAL), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, que han nutrido el proceso de elaboración de la tesis.

### **Objetivos de la tesis doctoral**

El objetivo principal de la tesis doctoral consiste en identificar los comportamientos de las escuelas en contextos de mercado, así como los factores que influyen en dichos comportamientos, las motivaciones y lógicas de acción que determinan las respuestas de las instituciones educativas. Para ello se ha diseñado una estrategia empírica que combina una aproximación cuantitativa y cualitativa de dos estudios de caso. A partir de este objetivo principal, y con la intención de estructurar la fase empírica del trabajo de investigación, se han establecido un conjunto de objetivos específicos:

1. Identificar los tipos de respuestas que los proveedores educativos desarrollan en el mercado educativo.
2. Identificar los factores que condicionan e influyen las respuestas de los proveedores educativos.
3. Analizar las racionalidades explícitas e implícitas de las respuestas de los proveedores educativos.
4. Analizar la relación entre los comportamientos desarrollados por las escuelas y las lógicas de elección de las familias.



5. Analizar los efectos del comportamiento de las escuelas sobre las dinámicas del mercado educativo local.

A partir de estos objetivos se diseñó un proceso de investigación a desarrollar de dos espacios locales que pudieran representar dos mercados educativos locales. En base a una serie de criterios, se seleccionaron las comunas de Valparaíso y La Florida como estudios de caso. En ambos espacios locales se seleccionó una muestra de escuelas que pudieran representar la diversidad de la oferta escolar presente. En las escuelas seleccionadas se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con los directores o directoras, así como con una muestra de familias. Toda la información recogida a través de las entrevistas fue complementada con el análisis de todas aquellas fuentes de estadísticas que permitieron obtener una visión global y detallada de las características del conjunto de la oferta educativa situada en ambos espacios locales.

### **Estructura de la tesis doctoral**

El contenido de la tesis doctoral se ha organizado en ocho capítulos que pretenden sintetizar el contexto de la investigación, el marco teórico que sustenta la fase empírica de la investigación, los resultados obtenidos y las conclusiones que se pueden derivar de la investigación. A continuación, se presenta de manera más detallada los contenidos de cada uno de los capítulos que estructuran la tesis doctoral.

En el capítulo 1 se presentan los elementos principales que caracterizan el constructo teórico del mercado educativo, situando sus orígenes teóricos y las principales asunciones que componen la ontología de las políticas educativas que se enmarcan bajo este paraguas. Además, en dicho capítulo se analiza el proceso de difusión de las políticas educativas de mercado a nivel global, así como los factores y determinantes de su adopción.

En el capítulo 2 se presenta una síntesis de la literatura académica previa entorno al comportamiento de las escuelas en entornos de competencia. En este capítulo se analizan los principales estudios que, de manera holística o parcial, han examinado las diferentes respuestas desarrolladas por las escuelas, así como los factores que condicionan e influyen en la manera en que las escuelas interactúan con los contextos de competencia. En el capítulo 3 se profundiza en el contexto del sistema educativo donde se ha realizado la fase empírica de la investigación. A lo largo del capítulo se realiza un recorrido desde la adopción del mercado educativo en Chile

durante la dictadura militar (1973-1989) hasta los desarrollos posteriores a partir de la reinstauración de la democracia. Más allá de un recorrido de carácter histórico, el capítulo pretende profundizar sobre los factores y las lógicas que han condicionado la evolución del sistema educativo chileno en relación con las políticas educativas orientadas a fomentar la elección y la competencia.

El capítulo 4 contiene el marco teórico-metodológico sobre el que se ha sustentado la fase empírica de la investigación. En primer lugar, se presentan los instrumentos teóricos a través de los cuales se ha fundamentado el modelo análisis de la tesis. En segundo lugar, se recogen los objetivos de la investigación, así como las hipótesis planteadas. En tercer lugar, se detallan los procedimientos relativos al diseño y metodología de la investigación.

La presentación de los resultados de la investigación se ha dividido en tres capítulos. El capítulo 5 analiza las dinámicas de la oferta educativa en Valparaíso y La Florida en base a fuentes eminentemente secundarias. Concretamente, este capítulo ofrece una primera aproximación a la evolución de diferentes factores que podrían condicionar las respuestas de las escuelas ante los incentivos de mercado, y a los ámbitos de respuesta desarrollados por las escuelas ubicadas en ambos espacios locales.

El capítulo 6 profundiza en los factores mediadores que condicionan las respuestas de las escuelas a partir de la información recogida durante el trabajo de campo realizado en las comunas de Valparaíso y La Florida. A lo largo del capítulo se examina cómo las dinámicas del contexto local y los factores endógenos de las escuelas condicionan sus respuestas al mercado educativo.

En el capítulo 7 se analizan los principales ámbitos de respuesta al contexto de competencia de las escuelas analizadas a lo largo de la fase cualitativa de la investigación. Estas respuestas se han agrupado en diferentes ámbitos (análisis del mercado, oferta educativa, composición social, rendimiento en pruebas estandarizadas externas y comunicación externa) y se han analizado las diferentes respuestas que desarrollan las escuelas en cada uno de ellos, así como las motivaciones y objetivos de estas respuestas. El capítulo finaliza con la presentación de una serie de tipos ideales de lógicas de acción reconstruidas a partir de los factores mediadores que inciden en su relación con el mercado educativo y las respuestas que desarrollan en diferentes ámbitos.

Finalmente, el capítulo 8 se ocupa principalmente de presentar los principales resultados obtenidos a lo largo de la fase empírica del trabajo y se discuten las

hipótesis planteadas al inicio de la investigación. A modo de epílogo, en este último capítulo se realiza una breve reflexión en torno a la profunda reforma educativa que se está llevando a cabo actualmente en Chile, y se presentan las futuras líneas de investigación que se podrían derivar de la investigación realizada.

# CAPÍTULO 1

## EL MERCADO EN EDUCACIÓN

---

La configuración del bienestar en la mayoría de países occidentales después de la II Guerra Mundial llevó aparejada la concepción de la educación, especialmente aquella considerada básica, como un bien público que debería ser provisto por el Estado y al que todos los ciudadanos deberían tener acceso. De hecho, la expansión educativa que experimentaron los países de Europa y Norte-América a partir de la década de los cuarenta se produjo en paralelo a la expansión de la oferta pública (Lindert, 2004). A pesar de que en muchos de estos países existían organizaciones privadas en el ámbito de la provisión educativa, el sector privado sólo participó de forma significativa en la expansión educativa en contados casos.

Sin embargo, en las últimas décadas se ha acrecentado la percepción de que la mejora de los sistemas educativos nacionales pasa inexorablemente por la introducción de mecanismos que permitan una mayor capacidad de elección por parte de las familias, que promuevan la competencia entre escuelas y que faciliten la participación del sector privado en educación (Chubb y Moe, 1990; Peterson, 1990; Friedman, 1994; Tooley, 1996; Patrinos et al., 2009). Es precisamente en este contexto el cual el mercado educativo toma especial protagonismo como forma de coordinación entre los actores implicados en el sistema educativo, situando la capacidad de elección de los individuos y la competencia entre los diferentes proveedores del servicio educativo como los mecanismos de funcionamiento centrales del sistema educativo. Para Lubienski (2004) el mercado educativo es esencialmente una metáfora para referirse a un conjunto de políticas - entre las que se incluyen los *vouchers*, las escuelas chárter o los cuasi-mercados - que tratan de fomentar mayor capacidad de elección y competencia en los sistemas educativos nacionales, dado que

en un sector como la educación, por sus características intrínsecas, difícilmente se puede llegar a una situación o a una configuración similar al mercado en sentido estricto. Desde la década de los ochenta, un creciente número de sistemas educativos nacionales incorporan este tipo de políticas en el ámbito de la educación, así como en la provisión de otros bienes públicos (Whitty y Power, 2000; Levin, 2001; Verger et al., 2016). En algunos casos, la adopción de políticas pro-mercado en educación ha supuesto una transformación del rol del Estado en el sistema educativo y ha reconfigurado la política educativa en términos legales, políticos y discursivos (Ball, 2008).

El presente capítulo aborda los principales aspectos conceptuales vinculados a los procesos de constitución de los mercados educativos, las asunciones que se encuentran detrás de este tipo de políticas y los factores que han fomentado su disseminación a nivel internacional y nacional. En este sentido, el capítulo se ha estructurado de la siguiente manera. En primer lugar, se presentan los fundamentos teóricos que sustentan y justifican del mercado en educación. En segundo lugar, se resumen algunos aspectos conceptuales vinculados a la relación entre el mercado educativo y los procesos de privatización. En tercer lugar, se analiza de qué manera se ha desarrollado la participación del sector privado en el ámbito educativo, y a través de qué opciones de políticas. En cuarto lugar, se analizan los factores que han fomentado la difusión internacional de la privatización educativa a nivel internacional. En quinto lugar, se presentan las principales modalidades de mercado educativo presentes en la actualidad.

### **1.1. El mercado educativo: teoría del cambio**

La introducción de mecanismos de mercado en educación trata de dar respuesta al cuestionamiento que desde algunos sectores académicos y políticos se ha realizado a los sistemas de provisión burocráticos. Los proponentes de este tipo de políticas consideran que la aplicación de los principios del mercado en el ámbito educativo permitirá alcanzar nuevas cotas de calidad de los sistemas educativos. El presente apartado señala los orígenes y fundamentos de la aplicación de mecanismos en este ámbito, así como las asunciones que explícita e implícitamente se asocian con dichas políticas. En primer lugar, se presentan los orígenes y fundamentos de la corriente teórica que fundamente la aplicación de mecanismos de mercados en educación: la teoría de la elección pública. En segundo lugar, se profundiza en los desarrollos

teóricos que han abordado la aplicación de estos principios al ámbito de la educación básica.

### 1.1.1. La teoría de la elección pública

Los principios fundamentales de la aplicación de políticas pro-mercado en educación se encuentran en la Teoría de la Elección Pública (TEP), también denominada teoría de la elección social. La TEP es una rama de la corriente económica neoliberal particularmente orientada al análisis las decisiones y políticas públicas. De manera sintéticas, la TEP consiste en la aplicación de los principios y métodos de la teoría económica neoclásica a la disciplina de la ciencia política (Mueller, 2004; Rowley, 2004), particularmente a los a los procesos de decisión y gestión gubernamental, como señala Butler (2012) "*Public Choice uses the methods and tools of economics to explore how politics and government works.*" (p. 21).

En la década de los setenta, el contexto de crisis económica a escala mundial puso en cuestión los fundamentos de las políticas económicas keynesianas y la construcción del estado de bienestar desarrollado por la mayoría de países occidentales desde el final de la II Guerra Mundial. Es en este contexto, en el que los economistas más próximos a la corriente neoliberal de la disciplina económica adquirieron un peso relevante en el debate económico internacional. Esto se tradujo a la esfera política con la llegada al poder de Margaret Thatcher en Reino Unido (1979) y Ronald Reagan en EE.UU (1981) (Harvey, 2005). Como señala Klees (2008) es en este contexto donde la TEP adquiere protagonismo en términos políticos.

In the 1970s, the conservatives were strengthened by an offshoot called 'public choice theory', whose proponents made an even more extreme argument against government than did the conservatives. Public choice theory conceded that the free market might fail to operate well and therefore be inefficient and inequitable without government intervention. However, it argued, government was so incapable of making successful interventions that it was better not to have it intervene in the first place. In sum, public choice theory argues that government failure is worse than market failure. (Klees, 2008: 311)

De manera progresiva, la TEP fue ganando importancia en la configuración de las reformas del sector público que se fueron produciendo desde la década de los ochenta en buena parte de los países occidentales, así como en los países en vías de desarrollo a través de organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial (BM). El resultado fue lo que Klees (2008) califica como "el gran experimento" que alteró el diseño de las políticas públicas a escala internacional.

Aunque las raíces teóricas de la TEP pueden remontarse a mediados del siglo XVIII, sus orígenes modernos se sitúan sobre mediados del siglo XX con la aparición de los trabajos de los economistas Duncan Black, Kenneth Arrow o Anthony Downs sobre los procesos electorales, la expresión de preferencias de los votantes o la aplicación de la teoría de la elección racional a los procesos de decisión de los partidos políticos (Butler, 2012). Sin embargo, las aportaciones de James Buchanan y Gordon Tullock, particularmente con la publicación del libro *“The Calculus of Consent”* (1962) que cuestionaba las bases sobre las que se había construido los procesos de intervención estatales para superar los “fallos” que suponía el mercado en la provisión y distribución de bienes y servicios que se consideraban esenciales fueron los pilares originarios de la TEP.

Their approach challenged the prevailing view that widespread government intervention was needed to improve social welfare by correcting cases of ‘market failure’. The real problem, they insisted, was government failure. Problems such as monopolies, externalities (the harmful side effects of other people’s actions) and limited or one-sided information were much more evident in government than in markets. And because of the winner-takes-all nature of public decisions, the opportunity to escape from them was much less. (Butler, 2012: 34)

Posteriormente las aportaciones de Mancur Olson (1965) *“The Logic of Collective Action”* y William A. Niskanen (1971) *“Bureaucracy and Representative Government”* acabarían asentado las bases teóricas de la TEP. Mientras Olson (1965) analizaba cómo los grupos de interés como los sindicatos tenían incentivos para acotar los posibles beneficios de sus acciones de *lobbying* a sus propios miembros para evitar el problema del *free-rider*<sup>1</sup>; Niskanen (1971), por su parte, analizaba las distorsiones producidas en el sí del gobierno y sus agencias por la presencia de burócratas que tenían como principal objetivo mantener y maximizar su poder y estatus a través de las decisiones de políticas públicas. Una de las derivadas de la TEP ha sido su impacto sobre el diseño y planificación de las políticas públicas, y particularmente la reforma del estado de bienestar que experimentaron muchos países a partir de la década de los ochenta. La TEP considera que la administración por parte del gobierno fomenta la creación de burocracias compuestas por funcionarios públicos que actúan movidos por su interés personal y no por el interés público. Además, estas burocracias pueden ser capturadas o influenciadas por grupos de interés conformados por actores influyentes que son capaces de organizarse para conseguir que la gestión gubernamental sirva a

---

<sup>1</sup> En teoría económica, el problema del *free-rider* se genera cuando un individuo se beneficia de un bien o servicio sin asumir el coste asociado, generando una provisión de dicho bien o servicio menor a la necesaria o socialmente deseable. Este concepto es especialmente utilizado en el caso de los bienes públicos o en la acción colectiva, donde un individuo se puede beneficiar de los esfuerzos de acción colectiva asumidos por otros individuos (Hardin, 2013).

sus intereses grupales. Por otro lado, la gestión dependiente del gobierno no se ve obligada a rendir cuentas a través del mercado y por tanto no tienen necesariamente incentivos para responder al interés general (Buchanan y Tullock, 1962; Romer y Rosenthal, 1979; Kalt y Zupan, 1984).

Como alternativa a la gestión gubernamental de los bienes públicos, la TEP considera que el mercado es una forma más óptima de organización de los servicios públicos. A través del mercado, los individuos movidos por su propio interés tratarán de satisfacer sus preferencias ejerciendo los mecanismos de elección y salida (Hirschman, 1970) entre los diferentes proveedores existentes. Por su parte, los proveedores tendrán el sistema de incentivos necesarios para tratar de satisfacer las preferencias de la población. En definitiva, el mercado es capaz de proveer los sistemas de incentivos que los sistemas burocráticos o de control democrático no son capaces de generar debido al control que ejerce el gobierno y sus burocracias y las ineficiencias que se derivan de su actividad.

### **1.1.2. La teoría del mercado educativo**

La aplicación de los principios de la TEP al ámbito de la educación se denomina frecuentemente como “teoría del mercado” (Lubienski, 2006c). Los orígenes de la aplicación de los principios neoliberales en el ámbito educativo lo encontramos en libro publicado en 1962 por Milton Friedman, uno de los principales académicos de la escuela de economía de Chicago, “*Capitalism and Freedom*”. En este libro, Friedman dedicaba un capítulo específico a la educación titulado “*The Role of Government in Education*”. Pese al hecho que el texto de Friedman tenía un carácter excesivamente generalista en términos de aplicación política, sentaba las bases de los que serían posteriormente las propuestas sobre la introducción de mecanismos de mercado en educación. Friedman apostaba por lo que él denominaba como la “desnacionalización” de la educación básica, es decir, eliminar la necesidad de que sea el Estado quien deba proveer el servicio educativo. En este sentido, además de otras propuestas, apostaba por transferir los fondos dedicados a educación a las familias y que ellas tuvieran la capacidad de dedicarlos en una escuela de su elección.

Governments could require a minimum level of schooling financed by giving parents vouchers redeemable for a specified maximum sum per child per year if spent on "approved" educational services. Parents would then be free to spend this sum and any additional sum they themselves provided on purchasing educational services from an "approved" institution of their own choice. (Friedman, 1962: 78)



Además, Friedman apostaba porque la provisión del servicio educativo fuera realizada por empresas privadas, con ánimo de lucro o no, y que el rol del Estado fuera únicamente asegurar que las escuelas cumplieran una serie de estándares mínimos. En cambio, en el ámbito de la financiación Friedman reconocía la necesidad de que, al menos de manera parcial, el Estado financiara la educación básica de la educación con el objetivo garantizar los principios de equidad y de cohesión social que debían garantizarse a través del sistema educativo. Esta propuesta de Friedman ha sido reconocida como el origen de los *vouchers* escolares.

Años más tarde, en 1990, se publicó "*Politics, Markets & America's Schools*" de John E. Chubb y Terry Moe, se convirtió en un texto fundamental para atender la aplicación de los mercados en el sector educativo. El argumento principal de los autores es la evidencia de que las escuelas pertenecientes al sector privado son intrínsecamente superiores en su eficacia a las escuelas gestionadas por el sector público. Esta superioridad del sector privado en educación se explica principalmente por las patologías intrínsecas de la provisión burocrática de bienes y servicios públicos. En este caso, los autores asumen dos de los principales desarrollos de la TEP para explicar las dinámicas negativas que se derivan del control público (o control democrático como los propios autores lo denominan): la creación de burocracias y la influencia de los grupos de interés.

En este sentido, los proponentes del mercado educativo consideran que los sistemas burocráticos de provisión presentan tres problemas principales. En primer lugar, el control estatal y la financiación no condicionada a la demanda suponen que las instituciones educativas no tengan los incentivos suficientes para satisfacer las preferencias de los consumidores. Además, la ausencia de beneficios o la posibilidad de pérdidas lleva a los administradores de estas instituciones a mantener comportamientos conservadores o simplemente de supervivencia (Ball, 1993). En segundo lugar, el interés propio de los trabajadores de dichos servicios y de los técnicos de la administración pública domina el objetivo de las decisiones tomadas por las instituciones que proveen dichos servicios. Esto es principalmente debido a lo que los teóricos de la elección pública denominan "captura del proveedor", es decir el hecho de que las instituciones educativas dependientes del Estado no tengan los incentivos necesarios para satisfacer las necesidades de los consumidores sino para satisfacer a los grupos de interés que relacionados con el servicio educativo (Kalt y Zuplan, 1984). En particular Chubb y Moe (1990) apuntan que los sindicatos de profesores se conforman como el principal grupo de interés en el ámbito de la

educación, tratando de capturar al sistema burocrático en aras de su propio interés: *“We should point that unions are important not only in collective bargaining, but also as interest groups that participate in the broader struggle to control public authority”* (p. 49). En tercer lugar, otra de las principales críticas es la uniformidad y estandarización (“one-size-fits-all”) de los sistemas burocráticos de provisión. Desde esta perspectiva se considera que el monopolio del Estado sobre el servicio educativo no incentiva la aparición de innovaciones educativas y, por tanto, de una mayor diversidad de la oferta educativa que pueda adaptarse a las necesidades de estudiantes y familias. En definitiva, para los proponentes del mercado educativo la provisión burocrática se caracteriza por no disponer de los incentivos necesarios para garantizar la mejora del sistema educativo, satisfacer las preferencias o necesidades de los alumnos, un elevado grado de uniformidad y con un equilibrio de poder desfavorable a los intereses de los ciudadanos.

Como solución a estas patologías de los sistemas de provisión burocrática, los académicos que han abogado por la aplicación de la TEP en el ámbito educativo consideran que el mercado puede proveer los incentivos necesarios para superar estos problemas. Desde este punto de vista, y de manera sintética, el mercado educativo se basa en los siguientes principios:

- a) En un contexto con mayor capacidad de elección para las familias, éstas tratarán, a través de su elección, de maximizar la calidad entregada por las escuelas. Además, la adopción de un sistema de financiación per cápita (*voucher*) permitiría a las familias escoger entre instituciones públicas y privadas indistintamente, aumentando de este modo el nivel de competencia entre las diversas instituciones por la atracción de demanda.
- b) Si la financiación y, por lo tanto, la viabilidad en el mercado de las escuelas, depende de su capacidad de atraer demanda las escuelas tratarán de mejorar su calidad y satisfacer las preferencias de las familias como única vía para garantizar un nivel óptimo de demanda.
- c) El sistema de incentivos dispuesto por el mercado educativo debe también permitir superar la supuesta uniformidad de los sistemas de provisión burocrática. La necesidad de satisfacer las necesidades y preferencias de las familias conllevará que las instituciones educativas deban asumir aproximaciones innovadoras desde el punto de vista pedagógico y por lo tanto fomentar la diversidad de la oferta.

- d) Los mecanismos de financiación en función de la demanda, además de la eliminación de las barreras de entrada y salida del mercado, facilitarán que aquellas escuelas menos efectivas y, por lo tanto, con menor capacidad de atracción de demanda se vean obligadas a abandonar el mercado.

En definitiva, el mercado educativo debe permitir superar las ineficacias de la provisión burocrática, activando una serie de sistemas de incentivos que permitan condicionar el comportamiento de la demanda y la oferta educativa. Lubienski (2009) trata de sintetizar las premisas y mecanismos enumerados anteriormente de la siguiente manera:

The motivating premise of this more market-oriented approach holds that, by deregulating schools and freeing up entry for new education service providers to create opportunities and incentives for schools previously shielded from competitive forces, and by liberating consumers on the demand side as well, schools will respond to the threat of losing students and funding by innovating or otherwise improving their effectiveness [...]. Presumably, families will choose schools with superior academic quality, and schools that fail to perform may face budgetary consequences or even the prospect of literally "going out of business" (Lubienski, 2009: 8)

Los principios de la teoría del mercado en educación se aplican a través de iniciativas políticas muy diversas, en este sentido Lubienski (2009) señala algunos de los principales componentes o pilares de las políticas educativas pro-mercado.

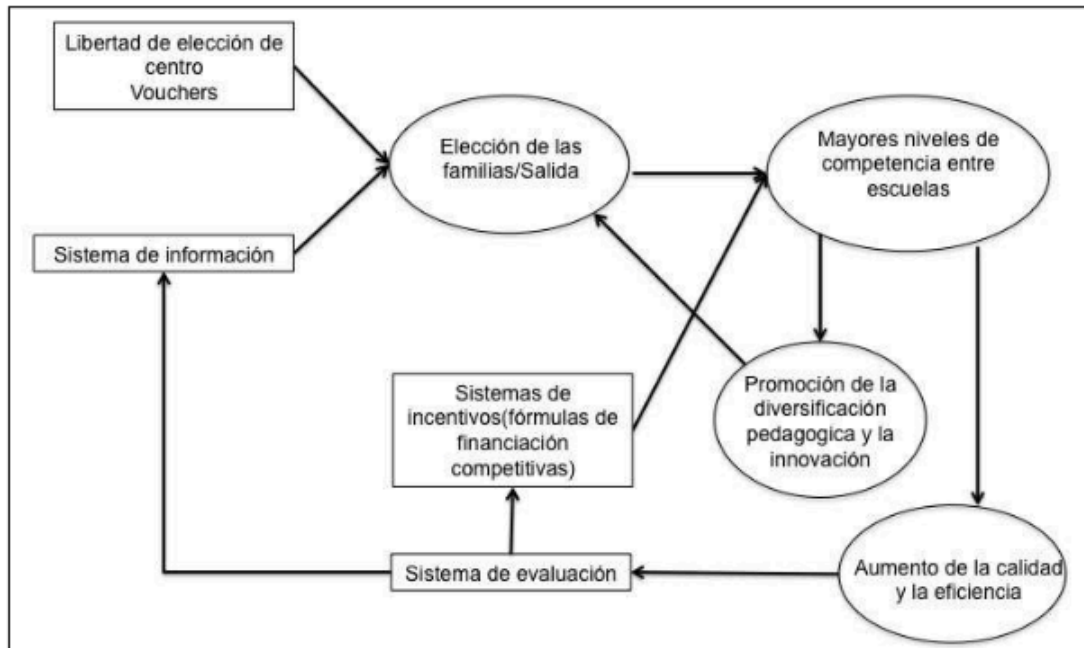
- a) **Descentralización.** Uno de los principios básicos de la estructura de gobernanza de los mercados educativos son los procesos de descentralización de la gestión, pasando de un sistema gestionado por grandes unidades a organizaciones locales. Este principio pretende establecer un sistema de gestión más cercano a los potenciales consumidores, con mayor capacidad de adaptarse a sus preferencias y facilitando los procesos de rendición de cuentas. Sin embargo, otros autores han señalado que otro de los objetivos de estos procesos de descentralización es reducir la capacidad de incidencia y negociación de las organizaciones sindicales (Gauri, 1998; Ball, 2008).
- b) **Desregulación y autonomía.** Otro de los elementos fundamentales de las políticas de mercado son los procesos de desregulación, los cuales dotan de una mayor autonomía a las entidades prestadoras del servicio educativo, ya sean de carácter público o privado.

- c) **Competencia.** Uno de los elementos centrales que define cualquier política pro-mercado en educación es la introducción de mecanismos de competencia entre los proveedores educativos, en algunos casos eliminando las distinciones entre sector público y privado en la posibilidad de obtención de financiación pública.
- d) **Libertad de elección.** Para fomentar la competencia los usuarios del servicio educativo deben disponer de, como mínimo, un mayor grado de libertad de elección entre los proveedores educativos. Se presuponen que si los consumidores actúan bajo un criterio de racionalidad instrumental premiarán con sus elecciones a aquellas entidades proveedoras más efectivas.

Verger et al. (2016), en base a una primera propuesta de Verger (2012), resumen los principales componentes de la teoría del cambio de los mercados educativos según se muestra en la figura 1.1. En dicha figura, los procesos enmarcados en un rectángulo son aquellos que dependen de la intervención del Estado y las políticas puestas en marcha, mientras que los representados por círculos son aquellos mecanismos que dependen de las dinámicas de la oferta y la demanda del mercado educativo. Las flechas representan las relaciones causales que se establecen entre cada uno de los mecanismos representados.

Como se puede observar, la elección de las familias y la posibilidad de ejercer el mecanismo de salida se sitúan como un elemento central de este tipo de políticas. La capacidad de elección de las familias no sólo se establece a través de una mayor libertad de elección de centro sino también de un sistema de financiación a la demanda (o *voucher*) que permita a las familias escoger entre escuelas públicas o privadas. Estos mecanismos otorgan no sólo una mayor capacidad de elección de las familias sino la posibilidad de ejercer el mecanismo de salida (Hirschman, 1970) en caso de que las familias estén descontentas con la escuela seleccionada.

**Figura 1.1.** La ontología del mercado en educación



Fuente: Verger et al. (2016)

Es precisamente esta capacidad de elección por parte de las familias la que debe fomentar mayores niveles de competencia entre las escuelas por la captación de la demanda. La teoría del mercado espera que las escuelas respondan a este entorno de competencia actuando sobre dos dimensiones. En primer lugar, diversificando su oferta pedagógica y promoviendo procesos de innovación educativa que les permitan satisfacer las preferencias educativas de las familias expresadas a través del mercado (Tooley, 1993). En segundo lugar, mejorando el nivel de calidad y la eficiencia de su servicio educativo asumiendo que las familias realizan sus procesos de elección basadas en una lógica racional-instrumental que les lleva a tratar de maximizar la calidad de la escuela como principal criterio de elección. Las mejoras de la calidad del servicio ofrecido por las escuelas deberían ser objetivables y medibles a través del sistema de evaluación, que a su vez nutre el sistema de información que las familias deberían utilizar como principal fuente de información durante los procesos de elección, superando de este modo los problemas derivados de las situaciones de información asimétrica entre los diferentes actores implicados (Lawson, 2009). Otro de los usos del sistema de evaluación es establecer sistemas de incentivos, principalmente a través de la financiación, basados en los resultados obtenidos por las escuelas en dichas evaluaciones de manera que puedan fomentar el nivel de competencia entre las mismas. La ontología de las políticas pro-mercado configura así una suerte de círculo virtuoso que se retroalimenta a sí mismo, conduciendo a una mejora continua de la calidad y eficiencia del sistema educativo.

Como síntesis, se puede afirmar que la teoría del mercado educativo se fundamenta en establecer los sistemas de incentivos necesarios para que los dos principales actores involucrados en el sistema educativo, familias y escuelas, desarrollen comportamientos que permitan la mejora de la calidad de la educación.

## **1.2. Mercados y privatización en educación: aspectos conceptuales**

Mercantilización y privatización de la educación son dos conceptos que frecuentemente se presentan como sinónimos, o como mínimo indisociables. En este sentido, cabe preguntarse hasta qué punto la adopción de políticas pro-mercado en educación acarrea procesos de privatización. La relación conceptual y política entre mercantilización y privatización de la educación ha ocupado una buena parte del debate académico en relación a las reformas educativas que diversos países han implementado en las últimas décadas. Algunos autores consideran que ambos conceptos, aunque se pueden encontrar relacionados, deben ser distinguidos como mínimo desde el punto de vista analítico. Por ejemplo Whitty y Power (2000) afirman *“while such terms [marketization and privatization] and are clearly politically embedded, exploration of their constituent elements and distinctive features provides a useful framework to analyze the scale and nature of welfare restructuring.”* (p. 94). En el caso de la educación, estos autores consideran que la privatización incluye todos aquellos procesos de reforma política orientados a transferir del dominio público al privado la provisión y la financiación de los servicios educativos, o ambas dimensiones de manera simultánea. En cambio, para estos mismos autores la mercantilización de la educación consiste en la introducción de elementos de elección y mayor autonomía en las escuelas, así como menores controles por parte del estado de la actividad educativa. Por tanto, para Whitty y Power (2000) existen reformas de los sistemas educativo orientadas que podrían ser consideradas procesos de mercantilización de la educación que no necesariamente implicaran procesos de privatización al no modificarse el rol del estado de provisión y la financiación de la educación, o como mínimo al no implicar la presencia de actores privados en ninguna de las dos dimensiones.

Sin embargo, para Ball y Youdell (2008) los mercados educativos (o cuasi-mercados) representan una de las posibles formas que adoptan los procesos de privatización. Para entender esta vinculación cabe señalar que los autores identifican dos modalidades de privatización: exógena y endógena. La privatización exógena (o *de la*

*educación*) consiste en la incorporación del sector privado en el diseño, gestión o provisión de la educación. En cambio, la privatización endógena (o *en la educación*) se define como aquellas políticas destinadas a incorporar las formas de funcionamiento o prácticas del sector privado en el sector público. Los autores consideran que ambas formas de privatización se encuentran vinculadas. En muchas ocasiones las iniciativas de privatización endógena producen un terreno fértil para el posterior desarrollo de políticas de privatización exógena. En el sentido contrario, la adopción de fórmulas de privatización exógena conlleva formas de privatización endógena en el sector público. Bajo esta división analítica los mercados educativos forman parte de procesos de privatización endógena, donde se intentan trasladar dos de los elementos que constituyen la fisonomía de cualquier mercado: la elección y la competencia.

Por su parte, Lubienski (2004) afirma que existe una vinculación entre los procesos de mercantilización y privatización, en la consideración de que la mercantilización es una precondition para la privatización de la educación. Para este autor los procesos de mercantilización, a través de mayores niveles de elección escolar, suponen implícitamente procesos de privatización al modificar la naturaleza del bien educativo, modificando los mecanismos de decisión desde una lógica burocrática hacia los individuos.

This form of market expansion transforms the way people perceive those goods, as well as how they interact with each other around those goods. Thus, the introduction of the consumer model can privatize the purpose of a public good like education by reconfiguring it as a commodity. Such private control—at the foundation of school choice plans—is ascendant in education. By elevating the individual-as-consumer, choice-oriented reforms undermine broader social and political considerations. Control of education is privatized to individual decision-makers acting in their own self-interest. (Lubienski, 2006b: 274)

Bajo esta concepción, la introducción de elementos de mercado en educación, así como en otros servicios públicos, implica procesos de privatización, como mínimo, al trasladar la capacidad de decisión del ámbito público a la esfera privada de los individuos que devienen implícitamente consumidores de dicho bien. Más allá del debate conceptual, cabe señalar que gran parte de las reformas educativas que han incorporado elementos de mercado en los sistemas educativos nacionales han ido acompañadas, en la mayoría de casos, de una mayor implicación del sector privado en la provisión o la financiación de la educación. Por lo tanto, aunque como señalan Whitty y Power (2000) desde el punto de vista analítico es conveniente diferenciar los componentes constitutivos de los procesos de mercantilización y privatización, a nivel político son conceptos que se encuentran estrechamente vinculados.

### 1.3. La participación del sector privado en educación: opciones políticas

Como se ha señalado a lo largo del capítulo, aunque la instauración de mercados en los sistemas educativos nacionales no implica directamente una privatización de la provisión del servicio educativo, ambos fenómenos frecuentemente se encuentran estrechamente vinculados. Además, el concepto político que actualmente centraliza la difusión de los mecanismos de mercado en educación, las Alianzas Público Privadas, vincula ambos elementos de manera inseparable.

Desde un punto de vista conceptual, la privatización comprende cualquier movimiento que suponga trasladar dominios que tradicionalmente formaban parte del sector público a manos privadas. La forma más tradicional de privatización es la que implica el traspaso de activos pertenecientes al sector público hacia manos privadas. Esta ha sido una forma de privatización más habitualmente en sectores como el eléctrico o las telecomunicaciones, donde los gobiernos vendían las empresas públicas como manera mecanismo para liberalizar esos sectores. Sin embargo, como señalan Fitz y Beers (2002) la privatización es un fenómeno complejo que puede implicar diferentes formas y dimensiones.

Privatisation is a general description of a process that occurs in many modes but in one form or another involves the transfer of public money or assets from the public domain to the private sector. It also includes the provision of services by private corporations, enterprises and institutions that were once provided by the public sector. Privatisation also inevitably means a shift in the control of public resources, and changes in the structures through which public money is spent. (Fitz y Beers, 2002: 139)

En el caso de la educación, los procesos de privatización han afectado a dos dimensiones básicas de los sistemas educativos nacionales: provisión y financiación. La tabla 1.1 muestra las diferentes políticas que se pueden desarrollar a través de la combinación de actores o fuentes privadas o públicas de provisión y financiación. Partiendo de una situación de financiación y provisión públicas (celda inferior derecha) que tradicionalmente habían protagonizado los sistemas educativos nacionales, se puede fomentar la participación del sector privado en la provisión (celda inferior derecha) a través de fórmulas de *vouchers* o contratación de escuelas privadas para la provisión de la educación pública. Por otro lado, se puede modificar el carácter público de la financiación (celda superior derecha) estableciendo tasas a la participación en los servicios educativo provistos por el sector público o créditos para sufragar el coste de dichos servicios. Por último, la situación en el que tanto la provisión como la financiación se asume desde el ámbito privado (celda superior izquierda) hace referencia a las escuelas privadas (tradicionalmente presentes en la mayoría de



países), el fenómeno de la escolarización en el hogar (o home schooling) o el las tutorías privadas o clases particulares que cada vez tienen mayor protagonismo en algunos sistemas educativos nacionales.

**Tabla 1.1.** Modalidades de financiación y provisión de la educación

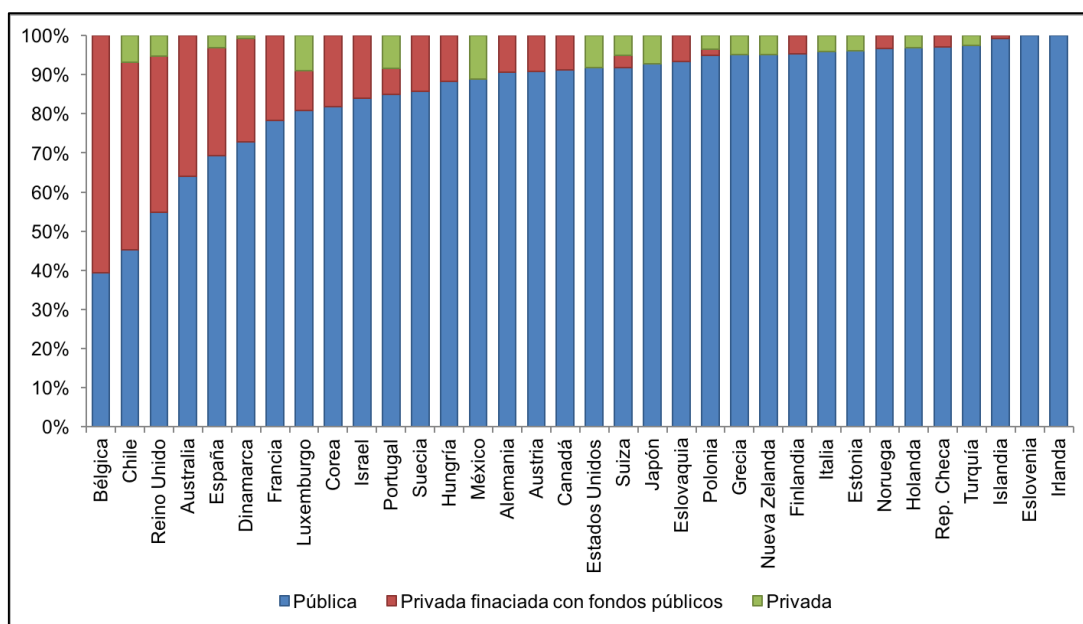
		Provisión	
		Privada	Pública
Financiación	Privada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuelas privadas</li> <li>• Home schooling</li> <li>• Tutorías privadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tasas</li> <li>• Créditos</li> </ul>
	Pública	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vouchers</li> <li>• Escuelas concertadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuelas públicas</li> </ul>

Fuente: Adaptado de Patrinos et al. (2009)

Las reformas pro-mercado que se han desarrollado en las últimas décadas han implicado procesos de privatización educativa en la provisión educativa, es decir, un aumento del peso de instituciones privadas como proveedoras del servicio educativo. Este proceso se ha producido principalmente a través de políticas que han fomentado la privatización de la provisión educativa manteniendo el carácter público de la financiación. Los gráficos 1.1 y 1.2 muestran la distribución de la matrícula en educación primaria y secundaria entre las diferentes tipologías de escuelas (públicas, privadas subvencionadas con fondos públicos y privadas) para el conjunto de países de la OCDE. Pese a que las diferentes definiciones nacionales de cada una de las categorías pueden provocar que la presencia de proveedores privados no sea capturada con precisión<sup>2</sup>, se puede observar como en algunos países de la OCDE el sector privado financiado con fondos públicos tiene un peso significativo sobre el total de la matrícula. El peso de este tipo de escuelas es especialmente relevante en la educación secundaria e incluso es superior al del sector público en países como Chile o Bélgica.

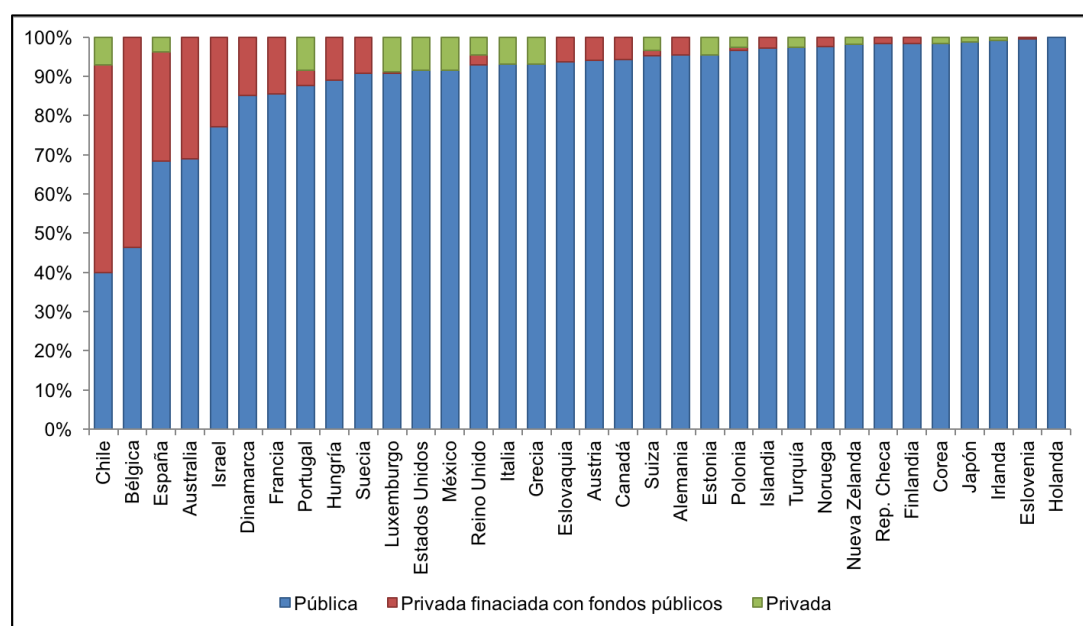
<sup>2</sup> En el caso de Holanda y Irlanda las escuelas gestionadas por entidades privadas y financiadas por el Estado, son consideradas públicas. Por este motivo, pese al elevado porcentaje de alumnos matriculados instituciones de naturaleza privada en ambos países no se recoge en las estadísticas de la OCDE. Para consultar la información sobre la matrícula privada en ambos países a partir de datos provenientes de la evaluación PISA ver Boeskens (2016).

**Gráfico 1.1.** Distribución de la matrícula según tipo de institución (%), Educación primaria (ISCED-1), 2012



Fuente: Education at a Glance – OECD (2014a).

**Gráfico 1.2.** Distribución de la matrícula según tipo de institución (%), Educación secundaria inferior (ISCED-2), 2012



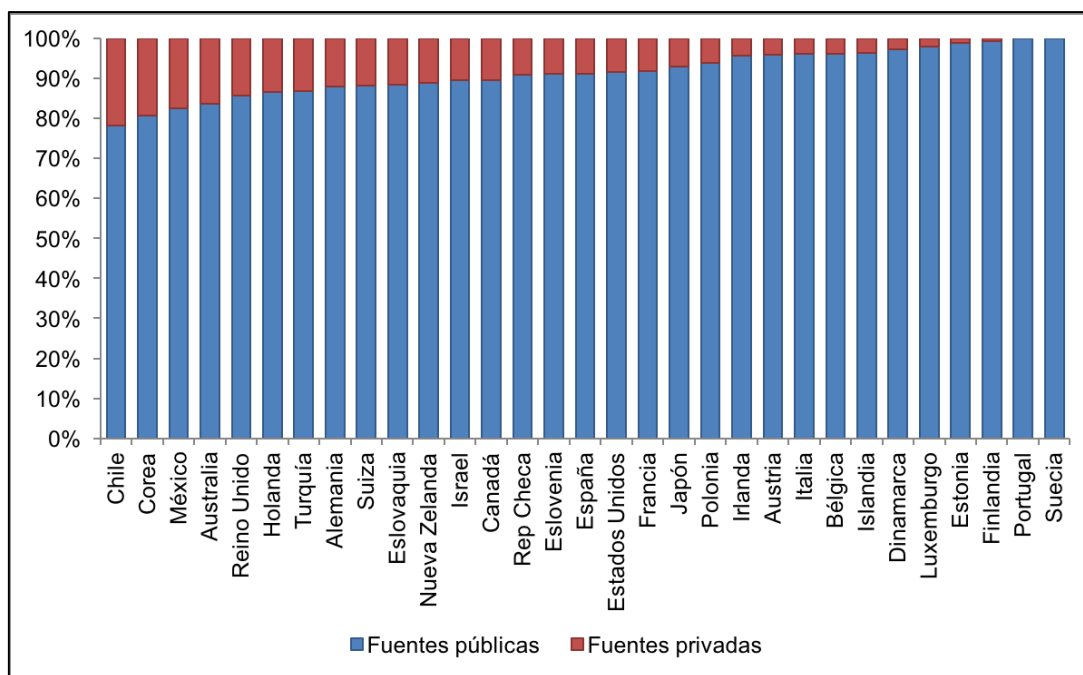
Fuente: Education at a Glance – OECD (2014a).

La presencia cada vez mayor de escuelas privadas financiadas a través de fondos públicos ha generado un importante debate en torno a la regulación de este tipo de escuelas respecto a tres ámbitos principales: la capacidad de estas escuelas para seleccionar a sus estudiantes, la capacidad para establecer sistemas de copago por parte de las familias o la posibilidad de obtener beneficios a través de su actividad.

Aunque existe aún un importante debate en torno a estas cuestiones, la evidencia disponible parece mostrar que la falta de una regulación restrictiva en estos ámbitos puede tener significativos efectos negativos sobre las desigualdades educativas (Boeskens, 2016).

Por otro lado, en el ámbito de la financiación también se observa una significativa presencia del sector privado en este ámbito. El gráfico 1.3 presenta el peso de fuentes públicas y privadas en la educación primaria y secundaria. Como muestra el gráfico, pese a que el sector público aún asume una proporción mayoritaria del gasto en educación básica, en países en algunos países de la OCDE las fuentes privadas suponen más del 10% del gasto total en estos niveles educativos.

**Gráfico 1.3.** Proporción del gasto público y privado en educación primaria y secundaria, 2011



Fuente: Education at a Glance – OECD (2014b).

#### 1.4. La difusión internacional del mercado educativo

Las políticas pro-mercado han gozado de una enorme popularidad entre los decisores de políticas públicas como solución a algunos de los problemas que presentaban las formas de provisión burocrática y los retos planteados en muchos sistemas educativos nacionales (Lubienski, 2006b; Verger, 2012). Pese que en la adopción de las políticas pro-mercado juegan un papel fundamental factores políticos, sociales y culturales a nivel nacional, la difusión y la promoción de este tipo de políticas a nivel internacional

ha jugado, también, un papel fundamental para entender la centralidad de este tipo de políticas en las agendas de reforma de muchos países. Por lo tanto, es necesario superar la dicotomía entre la escala global y local en el análisis de la causas y factores explicativos de la adopción de las políticas de mercado (Verger, 2014; Verger et al., 2016).

Desde una óptica internacional, la revisión de la literatura académica previa permite distinguir dos momentos históricos en cuanto a la difusión de las políticas de mercado en educación. Una primera fase se sitúa entre las décadas de los ochenta y principios de los noventa cuando países como Chile, Reino Unido o Nueva Zelanda adoptaron profundas reformas de sus sistemas educativos, transformando de manera radical el rol del estado en la provisión y financiación de la educación. En ese momento, la hegemonía neoliberal penetró también en el debate educativo y dichos países asumieron la aplicación de las políticas pro-mercado en educación y en otros servicios públicos desde una óptica profundamente ideológica y basada en los principios más extremos de la doctrina neoliberal (Fourcade-Gourinchas y Babb, 2002; Harvey, 2005). Valores como la capacidad de elección de las familias o la necesidad de incorporar competencia y mecanismos de evaluación en la provisión de servicios públicos se consideraron esenciales para la mejora de unos servicios que tradicionalmente se había provisto desde un esquema burocrático. En ese mismo momento histórico las políticas pro-privatización se extendieron en algunos países en vías de desarrollo a través de las condicionalidades que establecían los organismos multilaterales como el BM o el FMI. Como señala Bonal (2002), bajo el paradigma del conocido como “Consenso de Washington”<sup>3</sup> estos organismos multilaterales fomentaron una serie de políticas de desarrollo económico basadas en procesos de liberalización y desregulación de las economías nacionales, así como de privatización de los principales activos de los países a través de los Programas de Ajuste Estructural. Entre los diversos efectos que provocaron estos programas de ajuste en el ámbito educativo (reducción del gasto público, la priorización de los niveles educativos con mayores tasas de retorno) destacan los procesos de privatización y de creación de mercados. El Banco Mundial fue un activo promotor de la participación del sector privado y de políticas que fomentaran la capacidad de elección y competencia como mecanismo a la contracción del gasto público en educación, pero también bajo argumentos que declaraban la mayor eficacia del sector privado respecto a las entidades de carácter público (Bonal, 2002).

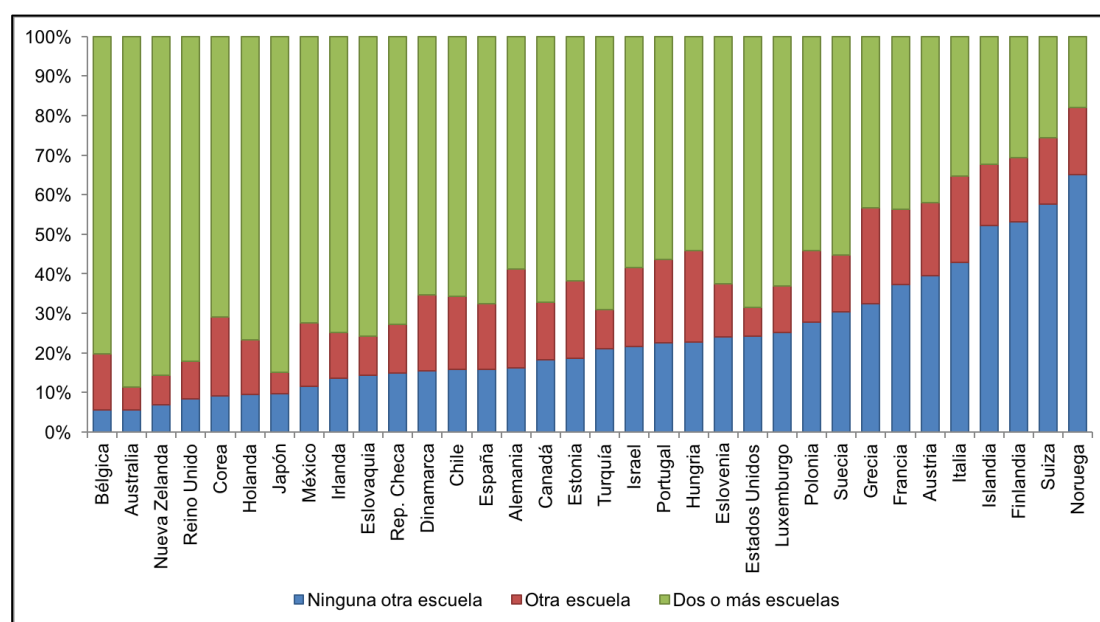
---

<sup>3</sup> El Consenso de Washington es un término acuñado por el economista John Williamson para describir los principios que guiaban las reformas fomentadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (ambos con sede en la ciudad de Washington).

Un segundo momento histórico en la diseminación y avance de las políticas pro-mercado en educación se constituye en la década de los noventa y al inicio del nuevo milenio. En este contexto histórico coinciden dos procesos de manera paralela que ayudaron a consolidar e incluso a expandir los procesos de mercantilización y privatización que se habían puesto en marcha durante las anteriores dos décadas. En primer lugar, un proceso de transformación de los partidos socialdemócratas bajo el marco político e ideológico de “la tercera vía” que significó el abandono los principios defendidos tradicionalmente por estos partidos políticos, especialmente después de la II Guerra Mundial, basados en la intervención del Estados y la creación de un fuerte sector público que garantizará el acceso de todos los ciudadanos a aquellos bienes y servicios considerados básicos. Quizá el caso más conocido a nivel internacional es el del partido Laborista británico, pero partidos socialdemócratas de países como Alemania, Italia o Noruega también optaron por esta transformación. En cierto modo, “la tercera vía” fue un intento por parte de los partidos socialdemócratas, en muchas ocasiones exitoso, por disputar la hegemonía de la que habían disfrutado los partidos conservadores y liberales durante la década de los ochenta y noventa. Para Giddens (1998) los partidos socialdemócratas se vieron obligados a asumir algunos de los principios neoliberales que se habían instalado como parte del sentido común en el debate político. La libertad individual y la capacidad de elección eran ahora principios que debía respetar el Estado en el desarrollo de las políticas públicas. Por otro lado, el Estado debía pasar de jugar un rol principal en la provisión y gestión de los servicios públicos, principio que había caracterizado la construcción del Estado de bienestar, a ser un facilitador que permitiera la interacción entre el sector privado y público. En el ámbito de la educación, esta transformación supuso la apuesta por formas de colaboración entre el sector público y privado, así como por mantener o generar diseños institucionales que permitieran la elección entre los ciudadanos. Esta transformación de los partidos socialdemócratas supuso que en países como el Reino Unido o Chile los nuevos gobiernos que asumieron el poder a finales de la década de los noventa no sólo no revirtieran las reformas adoptadas por los gobiernos conservadores precedentes, sino que profundizaran en ellas (Fitz y Hafid, 2007; Poole y Mooney, 2006; Falabella, 2015). En otros casos, esta transformación de los partidos socialdemócratas supuso la paradoja que en países nórdicos como Suecia o Dinamarca, con importante arraigamiento del Estado de Bienestar, fueran precisamente, estos partidos los que pusieran en marcha o facilitaran los procesos de mercantilización y privatización de la educación (Wiborg, 2013; 2015).

Aunque resulta complejo aproximar a través de indicadores cuantitativos de qué manera los principios y políticas asociadas al mercado se han asentado en los países desarrollados, algunos datos pueden dar cuenta de la intensidad del fenómeno. De los 32 países que conforman la OCDE, 5 de ellos cuenta con sistemas de total capacidad de elección entre escuelas públicas y hasta 19 con mecanismos de elección entre escuelas públicas restringidos a un área geográfica determinada (Musset, 2012). La competencia es otro de los componentes que configuran el mercado educativo, pero en cambio resulta más difícil aproximar la prevalencia internacional de este tipo de políticas por la complejidad de las políticas que fomentan este fenómeno. Sin embargo, a partir de los datos provenientes de cuestionario de directores de la evaluación PISA se puede aproximar hasta qué punto la competencia es un elemento presente en los sistemas educativos nacionales. El gráfico 1.4 muestra el porcentaje de estudiantes cuyo director afirmar competir con 2 o más escuelas, 1 escuela o ninguna por la captación de estudiantes. De los datos presentados en el gráfico se puede observar como en la gran mayoría de países de la OECD la competencia, como mínimo con alguna otra escuela, forma parte de la actividad de las escuelas.

**Gráfico 1.4.** Porcentaje de estudiantes según el número de escuelas competidoras identificadas por sus directores



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA-2012.

En segundo lugar, otro de los mecanismos de difusión de los mercados educativos y de la privatización, y que ha afectado principalmente a los países en vías de desarrollo, fue el cambio del marco discursivo de los organismos multilaterales en referencia a las reformas educativas que debían ser promovidas. Como señala Verger

(2012), las consecuencias negativas de las políticas de privatización que habían sido adoptadas en los países menos desarrollados económicamente a través de los programas de ajuste durante los ochenta y noventa, generaron la necesidad de enmarcar la participación del sector privado en educación bajo un nuevo paradigma, o como mínimo un nuevo marco discursivo.

The international aid community learned many lessons from the structural adjustment period and, currently, does not openly support radical privatization policies in education and other social services. However, at the same time, many donors consider that the public sector cannot face the challenge of education expansion by itself and are exploring new ways of providing education in which public and private actors can collaborate. They argue that governments should perceive private providers as a potential partner rather than as a threat to the state. For this reason, the discourse on partnerships between the public and the private sectors has intensified in recent years. (Verger, 2012: 110).

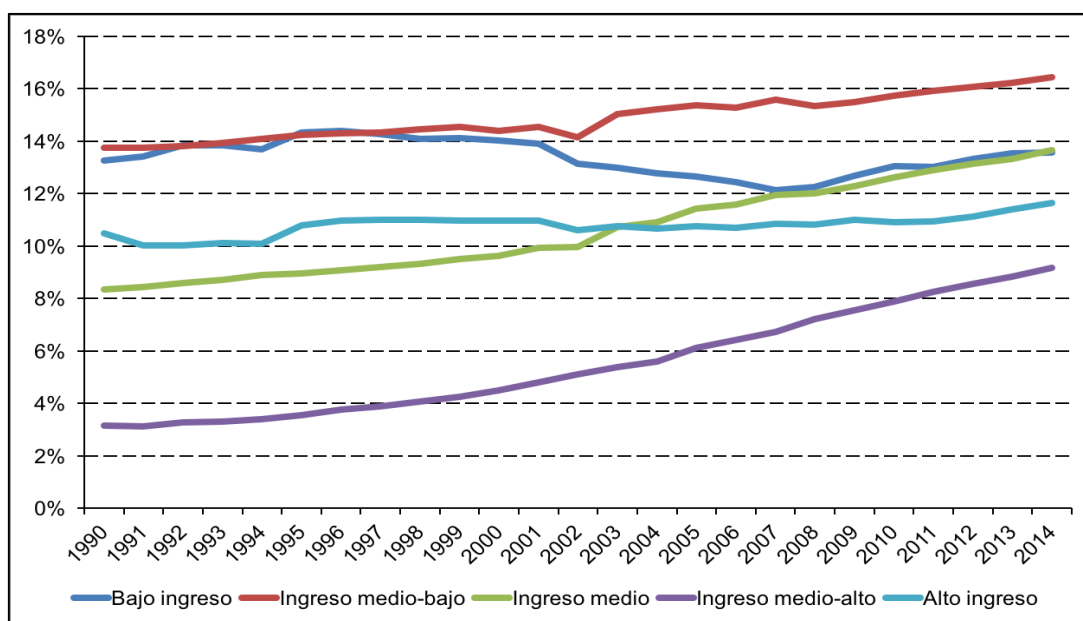
Es precisamente en este contexto en el cuál el concepto de las Alianzas Público Privadas (APP) en educación se presenta como un nuevo marco a partir del cual fomentar la participación del sector privado y los principios de elección y competencia en el ámbito de la educación. Las APP se definen como “hybrid partnership arrangements, involving new combinations of state and non-state actors engaged in a range of activities within the education sector” (Robertson et al., 2012: 1). La necesidad de fomentar una mayor participación del sector privado, así como establecer mecanismo de colaboración entre el sector privado y público, está presente, por ejemplo, en la estrategia en el vigente documento estratégico del Banco Mundial para el sector educativo en los países de bajos ingresos (*World Bank Group Education Strategy 2020*). El documento marco del Banco Mundial realiza una clara apuesta por la incorporación de mecanismos de mercado en educación, a través de fórmulas de financiación competitiva para las escuelas y dotando de mayor capacidad de elección a las familias. De hecho, el documento considera que este tipo de políticas no sólo debe servir para mejorar los sistemas educativos de los países más pobres, sino que debe favorecer la implicación del sector privado en el ámbito educativo (Verger y Bonal, 2012).

Esta apuesta de los principales organismos internacionales y agencias de cooperación nacionales por el marco de las APP ha coincidido con el desarrollo de las iniciativas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de Educación para Todos (EPT). Como señala Srivastava (2010) el marco de estas iniciativas también ha sido campo fructífero para la expansión de las iniciativas pro-mercado y la privatización de la educación en los países de menores ingresos. Frecuentemente la colaboración y participación del sector privado ha sido propuesta como una vía para solventar los problemas de

acceso a la educación que presentaban muchos de estos países por la incapacidad de los respectivos Estados para hacer frente al aumento de la demanda de educación y las dificultades para alcanzar los objetivos de la EPT (Mehrota y Delamonica, 2005; Rose, 2010).

El gráfico 1.5 muestra como la implicación del sector privado en la provisión de la educación primaria se ha incrementado de manera significativa en los países de ingresos medios y bajos entre 1990 y 2014, y particularmente a partir de finales de la década de los noventa y la primera década del siglo XXI.

**Gráfico 1.5.** Matrícula en instituciones privadas según nivel de ingreso, Educación primaria, 1990 – 2014



Fuente: Word DataBank – World Bank.

Como señala Lindert (2004) la promoción del sector privado o del mercado educativo como receta para países que todavía se encontraban en un proceso de expansión de la educación básica suponía una paradoja respecto a las políticas empleadas por los países desarrollados para expandir su sistema educativo “*The history of mass primary and secondary schooling is dominated by the rise of public, not private supply. No high-income OECD country has relied solely on private demand and supply in education, least of all in primary schooling*” (Lindert, 2004: 88).

Más allá de la influencia del debate internacional sobre los mecanismos de mercado en el ámbito educativo, factores de carácter nacional explicarían la difusión y expansión de las políticas de mercado en educación. Tres factores o motivaciones principales explicarían el interés de los gobiernos, particularmente de los países



desarrollados por introducir mecanismos de mercado o formas de privatización en educación (Adnett, 2004):

- a) **Incremento de la preocupación por los resultados educativos.** Los resultados educativos han asumido un rol cada vez más relevante en el debate educativo. En un contexto internacional dominado por la economía del conocimiento, los países consideran que su capacidad de producción de capital humano cada vez más vinculado a su nivel de competitividad y por tanto a su crecimiento económico (Carnoy, 1999; Hanushek y Woessmann, 2012). A esta dinámica han contribuido la aparición de evaluaciones internacionales, principalmente PISA, que han supuesto un elemento de competencia entre países y han influido profundamente en los debates nacionales en torno a la educación (Grek, 2009; Bieber y Martens, 2011; Breakspear, 2012).
  
- b) **El umbral alcanzado en la relación entre eficacia y coste de los sistemas educativos.** La expansión educativa vivida desde la II Guerra Mundial en la mayoría de países occidentales ha supuesto un aumento más que significativo de los recursos dedicados al sector educativo. Evidentemente durante muchos años este aumento de recursos llevó asociado un aumento del acceso a la educación y a la mejora de los niveles educativos de la población. Sin embargo, en los últimos años se ha instalado la percepción que una vez conseguidos ciertos umbrales en la expansión educativa, el aumento de recursos no se asocia con mejoras en los resultados obtenidos por el sistema educativo (Hanushek, 2003; Woessmann, 2003). Esta pérdida de eficiencia ha llevado a muchos gobiernos a buscar en el sector privado fórmulas que les permitan mantener o mejorar los resultados del sistema educativo dedicando una menor cantidad de recursos.
  
- c) **La incapacidad para diseñar mecanismos de incentivos para los proveedores del sector público.** Según Adnett (2004) muchos gobiernos se han encontrado con dificultades para implementar sistemas de incentivos en términos de resultados en los sistemas de provisión pública. En este sentido, los procesos de externalización hacia el sector privado facilitan la posibilidad de establecer contratos vinculados a la consecución de ciertos resultados u objetivos.

Los factores enumerados anteriormente han llevado a muchos gobiernos nacionales a buscar, a través del sector privado, nuevas fórmulas de gestión de los bienes y

servicios públicos, entre ellos la educación, que permitan superar algunos de los retos que actualmente tienen planteados los sistemas educativos nacionales. Como afirman Armstrong et al. (1997), el sector privado se presenta como intrínsecamente superior especialmente en términos de eficacia y eficiencia:

Increasingly, what is done in the private, for-profit sector is taken by definition to be more efficient and effective. It becomes "common sense" to search for "best practices" in the private sector alone. The bottom line becomes the only line. Privatization, then, becomes the desired solution to debt reduction and global competition, and the preferred means of not only saving but also improving social services. (Armstrong et al., 1997: 5)

Por su parte, Belfield y Levin (2002) apuntan una serie de factores que estarían fomentando los procesos de privatización tanto en países desarrollados como en países en vías de desarrollo. En primer lugar, la presión de la demanda a través de dos mecanismos principales. Por un lado, el crecimiento de la demanda educativa debido a la visión de la educación como un mecanismo de movilidad y mejora social. En muchos casos este aumento de la demanda, especialmente en la educación secundaria y terciaria, no ha podido ser asumido por la oferta pública existente. El déficit de plazas resultante ha llevado a muchos gobiernos a favorecer la provisión privada. Por otro lado, se ha observado un aumento de las preferencias de las familias por una oferta educativa diferente a la que tradicionalmente ofrecía el sector público, ya sea porque se valoran aproximaciones pedagógicas alternativas que se asocian con una mayor calidad del servicio educativo ofrecido, o porque el sector público no es capaz de cumplir las necesidades de las familias en términos de una educación que satisfaga sus preferencias desde el punto de vista religioso, lingüístico o ideológico. En segundo lugar, otro de los factores que ha propiciado la expansión de las políticas de privatización son las presiones por parte de la demanda (familias) derivados de la percepción por parte de las familias del empeoramiento de la calidad de la provisión pública. En muchos casos el aumento exponencial de la demanda y/o las restricciones presupuestarias han deteriorado las condiciones de las escuelas públicas. Como respuesta a este deterioro muchas familias han buscado alternativas en el sector privado. En tercer lugar, los autores se refieren a una serie de presiones de carácter general vinculadas principalmente a las presiones económicas ejercidas por la globalización. El aumento de la competencia global ha conllevado presiones orientadas a que los países dispongan de mayor capacidad y flexibilidad para acumular capital humano que pueda dar respuesta a las demandas de la economía global. Frecuentemente, la privatización de los servicios educativos se ha plantado como una respuesta a estos retos derivados de la globalización.

Pese a que realizar generalizaciones sobre los factores que han promovido la difusión de las políticas pro-mercado y de privatización en los sistemas educativos nacionales se antoja un ejercicio excesivamente simplificador, a lo largo de este apartado se ha pretendido sintetizar los principales elementos que en mayor o menor medida han facilitado la adopción de este tipo de políticas desde una perspectiva internacional y local.

## **1.5. Las modalidades del mercado educativo**

Los principios de la teoría del mercado educativo han sido trasladados y re-contextualizados a nivel nacional de muy diversa manera. Pese a que en cierto modo todas las experiencias nacionales comparten el hecho de que elección y competencia se sitúan en el centro del sistema educativo, los modelos regulativos y los diseños a través de los que se vehiculan estos principios varían de manera significativa. Esta sección se estructura en dos apartados diferenciados. En primer lugar, se presentan las modalidades de mercados educativos propuestas por Felouzis et al. (2013) como una perspectiva teórica a las políticas públicas encargadas de incorporar el mercado en educación. En segundo lugar, se presentan algunos de los casos nacionales más emblemáticos y representativos de la heterogeneidad de modelos nacionales de mercados educativos.

### **1.5.1. Tipos ideales**

El mercado educativo toma diversas formas en función de las políticas y diseños a través de los cuáles se implementan. En este sentido, Felouzis et al. (2013) proponen una serie de tipos ideales que desde un punto de vista conceptual permiten identificar sus características y componentes principales (tabla 1.2). Estas tipologías deben ser entendidas como una aproximación teórica, como los propios autores remarcan, ya que en la mayoría de países diversas tipologías acostumbran a convivir. La primera tipología definida por los autores es la del “mercado privado” o “mercado puro” que es el que se produce cuando sector público y privado concurren en la provisión del servicio educativo. Este tipo de mercado se estructura entre escuelas públicas y privadas que proveen el servicio educativo. Además, las escuelas privadas pueden estar financiadas por el Estado a través de contratos o sistemas de *voucher*.

**Tabla 1.2.** Los tres tipos de mercados escolares y sus componentes

	<b>Forma ideal o dominante</b>	<b>Actores predominantes</b>	<b>Modo principal de construcción del juicio</b>	<b>Naturaleza de la acción pública</b>
<b>Mercado “privado”</b>	Elección entre lo público y lo privado	Escuelas	Precio	Políticas de privatización
<b>Cuasi-mercado</b>	Elección entre escuelas públicas	Estado	Evaluación	Políticas post-burocráticas
<b>Mercado no oficial</b>	Restricciones de elección entre escuelas	Familias	Redes	Políticas híbridas

Fuente: Felouzis et al. (2013).

La segunda de las tipologías es la de los “cuasi-mercados” en el que la característica distintiva es que las políticas educativas públicas han instaurado un sistema de elección por parte de las familias entre las escuelas públicas. En este caso el Estado tiene un rol principal en el funcionamiento del mercado, regulando y evaluando la actividad de las escuelas. Desde el punto de vista regulativo Vandenberghe (1999) define los cuasi-mercados como un espacio intermedio entre un modelo de provisión burocrática y de mercado:

But the market and the bureaucratic models are no longer the only possible institutional arrangements. A third solution has slowly emerged: quasi-markets. From a theoretical point of view, quasi-markets are a hybrid. They tend to combine both market and bureaucratic co-ordination procedures. They can be defined by the combination of school choice and public (per pupil) financing (Le Grand & Bartlett, 1993). In other words, quasi-markets form a subtle combination of the public funding principle – and the bureaucratic controls that inevitably go with it – and the market-oriented, competition-driven approach of education. Both administrators and clients have the potential to exert some control over schools. (Vandenberghe, 1999: 273)

En tercer lugar, los mercados no oficiales o informales que no son el resultado de una política pública activa y orientada a generar estos procesos mercantilizadores sino *“mais plutôt le résultat complexe d'un ensemble d'agents intervenant dans le champ éducatif et poursuivant des buts qui leur sont propres”* (Felouzis et al., 2103: 26). En este caso los mercados se establecen por la capacidad de elección entre establecimientos públicos sin que exista un mecanismo de evaluación que permita establecerse como principal modo de construcción del juicio para las familias.

### 1.5.2. La adopción del mercado educativo

¿Cómo se trasladan estos tipos ideales a la realidad? Aunque en algunos casos hay sistemas educativos que ejemplifican de manera fidedigna las características de cada una de las modalidades definidas por Felouzis et al. (2013), normalmente en los sistemas educativos nacionales conviven diversas formas de los tres tipos ideales de mercados señalados anteriormente. Por ejemplo, es muy habitual que la implantación de cuasi-mercados, es decir capacidad de elección entre las escuelas del sector público, vaya acompañado de sistemas de financiación públicos a las escuelas privadas. En este apartado se sintetizan las diferentes políticas que han conllevado la adopción del mercado educativo a través de una serie de casos nacionales que ejemplifican la heterogeneidad de factores que favorecieron la presencia de políticas educativas de mercado, así como las diversas formas que han tomado dichas políticas.

Los primeros mercados educativos se instauraron en Holanda, desde principios del siglo XX, y en Bélgica, a partir de los años cincuenta. Ambos casos es lo que Vandenberghe (1999) denomina “viejos cuasi-mercados” adoptados como solución al conflicto entre el Estado y las diferentes confesiones religiosas en el momento de expansión educativa. El caso de España, pese a que la adopción de un modelo formal de cuasi-mercado no se produce hasta la década de los ochenta, podría inscribirse dentro de esta categoría de “viejos” o “históricos” cuasi-mercados debido a que su adopción se explica por factores muy similares a los casos de Holanda y Bélgica que no se vinculan con la hegemonía del paradigma neoliberal (Calero y Bonal, 1999; Verger et al., 2016). En estos países la capacidad de elección de las familias entre proveedores públicos y privados se vehicula a través de esquemas de financiación a la oferta. Además, estos cuasi-mercados se encuentran fuertemente regulados por Estado y los proveedores privados que participan en el sistema público de financiación están obligados a cumplir estrictos criterios en relación a aspectos curriculares o de certificación de sus docentes (Dupriez y Maroy, 2003; Olmedo, 2008).

Un segundo grupo de países que han adoptado modelos de mercado en educación son Chile, Reino Unido y Nueva Zelanda. Estos tres países vivieron profundas reformas de sus sistemas educativos durante la década de los ochenta bajo una fuerte influencia del paradigma neoliberal y los principios de la Teoría de la Elección Pública. Pese los elementos comunes entre estas tres experiencias nacionales las políticas implementadas guardan algunas diferencias que conviene destacar. El caso de Chile es internacionalmente conocido por ser el primer país que introdujo un sistema de

*voucher* universal, estableciendo un entorno de competencia entre escuelas públicas y privadas e incrementado el peso del sector privado de manera exponencial (Bellei y Orellana, 2014). En el caso de Reino Unido, la reforma educativa adoptada a finales de la década de los ochenta (*Education Reform Act*) conllevó cambios de carácter estructural en el sistema educativo británico. Pese a que esta reforma legal conllevó la adopción de un modelo de cuasi-mercado principalmente en el seno del sector público, abrió la posibilidad y marco legal necesario para fomentar el acceso de entidades privadas en la provisión del servicio educativo (Fitz y Hafid, 2007; Lupton, 2011). Por último, el caso de Nueva Zelanda donde en el año 1989 el gobierno llevo a cabo una intensa descentralización de la educación hacia las entidades locales, llegando a eliminar el departamento de educación estatal. Pese a que la reforma adoptada en Nueva Zelanda implicó la creación de un marco de capacidad de elección para las familias y de competencia entre los centros, no supuso un incremento substancial del sector privado en la provisión del servicio educativo (Lauder et al., 1999; Fiske y Ladd, 2000).

Por último, cabría destacar el caso de las escuelas chárter principalmente promovidas en EE.UU pero que han sido también adoptadas en países como Canadá o Colombia. En EE.UU, las escuelas chárter, a pesar del peso relativamente reducido que este tipo de escuelas ocupan en el conjunto de la matrícula escolar, ha devenido una política especialmente analizada desde la literatura académica. El modelo de escuelas chárter has supuesto una forma de privatización, ya que son escuelas de propiedad pública pero gestionadas por entidades privadas, pero especialmente de mercantilización al establecer la elección y la competencia por los estudiantes en el centro de esta política (Lubienski, 2013).



## CAPÍTULO 2

# EL COMPORTAMIENTO DE LAS ESCUELAS EN EL MERCADO EDUCATIVO

---

Desde la década de los ochenta han aumentado de manera significativa los sistemas educativos que han implementado algún tipo de mecanismo de mercado en el ámbito educativo. Aunque existe una amplia variedad de políticas que se pueden clasificar como “reformas de mercado en educación” (*vouchers*, cuasi-mercados, escuelas chárter, entre otras) todas ellas comparten, en mayor o menor medida, el hecho de que la competencia entre las escuelas por la atracción de la demanda se sitúa en el centro de la teoría del cambio de estas políticas (Lubienski, 2007, Verger et al., 2016). Esta competencia es el resultado de dos elementos fundamentales: a) la mayor capacidad otorgada a las familias para elegir escuela donde escolarizar a sus hijos (libertad de elección) y un sistema de financiación que vincula, en mayor o menor medida, los recursos de la escuela a su capacidad para atraer alumnos (Bartlett, 1993). Es precisamente esa relación de competencia entre escuelas por captar recursos del sistema educativo la que define los entornos de mercado en educación. La competencia, un concepto eminentemente propio de la economía, se define como el resultado de las interacciones que tienen lugar por la necesidad de los actores de captar recursos que tienen un carácter escaso, en palabras de van Zanten (2009):

“Competition – that is, interactive relationships between schools linked to their desire to obtain coveted and scarce resources – exists in every system where these resources are not entirely allocated through bureaucratic or authoritarian procedures.” (p. 86)



Como se ha señalado en el capítulo anterior la competencia entre las escuelas juega un papel fundamental en la teoría del mercado educativo. Suponiendo que las familias dispusieran de información perfecta sobre las características de las escuelas (incluyendo su calidad), el de estos actores sería el de, bajo un marco de racional-instrumental, seleccionar escuelas que les permitieran maximizar la calidad de la educación recibida. A este comportamiento de las familias, las escuelas deberían responder tratando de mejorar la calidad del servicio educativo ofrecido, así como promoviendo procesos de innovación educativa y de diversificación pedagógica que les permitieran no sólo aumentar su calidad, sino también responder a las preferencias expresadas por las familias a través del mercado. En definitiva, la competencia debería dotar a las escuelas del sistema de incentivos necesarios para transformarse en instituciones efectivas. Por otro lado, las instituciones educativas que por motivos diversos no consiguieran alcanzar estos objetivos se verían obligadas a abandonar el mercado debido a que serían incapaces de atraer la demanda suficiente para garantizar su viabilidad (Chubb y Moe, 1990; Tooley, 1996).

Esta centralidad del comportamiento y respuesta de las instituciones educativas a entornos de competencia, que le otorgan los diseños de mercado en educación, es la que justifica la necesidad de analizar si las escuelas responden de la manera esperada, condición indispensable para que las políticas de mercado en educación consigan los resultados esperados en términos de mejoras de eficacia y eficiencia de los sistemas educativos.

Sin embargo, cualquier análisis sistemático de la literatura académica en torno a la aplicación de este tipo de políticas en la educación básica (primaria y secundaria) muestra que la mayoría de estudios sobre los efectos de las políticas de mercado se han centrado en analizar los efectos agregados de este tipo de políticas sobre dimensiones como la eficacia, la eficiencia y la equidad, con resultados en términos generales poco concluyentes. De manera extremadamente sintética, cabría señalar que algunos autores muestran efectos positivos sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos como consecuencia de la aplicación de políticas de mercado (Hoxby, 2000; Hoxby, 2003; Woessmann, 2005; Woessmann et al., 2007; Chakrabarti y Peterson, 2009), en cambio otros estudios afirman que estos efectos son muy reducidos o incluso nulos (Belfield y Levin, 2005; Rouse y Barrow 2009). En el caso de la equidad, la mayoría de estudios muestran que las políticas educativas de mercado pueden estar promoviendo fenómenos como la segregación o incrementado las desigualdades educativas (Fiske y Ladd, 2000; Reay, 2004; Alegre y Ferrer, 2010;

OECD, 2012; Elacqua, 2012; Valenzuela et al., 2014), sin embargo existen estudios que muestran que la introducción de políticas de elección no ha incrementado la segregación e incluso que en algunos casos ésta se ha visto ligeramente reducida (Gorard et al., 2003). Por su parte, otros autores han defendido que las políticas que promueven una mayor capacidad de elección por parte de las familias podrían estar beneficiando precisamente a los alumnos socialmente más desaventajados ampliando sus posibilidades de escolarización (Tooley y Dixon, 2003; Schütz et al., 2007).

Otro ámbito de análisis que cuenta con un importante cuerpo de literatura es el que han analizado de qué manera, las políticas que han promovido mayores niveles de elección, han influenciado el comportamiento de las familias. En este sentido, diversos estudios han señalado el comportamiento diferencial entre los diferentes grupos sociales, y como principalmente las familias de clase media han desarrollado estrategias que les permitan mantener una posición aventajada o desarrollar procesos de clausura social (Ball, 1993; Ball et al., 1995, 1996; Karsten et al. 2001; Ball, 2003; Olmedo, 2008; van Zanten, 2013). Otros estudios se han focalizado en analizar las diferencias existentes entre los diferentes grupos sociales en la información y/o criterios utilizados durante los procesos de elección escolar (Reay y Ball; 1997; Elacqua y Fábrega, 2006; Schneider et al., 2006; Raveaud y van Zanten, 2007; Bell, 2009; Thieme y Treviño, 2011).

En cambio, aunque existe un consenso en relación a que la implementación de políticas que incrementan la capacidad de elección de las familias y la competencia entre los centros educativos ha cambiado de manera drástica la manera en que las instituciones educativas se organizan internamente y se relacionan con su contexto externo más próximo (Gewirtz et al., 1995; Woods et al., 1998; Jabbar, 2015a) la evidencia empírica sobre cómo las escuelas están respondiendo a contextos de competencia es todavía relativamente escasa en relación a otros ámbitos de análisis relacionados con el mercado educativo (Waslander et al., 2010; Oplatka y Hemsley-Brown, 2004).

El presente capítulo presenta la literatura empírica disponible en relación al comportamiento y las respuestas de las escuelas a las políticas educativas que han fomentado contextos de competencia, independientemente de las políticas específicas los estén promoviendo. Para ello, el capítulo se estructura en dos grandes apartados. En primer lugar, se presentan la evidencia relacionado con los factores exógenos y endógenos que condicionan, influyen y explican las respuestas de las escuelas a los entornos competitivos. En segundo lugar, se presentan la evidencia disponible en

relación a las posibles respuestas de las instituciones educativas, sus objetivos y racionalidades agrupadas en cuatro grandes categorías: diversificación de la oferta educativa, marketing y promoción, la selección de estudiantes y otras estrategias relacionadas con el funcionamiento y las operaciones desarrolladas por las instituciones educativas.

## 2.1. Factores mediadores

Para comprender la naturaleza y la intensidad de las respuestas de las escuelas a los entornos de mercado es necesario identificar qué factores pueden afectar e influenciar la manera en que las escuelas interaccionan con el mercado. Aunque la teoría de los mercados educativos presuponen que la capacidad de elección de la familias y las presiones competitivas deberían afectar de la misma manera a todas las escuelas que operan en el mercado, la evidencia empírica muestra que los efectos del mercado sobre el comportamiento tienen una carácter diferencial en función de múltiples factores que afectan a la posición de la escuela en el mercado. Esta posición viene condicionada por un conjunto de factores exógenos y endógenos a la propia institución que afectan la capacidad de acción de las escuelas y sus dinámicas. En este sentido, cabe tener en cuenta que la relación de la institución educativa con su entorno, y con los cambios que se producen en él, es más compleja, dinámica e interactiva de los que habitualmente ha sido recogido por la literatura académica (Levin, 1993). Más allá de las características y diseño de las políticas de mercado implementadas en cada uno de los sistemas educativos nacionales, cabe tener en cuenta que los efectos de dichas políticas se ven mediados en dos dimensiones. En primer lugar, el contexto local donde se ubica y realiza su actividad la escuela. En segundo lugar, las características materiales y culturales de la institución educativa y de los actores que forman parte de ella (gestores, docentes, alumnos o familias).

Desde el punto de vista de la institución educativa Bagley et al. (1996) diferencian entre las barreras internas y externas a la capacidad de respuesta<sup>4</sup> de las escuelas al mercado educativo. Las barreras externas son aquellas originadas o situadas fuera de la institución educativa, ya sea en ámbito de las familias, el entorno exterior más próximo o como resultado de las características y evolución del sistema educativo. En

---

<sup>4</sup> Bagley et al. (1996) definen la capacidad de respuesta de las escuelas (*school responsiveness*) como la capacidad de estas instituciones para adoptar un comportamiento más cercano a los principios del mercado, es decir estableciendo una orientación más enfocada a satisfacer las necesidades de los consumidores.

cambio, las barreras internas se localizan en el contexto de la propia institución educativa y se relacionan con los recursos de las propias escuelas en términos físicos (instalaciones, costes...) pero también humanos como el profesorado o las capacidades de gestión de los responsables de la institución. Este carácter multinivel de los factores que afectan a las respuestas de las escuelas también es conceptualizado por Gewirtz et al. (1995). En este caso los autores identifican factores que condicionan las respuestas de las escuelas agrupados en tres niveles: la estructura formal del mercado, el contexto local y las características de la escuela.

Aunque los factores identificados como mediadores en la respuesta de las instituciones educativas son diversos, y muchas veces guardan una estrecha relación con el contexto y el enfoque empírico de las investigaciones realizadas. A continuación, se presentan aquellos factores que más comúnmente se han sido identificados por la literatura como elementos condicionantes de las respuestas de las escuelas a los entornos de competencia: el contexto local, la percepción de competencia y la posición en la jerarquía local de escuelas.

### **2.1.1. El contexto local**

Diversos autores han señalado la importancia del contexto local a la hora de analizar el comportamiento de las escuelas en entornos de competencia (Glatter y Woods, 1994; Waslander y Thrupp, 1995; Gewirtz et al., 1995; Lauder et al., 1999; Taylor, 2001; Maroy, 2004; Lubienski, 2003). Más allá de las diferentes denominaciones bajo las cuales se definido y operativizado esta dimensión local<sup>5</sup>, a continuación, se sintetizan las principales características y factores del contexto local identificados por la literatura como mediadores las dinámicas de competencia a nivel local, y por tanto el comportamiento y las estrategias desarrolladas por las escuelas.

Pese a la importancia otorgada al contexto local por parte de la literatura que analiza el comportamiento de las escuelas resulta complejo identificar estudios que detallen de qué manera las características locales afectan a las dinámicas de las escuelas en la relación que establecen con el mercado. De manera sistemáticas, Woods et al. (1998) identifican tres dimensiones del contexto local que pueden afectar a las dinámicas del mercado educativo. En primer lugar, las características socioeconómicas, demográficas y geográficas del área local. Factores como la evolución demográfica de

---

<sup>5</sup> Una revisión detallada de las diferentes aproximaciones teóricas a la dimensión local de los mercados educativos se presenta en el marco teórico-metodológico de la tesis.

la población en edad escolar, los cambios en la composición social de la población local o las infraestructuras de transporte condicionan el nivel de competencia que experimentan las escuelas o la capacidad real de elección de las familias. Por ejemplo, el descenso demográfico de la población en edad escolar y la consecuente sobreoferta de plazas escolares aumenta el grado de competencia por la captación de alumnos al que se ven expuestas las escuelas. Por otro lado, la proporción de familias de clase media sobre el conjunto de población del área local afecta a las dinámicas de elección, ya que en líneas generales son este tipo de familias son más activas en el proceso de elección de centro educativo para sus hijos (Gewirtz et al., 1995; Maroy, 2004). Las características socioeconómicas del área local también afectan de manera significativa a la capacidad de las escuelas para desarrollar ciertas estrategias y para competir de manera efectiva en el mercado. Aquellas instituciones educativas situadas en entornos socialmente desfavorecidos afirman tener menor capacidad para atraer a alumnado de clase media debido a que la composición social de las escuelas es un criterio de elección determinante para este tipo de familias (Woods et al., 1998). Por otro lado, un alumnado con menores recursos económicos también dificulta el desarrollo de estrategias de imagen como el uso de uniformes o la aportación complementaria de fondos por parte de las familias (Bagley et al., 1996).

En segundo lugar, la política educativa de las administraciones locales especialmente en aquellos sistemas donde este nivel de gobierno tiene un rol importante a la hora de determinar aspectos como el proceso de matrícula y los criterios de asignación de recursos en las escuelas. En muchos casos, las reformas educativas de mercado han implicado la descentralización, como mínimo de la gestión, desde los niveles estatales de gobierno hacia entes locales. Por lo tanto, es posible observar diferencias significativas en las políticas educativas que se desarrollan en cada uno de los espacios locales. Por ejemplo, para el caso de Inglaterra, la evidencia muestra como las diferentes políticas de zonificación o de admisión desarrolladas por algunas administraciones locales han reducido o aumentado las dinámicas de mercado y los efectos sobre la segregación escolar de los centros educativos (Fitz et al, 2001; Taylor, 2009).

En tercer lugar, las otras políticas sociales locales, como por ejemplo los programas de vivienda social, o de transporte pueden afectar a las dinámicas del mercado en el ámbito local a través de la segregación residencial o las posibilidades de movilidad de la población en edad escolar. Por ejemplo, las políticas desarrolladas en relación con la vivienda social pueden afectar al nivel de segregación residencial que

frecuentemente tiene una traducción en términos de segregación escolar (Gewirtz et al., 1995; Woods et al, 1998).

### 2.1.2. La percepción de competencia

Un elemento fundamental para analizar de qué manera los proveedores educativos responden a las políticas que pro-competencia es de qué manera y hasta qué punto los centros educativos perciben y asumen la competencia. En el ámbito de la economía Chen et al. (2007) señalan que es necesario que los productores de cualquier mercado sean conscientes del fenómeno de la competencia como condición fundamental para que desarrollen comportamientos estratégicos como respuesta a dicho fenómeno. Por tanto, la adopción de marco regulativo que promueven la competencia es una condición necesaria pero no suficiente para que los actores interpelados desarrollen dinámicas competitivas.

En el ámbito específico de la educación diversos estudios han destacado la diferencia conceptual entre lo que se ha venido a denominar “competencia estructural o objetiva” y “competencia percibida”. La competencia estructural se define a través de las características del mercado educativo con medidas como el índice de Herfindahl<sup>6</sup>, el porcentaje de matrícula en instituciones privadas, el número de escuelas entre que las familias pueden elegir o la densidad geográfica de proveedores educativos. Desde diferentes aproximaciones, todos estos indicadores tienen como objetivo identificar la capacidad de elección de las familias, suponiendo que a mayor capacidad de elección el mercado tiene un mayor nivel de competencia. Sin embargo, este tipo de indicadores tienen importantes limitaciones a la hora de capturar las dinámicas de competencia que tienen lugar en el sí del mercado educativo, como señalan Belfield y Levin (2002):

Strictly speaking, in many cases the measure of competition is actually a measure of the number of alternative or ostensible options (a "choice set"), without a conception of actual strategic behaviour. (p. 282)

En cambio, la competencia percibida es un concepto de carácter subjetivo y que se estima a partir de la percepción en torno al nivel de competencia que los responsables de las escuelas consideran que experimentan. Normalmente la percepción de competencia se estima a partir de cuestionarios a los directores de los centros

---

<sup>6</sup> El índice de Herfindahl se calcula como la suma de los cuadrados del porcentaje de matrícula de cada escuela (cuota de mercado) sobre el total  $H = \sum_{i=1}^n p_i^2$ . Este índice toma valores de 0 a 1, siendo 1 una situación de monopolio y 0 situación de competencia total.

educativos donde se les pregunta el nivel de competencia que experimentan (a partir de diversas categorías: bajo, medio o alto) o el número de escuelas que consideran competidoras directas (Leviacic, 2004; Kasman y Loeb, 2013; Jabbar, 2015b).

La relación entre competencia estructural y la competencia percibida no es, en la mayoría de casos, directa y ambos indicadores no tienen necesariamente por qué estar relacionados. Por tanto, la implementación de mecanismos de mercado como la libre elección y la presencia de un mayor número de proveedores educativos no necesariamente se traslada hacia una mayor percepción de competencia por parte de las escuelas (Zimmer y Buddin, 2009). Es más, escuelas situadas en un mismo contexto local pueden tener percepciones de competencia muy diferentes y dicha percepción puede variar a lo largo del tiempo (Waslander et al., 2010). Leviacic (2004) ha analizado la relación entre la competencia percibida y la estructura del mercado educativo (o competencia estructural) en seis áreas educativas locales (LEAs<sup>7</sup>) de Inglaterra. En este caso, aunque la mayoría de directores de escuela afirman percibir un nivel alto o medio de competencia (solo el 13% de los directores afirma percibir poca o ninguna competencia) el estudio muestra que no existe correlación entre dicha percepción y los indicadores utilizados para medir lo que puede considerarse como la competencia estructural de cada área local (número de escuelas en el área local, número de plazas escolares no cubiertas o la diversidad del mercado educativo en términos de oferta escolar diferenciada). De manera más pormenorizada, el estudio presenta una serie de regresiones *logit* donde la percepción de competencia y el número de competidores identificados actúan como variables dependientes<sup>8</sup>. En este caso, la única variable identificada como significativa en relación a la percepción de competencia son, por un lado, la proporción de escuelas *Grant-Maintained*<sup>9</sup>, que la autora utiliza como *proxy* del nivel de diferenciación de la oferta educativa, y por otro lado el número de plazas escolares no ocupadas. Resultados similares son reportados en el trabajo de Kasman y Loeb (2013), en que las autoras no encuentran ningún tipo de vinculación entre la percepción de competencia de las escuelas y los indicadores de competencia estructural contruidos en términos de proximidad geográfica con otras escuelas. Por lo tanto, tal y como subraya Leviacic (2004), los resultados demuestran que competencia estructura y percibida son dos fenómenos que no se

---

<sup>7</sup> Las Local Education Authorities (LEAs) son organismos locales encargados de gestionar el sistema educativo dentro de su jurisdicción.

<sup>8</sup> La variable sobre número de escuelas identificadas como competidoras fue transformada en una variable categórica para poder llevar a cabo la regresión: 0-1, 2-4 y 5 o más escuelas.

<sup>9</sup> Las *Grant-Maintained* es una tipología de escuela creada a partir de la reforma educativa de 1988 en Inglaterra (*Education Reform Act*). Estas escuelas no se encuentran gestionadas por las entidades locales y son financiadas directamente por el Estado. Además, disponen de un mayor grado autonomía en términos pedagógicos y de gestión.

encuentran, como mínimo, directamente relacionados y que la percepción de competencia puede ser provocada por factores que van más allá de la presencia de escuelas teóricamente competidoras.

“The structural variables are, therefore, relatively weak predictors of the degree of competition as perceived by headteachers, suggesting that other factors, such as the competitive behaviour of the players in the local school markets, which reflects their attitudes and values, are influential” (p. 184)

Esta disociación entre competencia estructural y competencia percibida también se traslada a la relación entre competencia y rendimiento académico. Mientras que los indicadores de competencia estructural no muestran ninguna relación significativa con los resultados de las escuelas, si se observa una relación significativa entre la competencia percibida y sus resultados académicos. Aun así, la autora advierte que puede existir una relación causal inversa, es decir, que aquellos centros educativos con mejor rendimiento en pruebas estandarizadas sean más conscientes de la competencia que pueden suponer otras escuelas. Y por lo tanto que el rendimiento de la escuela condicione la percepción de competencia que experimentan sus responsables y no a la inversa (Leviacic, 2004).

Por otro lado, otros estudios que han utilizado y medido la competencia percibida se han centrado en analizar qué características de las escuelas y qué factores externos condicionan o se pueden relacionar con la percepción de competencia por parte de sus responsables. En el caso de Nueva Zelanda, Ladd y Fiske (2003) identifican que los directores de las escuelas que atienden alumnado de nivel socioeconómico medio perciben un mayor nivel de competencia que las escuelas que matriculan a un alumnado de nivel socioeconómico alto o bajo, un patrón que se agudiza en los entornos urbanos. Esta situación se explicaría, según los autores, debido a que las escuelas que atienden mayoritariamente a alumnos de nivel socioeconómico alto no suelen tener problemas de matrícula y por tanto no consideran que tengan la necesidad de competir. En cambio, las escuelas donde se concentra una mayoría de alumnos socialmente desfavorecidos están habituadas a perder matrícula a favor de escuelas de mayor nivel socioeconómico y consideran que no son capaces de competir de manera exitosa por los estudiantes (Ladd y Fiske, 2003). Por otro lado, también para el caso de Nueva Zelanda, Wylie (2006) no observa una relación entre la percepción de competencia y la composición social del alumnado de la escuela, en cambio afirma que las escuelas situadas en entornos urbanos son proclives a percibir un mayor grado de competencia que aquellas situadas en entornos rurales. Este hecho lo achaca a que en los espacios urbanos *“perhaps rivalries are more*



*transparent*" (p. 21). En cambio, Kasman y Loeb (2013) analizando el caso de Milwaukee (EE.UU) observan que las escuela con una composición social más desfavorecida desde el punto de vista social experimentan, de media, una mayor percepción de competencia, mientras que las escuelas con mejor rendimiento en las pruebas de evaluación estandarizadas acostumbran a percibir un menor nivel de competencia. Otro de los factores analizados es la relación entre la percepción de competencia y la evolución de la matrícula a lo largo de un periodo de tiempo. En este caso la percepción de competencia es mayor en aquellas escuelas donde la tasa de evolución de la matrícula es baja o negativa (Ladd y Fiske, 2003). Pese a que existen diferencias en el sentido del efecto de las características de las escuelas sobre la percepción de competencia, la evidencia analizada demuestra que estas características son mejores predictores de la percepción de competencia que los indicadores de la competencia estructural del mercado educativo.

Otra de las dimensiones analizadas en relación a la percepción de competencia es de que manera este fenómeno condiciona las prácticas de las escuelas. En este sentido, Kasman y Loeb (2013) observan que las escuelas con mayor percepción de competencia son más proclives a haber realizados prácticas orientadas a mejorar su capacidad de reclutamiento o de marketing. En cambio, la percepción de competencia no parece estar vinculada con el hecho de que la escuela haya realizado cambios en su currículo o en sus prácticas pedagógicas. Por su parte Jabbar (2016b) muestra que mientras que las escuelas con mayor percepción de competencia desarrollan actividades orientadas a mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes o actividades de marketing, las escuelas con una menor percepción de competencia son más proclives a desarrollar estrategias orientadas a enfocar su oferta educativa a grupos de familias específicos o a seleccionar a sus estudiantes. Este resultado, aunque puede parecer en un principio, contraintuitivo se basa en la relación bidireccional que existe entre la percepción de competencia y las estrategias que se desarrolladas. La baja percepción de competencia puede ser resultado de que las escuelas perciben una mayor protección o estabilidad respecto la competencia ya que han sido capaces, a través de una oferta diferenciada o del control de la composición social de su alumnado.

### **2.1.3. La posición de la escuela en la jerarquía local**

La manera en que las instituciones educativas son percibidas por el resto de actores involucrados en el mercado educativo, tanto familias como el resto de escuelas, es un

factor fundamental para entender cómo su capacidad de atracción se ve afectada y cómo condiciona las estrategias que estas escuelas son capaces de desarrollar. El nivel de reputación de la escuela determinado por múltiples factores, acaba desembocando en un proceso de jerarquización de las escuelas del contexto local (Taylor, 2001). La jerarquización es un fenómeno de carácter subjetivo y complejo de aproximar empíricamente ya que dependen de la percepción del estatus de las diferentes escuelas por parte de múltiples actores. Sin embargo, la literatura analizada utiliza dos elementos principales a la hora de aproximar los procesos de jerarquización. En primer lugar, la composición social del alumnado de las escuelas, es decir aquellas escuelas que atienden, mayoritariamente, a alumnos de menor nivel socioeconómico son situadas en la parte baja de la jerarquía local de escuelas, mientras que aquellas escuelas con un alumnado de mayor nivel socioeconómico se sitúan en la parte superior de dicha jerarquía. En segundo lugar, otro factor que puede generar un cierto grado de jerarquización entre las escuelas es sus resultados en pruebas externas cuando dichos resultados son publicados y mucho más cuando lo hacen en forma de ranking (Maroy, 2004).

Evidentemente, existe una correlación entre ambos factores, en el sentido en que aquellas escuelas con un alumnado de mayor nivel socioeconómico suelen obtener un mejor rendimiento académico. Maroy (2004) utiliza dos indicadores para determinar la posición en la jerarquía local de las escuelas situadas en los espacios educativos locales de seis ciudades europeas: el rendimiento medio de las escuelas y el nivel socioeconómico de sus alumnos. Como era esperable, se observa una elevada correlación entre ambos indicadores por encima del 0,75 en la mayoría de casos. Además, también observan que existe una relación entre la posición en la jerarquía local de escuelas y la situación geográfica de las escuelas, situándose en el centro de las ciudades analizadas aquellas con mejor posición. Por otro lado, Taylor (2009) define la posición de las escuelas en la jerarquía local en función de la capacidad de atracción de las escuelas (a partir del número de alumnos matriculados en la escuela pese a no ser la más cercana a su domicilio), observando una relación directa entre la posición que ocupan las escuelas en la jerarquía, sus resultados académicos y la proporción de alumnos de bajo nivel socioeconómico que matriculan.

Evidentemente, la posición en la jerarquía local de escuelas condiciona el comportamiento de las escuelas. Considerando aquellos mercados que se pueden considerar dinámicos, las escuelas situadas en la parte superior de la jerarquía local de escuelas desarrollan estrategias orientadas a proveer nuevas e innovadoras ofertas

educativas o la especialización en asignaturas determinadas con la intención de captar un alumnado de clase media atraído por este tipo de oferta educativa, y de este modo reforzar su composición social ventajosa y su posición en la jerarquía local. En cambio, las escuelas situadas en la parte intermedia o baja de la jerarquía local suelen desarrollar estrategias orientadas a diversificar su población escolar para poder mejorar su posición en dicha jerarquía (van Zanten, 2009).

Otros autores han utilizado el término reputación (Bagley et al., 1996; Woods et al., 1998; Jabbar, 2015b) para definir cómo las escuelas son percibidas por las familias y por el resto de instituciones educativas. En este sentido, aspectos como la localización geográfica de la escuela condiciona el proceso de elección de las familias y su capacidad para atraer alumnos y desarrollar estrategias orientadas a posicionarse en el mercado. Dado que la composición social del alumnado de la escuela es un factor determinante del proceso de elección de las familias, las escuelas situadas en zonas deprimidas económicamente se encuentran con mayores dificultades para poder atraer alumnado de clase media. Otros factores como los rumores en localidades relativamente pequeñas o el papel de los medios de comunicación a la hora de tratar posibles conflictos en ámbito escolar tienen una influencia determinante en la reputación de las escuelas.

El rendimiento académico de las escuelas también determina la necesidad y la capacidad de desarrollar estrategias. Aquellas escuelas con un rendimiento elevado no suelen realizar estrategias con la intención de atraer nuevo alumnado, ya que consideran que su alto rendimiento académico es un instrumento suficiente para asegurarse un nivel de demanda que les permita mantener una posición estable en el mercado educativo. Jabbar (2015b) ilustra con una cita de un responsable de una institución educativa como el alto rendimiento académico es una condición suficiente para atraer alumnado sin necesidad de realizar ningún otro tipo de estrategia “*When you make your score, and people come in and do articles about you... That’s enough. I don’t have to go out and recruit.*” (Jabbar, 2015b: 26). En cambio, las escuelas con bajo rendimiento no suelen adoptar estrategias de mejora académica ya que creen que no tienen capacidad para adoptar este tipo de cambios substantivos. Por último, las escuela con un rendimiento medio suelen desarrollar estrategias orientadas a la mejora de sus resultados académicos con la intención de mejorar su reputación (Jabbar, 2015b).

## 2.2. Las respuestas de los proveedores educativos

La literatura sobre el comportamiento de las escuelas en entornos de competencia es muy diversa y puede ser dividida en dos grandes grupos. En primer lugar, aquellos estudios que abordan la temática de una manera que se podría considerar holística, tratando de analizar el conjunto de respuestas y estrategias que las escuelas pueden llevar a cabo en entornos competitivos y las relaciones que se establecen entre estas respuestas. Un segundo grupo de estudios lo conforman aquellos centrados en analizar la respuesta de las escuelas en una dimensión determinada, ya sea el rendimiento académico de sus alumnos, la diversificación de su oferta educativa, la selección de estudiantes o las actividades de marketing y promocionales entre otras.

De manera general, una primera conceptualización teórica de las posibles respuestas de las escuelas al entorno competitivo promovido por el mercado educativo es la realizada por Woods et al. (1998). Los autores utilizan el concepto de “capacidad de respuesta” (‘responsiveness’) para analizar, en este caso, la capacidad de las escuelas para responder de la manera esperada al mercado educativo. A partir del análisis de Scott (1989), destacan la naturaleza multidimensional de este concepto, distinguiendo cuatro posibles dimensiones que se relacionan con la capacidad de respuesta de las instituciones educativas. La dimensión política, es decir todas las instituciones que reciben fondos públicos como es el caso de las escuelas están sujetas a la voluntad de las administraciones gubernamentales y gobiernos elegidos democráticamente. En segundo lugar, la dimensión de mercado, es decir, la capacidad de las escuelas para enfatizar el rol del consumidor o del usuario del servicio, así como la capacidad autoreguladora de las estructuras del mercado en la relación entre productores y consumidores. En tercer lugar, la dimensión profesional relacionada con las obligaciones y responsabilidades de los profesionales y que incluye códigos o valores de la propia práctica profesional. En este caso, se destaca el carácter de autoimposición por parte de los profesionales más que por presiones de carácter externo. Por último, la dimensión cultural relacionada con la lealtad a los valores culturales de la institución y/o de los profesionales que forman parte de ella. A las cuatro dimensiones que caracterizan la capacidad de respuesta de cualquier institución, en este caso las educativas, enunciadas por Scott (1989) los autores añaden el carácter multinivel de estas posibles respuestas.

“Podríamos añadir que la capacidad de respuesta es multinivel: es decir, podemos distinguir entre la capacidad de respuesta a nivel de una sola institución y del sistema escolar. Por lo tanto, un sistema puede responder dando espacio para nuevas ideas y diferentes opciones (dentro y/o entre las escuelas) que satisfagan las demandas

diferentes “consumidores” o definiciones culturales de lo que es educativamente deseable. Pero si tal apertura y capacidad de respuesta es característica de un sistema escolar, esto no significa que cada una de las escuelas responda o que todas las escuelas respondan de la misma manera.” (Woods et al., 1998:148)

Es decir, los autores consideran que las respuestas de las escuelas a las políticas de mercado no necesariamente han de ser homogéneas. Esto abre la puerta a que, en un mismo contexto regulativo, las escuelas opten por diversas formas de respuesta al mercado que enfatizen en mayor o menor medida aquellos comportamientos esperados por la implantación de estas políticas. Por lo tanto, las respuestas de las escuelas a los entornos competencia no han de ser conceptualizados como dicotómicos, en el sentido de que la escuela responda o no a las presiones e incentivos del mercado educativo, sino que cada una de las instituciones educativas puede responder de manera diferenciada y singular.

Más allá de la naturaleza multidimensional y multinivel de las respuestas, en el nivel de las instituciones educativas los autores distinguen dos tipologías de respuestas: operativas y respuestas de carácter sistémico. Las respuestas operativas se relacionan con las actividades que lleva a cabo la escuela y sus relaciones externas con los consumidores y otros elementos del entorno más cercano. En cambio, las respuestas de carácter sistémico tienen como objetivo modificar los elementos de mercado del sistema educativo o las decisiones de la administración educativa que afectan a la manera y la capacidad de las escuelas de operar en el mercado. En este sentido, los autores afirman que la mayoría de respuestas de las escuelas pueden clasificarse como operativas y pueden perseguir los siguientes objetivos (Woods et al., 1998):

- a) **Cambio substantivo:** acciones relacionadas con cambios en el carácter y el funcionamiento de la escuela como por ejemplo cambios en el currículo, el estilo de enseñanza, la organización interna o las instalaciones.
- b) **Promocionales:** relacionadas con cómo la escuela es percibida por su entorno externo y la mejora de su imagen.
- c) **Exploración del entorno:** actividades orientadas a analizar e interpretar del mercado educativo, tanto en el ámbito del resto de escuelas como de los potenciales consumidores.
- d) **Estructurales:** cambios en la gestión, la financiación o la propiedad de la escuela.

- e) **Gestión de recursos:** Captación de recursos diferentes a la financiación por estudiante y el incremento de la eficiencia en la gestión de los recursos de la escuela.

Como los propios autores señalan, cabe tener presente que la tipología de respuestas operativas presentadas no debe entenderse necesariamente como acciones independientes. Por ejemplo, las respuestas orientadas a generar un cambio substantivo en las escuelas, a través de modificaciones en el currículo o en su estilo de enseñanza, pueden tener implicaciones para las actividades promocionales que las escuela lleva a cabo.

Una segunda propuesta de clasificación de las posibles respuestas de las escuelas a entornos competitivos es la de Jabbar (2015b) donde la autora distingue cuatro grandes tipos de posibles estrategias desarrolladas por las escuelas como respuesta a los entornos de competencia (tabla 2.1).

**Tabla 2.1.** Tipos de estrategias y ejemplos

<b>Tipo de estrategia</b>	<b>Categoría</b>	<b>Ejemplos</b>
Mejorar la calidad y el funcionamiento	Academia, Operaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar las puntuaciones de los alumnos en los test.</li> <li>• Cambios en el currículum o la instrucción.</li> <li>• Recortar programas innecesarios.</li> </ul>
Diferenciación	Nichos, Actividades extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocupar un nicho (arte, lengua, académico) para atraer familias y limitar la competencia.</li> <li>• Añadir programas y actividades extracurriculares únicos (p. ej. deportes).</li> </ul>
“Glossification” y marketing	Marketing, reclutamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco en la promoción de la oferta existente.</li> <li>• Materiales de marketing o branding.</li> </ul>
“Cream-skimming” y “Cropping”	Seleccionar o excluir estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aconsejar la salida de estudiantes sin un buen encaje.</li> <li>• No anunciarse en espacios abiertos para limitar el tipo de estudiantes que se matriculan.</li> </ul>

Fuente: Jabbar (2015b)

Una primera categoría la conforman aquellas estrategias orientadas a mejorar la calidad y el funcionamiento de la escuela básicamente a través de la mejora de los resultados académicos de sus alumnos o de la eficiencia de la institución educativa. La segunda categoría la conforman aquellas estrategias destinadas a diferenciar la oferta

de la escuela de sus competidores a través de ocupar nichos específicos de mercado u ofrecer actividades extracurriculares que permitan complementar la oferta educativa de la escuela. En tercer lugar, aquellas estrategias orientadas a promocionar la escuela como mecanismo de atracción de nuevo alumnado a través de materiales promocionales. Por último, aquellas estrategias orientadas a influenciar la composición del alumnado de las escuelas a través de la selección o la exclusión de alumnos.

A continuación, se presenta la evidencia disponible en relación a las estrategias desarrolladas por las escuelas como respuesta a los entornos de competencia, agrupadas en cuatro grandes categorías: a) exploración del mercado b) diversificación e innovación de la oferta educativa, c) selección de estudiantes d) marketing y promoción, y e) otras prácticas identificadas por la literatura.

### **2.2.1. La exploración el mercado**

Una de las actividades que pueden desarrollar las escuelas en los contextos de competencia son los procesos de exploración del mercado con el objetivo de obtener información sobre él. Los procesos de exploración se centran en dos dimensiones principales. Una primera es la obtención de información sobre las características y el comportamiento del resto de escuelas. En segundo lugar, se encuentran aquellas actividades orientadas a conocer las preferencias de las familias, así como aquellas tendencias socioeconómicas y demográficas que pueden afectar a la demanda (Woods et al. 1998). La información recogida a través de estas prácticas puede tener usos diversos, pero principalmente es utilizada por las escuelas para evaluar su posición en el mercado y de esta manera adaptar sus prácticas (Bagley et al., 1996).

Esta exploración del mercado se puede llevar a cabo a partir de diversas actividades y estrategias. Bagley et al. (1996) identifican dos grandes modalidades para explorar el mercado en función del grado de sistematización de dichas actividades, exploración sistemática y planificada o *ad hoc*. En el primer caso los instrumentos utilizados de manera más frecuente son los cuestionarios a familias, el uso de datos secundarios o la evaluación de las limitaciones y fortalezas de la institución educativa en mercado. Dada la complejidad y el coste de este tipo de estrategias para explorar la situación del mercado diversos estudios muestran que son poco utilizadas por las instituciones educativas (Holmes et al., 1995; Hughes, 1997; Oplatka, 2002). Sin embargo, Bagley et al. (1996), pese a reconocer que este tipo de estrategias sistemáticas son poco frecuentes, si identifican escuelas que desarrollan instrumentos específicos para

conocer los motivos de elección de las familias que se matriculan en la escuela, un registro de las principales ventajas y desventajas de las escuelas respecto a las que son consideradas sus competidores directos o incluso encuestas al público general acerca de su percepción sobre la escuela.

En cambio, las escuelas acostumbran a obtener información sobre su entorno más cercano a partir de métodos de carácter más informal. Por ejemplo, conversaciones con familias o reuniones con la comunidad educativa son, para los responsables de las instituciones educativas, ocasiones para obtener información no solo sobre las preferencias de las familias sino también sobre las características de las escuelas que son consideradas competidoras (Woods, 1993; Oplatka, 2002; Bagley et al., 1996). En el caso de la información acerca del resto de escuelas del mercado educativo, habitualmente obtienen información a través de contactos informales o de la observación directa de las actividades realizadas por el resto de escuelas (Woods et al., 1998).

### **2.2.2. Diversificación de la oferta educativa**

En este apartado del capítulo se revisa la evidencia sobre la diversificación como resultado y respuesta a los entornos de competencia. En primer lugar, se define el concepto de diversidad de la oferta escolar, otros conceptos relacionados y las diferentes tipologías identificadas por la literatura. En un segundo apartado se presenta la evidencia empírica en relación al efecto sobre la diversidad de la oferta educativa de la adopción de políticas de mercado en diferentes contextos.

#### **Dimensiones de diversificación de la oferta escolar**

Uno de los resultados esperados a partir de la introducción de mecanismos de mercado y de competencia entre las escuelas es el aumento de la diversidad de la oferta educativa en el conjunto del sistema educativo (Chubb y Moe, 1990; Peterson, 1990). Este aumento de la diversidad debería ser el resultado de las oportunidades e incentivos que las políticas de mercado, principalmente a través de la capacidad de elección de las familias, brindan a las escuelas para ofrecer programas educativos singulares que les permitan satisfacer las preferencias de las familias, y por tanto incrementar su capacidad de atracción de alumnos. La diversificación de la oferta educativa es un elemento fundamental para justificar la implementación de políticas de mercado en el sector educativo:



The advantage of a market approach is the ability to satisfy a wide range of preferences by encouraging individual schools to differentiate their offerings to appeal to a particular set of clientele. Parents could then choose schools according to their own cultural, academic, social, political, ethnic, racial and religious values. (Levin, 1991:148)

Es necesario señalar la diferencia entre innovación y diversificación que frecuentemente se presentan como términos equivalentes o necesariamente relacionados. El concepto de innovación se pueden tener dos acepciones diferentes (Lubienski, 2009). En primer lugar, se puede considerar como innovación cualquier práctica novedosa o la alteración significativa de una práctica preexistente. Un segundo significado del concepto innovación tienen un carácter más contextual, es decir aplicar una práctica educativa en un contexto donde pueda resultar novedosa, aunque signifique la réplica de aproximaciones pedagógicas que se realizan en otros contextos. Por tanto, el carácter innovador de una práctica educativa puede tener un carácter absoluto o simplemente resultar novedosa para en un contexto local determinado. Lubienski (2009) define de la siguiente manera la relación entre innovación y diversificación:

But while innovation may lead to diversification, not all diversification is an immediate consequence of new innovations; diversification could also be a result of emulating, spreading, replicating or reviving a pre-existing practice. Consequently, a lack of diversification might indicate a lack of innovation. (Lubienski, 2009: 19).

Por lo tanto, la diversificación de la oferta educativa no necesariamente debe conllevar procesos de innovación educativa. En muchos casos los procesos de diversificación de la oferta educativa se pueden desarrollar a través de aspectos o atributos de carácter simbólico que permitan distinguir la oferta de la escuela pero que no necesariamente conlleve cambios de carácter substantivo en la actividad de la escuela. Según Lubienski (2003) en muchos casos los procesos de innovación resultan costosos y arriesgados, y por tanto, en algunos casos las instituciones educativas tratan de distinguirse a través de aspectos simbólicos que son enfatizados a través de los procesos de comunicación con las familias.

Las dimensiones a partir de las cuales las escuelas pueden diversificar su oferta identificadas por la literatura son diversas, en este sentido Glatter et al. (1997) sintetizan los principales tipos de diversidad escolar (tabla 2.2). Estas dimensiones de diversificación no son necesariamente excluyentes y en muchos casos en la oferta escolar de una escuela se superponen.

**Tabla 2.2.** Tipos de diversidad escolar

<b>Tipos</b>	<b>Descripción</b>
Estructural	Relacionada con la gobernanza de la escuela, la financiación y la propiedad
Curricular	Especialización o énfasis en determinados aspectos del currículo (p. ej. Tecnología, música...).
Estilo	Énfasis en estilo de aprendizaje o docencia, o en una aproximación educativa determinada (como aprendizaje individualizado o enseñanza formal), incluyendo aspectos relacionados con la disciplina o las prácticas de agrupación de alumnos.
Religiosa/filosófica	Promoción o énfasis una creencia religiosa o filosófica determinada.
Genero	Relacionada con el sexo de los estudiantes de la escuela.
Especialización de mercado	Atención a uno o diversos segmentos de mercado.
Grupos de edad	Variaciones de la oferta escolar en función de la edad de los estudiantes.

Fuente: Glatter et al. (1997)

Como se puede observar en la tabla, los procesos de diversificación de la oferta de las escuelas pueden ir mucho más allá de aspectos de carácter curricular. Ámbitos como el estilo pedagógico utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje o la orientación religiosa o filosófica de la escuela pueden convertirse en dimensiones a través de las cuales distinguir la oferta de la escuela en el mercado educativo.

### **Efectos de la competencia sobre la diversificación de la oferta escolar**

A mediados de los años noventa la comparativa internacional mostraba que, en términos generales, la implementación de políticas de elección y competencia entre escuelas no había promovido una mayor diversificación de la oferta educativa, ni había generado un aumento de las innovaciones educativas por parte de las escuelas, *“Demand pressures alone are rarely enough on their own to create diversity. Under a uniform model of schooling, choice is more likely to reinforce educational hierarchies”* (OECD, 1994: 80).

Para muchos responsables de escuelas, aunque la implementación de políticas de competencia ha tenido impacto en diversas dimensiones de la actividad de la escuela relacionados con el ámbito de la gestión, no ha influido en aspectos relacionados con la innovación en términos de currículo o de oferta pedagógica (Woods, 1993). Investigaciones en diferentes contextos sobre los efectos de la competencia sobre la diversidad de la oferta educativa concluyen que los mecanismos de mercado no han sido suficientes para promover una mayor diversidad de la oferta educativa existente.

En el caso de Inglaterra, las políticas pro-mercado y de elección escolar no han conllevado un aumento de la diversidad escolar en términos de currículo o aproximaciones pedagógicas innovadoras. Al contrario, diversos autores han mostrado como la introducción de políticas de mercado desde finales de los años ochenta ha reforzado los enfoques curriculares tradicionales (Fitz et al., 1993; Gewirtz et al., 1995; Woods et al., 1998; Adnett y Davies, 1999, 2000). Esta situación se podría explicar por dos fenómenos principalmente. En primer lugar, las escuelas con una mayor capacidad de atracción no tienen incentivos para modificar substancialmente su oferta ya que difícilmente pueden mejorar su posición en el mercado. Por otro lado, el análisis de las preferencias de las familias muestra que éstas siguen privilegiando aspectos de carácter académico. Esta tendencia de las familias a privilegiar los enfoques académicos más tradicionales (Hastings et al., 2005), genera que las escuelas con menos atractivas y con mayores problemas de matrícula traten de reforzar estos aspectos en su oferta educativa como vía para mejorar su posición en el mercado (Glatter et al., 1997).

Un patrón similar se observa en el caso de Nueva Zelanda donde, aunque las reformas implementadas permitían la innovación, "*they do not promote it in a systematic manner.*" (Fiske y Ladd, 2000: 249). En muchos de los casos analizados el efecto es contrario, dado que muchas escuelas han optado por reforzar una aproximación pedagógica tradicional o "*back to basics*" enfatizando la dimensión académica en sus proyectos educativos, como respuesta a las preferencias de una proporción significativa de las familias, pero también a la importancia del rendimiento académico impuesta por las políticas educativas de mercado (Lauder et al., 1999).

En el caso de Michigan (EE.UUU), Lubienski (2006a) observa que la mayoría de escuelas no han realizado ningún cambio en términos de sus prácticas de instrucción o innovaciones de carácter pedagógico como respuesta al entorno de competencia. Los directores entrevistados consideran que existe un riesgo potencial de perder su posición en el mercado como consecuencia de realizar cambios substantivos en sus instituciones. Precisamente esta aversión al riesgo ha generado que las escuelas opten por reforzar el tipo de prácticas que realizaban en el pasado. Por su parte, las escuelas que se han incorporado al mercado educativo local, en su mayoría escuelas chárter, pese a que afirman haber adoptado enfoques innovadores, se han centrado en desarrollar enfoques relacionadas con la disciplina o el reforzamiento de áreas básicas como las matemáticas. Por su parte, Jabbar (2015b) en el caso de Nueva Orleans sí que identifica prácticas de diversificación por parte de las escuelas como

resultado del incremento de las presiones competitivas a través del desarrollo de programas o actividades enfocadas a atraer un grupo específico de demanda o complementado la actividad regular de la escuela con actividades extracurriculares que puedan complementar su oferta educativa. En relación con la creación de nichos, en primer lugar, la autora identifica escuelas que han tratado de desarrollar una oferta específica basada en aspectos académicos. En este sentido observa escuelas que han tratado de diversificar su oferta a través de especializaciones curriculares focalizadas en el rendimiento académico (a través de actividades orientadas a mejorar el rendimiento de sus alumnos), incrementar las opciones curriculares de los alumnos dentro de la propia institución (programas de lengua, artes opcionales) o incluso la especialización del currículum de la escuela en ámbitos no cubiertos por otras escuelas. En segundo lugar, otras escuelas tratan de desarrollar nichos de mercado a través de una ofertada basada en la educación de alumnos del mismo sexo o escuelas especializadas y destinadas a acoger alumnos expulsados de otras escuelas. Otras escuelas consideran que el desarrollo de actividades extracurriculares es un elemento suficiente para atraer alumnos sin la necesidad de desarrollar una especialización de carácter curricular.

En el caso de Chile, los efectos sobre la diversificación como consecuencia de la implementación del sistema de mercado y la descentralización de la gestión educativa no ha conllevado una diversificación significativa de los proyectos educativos de las escuelas (Gauri, 1998). El análisis de los proyectos educativos declarados por los centros muestra que el desarrollo integral de los alumnos, la excelencia académica y el énfasis valórico centran la oferta educativa y pedagógica del 77% de las escuelas del país. Este isomorfismo de los proyectos educativos se encuentra presente tanto en instituciones educativas de carácter público como privado, sin que se observen diferencias significativas en función de la tipología de proveedor educativo (Villalobos y Salazar, 2014; Mineduc, 2012a).

Davies y Adnett (1999) identifican tres etapas por las que pueden transitar las escuelas en relación a la diversificación de su oferta educativa. Según los autores, en una primera fase, las escuelas destinan recursos en forma marketing para convencer a las familias que la oferta educativa de la escuela puede satisfacer sus preferencias en relación a la escolarización de sus hijos. Esta estrategia permite evitar llevar a cabo cambios curriculares que pueden suponer un coste y un riesgo mayor para la institución. Una segunda fase se caracteriza por el énfasis en un currículum tradicional basado en un aumento de la oferta de asignaturas académicas. Según los autores

este tipo de respuesta en relación al currículo está influenciado por el énfasis de los organismos gubernamentales en la promoción del rendimiento académico de las escuelas como criterio de elección. Por último, y en el caso de las escuelas que han perdido matrícula o aquellos estudiantes más hábiles hacia otras escuelas, optan por asumir riesgos a nivel de planificación del currículo y de plantilla, y por tanto tratando de ofrecer un producto educativo que les permita atraer a un segmento significativo de familias y estudiantes. Son precisamente estas tres fases de respuesta a las políticas de competencia las que pueden explicar el reducido efecto de las políticas educativas del mercado para generar una mayor diversidad de la oferta educativa. Únicamente aquellas escuelas que no son capaces de mantener una cuota de mercado que les permita hacer viable su actividad a través de aspectos promocionales y de un reforzamiento de un currículo tradicional, se ven obligadas a diversificar su oferta educativa como método para intentar mejorar su posición en el mercado.

Por otro lado, se ha identificado una importante tendencia a la diversificación de la oferta escolar en aspectos simbólicos más que en cambios substantivos que se trasladen a las prácticas diarias en el aula. El reforzamiento de aspectos como la disciplina, a través de la creación de reglamentos específicos, el uso de uniformes (Gewirtz et al., 1995; Whitty et al., 1998) o la construcción de nuevas instalaciones (Fiske y Ladd, 2000) son prácticas que los directores vinculan en mayor medida con la mejora de su capacidad de atracción, especialmente de familias de clase media, que los cambios en su orientación pedagógica (Lauder et al., 1999). También se observa la presencia de nuevas tecnologías como ordenadores en aula, aunque estas incorporaciones no hayan producido cambios significativos en las prácticas pedagógicas (Lubienski, 2003). Otro de los elementos de distinción simbólica utilizados en el caso de Chile es el uso de nombres de escuelas en inglés como elemento de distinción (Espínola, 1993; Gauri, 1998; Elacqua y Fábrega, 2006). A pesar del carácter simbólico de este tipo de diversificación, Gewirtz et al., (1995) destacan que la producción simbólica no se puede separar de los aspectos substantivos de las prácticas escolares. Los mensajes que la escuela trasmite al exterior están intrínsecamente ligados a las características internas de la institución educativa. Características como las prácticas escolares, la composición de los estudiantes o los estilos de liderazgo determinan los mensajes sobre el ethos, la cultura, las prioridades o la calidad del servicio educativo que las escuelas transmiten al exterior. A su vez, estos mensajes no siempre conllevan una intencionalidad por parte de las instituciones educativas, es decir que *“con diversos grados de intencionalidad, las escuelas siempre se han dedicado a producir imágenes que*

*aportan mensajes sobre sí mismos como instituciones*” (Gewirtz et al., 1995: 122). Otro de los patrones más comúnmente observados es la tendencia de las escuelas a diferenciarse en términos de composición escolar (Waslander y Thrupp, 1995; Lauder et al., 1999), en parte explicado porque dicha composición es uno de los criterios de elección predominantes especialmente para familias de clase media y alta.

En términos de diversificación e innovación, la revisión de la evidencia para cuatro casos paradigmáticos como son Nueva Zelanda, Reino Unido, Chile y las políticas de escuelas chárter en Estados Unidos Lubienski (2001) muestran tres patrones comunes:

- a) Los mecanismos de mercado parecen más exitosos para generar innovaciones a nivel organizativo como el marketing o la gestión de los recursos humanos que en las prácticas en el aula.
- b) La diversificación de las escuelas se base en la composición social de sus alumnos más que en diferencias en las aproximaciones pedagógicas y curriculares, incrementado de este modo el nivel de jerarquización de las escuelas.
- c) Al contrario de lo que espera la teoría del mercado educativo, no se observan diferencia en la capacidad innovadora de las escuelas gestionadas por el sector público que aquellas dependientes del sector privado con un mayor grado de autonomía.

Por lo tanto, como síntesis, es posible concluir que el mercado educativo no es una herramienta adecuada para promocionar la diversidad de la oferta educativa presente en el sistema, al contrario de los que esperan los promotores de este tipo de políticas. En segundo lugar, los entornos de competencia generan presiones hacia las escuelas para que distingan su oferta con el objetivo atraer a la demanda. Sin embargo, frecuentemente estos procesos de distinción de la oferta de las escuelas se basan en la generación de atributos de carácter simbólico que son transmitidos a las familias a través de prácticas promocionales sin que necesariamente tengan que tener una traducción en las prácticas cotidianas de las escuelas.

### **2.2.3. Selección de estudiantes**

Como se ha señalado anteriormente, en muchas ocasiones la composición social de las escuelas es el elemento principal que determinan su estatus y posición en el mercado. Además, las políticas educativas de mercado frecuentemente vienen acompañadas de medidas de rendición de cuentas que en la mayoría de casos se vinculan, principalmente, con su rendimiento en pruebas estandarizadas. Esquemas de financiación, sistemas de incentivos, o los rankings escolares son elementos que frecuentemente se vinculan al rendimiento académico de las escuelas. Estos dos elementos señalados (composición social y rendimiento académicos) pueden incentivar a las escuelas a llevar a cabo prácticas que les permitan influenciar las características de sus alumnos, ya sea en términos de sociales o de rendimiento académico. En el presente apartado se profundiza en las lógicas y racionalidades de las escuelas procesos de selección, así como la evidencia en torno a los métodos y las características de las escuelas que llevan a cabo este tipo de estrategias.

#### **La competencia de segundo orden**

La evidencia ha demostrado que las políticas de mercado que promueven una mayor capacidad de elección y por tanto la competencia entre los centros han tenido un impacto negativo sobre la segregación y la estratificación social de las escuelas (Saporito, 2003; Alegre y Ferrer, 2006; Hsieh y Urquiola, 2006; Elacqua, 2012). De hecho, la comparativa internacional demuestra que los sistemas educativos con políticas de elección de centro y financiación a la demanda presentan, de media, un mayor nivel de estratificación social entre las escuelas que aquellos sistemas educativos considerados de provisión y financiación burocrática (Alegre y Ferrer, 2006; OECD, 2012). Específicamente la comparativa internacional muestra que, a mayores niveles de competencia, mayor es el nivel de estratificación social entre las escuelas (OECD, 2014a). Dentro de un mismo contexto nacional y bajo un mismo marco regulativo también se ha observado un incremento de la segregación escolar en aquellos espacios locales donde las dinámicas de mercado han aumentado en mayor medida durante los últimos años (Valenzuela et al., 2014). Por tanto, la evidencia parece mostrar una relación significativa entre las políticas de mercado y el aumento de la distribución desigual de los alumnos. Aunque diversos autores han señalado que esta mayor estratificación y segregación puede ser consecuencia de los comportamientos estratégicos de la demanda, especialmente de las familias de clase

media (Gewirtz et al., 1995; Ball, 2003; Schneider et al. 2000), el nivel de competencia al que se ven expuestas las escuelas y las prácticas de selección que desarrollan como respuesta también juegan un papel fundamental en este aumento de la estratificación social (Hsieh y Urquiola, 2003; Jenings, 2010; OECD, 2012).

Para entender el rol y los incentivos de las instituciones educativas en el aumento de la segregación escolar resulta útil distinguir entre lo que se ha venido a denominar primer y segundo orden de competencia (Gewirtz et al., 1995; van Zanten, 2009). El primer orden se define como la competencia entre las escuelas por captar al mayor número de alumnos y por tanto poder maximizar los recursos obtenidos del sistema educativo a través de las políticas de financiación a la demanda. En cambio, es conocido que el proceso educativo que llevan a cabo las escuelas se encuentra estrechamente determinado por la composición social de sus alumnos. Es precisamente esta relación entre la composición social del alumnado y la actividad que desarrolla la escuela la que promueve una competencia denominada de segundo orden, por captar aquellos alumnos con un mejor rendimiento, más hábiles académicamente o con mejores actitudes hacia el aprendizaje y la cultura escolar (Ball, 1993; Ball et al., 1995; Whitty et al., 1998). Dada la relación entre nivel socioeconómico y rendimiento académico, muchas escuelas utilizan las características sociales de los alumnos como *proxy* de su rendimiento académico actual y futuro de los posibles alumnos. Este segundo orden de competencia es más habitual en aquellos mercados educativos donde existe una mayor segmentación de la oferta educativa, por ejemplo, a través del precio, o las escuelas tienen capacidad legal para seleccionar a sus alumnos (Elacqua et al., 2013; Zancajo et al., 2014).

Tres motivaciones principales pueden explicar el desarrollo de estrategias de selección por parte de las escuelas. En primer lugar, a través de la selección del alumnado los centros pretenden poder tener control sobre la composición social de sus estudiantes y de esta manera “mejorar su posición en el mercado sin necesidad de mejorar la calidad de su servicio educativo” (Bellei, 2007: 44). Como se ha señalado anteriormente la composición social de las escuelas es un factor de jerarquización, por tanto, las escuelas a través de los procesos de selección intentan mantener o mejorar su posición en la jerarquía local de escuelas.

Some evidence suggests that schools in a local education market (LEM) may recognize competitive incentives to improve their status in the market hierarchy by targeting rather than producing “better” students (Lubienski et al., 2009: 602)



En segundo lugar, los mecanismos de rendición de cuentas que suelen acompañar a la implementación de los cuasi-mercados educativos, incentivan la aparición de estrategias de selección por parte de los centros educativos para asegurar el acceso de aquellos alumnos que pueden garantizar un buen nivel de rendimiento en las pruebas de evaluación externa (Waslander et al., 2010). Por último, la selección puede actuar como mecanismo de promoción de la escuela. Aquellas escuelas que se presentan en mercado como selectivas y que manifiestan un control sobre su población escolar pueden ser capaces de atraer una mayor demanda dado que uno de los criterios más utilizados por las familias durante el proceso de elección es la composición social de la escuela (Ladd, 2002; Elacqua y Fábrega, 2006). Como señala Ball (1993) el carácter selectivo de la escuela se puede convertir en un motivo de elección para muchas familias:

Indeed, selection is, and will increasingly become a 'selling point'; what you get is who you go with. Some schools in the UK are also using the option of exclusion more readily in order both to rid themselves of 'difficult' students and to demonstrate to potential clients that discipline and safety are taken very seriously (p. 8)

### **La selección de estudiantes como respuesta a la competencia**

Diversos estudios han identificado la aparición de prácticas de selección como resultado de la implementación de políticas de mercado en el ámbito educativo y como práctica desarrollada por las escuelas para competir. En el caso de Nueva Zelanda, en el contexto de la implementación de políticas que otorgaban mayor capacidad de elección a las familias, las escuelas a partir de un nivel mínimo de matrícula fueron autorizadas a establecer planes de admisión que les permitían seleccionar a los alumnos en función de un conjunto de criterios establecidos por el propio centro. Entre 1990 y 2004 en porcentaje de planes de admisión aumentó del 9% al 24% en el caso de las escuelas secundarias, y en el caso de las escuelas de educación primaria, donde en 1990 este tipo de planes eran inexistentes, en el año 2004 el 18% de las escuelas de este nivel educativo contaban con algún tipo de esquema de admisión (Wylie, 2006). Además, se ha identificado una estrecha relación entre el nivel socioeconómico de las escuelas y la presencia de planes de admisión, mucho más frecuentes a medida que se incrementa su nivel socioeconómico (Fiske y Ladd, 2000; Wylie, 2006). En la comparativa europea llevada a cabo a través del proyecto de investigación Reguleduc observan procesos de selección de carácter formal o informal en algunas de las escuelas analizadas como respuesta a las presiones impuestas por

el mercado y la necesidad de mejorar o mantener la posición que ocupan en el mercado (Maroy, 2004; van Zanten, 2009).

Para el caso de Chile, Hsieh y Urquiola (2003) muestran que en aquellas localidades con una mayor presencia de proveedores privados las escuelas públicas obtienen peores resultados educativos (en términos de pruebas externas y tasas de repetición) que las escuelas de la misma tipología situadas en entornos donde la penetración del sector privado es menor. Aunque estos resultados se podrían explicar porque los proveedores privados tienen mayor penetración en aquellas localidades donde la calidad de las escuelas públicas es menor, los autores llevan a cabo un análisis temporal que muestra que el rendimiento educativo de las escuelas públicas disminuye a medida que incrementa el porcentaje de proveedores privados en el contexto local, resultado interpretado por los autores como indicador de que las *“private schools responded to the competitive pressures unleashed by the voucher program, not by raising their productivity, but rather by choosing better students”* (Hsieh y Urquiola, 2003: 25).

Otros estudios han mostrado que la selección de estudiantes con mayor rendimiento o de mayor nivel socioeconómico es una práctica habitual de las escuelas de Chile para poder competir en el mercado educativo (Gauri, 1998). Por ejemplo, Contreras et al. (2010) demuestran, a partir del cuestionario de padres de la evaluación SIMCE, que el 31% de los alumnos ha sido objeto de algún tipo de proceso de selección antes de poder matricularse en la escuela. El porcentaje de alumnos que han realizado algún tipo de proceso de selección se distribuye de manera muy desigual en función de la tipología de proveedor educativo. Mientras que en la escuela pública solo el 6% de las familias afirma haber realizado algún tipo de proceso de selección, este porcentaje se sitúa en el 56% en el caso de las escuelas privadas subvencionadas. Estos procesos de selección pueden ser realizados en función de las habilidades de los estudiantes, criterios de carácter socioeconómico o religiosos. Desde el punto de vista del nivel socioeconómico del alumnado, el estudio muestra que el porcentaje de alumnos que han realizado algún tipo de proceso de selección aumenta a medida que se incrementa su nivel socioeconómico, patrón que se observa tanto en escuelas públicas como en privadas subvencionadas.

Carrasco et al. (2014) presenta un estudio detallado sobre los procesos de admisión y la selección de estudiantes en el contexto de sistema educativo chileno. La encuesta realizada a directores de diferentes tipologías de escuela, muestra que las prácticas de admisión más habituales son las sesiones de juego, las pruebas de conocimiento

entrevista a los padres. Alrededor de la mitad de los directores afirma que realiza este tipo de actividades admite que son decisivas para tomar la decisión de admisión del alumno. Mientras que las pruebas de conocimiento se utilizan, según los propios directores, para conocer y medir los conocimientos previos del alumno respecto al currículo oficial, las sesiones de juego se utilizan como predictores sobre el comportamiento y desempeño de los futuros alumnos. Finalmente, las entrevistas a los padres permiten por un lado conocer con detalle la situación socioeconómica de la familia también son utilizadas para detectar la implicación de la familia en el proceso educativo. Otro de los elementos que analizan los autores es hasta qué punto la situación en términos de matrícula condiciona la realización de prácticas de selección. Aunque, como cabría esperar, los centros educativos con mayor demanda que plazas vacantes son más propensos a seleccionar a su alumnado, hasta un 46% de las escuelas donde la demanda es inferior a la demanda también realizan este tipo de procesos selectivos.

Estas prácticas de selección de alumnado también han sido identificadas en el caso de las escuelas chárter de Estados Unidos. En este caso, aunque no se han documentado procesos formales de selección ya que la legislación en este caso no permite este tipo de procesos, sí se identifican prácticas que de manera indirecta pretenden servir a las escuelas como mecanismo para mantener un control sobre su matrícula (Jennings, 2010; Jabbar, 2016b). Entre estas prácticas destaca el uso de procedimientos de admisión que, aunque no tienen carácter selectivo, son especialmente complejos con el objetivo de disuadir o dificultar que las familias de menor nivel socioeconómico puedan completarlos (Welner, 2013).

#### **2.2.4. Marketing y promoción**

Otra de las estrategias que frecuentemente se relacionan con las respuestas de las instituciones educativas a entornos de competencia son las vinculadas a la promoción de la escuela en su entorno más próximo. En esta sección se presenta una breve conceptualización del concepto de marketing educativo de las instituciones de educación básica y se presenta la evidencia disponible en relación a los objetivos y dispositivos utilizados por las escuelas para comercializar su oferta educativa.

## El marketing educativo

Aunque la literatura sobre el marketing educativo llevado a cabo por las instituciones de educación superior es extenso (véase como ejemplos Gibbs, 2002; Kirp, 2003; Hemsley-Brown y Oplatka, 2006), la evidencia sobre las estrategias de marketing de las instituciones de educación primaria y secundaria es todavía escaso. Más allá de las definiciones de carácter normativo presentes en manuales de marketing para instituciones educativas<sup>10</sup>, Oplatka y Hemsley-Brown (2004) presentan una definición que caracteriza las actividades y estrategias de marketing como respuesta a entornos competitivos y como un proceso de gestión de carácter holístico que va más allá de las actividades puramente promocionales:

It follows that educational marketing is an indispensable managerial function without which the school could not survive in its current competitive environment, on the grounds that it is not enough for a school to be effective, it also needs to convey an effective image to parents and stakeholders. Marketing is considered to be a holistic management process (Foskett, 2002) aimed at improving effectiveness through the satisfaction of parents' needs and desires rather than just mere selling of products and services or persuasion of clients to buy a specific educational program. In other words, marketing is another managerial philosophy based on the ideal relationships between the school and its community. (p. 377)

De manera similar, Foskett (2002) define el marketing educativo como “*an umbrella term for the management of a wide and dynamic range of external relationships for schools and colleges*” (p. 243) incluyendo las actividades promocionales, las ventas y la relaciones públicas. Además, el propio autor destaca los diferentes objetivos de las estrategias de marketing, bajo lo que denomina el “marketing triad model” que incluye la captación de estudiantes, la comunicación y respuesta a las necesidades de la comunidad, y la gestión de la calidad de la provisión educativa.

Por su parte, Lubienski (2006a) considera que el desarrollo prácticas de marketing desarrolladas por las escuelas son consecuencia de la necesidad de las escuelas de diferenciar su oferta educativa en el mercado. Como se ha señalado anteriormente la diversificación de la oferta a través de cambios substantivos en las prácticas pedagógicas de la escuela o el desarrollo de innovaciones educativos tiene habitualmente un coste muy elevado o implican un elevado riesgo para las escuelas de perder su posición en el mercado como consecuencia de estos cambios. Por lo tanto, las escuelas tienen mayores incentivos de diferenciar su oferta a través de

---

<sup>10</sup> Oplatka y Hemsley-Brown (2004) presenta una revisión detallada de las definiciones incluidas en los manuales de marketing educativo de mayor relevancia.

representaciones de carácter simbólico que por su naturaleza se encuentran estrechamente vinculadas con los procesos de marketing.

Consequently, when innovation is risky, expensive, or it would be difficult for the innovator to capture the profits, a more attractive option often involves product differentiation through symbolic representations and image management to generate perceptions of difference and, hope-fully, brand loyalty; marketing can create impressive distinctions in consumers' perceptions of products even where actual differences are often insignificant. (Lubienski, 2006a:11)

Desde este punto de vista, debe entenderse el marketing educativo no solo como una forma de promoción y comunicación con el exterior, sino también como un instrumento necesariamente vinculado a los procesos de diferenciación de la institución educativa. Por último, otro de los objetivos de las estrategias de marketing se relaciona con la selección de estudiantes, a través de establecer un público objetivo o excluir a ciertos grupos sociales (Jennings, 2010).

Marketing may instead be targeted more toward particular audiences, suggesting a degree of selectiveness on the part of schools in competitive environments. (Lubienski, 2007: 119).

### **Instrumentos y objetivos del marketing educativo**

Desde el punto de vista de los directores, aunque estos suelen tener una visión negativa del marketing ya que no lo consideran como parte de la actividad educativa que desarrollan, asumen que este instrumento es necesario para poder hacer frente a la competencia entre las escuelas que conlleva la implementación de mecanismos de mercado en el sistema educativo (Ball, 1994; Birch, 1998; Lauder et al., 1999; Oplatka, 2002; Oplatka et al., 2002). Más allá de la promoción global de la escuela en el contexto local, uno de los principales objetivos de las estrategias de marketing identificados por la literatura orientar la actividad de la escuela hacia una población específica de familias y por tanto reforzar su posición en el mercado a través de ejercer un cierto control sobre la demanda de la escuela (Birch, 1998; Herbert, 2000; Lubienski, 2007; 2012)

Diversas investigaciones han demostrado que las escuelas son más proclives a realizar actividades de marketing en función del nivel de competencia estructural del mercado educativo y su propia percepción de competencia (Oplatka, 2002; Jabbar, 2016b). En este sentido, cuanto mayor es la percepción de competencia mayor es la probabilidad de llevar a cabo estrategias de marketing. En cambio, las escuelas con una baja percepción de competencia optan en mayor medida prácticas de selección de

estudiantes, ya sea de manera formal o informal, que les permita mantener su posición en la jerarquía local de escuelas a través del control de la composición social de su alumnado. Las actividades que realizan las escuelas como mecanismos de promoción tienen una naturaleza muy diversa. La participación en ferias escolares, jornadas de puertas abiertas, publicación de anuncios, folletos y a través de la propia página web de la escuela (Birch, 1998; Jabbar, 2015b).

El análisis del contenido de los materiales promocionales muestra que las escuelas tienden a enfatizar elementos de carácter simbólico en mayor medida que aspectos relacionados con aspectos que pueden ser considerados substantivos como innovaciones educativas, aproximaciones pedagógicas específicas o sus resultados académicos. En cuanto al contenido de dichos materiales, Lubeinski (2003) encuentra importantes diferencias en los elementos que forman parte de los materiales promocionales en función de la tipología de escuela en el caso de algunas localidades de Estados Unidos. Las escuelas públicas son más proclives a promocionar aspectos simbólicos como logos e instalaciones. En el caso de las escuelas privadas enfatizan aspectos considerados “emocionales” como los valores religiosos o aspectos relacionados con el patriotismo, así como aspectos sobre su coste reseñando su asequibilidad como respuesta a la competencia que pueden suponer las escuelas chárter que son gratuitas. En el caso de las escuelas chárter combinan aspectos que pueden ser considerados substantivos como sus programas académicos específicos y de esta manera diferenciarse de la oferta de las escuelas públicas, pero también enfatizan aspectos como la seguridad, el orden y la disciplina.

Otra de las estrategias para atraer a un alumnado de un perfil social específico a través de las estrategias de marketing y promoción es la sobrerrepresentación o infrarrepresentación de algunos perfiles de estudiantes en los materiales gráficos de las escuelas (Lubienski et al., 2012). En el caso de Estados Unidos, se observa una sobrerrepresentación del alumnado de raza blanca y una infrarrepresentación de alumnos hispanos en relación a la matrícula real de las escuelas. Este tipo de prácticas tienen como objetivo transmitir una imagen de la composición social del alumnado de la escuela distorsionada que permita situarse a la escuela en una mejor posición en la jerarquía local de escuelas definida, en muchos casos por la composición social de su alumnado.

### **2.2.5. Otras respuestas**

A continuación, un conjunto de prácticas de las escuelas como respuesta a los entornos de competencia que han sido identificadas de manera puntual por algunos estudios. Pese a que la evidencia sobre el uso de estas prácticas es relativamente reducida se ha considerado necesario recoger para poder aportar una visión completa de la evidencia disponible en torno a las respuestas de las escuelas al mercado educativo.

#### **Mejora de los resultados académicos**

Una de las respuestas de las escuelas, identificada comúnmente en la literatura, son las prácticas orientadas a mejorar sus resultados académicos. Este tipo de respuestas se pueden llevar a cabo por una voluntad intrínseca de mejorar el rendimiento académico de sus alumnos, pero también por la intención de mejorar la imagen externa de la escuela a través de su rendimiento en pruebas estandarizadas y de esta manera mantener o incrementar el atractivo y la reputación de la escuela (Woods et al., 1998). Como se ha señalado anteriormente gran parte de las reformas educativas que introducen mecanismo de mercado van acompañadas por sistemas de rendición de cuentas y sistemas de información para las familias que se nutren, principalmente, de los resultados obtenidos por las escuelas en pruebas estandarizadas.

Un gran número de prácticas han sido identificadas como estrategias orientadas a mejorar el rendimiento académico. Este tipo de prácticas pueden variar desde cambios de carácter pedagógico o curricular orientados a mejorar el rendimiento académico de sus alumnos en las pruebas estandarizadas, la fijación de objetivos para cada alumnos y su monitoreo o un incremento de la diversidad de programas ofrecidos que permitan adaptarse las necesidades específicas de los alumnos (programas de integración o de lenguaje) (Woods et al., 1998; Jabbar, 2015b).

#### **Localización geográfica**

Otro de los comportamientos estratégicos de las escuelas identificados por la literatura se relaciona con su localización geográfica. En el contexto del mercado educativo, donde la entrada y salida de proveedores se encuentra desregulada, las escuelas que acceden a mercado educativo local por primera vez disponen de cierto margen de

maniobra para decidir dónde ubicarse. Este tipo de estrategias tienen como objetivo principal influenciar la composición social de la demanda de las escuelas y por tanto las características socioeconómicas de su alumnado. La localización geográfica de la escuela es un factor especialmente importante en aquellos contextos donde, aunque existen políticas de libre elección de centro, esta elección se encuentra restringida a un ámbito geográfico específico a través de áreas de zonificación. Aun así, en aquellos contextos donde la libertad de elección de escuela es total, la localización geográfica de la escuela también juega un papel significativo a la hora de poder influenciar el perfil social de la demanda potencial. Los estudios sobre los procesos de elección de las familias en contextos de mercado educativo destacan que más allá de otros atributos, la distancia es un elemento relevante como criterio de elección (Schneider et al., 2000; Thieme y Treviño, 2011).

Por ejemplo, Gulosino y Lubienski (2011) observan que las escuelas chárter utilizan su posición geográfica para de esta manera poder influenciar el perfil social de su demanda. El análisis temporal muestra como parte de las escuelas chárter, especialmente aquellas que pertenecen a entidades con ánimo de lucro, evitan situar su actividad en zonas deprimidas económicamente con el objetivo de influenciar las características socioeconómicas de su demanda potencial. Como señalan los propios autores este comportamiento por parte de los nuevos proveedores refuerza los procesos de segregación escolar *“the patterns highlighted by this geographic analysis suggest that competitive incentives may encourage organizational strategies aligned with tendencies toward segregation”* (p. 24).

La posibilidad de desarrollar prácticas de localización geográfica por parte de los nuevos proveedores que premien a las áreas más aventajadas económicamente está estrechamente vinculada con los incentivos entregados por el mercado. Lubienski et al. (2009) a partir de la comparación de tres mercados educativos locales (Detroit, Washington DC, New Orleans) con diferentes regulaciones en términos de elección observan patrones de comportamiento de los nuevos proveedores que acceden al mercado significativamente diferentes. La presencia de organismo regulativo que pueda gestionar el acceso de los nuevos proveedores con el fin de garantizar el máximo nivel de competencia o el hecho de que existan incentivos monetarios para atender al alumnado de menor nivel socioeconómico (a través de *vouchers* focalizados) se muestran como elementos que reducen el comportamiento estratégico de las escuelas a la hora de decidir su posición geográfica.





## CAPÍTULO 3

# EL CASO DE CHILE: CUATRO DÉCADAS DE MERCADO EDUCATIVO

---

Entre finales de los setenta y principios de los ochenta, el gobierno militar de Chile diseñó e implementó una reforma educativa pro-mercado que supuso un cambio de carácter estructural en el sistema educativo chileno (Verger et al., 2016). Con ella, se modificó de manera drástica el rol del estado tanto en la financiación como en la provisión de la educación básica, media y superior. La reforma revertió el modelo de “estado docente”<sup>11</sup>, de carácter burocrático y altamente centralizado, que había caracterizado el sistema educativo chileno desde finales del siglo XIX (Bellei y Vanni, 2015) y que había permitido la expansión de la educación básica a lo largo del siglo XX. En palabras de Ball (2008), reformas de carácter estructural - como la chilena – fueron más allá de un simple cambio legislativo consiguiendo alterar la política educativa en “términos legales, políticos, y discursivos” (Ball, 2008: 186). De hecho, a raíz de su carácter estructural, la reforma de los ochenta ha condicionado fuertemente los cambios regulativos y los debates en torno a la política educativa que se han producido en este país a lo largo de casi cuarenta años.

El presente capítulo tiene por objetivo contextualizar el estudio de caso de la tesis doctoral. Para ello, se recorre el origen y el desarrollo posterior del actual sistema de mercado educativo en Chile. Más allá de una síntesis puramente histórica de la política educativa chilena desde la década de los ochenta hasta la actualidad, el capítulo examina las motivaciones, los discursos y los factores de carácter material que han

---

<sup>11</sup> El modelo de sistema educativo caracterizado por el rol predominante del estado construido en Chile entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX es conocido bajo la denominación de “Estado Docente”.

afectado y condicionado la política educativa chilena en su historia más reciente. Si existe un elemento común que relaciona las últimas cuatro décadas de la educación chilena es la centralidad del mercado educativo, ya sea por su proceso de adopción, la voluntad de introducir elementos correctores o el cuestionamiento al que se ha visto sometido en los últimos años. Por tanto, en términos temporales el presente capítulo comprende desde la instauración del mercado educativo como eje central de regulación educativa hasta el intento de desmantelamiento o desmercantilización del sistema educativo que se está llevando a cabo en los últimos años. En definitiva, como se detallará a lo largo del capítulo, las últimas cuatro décadas Chile ha vivido una gran actividad e intensidad en el ámbito educativo. La reforma educativa adoptada durante la dictadura no sólo ha condicionado los aspectos estructurales del sistema educativo chileno en décadas posteriores, sino que también, de alguna manera, ha establecido los límites e imaginarios del debate político en materia de educación.

El capítulo se ha estructurado en cinco apartados principales. La primera sección sintetiza el proceso de reforma educativa realizado en Chile durante la dictadura de Augusto Pinochet (1973-1990), analizando las motivaciones principales de esta reforma y los objetivos que perseguía. En segundo lugar, se presenta el proceso de consolidación del sistema educativo de mercado que caracterizó la década de los noventa, una vez reinstaurada la democracia en el país. En tercer lugar, se analiza el cambio de orientación política que se produce a principios del nuevo siglo, el creciente cuestionamiento social del modelo de mercado y la orientación de la reforma educativa que se está desarrollando actualmente en Chile. En cuarto lugar, describe la situación actual del sistema educativo chileno en términos de acceso, eficacia y equidad. En quinto y último lugar, a modo de síntesis, se realiza una breve reflexión en torno a la singularidad del caso chileno y su importancia para el análisis empírico de las dinámicas de mercado en educación.

### **3.1. La imposición del mercado: la reforma de la dictadura**

En 1973 el General Augusto Pinochet asumió la presidencia de la junta militar que gobernó Chile después del golpe de estado contra el gobierno del presidente Salvador Allende, estableciendo un régimen de dictadura militar que duraría hasta el año 1990. Este cambio político supuso un giro radical en las políticas desarrolladas en los últimos años en el país (Matear, 2007), y situó a Chile como una suerte de laboratorio de la implementación de políticas neoliberales (Bellei, 2015), ya que dichas políticas se instauraron en Chile de manera previa al resto de países desarrollados y de una

manera mucho más profunda de lo que posteriormente fueron adoptadas en otros contextos nacionales. Esta adopción del paradigma neoliberal en las políticas públicas tuvo una translación directa en el sistema educativo (Taylor, 2003). Durante la década de los ochenta, Chile implementó una serie de reformas pro-mercado en el ámbito educativo, convirtiéndose en el mayor cuasi-mercado educativo del mundo y el primer país en instaurar su sistema de *voucher* universal.

### **3.1.1. La influencia neoliberal**

Chile fue uno de los primeros países del mundo en alterar drásticamente la hegemonía de las políticas keynesianas y “desarrollistas” que, desde mediados del siglo XX, se habían caracterizado por una importante intervención del estado en el ámbito económico y la creación del estado del bienestar. Según Fourcade-Gourinchas y Babb (2002) esta revolución del libre mercado o reformas pos-bienestar (Gauri, 1998) que se produjo en Chile guarda dos elementos característicos que lo diferencian de otras experiencias. En primer lugar, pese al contexto de guerra fría y la importante influencia de EE.UU en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX, el golpe de estado y la consecuente adopción del paradigma neoliberal es fruto de un conflicto de origen eminentemente doméstico entre diversas facciones políticas de Chile, el cual se venía arrastrando durante los años sesenta como resultado de los elevados niveles de inflación y desigualdad que vivía el país. El carácter explícitamente marxista del gobierno de Salvador Allende y sus planes de nacionalización de activos privados fueron el detonante del golpe de estado de 1973. En segundo lugar, a diferencia de lo ocurrido en otros contextos, el proyecto neoliberal se origina de manera externa a las élites que en aquel momento ocupaban el Estado. El rol de las élites económicas y de organizaciones de la sociedad civil alejadas de los postulados de los que en aquellos momentos ocupan el gobierno en Chile es fundamental para la gestación y el desarrollo del golpe de estado contra el gobierno de Allende y la instauración del posterior gobierno militar.

La implementación de políticas neoliberales en Chile tuvo un carácter incremental, es decir, la adopción de este paradigma como guía de las políticas públicas se produjo de manera paulatina durante los primeros años de la dictadura (Fourcade-Gourinchas y Babb, 2002). Aunque el nuevo régimen dictatorial se estableció en el año 1973, no fue hasta dos años más tarde cuando se empezó a desarrollar una agenda de mercado carácter neoliberal y hasta principios de los ochenta cuando estas políticas afectaron al ámbito de la educación. La lucha de poder durante los años inmediatamente

posteriores al golpe de estado entre los generales Augusto Pinochet y Gustavo Leigh por el control de la junta militar que gobernaba Chile en aquel momento, explica la gradualidad y lentitud con la que el nuevo gobierno chileno asumió el paradigma neoliberal. Más allá de otras cuestiones, esta lucha por el control político representaba la tensión entre dos paradigmas económicos que debían guiar las políticas económicas y sociales de la dictadura militar. Mientras Leigh era partidario de una política económica y social de carácter “desarrollista” y cercana a los postulados keynesianos; Pinochet apostaba por adoptar una agenda de reformas neoliberal que redujera substancialmente el rol del estado en el ámbito económico y de las políticas sociales (Nuñez, 1984).

La adopción de políticas de carácter neoliberal en Chile durante la dictadura militar estuvo especialmente influenciada por un grupo de tecnócratas conocidos popularmente como los “Chicago Boys”. Este grupo de economistas había sido formado en la Universidad de Chicago bajo la tutela de, entre otros, Milton Friedman y Arnold Harberger, a través de un programa desarrollado en la década de los cincuenta por el gobierno de EE.UU. Este programa, conocido como “Proyecto Chile”, se inició en 1955 con la visita de cuatro prestigiosos economistas de la Universidad de Chicago (Arnold Harberger, Theodor Schultz, Earl Hamilton y Simon Rottenberg) a Santiago de Chile para impartir clases y finalizó en el año 1964 con al menos 150 estudiantes chilenos habiendo realizado estancias en la Universidad de Chicago (Salazar y Pinto, 1999). El objetivo principal de este programa era la formación de un conjunto de economistas de la Universidad Católica de Chile que posteriormente pudieran ocupar puestos de responsabilidad en la administración pública y universidad chilena como respuesta al auge de los movimientos marxistas en Latinoamérica. Los “Chicago Boys” adquieren especial influencia en la política chilena a partir del año 1975. En un contexto de crisis económica algunos de los miembros de este grupo de economistas son situados por Pinochet en posiciones estratégicas del gobierno como ministros o asesores de alto nivel<sup>12</sup> (Valdés, 1995).

Este grupo de economistas ya había intentado influenciar la política chilena con anterioridad a la dictadura de Pinochet. En el año 1970 elaboraron una propuesta de programa de política económica para la candidatura presidencial de Jorge

---

<sup>12</sup> Algunos de los integrantes de los llamados “Chicago Boys” que ocuparon puestos de responsabilidad durante la dictadura militar fueron: Sergio de Castro (Ministro de Economía entre 1975 y 1975, Ministro de Hacienda entre 1976 y 1982), Miguel Kast (Oficina de Planificación Nacional entre 1978 y 1980, Ministro de Trabajo entre 1981 y 1982, presidente del Banco Central en 1982) o Pablo Barahona (presidente del Banco Central entre 1975 y 1976, Ministro de Economía entre 1976 y 1978).

Alessandri<sup>13</sup>. Posteriormente, los “Chicago Boys” elaboraron un programa de política económica más completo, conocido popularmente como “el Ladrillo”<sup>14</sup>. En el caso de la política educativa, aunque “el Ladrillo” recogía solo algunas medidas que más tarde fueron adoptadas durante la dictadura, sí definía la orientación de las reformas educativas implementadas en la década de los ochenta basadas en dos principios: la necesidad de adoptar mecanismos que permitieran una mayor capacidad de elección, así como la necesidad de reducir el rol del Estado e iniciar un proceso de descentralización hacia los entes locales. El siguiente extracto del documento da cuenta del análisis y las propuestas que se realizaban en el ámbito educativo.

Uno de los sectores más ineficientes del sector público es el área de la educación donde, aparte del extremo burocratismo, no existen mecanismos para que el usuario del servicio (padres y alumnos) pueda controlar la calidad y el tipo de educación que se está implantando. [...] El Estado, a través del Ministerio de Educación, solo tendría a su cargo la formulación de la política general, el control de los requisitos mínimos de promoción y currículum y la obligación de financiar el costo mínimo de cada uno que se estuviere educando; para ello traspasaría a las Municipalidades los fondos respectivos para que estos centros comunales los administraran (CEP, 1992:148-149)

Más allá de la influencia de la doctrina neoliberal y de grupos como los Chicago Boys, uno de los factores que explican la capacidad de la dictadura militar para llevar a cabo transformaciones de tan hondo calado fue su carácter autoritario. Para Gauri (1998), mientras en otros contextos nacionales de carácter democrático donde se intentaron llevar a cabo este tipo de transformaciones, siguiendo las orientaciones del consenso de Washington<sup>15</sup>, se encontraron resistencias que bloquearon o limitaron el calado de las reformas, el clima autoritario del régimen militar chileno y sus estrategias de represión “desarticulaban la resistencia que se hubiera esperado en un contexto pluralista” (Gauri, 1998: 74). El carácter autoritario del régimen militar es también apuntado por Delannoy (2000) como uno de los factores fundamentales que explican la capacidad para llevar a cabo reformas de calado tan estructural:

Throughout the military period, reform implementation largely took the form of legal mandates and political coercion. Given its tight control of the political arena, the

---

<sup>13</sup> Jorge Alessandri, que ya había sido presidente de Chile entre 1958 y 1964, volvió a presentar su candidatura en el año 1970, perdiendo por un estrecho margen de votos frente al candidato Salvador Allende.

<sup>14</sup> Aunque existe cierta controversia sobre cuando se elaboró el documento, algunas fuentes recogen que en el año 1970 en ocasión de la candidatura presidencial de Alessandri y otras que a partir de 1972 como preparación previa del golpe de estado, parece claro que el documento que fue publicado en el año 1992 es como mínimo una adaptación del programa económico que economistas de la Universidad de Católica de Chile habían elaborado como programa económico de la candidatura de Alessandri (Valdés, 1995).

<sup>15</sup> El consenso de Washington es un concepto utilizado en el año 1989 por el economista John Williamson para recoger los principios las reformas que debían implementar, principalmente, los países en vías de desarrollo asesorados y financiados por las principales instituciones internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

government did not have to seek public consensus or the support of key education stakeholders. The weakening of the national teachers' union and repression of dissident teachers eliminated a traditionally powerful stakeholder. Municipal governments, a key actor in the decentralization scheme, were institutionally weak and politically compliant. Parental voice was only possible through official channels in parents' centers. As a result, the sweeping sectoral changes introduced in the early 1980s were designed by central technocrats with little input from implementers. (Delannoy, 2000: 9)

De hecho, los primeros años de la dictadura militar se caracterizan por fuertes políticas represivas que pretendían eliminar cualquier tipo de oposición al nuevo régimen. El carácter principalmente represivo de los primeros años de la dictadura militar se trasladó también al sector educativo. El principal sindicato docente (Sindicato Docente Único de Trabajadores de la Educación) y otras organizaciones del ámbito educativo fueron disueltas en el año 1974. El control de las principales universidades del país fue asignado a las fuerzas armadas, los rectores de dichas universidades fueron substituidos por miembros de las fuerzas armadas y la mayoría de los directores de las escuelas del país fueron remplazados alegando su orientación marxista. Esta primera fase de represión y control del sector educativo fue culminada con una reforma curricular que intentaba eliminar cualquier vestigio de “carácter marxista” e introducía la educación patriótica en el currículo oficial (Gauri, 1998).

### **3.1.2. Motivaciones, objetivos y pilares básicos de la reforma**

La falta de debate público y la opacidad de la actividad gubernamental, inherente a un régimen dictatorial, dificulta el análisis de los documentos y debates políticos que permitan sustraer las motivaciones y objetivos políticos de las reformas educativas adoptadas durante la década de los ochenta, y más aún de las deliberaciones en torno a la reforma que se produjeron en el seno del gobierno en torno a los cambios legislativos en ámbito educativo (Gauri, 1998). Aun así, la “Directiva Presidencial de la Educación Nacional” (6 de marzo de 1979)<sup>16</sup> recoge algunos de los principios e hilos discursivos que guiaron las reformas adoptadas durante la década de los ochenta.

Como subraya Falabella (2015), esta Directiva justificaba la necesidad de abordar profundas reformas en la educación chilena basándose en una “*narrativa de crisis y de urgencia frente al “grave problema” de la educación pública y el fracaso del Estado proveedor*” (p. 703). En la carta adjunta a la Directiva que Pinochet dirigía al ministro de educación, publicada en el diario *El Mercurio*, se afirmaba que existía un “problema

---

<sup>16</sup> La Directiva Presidencial de la Educación Nacional fue publicada en el diario *El Mercurio* el 6 de marzo de 1979 conjuntamente con una carta del General Pinochet dirigida al Ministro de Educación donde se explicitaban los principios que debían guiar la nueva política educativa.

educacional” y una clara incapacidad del Estado para hacer frente a la provisión de plazas escolares, de manera eficaz y eficiente, como resultado de la expansión educativa que se había producido en Chile en los últimos años. Pese a lo ocurrido en otros países, especialmente del hemisferio sur (Bellei y Orellana, 2014), el proceso de mercantilización que se implementó en Chile durante la década de los ochenta no tenía como objetivo la expansión educativa a través de la colaboración entre el Estado y el sector privado (Bellei y Vanni, 2015). De hecho, en Chile la cobertura de la educación primaria era prácticamente universal desde principios de la década de los setenta y la cobertura de la educación secundaria venía incrementándose paulatinamente desde finales de los sesenta (Delannoy, 2000; Bellei, 2003)<sup>17</sup>. Según la directiva presidencial, frente a un Estado incapaz de hacer frente a los retos de la educación chilena, el gobierno militar contrapone el discurso de la “modernización” de la educación (Delannoy, 2000) a través de la participación del sector privado y la descentralización de la educación con el objetivo de establecer un sistema más eficiente y con mayor capacidad para responder a las preferencias de las familias.

En este sentido, se desplaza al Estado como planificador y proveedor del servicio educativo, dando protagonismo a los individuos, y en el caso concreto de la educación a las familias, en la gestión del sistema educativo a través de la ley de la oferta y la demanda que impone el mercado. Basado en los postulados más básicos de la teoría de la elección pública, los principios de la reforma en palabras de Bellei y Vanni (2015) fueron los siguientes:

[...] families should have the greatest possible freedom to choose their children's schools; the schools, too, ought to compete openly to obtain the greatest number of students; schools that are unable to attract families would become financially unviable and either close or react by improving the quality of their service and so becoming competitive in the school market. This virtuous competitive dynamic would, in the long run, produce an improvement in educational quality and increase the efficiency of school management. (Bellei y Vanni, 2015: 3)

En este sentido, Cox (2003) sintetiza las cuatro motivaciones o principios, de carácter explícito e implícito, que guiaron la adopción de políticas pro-mercado en el ámbito educativo:

- a) **Mejora de la eficiencia.** La adopción de un sistema de mercado debería permitir un mayor grado de eficiencia en el uso de los recursos. Siguiendo los principios de la teoría neoliberal, la competencia entre las escuelas, promovida

---

<sup>17</sup> En el año 1970 la tasa neta de escolarización de la educación básica era del 93%. En el caso de la educación media el indicador se situaba en el 50%, pero mostraba una progresión ascendente. Entre 1960 y 1970 la tasa neta de escolarización de este nivel educativo había aumentado 36 puntos porcentuales.



a través de un modelo de financiación a la demanda conllevaría ganancias de eficiencia y a su vez una mejora de la calidad del servicio educativo y de los resultados académicos de los alumnos.

- b) **Descentralización de la gestión.** La transferencia de las competencias de las escuelas públicas en manos del Estado hacia los municipios, proceso conocido en Chile como municipalización, debía permitir reducir el nivel de burocracia y además promover que las entidades locales pudieran responder de manera más adecuada y efectiva a las demandas de las comunidades locales.
- c) **Reducción del poder del gremio docente.** Según la doctrina neoliberal una de las mayores barreras para mejorar la eficiencia y la eficacia de los modelos de provisión burocrática es la capacidad de influencia y de negociación de los trabajadores públicos organizados a través de los sindicatos. La descentralización hacia los municipios permitió reducir significativamente la capacidad de negociación de los sindicatos docentes al obligar que la negociación de las condiciones laborales tuviera que establecerse en cada una de las municipalidades, desde ese momento responsables de las escuelas del sector público. Además, la eliminación del código laboral específico de los docentes permitió una liberalización del su mercado laboral que mermó de manera significativa la capacidad de negociación e influencia de las organizaciones sindicales docentes.
- d) **Promoción de la participación del sector privado.** Uno de los principios de la reforma educativa implementada durante la dictadura militar se basaba en que las características intrínsecas del sector privado lo hacían más eficiente y eficaz en la provisión del servicio educativo. La liberalización de la provisión educativa adopción del sistema de *voucher* permitió la libre entrada<sup>18</sup> de instituciones educativas privadas (incluso con ánimo de lucro) financiadas con fondos públicos (escuelas particulares subvencionadas) (Scheifelbein y Schiefelbein, 2000).

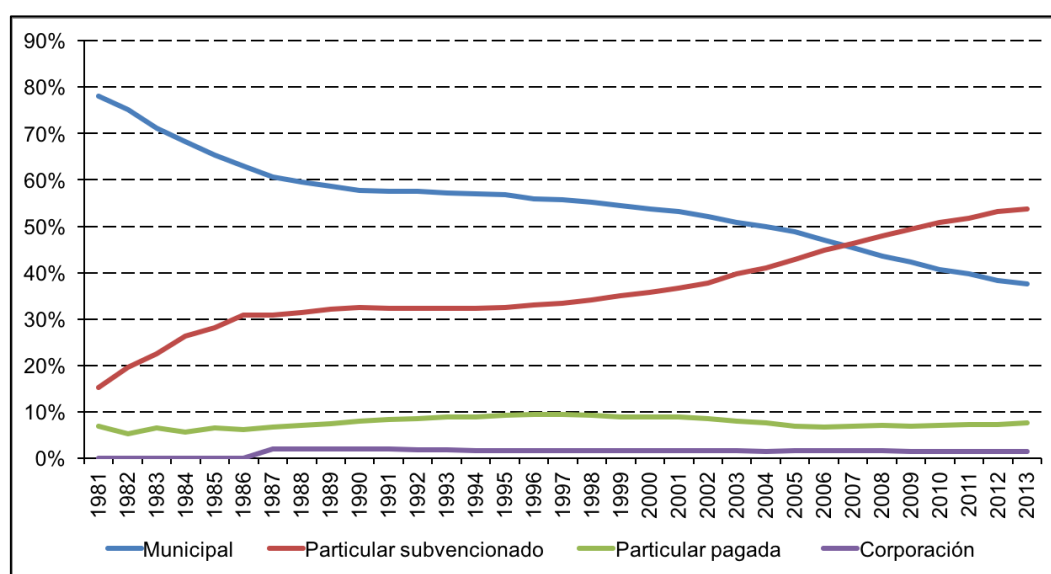
De manera sintética, se puede afirmar que la reforma educativa implementada durante la dictadura tuvo como objetivo alterar tres dimensiones principales del sistema educativo. En primer lugar, el modelo de financiación que otorgaba a las familias la capacidad de decidir, a través de su demanda y del sistema de *voucher*, la distribución

---

<sup>18</sup> Desde finales del S. XIX Chile ya contaba con un sistema de subvención para escuelas privadas pero que no igualaba los fondos recibidos por estas instituciones respecto a las escuelas de titularidad pública.

de los fondos públicos dedicados a la educación. En segundo lugar, la distribución de poder dentro del sistema educativo. En efecto, la descentralización no solo buscaba desplazar la gestión del sistema público desde el Estado hacia los municipios, sino que también era un mecanismo para reducir la capacidad de incidencia de los sindicatos docentes al tener que negociar las condiciones laborales de manera descentralizada en cada uno de los municipios. En tercer lugar, el modelo de provisión se vio alterado drásticamente como consecuencia de la adopción de un sistema de financiación per cápita y la liberalización del sistema educativo. Desde ese momento se produjo un desplazamiento del peso del sector público hacia el sector privado. Como muestra el gráfico 3.1, el porcentaje de alumnado matriculado en escuelas privadas subvencionadas a través del mecanismo de *voucher* aumentó de manera significativa y sostenida durante los primeros años de adopción de la reforma. Entre el año 1981 y 1989 el porcentaje de alumnos matriculados en escuelas privadas financiadas con fondos públicos se duplicó, pasando del 15,1% al 32,1%.

**Gráfico 3.1.** Matrícula en educación básica y media según dependencia administrativa<sup>19</sup> (%), 1981 – 2013



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Mineduc.

Por otro lado, cabe destacar que tras la dimisión del ministro de educación Gonzalo Vial en diciembre de 1979, la responsabilidad del diseño e implementación de la reforma educativa que debía llevarse a cabo se traspasó a la Dirección de Presupuestos (DIPRES) del Ministerio de Economía y a la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN) ambas bajo la dirección Juan Carlos Méndez y Felipe Kast

<sup>19</sup> Las corporaciones son escuelas de formación profesional gestionadas por empresas y que cuentan con financiación del Estado, pero no a través del sistema de vouchers.

respectivamente, mucho más cercanos a los planteamientos neoliberales de lo que lo había sido hasta el momento el ministro Vial (Gauri, 1998). Por tanto, la responsabilidad del diseño específico de las políticas educativas adoptadas durante la dictadura se trasladó desde el Ministerio de Educación hacia organismos del gobierno de marcado carácter económico.

Cuatro políticas específicas diseñadas e implementadas durante la dictadura militar configuran la transformación estructural del sistema educativo. En primer lugar, la adopción de un sistema de financiación a la demanda. Este sistema de financiación, inspirado en la propuesta de *voucher* de Milton Friedman (1962), modificó drásticamente los criterios a través de los cuales las escuelas recibían sus recursos. El nuevo sistema establecía que la financiación de cada escuela dependía del número de alumnos y de su asistencia mensual. Aunque la propuesta de Friedman tenía como objetivo principal la promoción de la competencia entre proveedores públicos y privados, asumiendo que esto conllevaría mejoras de eficiencia y de calidad del sistema educativo, la justificación de esta política por parte del gobierno nunca estuvo centrada en una voluntad de incrementar la competencia<sup>20</sup>. En cambio, el sistema de subsidio a la demanda se justificó políticamente como una manera “nivelar el campo de juego” entre escuelas públicas y privadas a la hora de poder acceder al sistema educativo, así como para poder satisfacer las preferencias educativas de las familias que quisieran matricular a sus hijos en instituciones privadas (Gauri, 1998). Cabe destacar que la subvención establecida en el año 1981 aumentó un 30% el gasto medio por alumno respecto lo que se abonaba anteriormente a las escuelas privadas financiadas con fondos públicos y un 60% la subvención que recibían con anterioridad las instituciones educativas privadas financiadas con fondos públicos (Jofré, 1988) lo que, junto al proceso de liberalización, facilitó la entrada de nuevas instituciones educativas privadas en el sistema educativo. Según Cox (2003) el número de escuelas privadas subvencionadas aumento un 200% durante la década de los ochenta.

Una segunda reforma implementada durante la dictadura militar fue la transferencia de la competencia sobre las escuelas públicas del Estado hacia los municipios. Mientras que el Estado, a través del Ministerio de Educación, mantuvo la competencia sobre aspectos curriculares, la supervisión técnica y la evaluación del sistema, los municipios fueron autorizados a gestionar las instalaciones y los recursos humanos de las escuelas que hasta ese momento eran administradas por el Estado. El objetivo

---

<sup>20</sup> Gauri (1998) recoge unas declaraciones de María Teresa Infante (Superintendente de Educación en el año 1979) donde ella misma reconoce que “ellos evitaron la palabra competencia porque generaba ansiedad entre los profesores” (p. 82).

declarado de esta del proceso de descentralización era incrementar el control de las familias y de las entidades locales sobre el sistema educativo, permitiendo, de esta manera, que el sistema educativo respondiera de manera más adecuada a las necesidades locales (Jofré, 1988). Sin embargo, Gauri (1998) afirma que el objetivo real, especialmente de aquellos responsables políticos de corte más neoliberal, era mejorar la eficiencia del sistema. Desde el punto de vista de la teoría de la elección pública, el gasto público sería mucho más controlable si los entes locales se hacían responsables de gestionar los gastos e ingresos derivados de la provisión de los servicios públicos.

La tercera gran reforma adoptada durante la dictadura fue la eliminación del código laboral específico de los docentes, y por tanto la liberalización de su mercado laboral. Junto con la municipalización, esta reforma tenía como objetivo reducir la capacidad de influencia del gremio docente. Para los responsables políticos de aquel momento, uno de los principales problemas del sistema educativo era la rigidez de sus relaciones laborales. A partir de ese momento el profesorado perdió su condición de trabajador público y su ámbito laboral empezó a regirse por la misma legislación que la de los trabajadores del sector privado (Mizala, 2007). Una de las consecuencias de este proceso de desregularización del mercado laboral del profesorado fue un descenso de alrededor de un tercio de sus salarios durante la década de los ochenta (Cox, 2003).

En cuarto lugar, otra de las políticas implementadas durante la dictadura fue la introducción de un sistema de medición estandarizada a través del Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), que a partir del año 1988 pasaría a llamarse Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) (Mizala, 2007). A partir del análisis de documentos gubernamentales de finales de los años ochenta, Falabella (2015) concluye que estas pruebas estandarizadas fueron diseñadas con dos objetivos principales. En primer lugar, dotar a las familias de elementos considerados objetivos para poder ejercer de forma informada y eficaz la capacidad de elección que les había otorgado las reformas pro-mercado de los últimos años. Sin embargo, este objetivo nunca llegó a hacerse efectivo durante el gobierno militar ya que, aunque al final de la dictadura se incluyó en la regulación educativa la posibilidad de publicitar los resultados de cada centro educativo en estas pruebas estandarizadas, esta difusión no se llevó a cabo hasta la década de los noventa. Un segundo objetivo que se perseguía con la aplicación de estas mediciones era el control desde el Estado del cumplimiento del currículo nacional por parte de las instituciones educativas.

En último lugar, cabe destacar que las reformas neoliberales que habían sido adoptadas durante la dictadura fueron consolidadas legalmente a través de la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza aprobada el 10 de marzo de 1990, un día antes de que Pinochet abandonara la jefatura del Estado<sup>21</sup>. Además de afianzar las reformas educativas realizadas durante la dictadura, el rango de ley orgánica dificultaba cualquier intento de derogar o modificar dichas reformas ya que cualquier cambio legislativo en ese ámbito necesitaba de la aprobación de dos tercios de la Cámara de Diputados (Falabella, 2015).

### **3.2. Reinstauración de la democracia: la consolidación del mercado durante la democracia**

Los años posteriores a la reinstauración de la democracia se caracterizan por una gran actividad en el ámbito de la política educativa. Los gobiernos de centro-izquierda que asumieron el poder durante la década de los noventa tuvieron que hacer frente a las expectativas de cambio que muchos actores del sector educativo habían depositado en el nuevo período democrático. La década de los noventa se puede dividir en dos fases en cuanto a la política educativa se refiere. En primer lugar, los primeros años posteriores al fin de la dictadura militar, donde el nuevo gobierno asume las principales reformas desarrolladas en la década anterior, reformando algunos aspectos relativos a la profesión docente. En segundo lugar, el cambio en la presidencia que se produjo en el año 1994 inauguró un nuevo período donde se desarrollaron un importante conjunto de políticas de carácter compensatorio que pretendían corregir los “fallos del mercado” que habían producido efectos muy negativos en términos de desigualdades.

#### **3.2.1. La aceptación del mercado educativo (1990-1993)**

La restauración de la democracia generó grandes expectativas entre los diferentes actores del sector educativo, especialmente entre el profesorado, sobre las posibilidades de revertir las reformas adoptadas durante la dictadura (Gauri, 1998; Mizala, 2007). Sin embargo, la “Concertación de Partidos por la Democracia”<sup>22</sup> – coalición de centro-izquierda – que asumió el poder en las primeras elecciones

---

<sup>21</sup> Aunque Pinochet había perdido el plebiscito sobre su persona convocado el día 5 de octubre de 1988, no fue hasta el 11 de marzo de 1990, una vez realizadas las elecciones presidenciales, que se produjo el relevo en la presidencia del país.

<sup>22</sup> Esta coalición de centro-izquierda tiene sus orígenes en “Concertación de Partidos por el No” organización que agrupó a los partidos de la oposición a la dictadura militar durante el plebiscito realizado el 5 de octubre de 1988.

presidenciales y que mantuvo el poder durante dos décadas (1990-2010) optó por mantener las principales reformas del sistema educativo implementadas durante el régimen militar. Según Gauri (1998) algunos de los principios de la política educativa que se habían implementado durante la dictadura habían sido asimilados por parte de los integrantes de la coalición de centro-izquierda:

[The center-left coalition] was friendly toward the private sector; and it endorsed decentralization, efficiency in government, and privatization where necessary. Its program for government recognized the principle of *libertad de enseñanza* (with the implicit acknowledgment of the rights of children in private school to equivalent subventions), called administrative decentralization in education “a basic and fundamental principle,” supported private sector involvement in education, and advocate the democratization of the municipal and regional frameworks as the best means to improve public education. (Gauri, 1998: 87)

Según este mismo autor, tres factores principales explican por qué los gobiernos de centro-izquierda asumieron los principios de mercado en educación instaurados durante la dictadura pese a las expectativas de cambio de algunos de los componentes de la propia coalición y de las organizaciones de la sociedad civil más próximas. En primer lugar, durante los primeros años posteriores a la reinstauración de la democracia el liderazgo de la coalición de gobierno estuvo en manos del Partido Demócrata Cristiano (PDC). Este partido había mantenido una posición favorable a la participación del sector privado en el ámbito educativo, así como en otros ámbitos de la política social. En segundo lugar, Gauri (1998) considera que el exilio político al que se habían visto obligados muchos de los líderes políticos que posteriormente ocuparon cargos de responsabilidad en los gobiernos democráticos influyó y modificó su aproximación a las políticas públicas. Muchos de estos líderes estuvieron exiliados en países de Europa occidental donde “*grew to believe in the importance of private propriety rights, capitalism, and a sound macroeconomy, as well as in compatibility of these goals with progressivism and a concern for equality*” (Gauri, 1998, p. 87). En tercer lugar, aunque hubiera sido voluntad del nuevo gobierno democrático revertir algunas de las reformas adoptadas durante la dictadura (principalmente la municipalización y el sistema de *voucher*) no hubiera dispuesto de los votos necesarios en el senado para revocar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza debido a la presencia de senadores vitalicios, senadores designados<sup>23</sup> y el sistema electoral binominal<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> La figura de senadores designados y vitalicios fue instaurada a partir de la constitución de 1980 aprobada durante la dictadura.

<sup>24</sup> El sistema binominal es el método electoral utilizado en Chile para la elección de diputados y senadores. Originario de Polonia, el sistema fue establecido en Chile en 1988 por el régimen militar como anticipo de las futuras elecciones democráticas que se debían celebrar. De

Para Corbalán y Corbalán (2012), otro de los factores que pueden explicar el mantenimiento de las principales características del sistema educativo heredado de la dictadura es el peso de un actor no gubernamental como es el think-tank “Libertad y Desarrollo”, creado por personas que en su mayoría habían ocupado cargos de responsabilidad en la administración chilena durante la dictadura. De hecho, este centro de estudios fue creado en el año 1990 con el propósito principal de asegurar el mantenimiento de las principales reformas políticas adoptadas durante el régimen militar. A lo largo de toda la década de los noventa “Libertad y Desarrollo” tuvo un rol muy activo en el debate educativo, participando en los principales foros de discusión – tanto en las comisiones parlamentarias como en los consejos asesores convocados por los diferentes presidentes – y asesorando a cargos electos principalmente de la derecha, pero también de la propia coalición de centro-izquierda.

Más allá de la asimilación de los principios básicos que habían caracterizado la reforma educativa de la dictadura, evidentemente, existen diferencias significativas en el discurso y las prácticas de los nuevos gobiernos democráticos respecto al período dictatorial. De manera general, el discurso de los nuevos gobiernos se caracterizó por la necesidad de establecer una serie de contrapesos entre la libertad individual y una regulación estatal que permitiera equilibrar, a través principalmente de políticas compensatorias y focalizadas, las dinámicas negativas del mercado educativo. Este principio de intervención ante los “fallos del mercado”, que guió el discurso de los primeros gobiernos de centro-izquierda (Cox, 2004), es lo que Falabella (2015) ha venido a denominar “el mantra del equilibrio”. Es importante destacar que este proceso coincidió con el desarrollo de la “tercera vía” que transformó los principios ideológicos de los partidos socialdemócratas en un gran número de países, incluido Chile (Giddens, 1998). Según Falabella (2015), este discurso defiende que el sistema de *voucher* – y por tanto la participación del sector privado - y la descentralización son instrumentos válidos para garantizar las libertades individuales y mejorar la eficiencia del sector educativo, pero que, a su vez, el Estado debe actuar como orientador y servir de apoyo a las instituciones educativas de manera que a través del mercado se pueda garantizar el logro de objetivos como “el desarrollo de capital humano, la formación ciudadana y una mayor equidad educativa.” (Falabella, 2015: 708).

---

manera muy sintética, este sistema electoral se basa en la elección de dos representantes en cada uno de los distritos electorales y para la obtención de ambos representantes por la misma coalición o partido político es necesario que el segundo candidato obtenga el doble de votos que el primer candidato del segundo partido o coalición más votado. Como consecuencia de este sistema electoral, los partidos con menor número de votos acostumbra a encontrarse sobrerrepresentados en el conjunto de diputados y senadores finalmente elegidos. Este sistema fue substituido en el año 2014 por un sistema de elección proporcional que se aplicará en las próximas elecciones legislativas.

Por otro lado, Bellei y Vanni (2015) afirman que, aunque algunos sectores de la coalición de centro-izquierda estaban dispuestos a modificar de manera profunda las reformas educativas heredadas del período dictatorial, las tensiones políticas vividas como resultado del proceso de transición política y las diferencias en el seno de la coalición de gobierno determinaron que las principales reformas de la dictadura no fueran cuestionadas.

Algunos –que podríamos definir como más próximos a la tradición del Estado Docente– tenían la expectativa de que una especie de contrarreforma devolviese las agujas del reloj y se recompusiera lo que denominaban el sistema nacional de educación pública. Otros, en cambio, que podríamos caracterizar como más liberales, valoraban varios de los componentes del nuevo sistema escolar: la municipalización fue vista como un paso positivo de descentralización; la introducción del subsidio per cápita, como un mecanismo eficiente de asignación de recursos; y la promoción de las escuelas privadas, como una fuente de innovación para el sistema escolar. (Belli y Vanni, 2015: 26)

Aunque la literatura disponible no permite conocer qué peso tuvieron los diferentes factores enumerados anteriormente en el mantenimiento de las reformas pro-mercado, y hasta qué punto realmente esta cuestión fue parte de las discusiones entre las diferentes facciones que conformaban “la Concertación”, algunos autores han señalado que aunque los gobiernos de centro-izquierda hubieran tendido la voluntad de poner en tela de juicio el modelo educativo heredado, esto no hubiera encontrado importantes resistencias, no solo desde el punto de vista legislativo, que hubieran dificultado el proceso. Por ejemplo, Carnoy (2003) refiriéndose al caso de Chile señala lo siguiente:

It is politically difficult to disassemble a voucher scheme because, once many students attend private schools, there is a large clientele that keeps the voucher system running. This clientele is not only composed of parents with children in private schools; it also includes the private schools themselves, which have an interest not only in the government subsidies [via the voucher], but also in increasing the value of the vouchers as much as possible. (Carnoy, 2003: 118)

Este carácter irreversible de los sistemas de *voucher* es también expresado por la OCDE que, en un informe de evaluación de las políticas educativas de Chile presentado en el año 2004, reconoció que la posibilidad de haber modificado el sistema *voucher*, pese a la evidencia de que dicho sistema reforzaba los problemas de segregación y desigualdad, hubiera encontrado importantes resistencias principalmente por parte de aquellos sectores de la población que se habían incorporado a la educación privada a través de esta fórmula de financiación per cápita.

The restored democratic regime of the 1990s has maintained the private school subsidy system implemented in 1981, despite concerns that it could contribute to greater inequality in student social class composition among schools. There are many reasons for keeping the private subsidy system, not least of which is that by 1990, a high fraction



of middle income parents sent their children to private subsidised schools. In addition, trying to restructure school financing in Chile would fracture the fragile balance between left and right that was an implicit part of the accord that restored democratic rule. This balance has been a major factor in the reform accomplishments of the past decade. (OECD, 2004: 100)

En el caso concreto del proceso de descentralización hacia los municipios, dos factores principales, además de los enumerados anteriormente, explican las dificultades para que el mismo fuera revertido. En primer lugar, la coincidencia del debate con las primeras elecciones municipales<sup>25</sup> tras la dictadura, contexto que dificultaba políticamente reducir las competencias de los municipios sobre diversos sectores y políticas sociales como el caso de la educación. Un segundo factor, es que la gestión municipal se había asociado con mayores niveles de democracia y de rendición de cuentas (Mizala, 2007), por tanto, pese a las dificultades que atravesaban diversos municipios para proveer servicios como la educación o la salud<sup>26</sup>, el proceso de recentralización no gozaba de popularidad entre la ciudadanía. Otros autores consideran que la municipalización no fue revertida precisamente debido a que diversos actores consideraban que la que la elección democrática de alcaldes debía permitir un control y una rendición de cuentas real y más cercana a la ciudadanía (Cox, 2003).

En cambio, la mayor transformación que se realizó respecto a la reforma de los ochenta fue la reintroducción de un estatuto laboral propio para los docentes. Según Mizala (2007) esto se produjo por la necesidad de reducir las posibles críticas del colectivo docente como consecuencia de la continuidad de casi todas las grandes reformas de la dictadura. El principal sindicato de docentes, el Colegio de Profesores, era un actor influyente y con capacidad de movilización. Por tanto, la restauración de un código laboral propio para el profesorado, que por otro lado era una de las reivindicaciones principales del sector docente, fue entendido y justificado por “la necesidad de llevar a los profesores a cooperar con el proceso que se iniciaba y asegurar una baja conflictividad del sector” (Mizala, 2007: 11).

Una de las políticas más relevantes puestas en marcha por los primeros gobiernos democráticos fueron los programas de mejoramiento de la calidad. Estos programas tuvieron su origen en 1990 a través del Programa de las 900 Escuelas (P-900)

---

<sup>25</sup> En 1991, el gobierno aprobó la elección democrática de los alcaldes que durante la dictadura eran nombrados directamente por Pinochet. El 28 de junio de 1992 se realizaron las primeras elecciones municipales tras la reinstauración de la democracia.

<sup>26</sup> Como resultado de la transferencia de las competencias de educación y salud asociadas al proceso de municipalización, durante las décadas de los ochenta la mayoría de municipios incurrieron en elevados niveles de déficit y deuda (Espinoza y González, 1993).

financiado originalmente por la cooperación sueca y danesa, y que tenía como objetivo desarrollar políticas educativas compensatorias en las 900 escuelas situadas en zonas socialmente desfavorecidas y con peores resultados de aprendizaje (Avalos, 1996). El programa tenía como objetivo principal mejorar las condiciones de estas escuelas en términos materiales, pero también a través de la mejora de la formación y los recursos de los docentes (Arellano, 2001). A partir del año 1992 se empezaron a implementar los conocidos como programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE). Estos programas que se aplicaron a diversos niveles educativos y a diferentes colectivos (MECE-básica, MECE-Media o MECE-rural). Los programas MECE, herederos del Programa de las 900 escuelas, fueron desarrollados bajo los mismos principios de discriminación positiva, pero con una cobertura mucho mayor<sup>27</sup>. Cabe señalar que en un inicio los programas MECE fueron principalmente financiados a través de los créditos del Banco Mundial y que este organismo internacional estableció una serie de condicionalidades que favorecieron el mantenimiento y la consolidación del sistema del esquema de mercado. La más importante de las condicionalidades impuestas por el Banco Mundial fue “el mantenimiento de las políticas que apoyaban el rol del sector privado en educación que se habían ampliado y fortalecido durante la reforma neoliberal de los ochenta” (Cox y Ávalos, 1999: 292). Pese a la centralidad y el carácter integral de los programas MECE durante la primera parte de la década de los noventa, la evidencia apunta a que no tuvieron el resultado esperado en el conjunto del sistema escolar (Bellei, 2003; Chay et al., 2005).

Una de las iniciativas desarrolladas durante los primeros años del nuevo período democrático y que pueden considerarse como una expansión de la mercantilización y privatización, esta vez desde el punto de vista de la financiación, fue la aprobación en 1993 de la Ley de Financiamiento Compartido (Ley 19.247). Esta nueva regulación permitía a las escuelas privadas que recibían subvención estatal y a las escuelas municipales de educación media establecer un esquema de financiación por parte de las familias de carácter obligatorio<sup>28</sup>, es decir las familias de estas escuelas debían abonar una cuota mensual a la escuela (García-Huidobro, 2010). La participación en

---

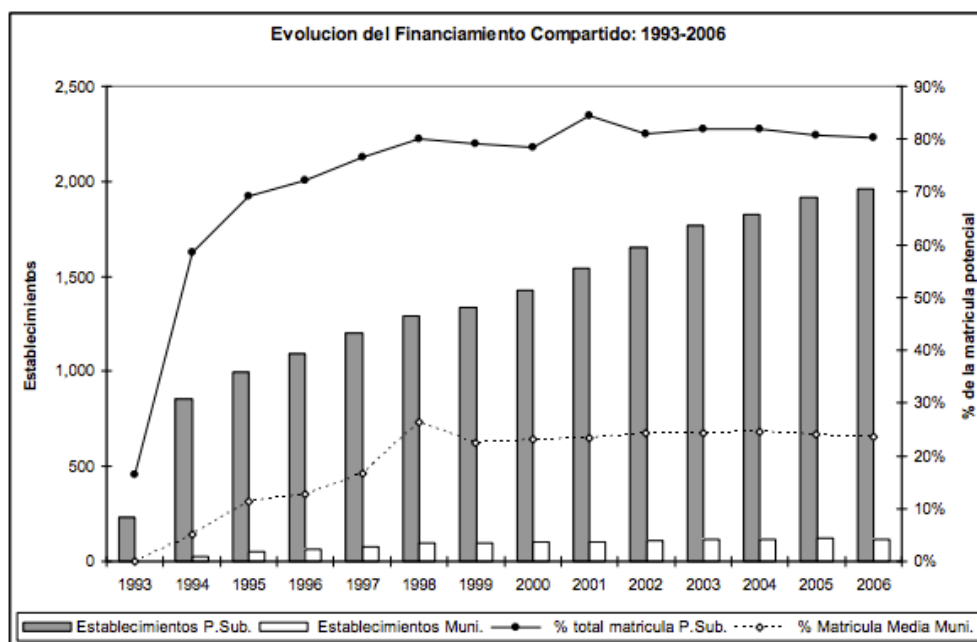
<sup>27</sup> A modo ilustrativo del carácter casi universal de los programas MECE, mientras que el programa P-900 durante su periodo de vigencia atendió a 1200 escuelas de educación básica, el programa MECE-básica tuvo una cobertura de 8000 escuelas entre 1992 y 1997 (Cox, 2003).

<sup>28</sup> La posibilidad de establecer un sistema de copago o financiamiento compartido fue introducida en la normativa legal en 1988 (Ley 18.768), a finales de la dictadura, pero no fue hasta 1993 con la aprobación de la Ley de Financiamiento Compartido que se introdujo la posibilidad de que las cuotas que abonaban las familias tuvieran carácter obligatorio. Como contrapartida, las escuelas que se incorporaban a este sistema de financiamiento compartido veían reducida la subvención que reciben por parte del Estado (Elacqua et al., 2013).

este esquema de financiamiento era voluntaria y las escuelas participantes veían disminuida la subvención que recibían a través del sistema de *voucher* de manera proporcional al nivel de copago exigido a las familias. Esta ley era una de las contrapartidas exigidas por Renovación Nacional, partido de la oposición, para aprobar una reforma fiscal que permitiera incrementar la financiación destinada a políticas sociales propuesta por el gobierno de la Concertación.

Como resultado más inmediato a esta reforma, el número de establecimientos que incorporaron el sistema de financiamiento compartido se incrementó de manera significativa durante la década de los noventa (gráfico 3.2), llegando a alcanzar al 80% de las escuelas particulares subvencionadas. El porcentaje es mucho menor en el caso de la educación municipal, en parte explicado, por el hecho de que sólo las escuelas de educación media pueden adherirse a este sistema de financiamiento.

**Gráfico 3.2.** Evolución del sistema de Financiamiento Compartido, 1993-2006



Fuente: Valenzuela et al. (2008)

Por otro lado, uno de los efectos más inmediatos de la implantación del sistema de Financiamiento Compartido fue un incremento sostenido, durante la década de los noventa, del gasto privado. La tabla 3.1 muestra como las fuentes de financiación privadas incrementaron su peso de manera sostenida a lo largo de toda la década.

**Tabla 3.1.** Gasto en educación como porcentaje del PIB según fuente, 1990-200

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Gasto público	2,4	2,6	2,7	2,8	2,9	2,9	3,2	3,4	3,7	4,0	4,1
Gasto privado	1,4	1,4	1,6	1,7	2,0	2,0	2,5	2,3	2,6	3,2	3,3
Gasto total	3,8	4,0	4,3	4,6	4,8	4,9	5,7	5,7	6,3	7,2	7,4

Fuente: OECD (2004)

Para Elacqua et al. (2013) los efectos negativos que ha producido el sistema de Financiamiento Compartido se pueden agrupar en dos ámbitos principales. En primer lugar, este sistema ha tenido un efecto regresivo sobre la estructura de financiación del sistema educativo. Esto afecta especialmente a los alumnos de nivel económico medio, que reciben un menor aporte que aquellos alumnos de mayor nivel socioeconómico - que además de la subvención se benefician de los aportes de sus familias - y que los alumnos de nivel socioeconómico bajo, que a través el financiamiento derivado de los programas focalizados ven aumentar el financiamiento total recibido. En segundo lugar, el sistema de financiamiento compartido ha tenido un efecto negativo sobre la segregación escolar, reforzando este fenómeno de manera significativa. En este sentido, diversos estudios han mostrado que el nivel socioeconómico de los alumnos de las escuelas con financiamiento compartido es significativamente superior al de las escuelas gratuitas (Valenzuela, 2008; Valenzuela et al.; 2008).

De manera paralela, el gasto público en educación también se incrementó de manera significativa a lo largo de la década de los noventa (tabla 3.1), casi duplicando su proporción sobre el PIB en ese período. Además del aumento de los recursos públicos destinados a la educación, también se produjo un cambio en las prioridades de ese gasto respecto a los criterios seguidos durante la dictadura. Esto significó el desplazamiento de recursos que anteriormente se habían dedicado a la educación superior hacia los niveles de educación básica y media, especialmente a través de las políticas compensatorias que se pusieron en marcha a lo largo de la década de los noventa (Cox, 1997; González, 2003).

### **3.2.2. La calidad en el centro de la política educativa (1994 – 1999)**

En el año 1994 durante el segundo gobierno de la Concertación encabezado por un miembro del partido Demócrata Cristiano, Eduardo Frei, se convocó la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación compuesta por académicos, representantes sindicales, empresarios, representantes de la iglesia y sostenedores de

centros educativos (Bellei, 2015). Unos años después del proceso de transición política, esta comisión tenía como objetivo principal crear una estrategia nacional que permitiera definir los desafíos a largo plazo de la educación chilena. El documento de conclusiones de la comisión conocido como “el informe Brunner”<sup>29</sup> reconocía que pese a la expansión de la educación que se había experimentado en los últimos años, el sistema educativo chileno adolecía de graves problemas principalmente vinculados a sus niveles de inequidad:

Nuestro sistema escolar adolece de graves fallas y su desempeño es de baja calidad, inequitativo e ineficiente. Sus resultados son mediocres, especialmente para los niños y jóvenes que provienen de los sectores de menores ingresos. Más aún, los avances obtenidos, cualquiera sea el juicio sobre su magnitud, se empequeñecen frente a los enormes desafíos que el país tiene frente a sí al aproximarse a un nuevo siglo. (Brunner, 1994: 27).

Pese al diagnóstico negativo que realizaba la comisión de expertos, el informe final de recomendaciones no cuestionaba ninguno de los aspectos estructurales del sistema educativo chileno que se habían adoptado durante la dictadura. En cambio, la comisión centraba sus recomendaciones en cuatro aspectos principales. En primer lugar, aumentar la inversión educativa tanto por parte del Estado como la de carácter privado, expandiendo y fortaleciendo el mecanismo de financiamiento compartido. En segundo lugar, dotar de mayor autonomía pedagógica y de gestión a los centros educativos. En tercer lugar, mejorar la profesión docente desde su formación inicial hasta sus condiciones de trabajo y remuneración. En cuarto lugar, la comisión recomendaba una revisión profunda de los métodos pedagógicos que se utilizaban en el sistema educativo y una mayor diversificación de la educación media para adaptarse a las necesidades de los alumnos (Brunner, 1994).

Como respuesta a las recomendaciones elaboradas por la comisión, en el año 1996, el gobierno anunció el inicio de una reforma educacional<sup>30</sup> que pretendía situar la calidad y la equidad en el centro de la política educativa (Bellei, 2015). Dicha reforma se puso en marcha a través de diferentes iniciativas legislativas que pueden ser sintetizadas en cuatro pilares básicos:

- a) **Expansión de los programas MECE.** Mientras que se dio continuidad a los programas de MECE-Básica y MECE-Media, paralelamente se adoptaron

---

<sup>29</sup> Brunner, J. J. (Coord.). Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación. Santiago: Ed. Universitaria, 1994.

<sup>30</sup> Según Bellei y Vanni (2015) una muestra de la importancia, como mínimo simbólica, del proceso de reformas iniciado por el presidente Frei es que ésta es la primera vez que se utiliza el término reforma desde la reinstauración de la democracia. En el período del presidente Aylwin las decisiones de política educativa se habían enmarcado bajo la denominación de “mejoramiento continuo”.

programas de innovación educativa en la educación media (programa Montegrande) y la expansión del programa de tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo (programa Enlaces) (Cox, 2003).

- b) **Políticas de apoyo a la profesión docente.** Se impulsó una serie de políticas orientadas a mejorar la formación continua del profesorado, los recursos de las universidades para llevar a cabo la formación inicial y pasantías en el extranjero para docentes en activo. Además, se instauró el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) que tenía como principal objetivo otorgar bonificaciones salariales a los docentes de las escuelas con mejor desempeño (Bellei y Vanni, 2015). Pese a la ambición de las reformas y políticas puestas en marcha en relación a la profesión docente, éstas carecían de la suficiente coherencia interna y de una estrategia a largo plazo (Avalos, 2003).
- c) **Reforma curricular.** Se desarrolló una reforma curricular que dotaba de mayor autonomía a los centros educativos en términos curriculares. Mientras que el Ministerio de Educación fijaba los contenidos mínimos para cada una de las etapas, las escuelas tenían la capacidad de elaborar sus propios planes de estudios. Aun así, el Ministerio de Educación siguió elaborando planes de estudios oficiales para aquellos establecimientos que no quisieran establecer los suyos propios (Santa Cruz, 2016).
- d) **Jornada Escolar Completa.** Por último, se estableció la reforma de la jornada escolar que trató de eliminar la jornada en dos turnos a la que habían recurrido algunos establecimientos como consecuencia de la expansión educativa que se había vivido en las últimas décadas. Como señalan Bellei y Vanni (2015) la jornada escolar era vista como una fuente de inequidad ya que las escuelas de élite disponían desde hacía años de una jornada mucho más extendida que la mayoría de escuelas municipales y particulares subvencionadas. Pese a que la ley que instauró la jornada escolar completa daba de plazo hasta 2002 para que los establecimientos se incorporaran, en ese año solo el 61,3% de las escuelas disponían de este tipo de jornada, y el porcentaje se situaba muy por debajo en algunas zonas urbanas donde el precio de los terrenos había dificultado su implantación. Por ejemplo, en el caso de Santiago en el año 2002 únicamente un tercio de los establecimientos disponían de jornada escolar completa (García-Huidobro y Concha, 2009).

Por otro lado, durante el gobierno de Eduardo Frei (1994 - 2000) el gobierno realizó un nuevo paso hacia una mayor mercantilización del sistema educativo con la difusión pública y a través de los medios de comunicación de los resultados SIMCE (Bravo, 2011). Hasta ese momento los resultados de la evaluación estandarizada eran solo entregados a los establecimientos educativos y a las administraciones y organismos implicados en el sector educativo. El objetivo principal de la difusión de los resultados a la opinión pública era doble, por un lado, aportar información a las familias para la elección de escuela, y por otro, incentivar a las escuelas a mejorar sus resultados, y por ende los del conjunto del sistema educativo.

[La difusión pública de los resultados debía] aportar información a los padres y apoderados para la toma de decisiones respecto de la educación de sus hijos. Además de orientar a los apoderados, se esperaba que la publicación de resultados contribuyera también a mejorar la calidad de la educación, bajo el supuesto que se incentivaría a las escuelas a mejorar para conseguir la preferencia de los apoderados. (Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE, 2003).

Hasta ese momento, la evaluación estandarizada implantada durante la dictadura había tenido como objetivo el diagnóstico del sistema educativo o el diseño e implementación los programas focalizados (P-900 o MECE). Con la publicación de los resultados a través de los medios de comunicación de los resultados, la evaluación SIMCE adquiriría un rol central en la mercantilización del sistema educativo chileno jerarquizando a los centros educativos en función de sus resultados.

### **3.3. Estado evaluador y estallido social**

El cambio de siglo supuso, también, el final de una época en cuanto a la orientación de la política educativa en el país. La percepción de que las reformas implementadas a lo largo de la década de los noventa no habían surgido el efecto esperado, como mínimo en términos de resultados de aprendizaje, implicó una transformación de la política educativa hacia una orientación más centrada en la rendición de cuentas y la evaluación como pilares centrales. De manera paralela, durante este período se desarrolla un proceso de movilización social que por primera vez desde los años ochenta consigue agrupar a un amplio espectro social bajo reivindicaciones que cuestionaban el modelo de mercado que llevaba implantado en Chile durante dos décadas.

### 3.3.1. Crisis de la reforma (2000- 2008)

En el año 2000 se publicaron los resultados de SIMCE-1999 de cuarto cursos de educación básica que, como venía siendo habitual, mostraron un cierto estancamiento del rendimiento académico de los alumnos chilenos<sup>31</sup> (Falabella, 2015; Bellei, 2015). Aun así, y como señala Bellei (2015), los resultados de la edición de 1999 eran entendidos como una evaluación de las reformas educativas de la década de los noventa. A este supuesto estancamiento de las puntuaciones en las evaluaciones SIMCE hay que sumar la publicación de los resultados de la evaluación TIMSS donde, pese a la heterogeneidad de los países participantes en términos de desarrollo económico, Chile se situaba en la parte baja de la clasificación de puntuaciones medias<sup>32</sup> (Mullis et al., 2000). Además, en el año 2003 fueron publicados los resultados de la evaluación PISA+ 2000, donde Chile se situaba de nuevo en la parte baja de la clasificación<sup>33</sup> (OCDE-UNESCO, 2003). Esta situación puso en duda, en el debate político y también en la opinión pública a través de los medios de comunicación, el impacto de las reformas llevadas a cabo desde la reinstauración de la democracia.

La situación que tuvo lugar como resultado de la publicación de las diferentes evaluaciones de rendimiento académico es lo que Bellei (2015: 33) denomina “crisis de impacto” de las reformas educativas de los años noventa. Como consecuencia de esta situación, el nuevo gobierno de la Concertación, esta vez liderado por el socialista Ricardo Lagos, realiza un giro discursivo en materia educativa respecto al de la década de los noventa (Falabella, 2015). Para la autora se observa un mayor foco en los resultados de aprendizaje por parte de los responsables políticos y “un marcado centralismo curricular y una agenda de evaluación y estandarización” (Falabella, 2015: 711) que debían guiar las políticas educativas de los próximos años. Este periodo de la política educativa chilena se caracteriza, según la autora, por la maduración de las políticas de Nueva Gestión Pública (NPG) donde “el acento de la política ya no está en

---

<sup>31</sup> Como señalan Bellei y Vanni (2015) es importante tener en cuenta que a partir del año 1998 se implementó un cambio de la metodología de la evaluación SIMCE que dificultaba la comparación con los resultados anteriores.

<sup>32</sup> En la edición de TIMSS-1999, tanto en matemáticas como en ciencias, Chile se situaba en la trigésimo quinta posición de los 38 países participantes, solo por encima de Filipinas, Marruecos y Suráfrica.

<sup>33</sup> Chile se sumó a la evaluación PISA a través del programa PISA+ que permitía a los países interesados que no hubieran participado en el año 2000 realizar la evaluación durante el año 2001. Chile se situó 90 puntos por debajo de la media de los países de la OCDE en lectura, 116 en matemáticas y 75 en ciencias. Además, Chile destacaba por el porcentaje de alumnos que no alcanzaban un nivel mínimo de competencias en las diferentes áreas competenciales evaluadas.



lo que el Estado le entrega a la escuela, sino en lo que la escuela le entrega al Estado” (Falabella, 2015: 711). Este rol fiscalizador del Estado en el ámbito educativo se fundamenta en el discurso instalado por diversos sectores (oposición política, miembros de la propia coalición de gobierno y medios de comunicación) de que tras una década donde se habían incrementado significativamente los recursos en el ámbito educativo, los resultados de aprendizaje de los estudiantes no mostraban la evolución esperada.

En el proyecto de desarrollo del país, la educación ocupa un lugar central. En las últimas décadas se han realizado múltiples intervenciones al sistema, se han invertido grandes sumas y se ha realizado una importante reforma curricular. Sin embargo, los rendimientos académicos no son los que esperamos. (Fontaine y Eyzaguirre, 2001: 66).

El diagnóstico político sobre el bajo impacto de las reformas implementadas durante los noventa se construyó bajo el consenso, tanto por parte de la mayoría de espectro político, de que la entrega de recursos con la ausencia de los mecanismos adecuados de rendición de cuentas era la causa de que las reformas y programas puestos en marcha durante la década anterior no hubieran tenido el impacto esperado. Sin embargo, una evaluación sobre las reformas educativas desarrolladas durante los noventa en Chile por parte de la OCDE, afirmaba que era precisamente el excesivo protagonismo de los mecanismos de mercado en el sistema educativo el factor que en mayor medida había limitado el alcance de las reformas y programas puestos en marcha.

La educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, el intervencionismo activo del centro, está limitado por mecanismos de mercado. (OECD, 2004: 290).

El informe de la OCDE señalaba que el excesivo rol de los mecanismos e incentivos del mercado de alguna manera inhibía el posible efecto de las intervenciones gubernamentales, observándose un nexo excesivamente débil entre el diseño de las reformas educativas desarrolladas por la administración educativa y las prácticas que llevaban a cabo las escuelas, reduciendo el posible impacto sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos (OECD, 2004). Es decir, los mecanismos de mercado adoptados durante la dictadura y mantenidos (incluso ampliados) durante la década de los noventa actuaban como una especie de disipadores de las posibles intervenciones que desde el Estado se habían realizado para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo. Según Santa Cruz (2016) esta discrepancia entre el diagnóstico elaborado por la OCDE y el consenso político que se había establecido en relación a

la falta de mecanismos de rendición de cuentas, explican que las recomendaciones del informe fueran débilmente incorporadas a los desarrollos políticos posteriores.

En términos de política específicas, “*el desplazamiento de las políticas centradas en el apoyo y mejoramiento hacia políticas basadas en la lógica de la presión y el control desde el nivel central a los distintos actores educativos*” (Santa Cruz, 2016: 184) se tradujo en una agenda de reformas que se diferenciaba significativamente de las políticas desarrolladas durante los años noventa. Aunque la adopción de la reforma curricular diseñada durante el gobierno anterior prosiguió su curso, de manera paralela se estableció una definición más concreta de los objetivos y contenidos de cada etapa educativa, restando, por tanto, autonomía a los centros educativos en el ámbito curricular (Bellei, 2015) con la intención de revertir la descentralización curricular que se había realizado a partir del año 1996. Por otro lado, aunque se mantuvieron y se aumentaron el número de programas compensatorios puestos en marcha durante los años noventa, se incorporando nuevas medidas de rendición de cuentas asociados a dichos programas<sup>34</sup> (Falabella, 2015). Es decir, la inversión de recursos adicionales en aquellos centros en una situación más desfavorable se condicionaba a las mejoras de aprendizaje que se obtuvieran, principalmente medidas a través de la evaluación SIMCE.

Por otro lado, en año 2003 se constituyó la Comisión para el Desarrollo y Uso del sistema de Medición de la Calidad de la Educación – conocida como popularmente como “comisión SIMCE” – que tenía como objetivo identificar posibles ámbitos de mejora de la evaluación estandarizada orientados a aumentar su impacto sobre los resultados de aprendizaje (Bravo, 2011). El informe de la comisión cuestionaba que los resultados de la evaluación fuesen utilizados principalmente desde el ámbito político para evaluar el impacto de diversas políticas o para generar incentivos vinculados a los resultados, y por otro lado el alcance de la evaluación en términos pedagógicos era muy limitado. Además, el informe de la comisión advertía sobre una serie de prácticas recurrentes por parte de algunas instituciones educativas como la exclusión de alumnos de bajo rendimiento durante la evaluación o la focalización de recursos en aquellos cursos que debían rendir la evaluación.

[...] pese a que la subvención individual representa un incentivo a recibir alumnos, independientemente de sus logros de aprendizaje, las consecuencias anteriormente señaladas pueden generar incentivos para privilegiar a aquellos alumnos con mayor expectativa de logro en sus aprendizajes, discriminando negativamente a los que

---

<sup>34</sup> Plan de asistencia técnica a escuelas críticas de la Región Metropolitana 2002-2005 (Escuelas Críticas) y Liceos Prioritarios.

presentan menor rendimiento. (Comisión para el Desarrollo y Uso del sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2003: 43)

Más allá de esta advertencia relacionada con la selección y exclusión de alumnos, la comisión consideraba que el uso de la evaluación SIMCE entre los que deberían ser sus potenciales usuarios (escuelas y familias) era muy limitado. Las recomendaciones de la comisión se estructuraron en cuatro ejes principales (Meknes, 2003):

- a) Establecer estándares de aprendizaje y que, por tanto, no únicamente se reportarán puntuaciones de manera que los actores involucrados (administración educativa, escuelas y familias) tuvieran una imagen más clara acerca de la situación de los estudiantes del país.
- b) Aumentar la frecuencia de las evaluaciones, así como el número de áreas evaluadas en cada una de ellas (incorporando inglés y tecnología). Este aumento de la frecuencia de las evaluaciones debía permitir disponer de medidas de progreso de los alumnos a medida que avanzaban en el sistema educativo. Como se puede observar en la tabla 3.2 tanto el número de ámbitos evaluados, los cursos y la frecuencia de las evaluaciones se incrementó de manera significativa a partir del año 2003.
- c) Evitar que el formato de la evaluación incentive a las escuelas a generar procesos de exclusión de algunos de sus alumnos. En este sentido, la comisión proponía la aplicación de modelos de valor añadido que pudieran dar cuenta del progreso de los alumnos y del efecto sobre el aprendizaje de cada una de las instituciones educativas.
- d) Mejorar los procesos de entrega de información a los diferentes actores del sistema educativo. En este sentido, se proponía que además de a las escuelas, los resultados de la evaluación se hicieran llegar directamente a las familias.

**Tabla 3.2.** Evaluaciones SIMCE realizadas entre 2000-2014

Curso escolar	Ámbito evaluado	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>2° Básico</b>	Lectura															
<b>4° Básico</b>	Lectura															
	Matemáticas															
	Ciencias naturales															
	Ciencias sociales															
<b>8° Básico</b>	Lectura															
	Matemáticas															
	Ciencias naturales															
	Historia y geografía															
	Educación física															
<b>2° Medio</b>	Lectura															
	Matemáticas															
<b>3° Medio</b>	Inglés															
	TIC															

Fuente: Elaboración propia a partir de Agencia de Calidad de la Educación (2015)

En el ámbito docente, en el año 2003, se creó el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Esta evaluación se componía de diversas fuentes: un portafolio con muestras del trabajo del docente (incluyendo un vídeo de una de sus clases), una autoevaluación, una entrevista con un evaluador y un informe del responsable pedagógico de la escuela). Uno de los principales obstáculos de la negociación entre el gobierno y el sindicato docente se centró en las consecuencias que debía tener la evaluación. En este sentido, se establecieron cuatro niveles de desarrollo profesional: insatisfactorio, básico, competente o destacado. El profesorado que se situara en los dos niveles más bajos de la escala de competencia profesional debía ser provisto de oportunidades específicas de desarrollo profesional (principalmente a través de cursos de formación) y en el caso de que un docente obtuviera en dos ocasiones la cualificación de insatisfactorio debía ser despedido. En cambio, los docentes evaluados como competentes o destacados tendrían prioridad en las oportunidades de promoción (Avalos y Assael, 2006).

Por último, otra de las políticas de mayor calado de la época, aunque aprobada en el año 2008, es la Subvención Escolar Preferencial (SEP)<sup>35</sup> (Ley 20.248) basada en la entrega adicional de recursos a aquellas escuelas que escolarizan al alumnado de menor nivel socioeconómico. En la línea de las políticas puestas en marcha durante esta época, la SEP condiciona la entrega de recursos a un proceso de rendición de cuentas donde las escuelas deben demostrar un aumento significativo de los resultados de aprendizaje como resultado de los recursos adicionales, así como la consecución de otros objetivos planteados en un plan estratégico. Más allá de los efectos de esta entrega adicional de recursos, la implantación progresiva de la SEP permitió la creación de un nuevo mercado en el sistema educativo chileno vinculado a las Asesorías Técnicas Externas (ATEs). Las escuelas que recibían financiación adicional a través de la SEP tenían la posibilidad de invertir esos recursos en servicios externos de asesoría que les permitieran desarrollar el plan estratégico de mejora y un incremento de sus resultados de aprendizaje. Entre 2010 y 2012 el 9% de los fondos derivados de la SEP fueron invertidos en este tipo de asesorías, lo que representa unos 90 millones de dólares anuales. En definitiva, una de las consecuencias de la implementación de la SEP ha sido la externalización y privatización de parte del asesoramiento pedagógico y de gestión que hoy se presta a las escuelas chilenas

---

<sup>35</sup> La Subvención Escolar Preferencial (SEP) entrega recursos adicionales a la subvención regular en función del número de alumnos identificados como prioritarios. La condición de alumno prioritario se establece en función de los ingresos familiares o la participación en alguno de los programas sociales de la administración pública. La participación de las escuelas en la SEP tiene carácter voluntario y va asociada a una serie de mejoras, especialmente en términos de rendimiento (Bellei et al., 2010).

(Osses et al., 2015). En cambio, en términos de mejora de los resultados académicos, las primeras evaluaciones realizadas muestran que, aunque las escuelas participantes en el programa han mejorado de media sus resultados en las evaluaciones SIMCE, estas mejoras están aún lejos de las esperadas (Ministerio de Educación, 2012; Valenzuela et al., 2013; Raczynski et al., 2016).

### **3.3.2. El cuestionamiento del mercado (2009 – 2013)**

Como se ha analizado en secciones anteriores pese a existir voces críticas con las reformas pro-mercado instauradas durante la dictadura militar, la política educativa desarrollada durante los años noventa y la primera década del siglo XXI no cuestionó de manera profunda el modelo de mercado en educación. En cambio, en los últimos años, dos procesos de movilización, principalmente liderados por las organizaciones estudiantiles, situaron el cuestionamiento del mercado en el centro del debate político. Este periodo identificado de la política educativa chilena se sitúa a caballo entre la creación del estado evaluador y la nueva reforma de la educación chilena que se inicia en 2014 con la vuelta a la presidencia del país de Michelle Bachelet.

Desde un punto de vista histórico el origen del debate sobre el mercado educativo y su cuestionamiento se puede situar en el periodo analizado anteriormente: En el año 2006 las movilizaciones de estudiantes de educación secundaria conocidas como la “revolución pingüina”<sup>36</sup> supusieron un cambio de paradigma en cuanto al debate entrono al mercado educativo. Pese al grado de expansión de la educación secundaria en Chile, superior a la de otros países de la región, ésta se encuentra socialmente segmentada desde sus orígenes. Mientras la vía académica (científico-humanista) se encuentra copada por las élites y las clases medias, la vía vocacional (técnica) acoge a la mayoría de alumnos provenientes de las clases trabajadoras. Aunque este patrón entre las vías académicas y vocacionales se puede observar en otros países, en Chile la educación técnico profesional se encuentra casi únicamente copada por los alumnos pertenecientes a los quintiles más bajos de ingresos (Larrañaga et al., 2013). En cierta manera, las dinámicas del mercado educativo no habían hecho más que incrementar el carácter socialmente segmentado de la educación media (Salinas y Fraser, 2012; Bellei y Cabalin, 2013). En este contexto, en el año 2006 tienen lugar

---

<sup>36</sup> El término “revolución pingüina” evoca al uniforme habitual de los alumnos de educación secundaria en Chile de colores blanco y negro.

una serie de movilizaciones de los estudiantes de educación media<sup>37</sup>. Estas movilizaciones, apoyadas por los sindicatos docentes y los estudiantes universitarios, se centraron en reivindicar cuatro aspectos básicos: la gratuidad de la educación, la defensa de la educación pública, el fin del lucro, y la eliminación de las prácticas de selección por parte de las escuelas (Bellei y Cabalin, 2013). Uno de los éxitos principales de estas protestas fue la amplia aceptación de las demandas de los estudiantes por parte del conjunto de la sociedad chilena y la capacidad de dichas movilizaciones para situar a la educación en el centro del debate público<sup>38</sup> y una opinión pública favorable a las reivindicaciones de los estudiantes. Para Bellei y Cabalin (2013) esto se explica por dos motivos principales. En primer lugar, el protagonismo de la igualdad de oportunidades y del derecho a la educación en que los estudiantes fueron capaces de enmarcar su discurso durante las movilizaciones. En segundo lugar, la capacidad de los estudiantes para denunciar aquellos aspectos específicos del modelo de mercado que ponían en riesgo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, básicamente el copago, la selección y el lucro.

[...] a los ciudadanos del siglo XXI el acceso al sistema escolar ya no les bastaba. Para ellos, los estándares de calidad y las condiciones en las que se desenvuelve el proceso educativo son componentes indispensables a la hora de evaluar si se ha garantizado o no el derecho a la educación, del que se saben titulares. (Bellei, 2015: 38).

Un ejemplo de la influencia de estas protestas a medio plazo en la política educativa chilena se refleja en que la reforma educativa que actualmente se está llevando a cabo se fundamenta en estos cuatro pilares básicos. Como respuestas al éxito de las movilizaciones estudiantiles la presidenta Bachelet convocó el Consejo Asesor por la Calidad de la Educación<sup>39</sup> (2006). Los trabajos del consejo estuvieron envueltos de gran polémica debido a las críticas de los sectores sociales más conservadores a las propuestas presentadas en el primer informe de la comisión (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006). Estos sectores consideraban que las propuestas realizadas por el consejo asesor ponían en duda el modelo de provisión mixta favoreciendo en exceso la posición de la educación pública (Santa Cruz, 2016). Finalmente, a finales del año 2006 la comisión presentó una nueva propuesta donde se redujo el nivel de cuestionamiento del mercado educativo que había estado

---

<sup>37</sup> En el año 2001 habían tenido lugar unas movilizaciones previas, conocidas como “el mochilazo” relacionadas con la política de transporte escolar. Según Santa Cruz (2016) estas movilizaciones constituyeron los principios organizativos

<sup>38</sup> Según el Estudio Nacional de Opinión Pública elaborado por el Centro de Estudios Públicos (CEP) en tan solo un año entre 2005 y 2006 la educación pasó de ser la sexta preocupación de los chilenos a la tercera (CEP, 2006)

<sup>39</sup> Consejo Asesor por la Calidad de la Educación estaba compuesto por ochenta personas y compuesto por representantes sindicales de docentes y estudiantes, académicos y miembros de centros de investigación.

presente en el primer informe. Sin embargo, Bellei (2015) considera que el trabajo del consejo asesor permitió situar en la agenda política la necesidad de desarrollar un cambio estructural del sistema educativo chileno para poder mejorar su calidad y equidad.

Aunque algunas recomendaciones del consejo asesor fueron asumidas por el gobierno, su tramitación legislativa topó con el desacuerdo de los partidos de la oposición y una importante campaña de los principales medios de comunicación para mantener el modelo de mercado adoptado durante la dictadura (Santa Cruz y Olmedo, 2012). Esta situación se resolvió con una negociación que se tradujo en el “Acuerdo por la Calidad de la Educación”. Para Falabella (2015) este acuerdo se fundamenta en el reconocimiento por las fuerzas políticas representadas en el parlamento de que las reformas impulsadas durante la dictadura habían fracasado en los objetivos perseguidos. El mismo Banco Mundial, defensor del mantenimiento del mercado educativo durante la década de los noventa (Cox y Avalos, 1999), reconocía que el sistema educativo chileno se encontraba excesivamente desregulado y advertía de que el mercado no era por sí solo un mecanismo eficaz de regulación del sistema educativo:

“Entre los países analizados, Chile se identificó como el único país que ha optado por la visión de instrucción de Marco General. En Chile, la intervención del estado en el sistema educativo es muy limitada: el gobierno establece requisitos mínimos de operación e información respecto de la asistencia escolar, financia a las escuelas en diferente grado según una fórmula de subsidio por alumno y brinda información al mercado, que podría considerarse insuficiente. Mientras que las escuelas financiadas por el estado se deben atener a un currículum nacional, el gobierno central no establece ningún tipo de requisito respecto de los estándares de desempeño o el modelo de instrucción.” (Banco Mundial, 2007:32).

Uno de los resultados y consecuencias de las recomendaciones de la comisión fue la aprobación la Ley General de Educación (LGE) que reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) heredada de la dictadura. Más allá de los cambios legales que supuso la nueva ley, como señalan Bellei y Vanni (2015), la su aprobación tuvo un fuerte carácter simbólico ya que substituía el principal mecanismo legal creado durante la dictadura para apuntalar las reformas de la década de los ochenta. En términos de medidas concretas, la ley aprobada finalmente distó significativamente de gran parte de las recomendaciones del consejo asesor y evidentemente de los reclamos que los estudiantes de educación media habían realizado durante las movilizaciones de 2006. Dos aspectos principales caracterizan la nueva legislación aprobada en 2009. En primer lugar, el aumento de las exigencias para la provisión educativa y la obtención de recursos públicos a través de sistema de



financiación per cápita (Bellei, 2015). Los sostenedores debían ser personas jurídicas, sus actividades debían estar orientadas exclusivamente a la educación y se aumentaría la fiscalización de los recursos obtenidos a través de la subvención. En cambio, la nueva regulación no recogió la posibilidad de prohibir la obtención de beneficios económicos a través de la actividad educativa (Santa Cruz, 2016). El segundo aspecto destacado de la ley fue la prohibición de la selección en la educación básica, no así en la educación media. Pese a ello, el redactado final de la ley abrió la puerta a seleccionar a los alumnos en función de su adecuación al proyecto educativo de la escuela. De hecho, como demuestran Carrasco et al. (2014) la selección de alumnos por criterios socioeconómicos o de rendimiento académico continuaba siendo una práctica habitual y extendida en las escuelas chilenas años después de la aprobación de la ley. Desde el punto de vista del impacto en la regulación educativa chilena, se puede considerar que las movilizaciones de los estudiantes secundarios del año 2006 tuvieron un impacto relativo ya que no fueron capaces de alterar las dimensiones estructurales del sistema educativo chileno implementadas durante la dictadura.

No obstante, dichas movilizaciones sentarían las bases de las mucho más influyentes movilizaciones de 2011 (Calbani, 2012). El conocido como invierno chileno<sup>40</sup>, abarcó una serie de protestas protagonizadas, principalmente, por los estudiantes universitarios que tuvieron una amplia repercusión a nivel nacional e internacional. En este caso las reivindicaciones se centraron en demandar mayores recursos para la educación pública y acceso gratuito a la educación post-obligatoria (técnica y universitaria). Cabe destacar que estas movilizaciones tienen lugar un año después de que el primer presidente conservador desde la restauración de la democracia, Sebastián Piñera, llegará al poder. En su llegada a la presidencia Piñera nombró a Joaquín Lavín como ministro de educación, conocido como uno de los Chicago Boys y propietario de una de las universidades privadas del país.

Las movilizaciones de los estudiantes durante el año 2011 se centraron en reclamar el fin del lucro en el sector educativo y el acceso gratuito y no discriminatorio a la educación, así como en cuestionar el rol subsidiario que había asumido el estado desde la dictadura. Pese al reducido éxito en términos de las reformas políticas adoptadas durante el gobierno de Sebastián Piñera, la importancia estas movilizaciones producidas radica principalmente en su capacidad para alterar el

---

<sup>40</sup> Las protestas de los estudiantes chilenos de 2011 fueron apodadas de esta manera por periódico The New York Times por su coincidencia con las protestas ocurridas en los países del norte de África y Oriente Próximo conocidas como la “primavera árabe”.

paradigma del debate político en torno a la educación y situar a las organizaciones estudiantiles como actores políticos relevantes (Calbani, 2012) y su capacidad para condicionar el debate público en los años posteriores. Sin ir más lejos, actualmente algunos de los líderes de las movilizaciones estudiantiles de 2011 ocupan escaños en el Congreso Nacional de Chile (Gabriel Boric, Karol Cariola, Giorgio Jackson y Camila Vallejo), lo que se ha venido a denominar la “bancada estudiantil”.

El periodo que transcurre durante la presidencia de Piñera (2011-2014) tiene lugar bajo una importante agitación en el sector educativo. Muestra de ello es que los cuatro años que duró su presidencia la cartera de educación tuvo cinco responsables diferentes. Durante este periodo la política educativa se concentró principalmente en desplegar las disposiciones que se habían recogido en la LGE aprobada en 2009. La Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley N° 20.529), aprobada en el año 2011, instauró instituciones como la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación elementos clave en la implementación de la nueva política de rendición de cuentas que se había instaurado a partir de la aprobación de la ley en 2009. La Superintendencia tenía como objetivo fiscalizar el uso de recursos y programas por parte de los establecimientos y la gestión de denuncias sobre las posibles prácticas ilegales de las escuelas. Por su parte, la Agencia de Calidad de la Educación tenía como objetivo evaluar la consecución de los estándares de aprendizaje y calidad que habían sido fijados en la LGE. Otra de los aspectos desarrollados durante el gobierno conservador fue la intensificación de las pruebas SIMCE tanto en su frecuencia como en las áreas y niveles educativos evaluados. También se realizaron avances en los procesos de selección de los directores de las escuelas municipales a través de concursos públicos (Alta Dirección Pública).

Como señalan Belli y Vanni (2015) las políticas educativas desarrolladas durante la presidencia de Sebastián Piñera no *“lograron constituirse como una política educacional coherente y comprehensiva del cambio educacional”* (p.189), y por tanto no constituyen un periodo significativo de la política educativa chilena de las últimas décadas.

### **3.3.3. La reforma del mercado educativo (2014-presente)**

Las movilizaciones estudiantiles de los últimos años, especialmente las producidas a lo largo de 2011, no solo fueron capaces de situar el debate educativo en el centro de la agenda política, sino que de cuestionar el sistema educativo de mercado instaurado

durante la dictadura. Además, en los años posteriores a las protestas, las organizaciones estudiantiles fueron reconocidas desde el ámbito político como actores clave para cualquier debate en torno a las futuras reformas educativas. Es este éxito de las demandas estudiantiles y su gran calado social el que explica que Michelle Bachelet, artífice de la mayor reforma educativa realizada hasta la fecha, situara de nuevo la reforma educativa como uno de los tres pilares básicos –junto a la reforma fiscal y la reforma de la constitución- del programa con el que se presentó a la elección para su segundo mandato. Como recoge Bellei (2016) el programa de gobierno con el que Bachelet se presentó a las elecciones de 2014 explicitaba de manera clara, al contrario que en los anteriores gobiernos de centro izquierda, la voluntad de transformar el paradigma de la educación chilena:

Esta propuesta plantea un cambio de paradigma. Ello implica pasar de la educación como un bien que es posible transar en el mercado y la competencia como mecanismo regulador de la calidad, a un sistema educacional coordinado que ofrece a las niñas, niños y jóvenes de Chile un derecho social. (Chile de todos, 2014: 17).

No obstante, Corvalán y García-Huidobro (2016) consideran que el objetivo del actual debate y reforma educativa en Chile tiene un carácter algo más modesto. Estos autores consideran que la reforma educativa planteada por el actual gobierno tiene como objetivo principal regular un sistema educativo excesivamente desregulado, aproximándolo a modelos de cuasi-mercado mucho más frecuentes en el ámbito internacional.

Lo nuevo del sistema educacional chileno, en la reforma que se inicia en 1980, fue la instauración progresiva de un régimen mercantil en sentido estricto. En contrapartida, parte importante de la discusión actual en Chile se centra en lograr el paso de un régimen educativo de mercado a uno que sea, al menos, de cuasi-mercado. (Corvalán y García-Huidobro, 2016: 19)

En relación con la educación básica y media, el proceso de reforma propuesto por el nuevo gobierno se fundamenta en cuatro pilares básicos: extender la gratuidad a todas las escuelas municipales y particulares subvencionadas, eliminar las prácticas de selección, poner fin a la posibilidad de lucro de las escuelas financiadas con fondos públicos y revertir el sistema de gestión municipal impuesto durante la dictadura. Las tres primeras medidas fueron recogidas en la, ya aprobada, Ley de Inclusión (Ley 20.845). El proceso de desmunicipalización se encuentra todavía en discusión en sede parlamentaria. Por otro lado, y en relación con los docentes el proceso de reforma prevé establecer un sistema de carrera docente que pueda equiparar las condiciones y obligaciones del profesorado de las escuelas de titularidad públicas y el de escuelas particulares subvencionadas.

Cabe destacar que, pese a la elevada aceptación social de las reivindicaciones de las organizaciones estudiantiles, sindicatos de docentes y otras organizaciones de la sociedad civil, el proceso de reforma iniciado por el nuevo gobierno ha topado con importantes resistencias tanto en su debate como en su tramitación. De algún modo la experiencia chilena en el presente proceso de reforma muestra, tal y como preveía Carnoy (2003) o la propia OECD (2004) que la reversión de los mecanismos de mercado en el ámbito educativo es una tarea particularmente compleja.

El pragmatismo de quienes recomiendan no alterar el actual arreglo institucional, unido a la amenaza de algunos dueños de escuelas privadas de cerrarlas, son una elocuente nota de precaución para cualquier país que esté considerando introducir políticas de mercado en su sistema educacional: el camino de regreso es cuesta arriba. (Bellei, 2016: 242).

El proceso de reforma pese a que ha avanzado en los últimos años todavía está lejos de ser completado, buen parte de los proyectos de ley asociados a la reforma se encuentran todavía en el proceso de discusión en el ámbito legislativo. Por otro lado, todavía es demasiado temprano para poder evaluar los posibles efectos de la reforma y hasta qué punto se alcanza los objetivos planteado.

### **3.4. Tendencias recientes de la educación chilena**

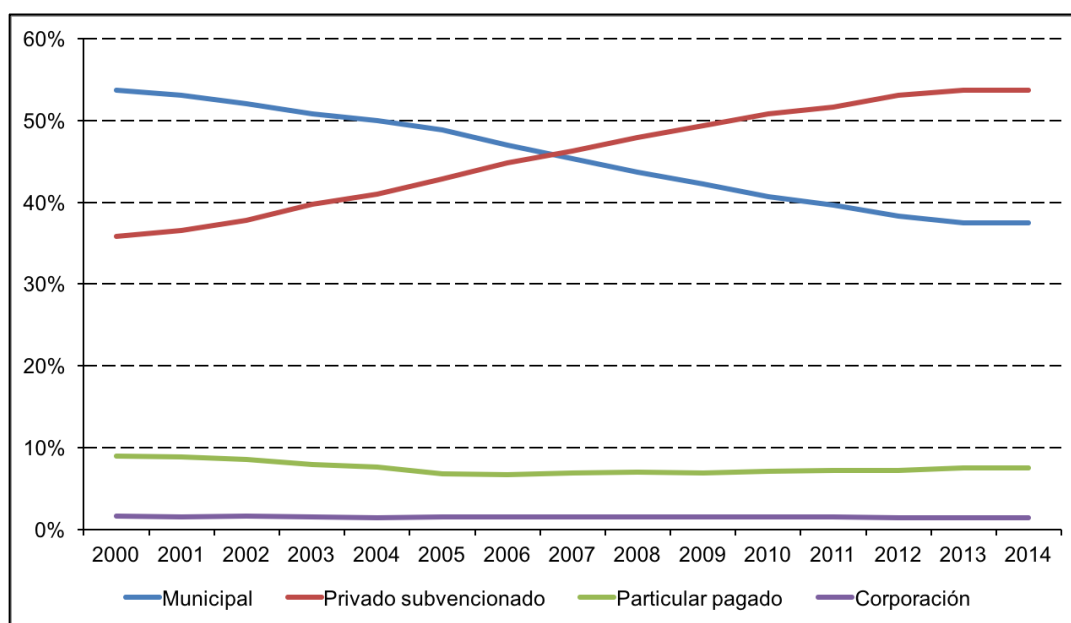
Más allá del recorrido histórico realizado hasta el momento, este apartado profundiza sobre la situación actual del sistema educativo chileno, aportando algunos datos que permitan contextualizar las tendencias recientes en la educación básica (primaria y secundaria). Para ello se presentan tres apartados que permiten analizar la situación actual de la educación chilena en términos de evolución de la privatización de la matrícula y el gasto, la segregación escolar y los resultados de aprendizaje.

#### **3.4.1. La consolidación de la privatización**

Como se ha señalado al inicio del capítulo, uno de los principales efectos de la reforma implementada durante los años ochenta fue un proceso de profunda privatización del sistema educativo chileno que en los primeros años de aplicación de la reforma vio cómo se incrementaba de manera significativa la matrícula en instituciones privadas (ver gráfico 3.1). Sin embargo, la matrícula en centros educativos privados ha continuado aumentando de manera sostenida en las décadas posteriores e incluso en los últimos años. El gráfico 3.3 muestra la evolución de la matrícula en educación básica y media según titularidad entre los años 2000 y 2014. Como se puede

observar, no es hasta el año 2007 que el porcentaje de alumnos en instituciones privadas subvencionadas ha superado al del sector municipal. Evidentemente, este proceso ha ido acompañado de una pérdida sostenida de matrícula por parte del sector municipal a lo largo de los últimos 14 años. Por su parte, el sector particular pagada pese a que perdió una pequeña parte de su peso sobre el total de la matrícula al inicio de la década pasada, se ha mantenido estable en a lo largo del período. En la actualidad más de la mitad de los alumnos matriculados en educación básica y media acuden a escuela particulares subvencionadas, porcentaje que se eleva por encima del 60% si agregamos el alumnado escolarizado en escuelas particulares pagadas.

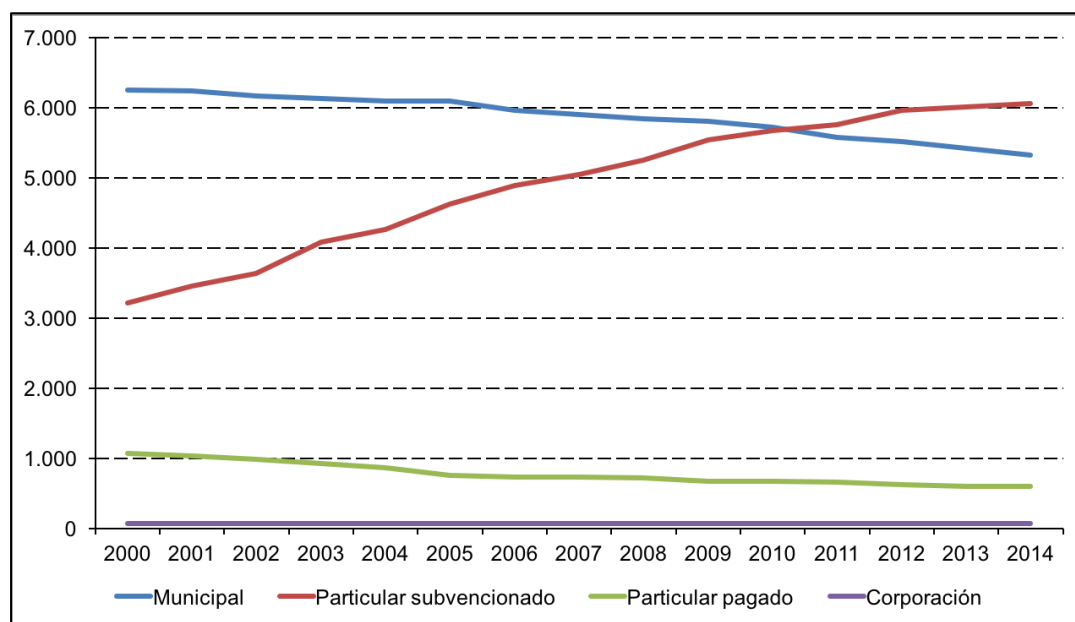
**Gráfico 3.3.** Distribución de la matrícula según dependencia administrativa, Educación básica y media, 2000-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Mineduc.

La evolución del número de escuelas presentes en el sistema educativo chileno no se corresponde exactamente con la evolución de la distribución de la matrícula en los últimos años (gráfico 3.4). En primer lugar, el número de escuelas particulares subvencionadas ha aumentado de manera significativa a lo largo de los últimos años, pasando de 3.217 en el año 2000 a 6.065 en el año 2014, un incremento del 88% en tan solo 14 años. Sin embargo, el descenso del número de escuelas de titularidad municipal no se corresponde con la evolución de su matrícula en los últimos años. Entre el año 2000 y 2014 el número de escuelas municipales paso de 6.255 a 5.331, lo que representa una variación negativa del 14,7% muy por debajo de su pérdida de matrícula.

**Gráfico 3.4.** Evolución del número de escuelas según dependencia administrativa, Educación básica y media, 2000-2014



Fuente: Estadísticas de la educación 2012 y 2014 (Mineduc).

Otro de los ámbitos en los cuales Chile presenta un elevado nivel de privatización es el del gasto destinado a educación. En la comparativa internacional Chile se sitúa a la cabeza de los países de la OCDE en la proporción que representan las fuentes privadas sobre el total del gasto en educación. Del total de recursos destinado en el país a la educación, el 37% provienen de fuentes privadas. Parte del importante peso de la financiación privada se puede explicar por elevado coste de la educación universitaria en el país (OECD, 2014b).

Si se analiza de manera separada el peso del gasto privado en educación según los diferentes niveles educativos (tabla 3.3), se puede observar que porcentaje de gasto privado en los niveles educativos de educación primaria y secundaria se sitúa por encima del 20% y se concentra básicamente en las aportaciones que realizan los hogares. Aunque el peso de gasto privado en educación primaria y secundaria está aún lejos del que suponen en la educación terciaria, Chile se sitúa en este nivel educativo muy por encima de la gran mayoría de países de la OECD (OECD, 2014b).

**Tabla 3.3.** Gasto privado en educación según nivel educativo, Chile, 2011

	Preescolar	Primaria y secundaria	Educación terciaria
% de gasto privado sobre el total	15,7%	21,7%	75,8%
<b>Distribución del gasto privado</b>			
Hogares	95,4%	95,9%	90,1%
Entidades privadas	4,6%	4,1%	8,9%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos OCDE (2014).

En parte este elevado peso del gasto privado en la educación primaria y secundaria se explica por la existencia del sistema de copago. La tabla 3.4 muestra la distribución de las escuelas según su titularidad y el nivel de copago que aplican a las familias. En el sector municipal la presencia del copago es muy reducido, explicado principalmente debido a que únicamente las escuelas municipales de educación media se pueden acoger a este sistema. Sin embargo, en el sector particular subvencionado casi un 40% de las escuelas aplica algún tipo de cobro obligatorio a las familias. Este porcentaje esconde una distribución territorial muy desigual ya que en zonas urbanas la proporción de escuelas particulares subvencionadas con algún nivel de copago supera el 60% (Mineduc, 2015).

**Tabla 3.4.** Escuelas según dependencia administrativa y nivel de copago (pesos chilenos), 2014

	Municipal		Particular subvencionado		Particular pagado		Corporación	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Gratuito</b>	5.097	97,8	3.517	62,9	1	0,2	36	51,4
<b>\$1.000 a \$10.000</b>	104	2,0	269	4,8	1	0,2	34	48,6
<b>\$10.001 a \$25.000</b>	8	0,2	726	13,0	4	0,8	0	0,0
<b>\$25.001 a \$50.000</b>	0	0,0	704	12,6	17	3,5	0	0,0
<b>\$50.001 a \$100.000</b>	0	0,0	365	6,5	62	12,7	0	0,0
<b>Más de \$100.000</b>	0	0,0	6	0,1	405	82,7	0	0,0
<b>Total</b>	5.209	100	5.587	100	490	100	70	100

Fuente: Fuente: Estadísticas de la educación 2014 (Mineduc).

A modo de síntesis, se puede afirmar que en los últimos años el sistema educativo chileno no sólo no ha sido de reducir su nivel de privatización, sino que éste ha aumentado de manera considerable, reduciendo ostensiblemente el peso del sector público que a día de hoy únicamente escolariza a menos del 40% del alumnado de educación primaria y secundaria. Además, el nivel de privatización del sistema educativo chileno se ha trasladado al gasto en este sector. Pese a la distorsión que

suponen la actual estructura de financiación de la educación terciaria en el país, actualmente las familias aportan de manera directa alrededor del 20% de los recursos que son destinados a la educación primaria y secundaria, principalmente a través del sistema de copago puesto en marcha en la década de los noventa.

### 3.4.2. La segregación escolar

La segregación escolar se ha situado como uno de los principales problemas del sistema educativo chileno. Diversos estudios han mostrado que, como resultado de la adopción del sistema de mercado, la distribución desigual de los alumnos según sus características socioeconómicas ha aumentado de manera significativa (Torche, 2005; Hsieh y Urquiola, 2006; Mizala y Torche, 2012; Elacqua, 2012). La tabla 3.5 muestra la distribución del alumnado de cada quintil de nivel socioeconómico según la titularidad de la escuela. Como se puede observar, a medida que aumenta el nivel socioeconómico de los alumnos, más probable es que se encuentren matriculados en instituciones educativas privadas.

**Tabla 3.5.** Distribución de alumnado según quintil de nivel socioeconómico y dependencia de la escuela (4° básico)

		Particular			Total
		Municipal	Subvencionado	Pagado	
<b>Quintil de nivel socioeconómico (SES)</b>	<b>Q1</b>	67,7	32,3	0,0	100
	<b>Q2</b>	54,2	45,8	0,1	100
	<b>Q3</b>	41,1	58,7	0,2	100
	<b>Q4</b>	28,3	70,2	1,5	100
	<b>Q5</b>	9,8	55,6	34,6	100

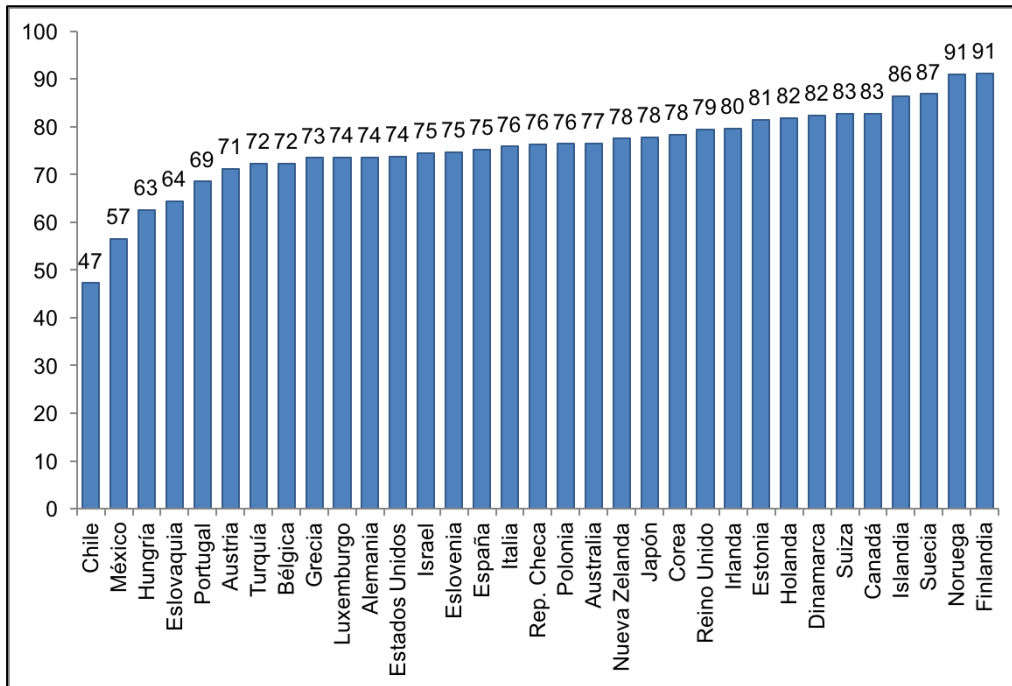
Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE-2011.

En términos de índices de segregación, los cálculos más recientes muestran que este fenómeno ha aumentado de manera significativa en la última década (Valenzuela et al., 2014). En la comparativa internacional, Chile se sitúa el país de la OCDE con una mayor segregación si atendemos a los datos provenientes de la evaluación PISA (gráfico 3.6). El índice de inclusión social<sup>41</sup> se sitúa significativamente por debajo del resto de países participantes en PISA.

<sup>41</sup> El índice de inclusión social indica en qué medida el nivel socioeconómico de los alumnos varía dentro de una misma escuela. El índice varía entre 0 y 100, mayores valores indican una mayor variabilidad del nivel socioeconómico de los alumnos dentro de una misma escuela.



**Gráfico 3.5.** Índice de inclusión social, PISA-2012



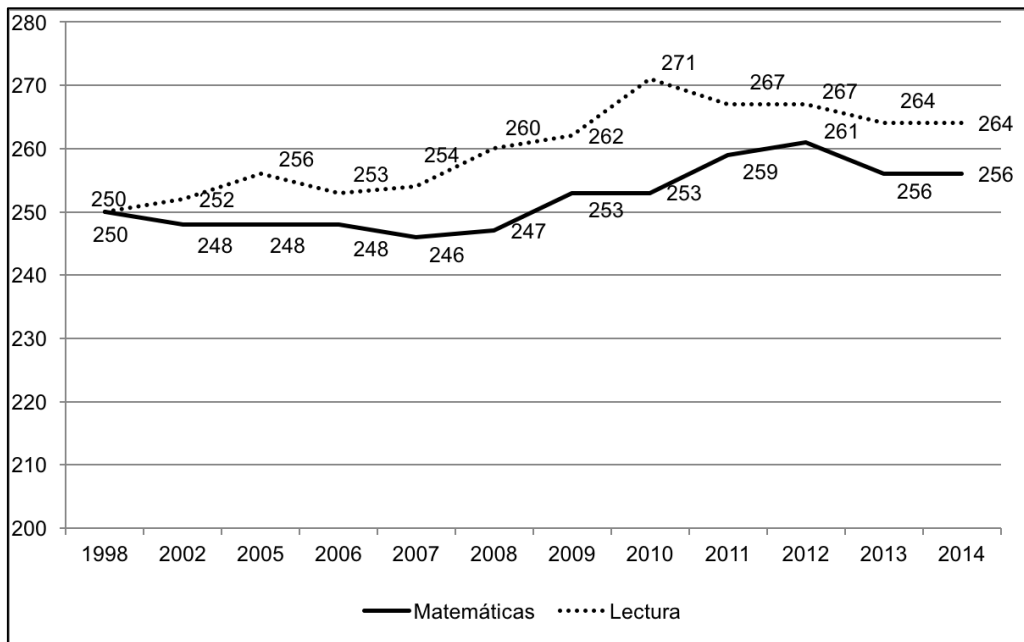
Fuente: Base de datos PISA-2012.

### 3.4.3. Resultados de aprendizaje

En términos de resultados, el sistema educativo chileno ha obtenido tradicionalmente mejores resultados que el resto de los países de la región. El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) para los países de América Latina y el Caribe situaba a Chile a la cabeza de los países de la región en cuanto a los resultados de aprendizaje en áreas como las matemáticas o la lectura (UNESCO, 2014). En cambio, en la comparativa con el resto de países de la OCDE a través de la evaluación PISA, Chile pese a que es uno de los países que mayor progreso ha realizado a lo largo de las diferentes ediciones, se sitúa aun significativamente por debajo de la media de los países de la OCDE (OECD, 2016).

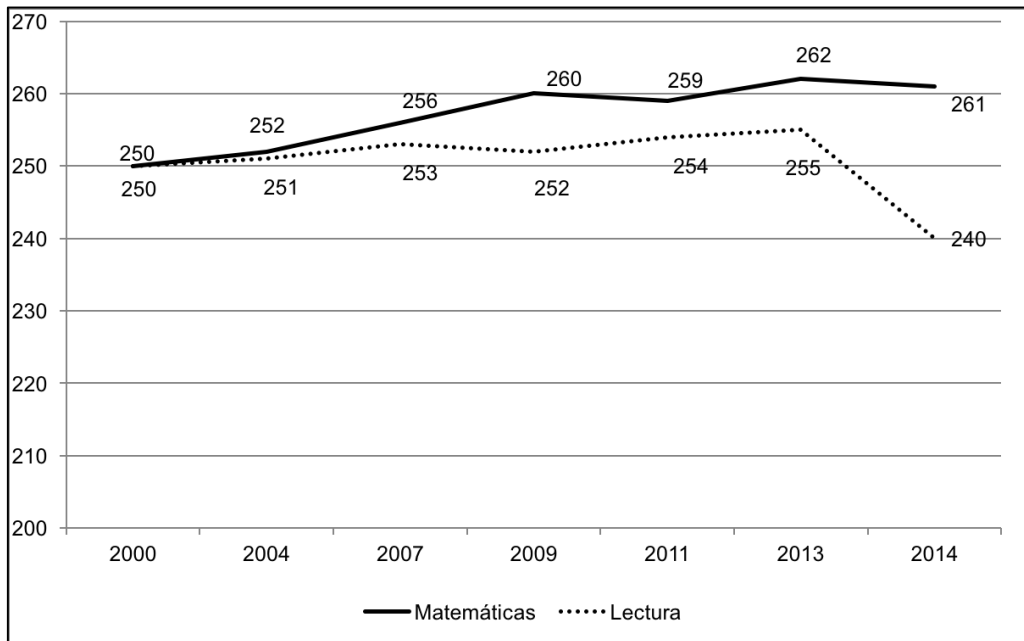
Más allá de la comparativa internacional en términos de resultados de aprendizaje, las diferentes ediciones de la evaluación SIMCE muestran un cierto estancamiento de los resultados. Los gráficos 3.7, 3.8 y 3.9 muestran la evolución de los resultados de la evaluación SIMCE para los cursos de 4º básico, 8º básico y 2º medio en las áreas de matemáticas y lectura. En el caso de la educación básica las puntuaciones se han mantenido relativamente estables a lo largo del período, observándose únicamente una mejora de significativa de 14 puntos en la prueba de lectura de 4º curso.

**Gráfico 3.6.** Resultados SIMCE en matemáticas y lectura, 4º Básico, 1998-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos SIMCE.

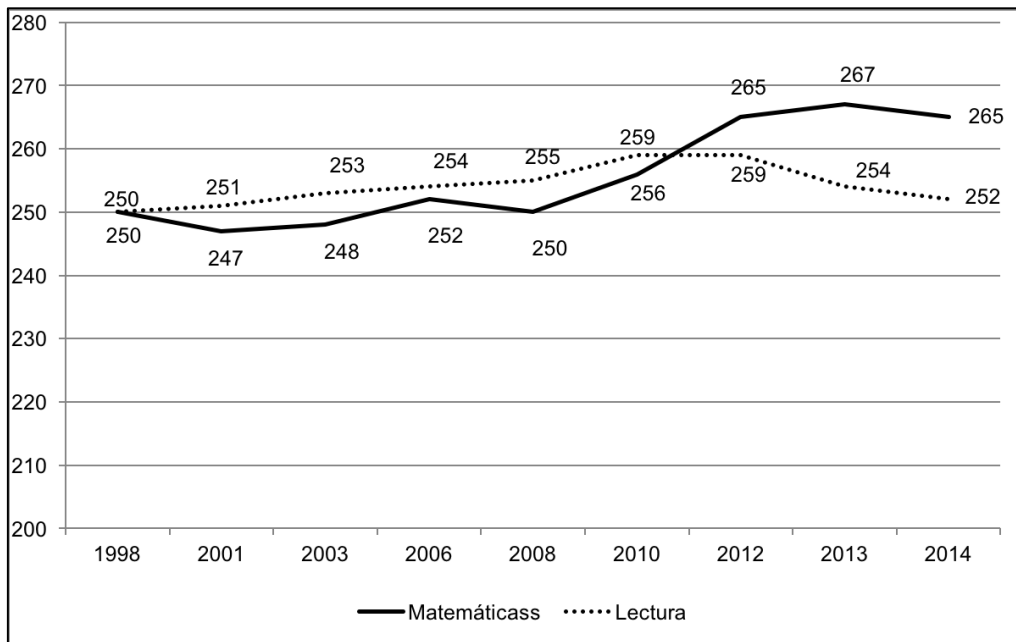
**Gráfico 3.7.** Resultados SIMCE en matemáticas y lectura, 8º Básico, 1998-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos SIMCE.

En la educación media, el patrón observado es similar al de la educación básica. Aunque las puntuaciones han oscilado a lo largo del período 1998-2014, las mejoras son relativamente reducidas, 15 puntos en el caso de la prueba de matemáticas y 2 en la prueba de lectura.

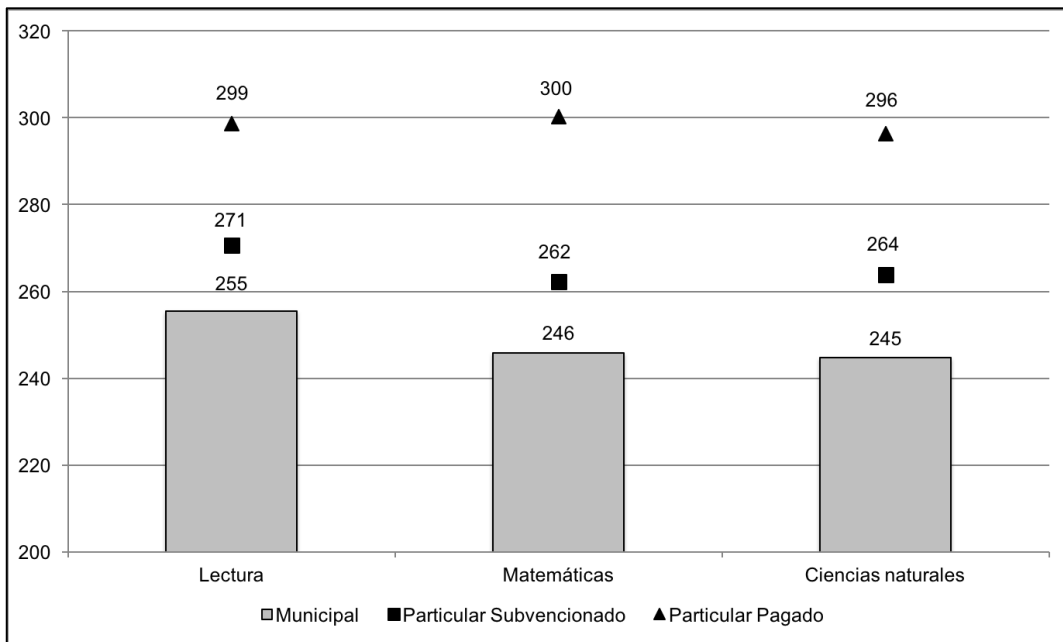
**Gráfico 3.8.** Resultados SIMCE en matemáticas y lectura, 2º medio, 1998-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos SIMCE.

Por último, y en relación con los resultados de aprendizaje es importante señalar las importantes diferencias que se observan en los resultados en función de las características de las escuelas y de los alumnos. El gráfico 3.10 muestra las diferencias de puntuación en SIMCE según la titularidad de las escuelas. Como se puede observar en todas las materias evaluadas las escuelas municipales obtienen un rendimiento inferior a las escuelas particulares subvencionadas y pagadas. Como han señalado diversos estudios gran parte del diferencial observado entre escuelas municipales y privadas se explica por las diferencias en la composición social de su alumnado (Mizala y Romaguera, 2000; Carnoy y Mc Ewan, 2003; Garces, 2009).

**Gráfico 3.9.** Puntuación en SIMCE según dependencia administrativa (4º básico)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE-2011.

### 3.5. Chile como el laboratorio de la privatización educativa

La singularidad del caso de Chile en torno a la mercantilización y privatización de la educación radica en dos factores principales. En primer lugar, el enorme calado de las reformas pro-mercado instauradas durante la dictadura militar que modificaron de manera substancial tanto el modelo de provisión como de financiación de la educación, y que convirtieron a Chile en el primer país del mundo que instauraba este tipo de políticas a gran escala (Patrinos et al., 2009). En segundo lugar, cabe destacar la consolidación – y podría considerarse que también la expansión - a lo largo de más de tres décadas de las medidas de mercantilización y privatización en el sector educativo. Ambos factores sitúan al sistema educativo chileno como un caso único en el mundo tanto por la profundidad y calado de las reformas adoptadas como por su perduración a lo largo del tiempo (Bellei y Orellana, 2014).

Como se ha analizado a lo largo de capítulo, las últimas décadas de la política educativa chilena representan un periodo de gran actividad en torno a la política educativa bajo gobiernos y responsables políticos de muy diversa naturaleza. Evidentemente la transición entre el régimen dictatorial y la democracia supuso un cambio importante en términos políticos. Sin embargo, todavía hoy, existe un importante debate académico en torno hasta qué punto el fin del régimen dictatorial y la restauración de la democracia supuso un cambio significativo de paradigma en

relación con la política educativa o, por el contrario, debe ser entendido como un proceso de continuidad política. Autores como Espínola y de Moura (1999, 2002) consideran que las políticas educativas desarrolladas durante las décadas de los ochenta y noventa forman parte de un mismo proceso de reforma:

“En 1980 se da comienzo a un período de cerca de 20 años de reformas en el sistema escolar que han tenido un efecto demostrativo para otros países de América Latina por lo innovador de las medidas y por la continuidad de un proceso que se mantuvo prácticamente sin retrocesos ni grandes interrupciones a lo largo de 13 ministros y 3 gobiernos.” (Espínola y Moura, 1999: 1)

Por su parte, Delannoy (2000) se sitúa en un punto intermedio entre la continuidad y la ruptura que supusieron la dictadura y la democracia en términos de las políticas educativas. La autora considera que las políticas educativas desarrolladas a partir de la reinstauración de la democracia se pueden definir como “continuidad con cambio” respecto al período dictatorial, en lo que califica como un intento de “reconciliar” las políticas pro-mercado, consideradas exitosas, con las preocupaciones cada vez más incipientes sobre los problemas de equidad de la sociedad chilena, especialmente en el ámbito educativo. En cambio, Cox (2003) considera que las dos últimas décadas del siglo XX difieren sustancialmente en relación al rol del estado en el ámbito educativo.

Mientras que la de los ochenta redefine las responsabilidades de éste reduciéndolas, así como restringiendo sustancialmente los recursos del sector; la de los años noventa corresponden a un período de signo contrario –de intensa actividad estatal en el área y crecimiento sustancial del gasto-, que al mismo tiempo no modifica el papel del sector privado en educación, contrabalancea al mercado como regulador del sistema. (Cox, 2003: 20)

Más allá del debate en torno a la continuidad o la ruptura que supuso la transición entre dictadura y democracia, es evidente que Chile se ha convertido en un caso singular y emblemático en lo que se refiere a la aplicación de políticas de mercado en el ámbito educativo. Pese a la gran actividad en torno a la política educativa a lo largo de las últimas décadas, no se ha alterado de manera sustancial el modelo de mercado educativo impuesto durante la dictadura. En este contexto, el sistema educativo chileno representa una suerte de laboratorio de las políticas pro-mercado en educación y por tanto los sitúan como un entorno privilegiado desde donde analizar las dinámicas que se producen en el sí del mercado educativo.

## CAPÍTULO 4

# MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

---

A lo largo de los capítulos anteriores se han presentado las principales características que configuran el mercado educativo, la literatura previa respecto al comportamiento de los proveedores en contextos de competencia y la trayectoria histórica y características específicas del sistema educativo chileno donde se ubican la fase empírica de la tesis. El presente capítulo pretende sintetizar los elementos teóricos a partir de los cuales se ha construido el modelo de análisis de la tesis y las opciones metodológicas adoptadas para desarrollar la fase empírica del trabajo de investigación. Tanto la construcción teórica del modelo de análisis como el diseño de la investigación se han orientado en relación al objetivo principal de la investigación, es decir, analizar de qué manera y con qué objetivos las escuelas responden al mercado educativo, así como identificar aquellos factores que condicionan dichas respuestas.

Pese a que existen algunas valiosas excepciones, el comportamiento de las escuelas como proveedores del servicio educativo en contextos de mercado no han sido objeto de estudio principal de la ingente literatura que se ha desarrollado sobre los procesos de mercantilización desde que se pusieran en marcha este tipo de reformas a partir de la década de los ochenta. Como consecuencia existe una falta de diversidad en relación a las aproximaciones teóricas que han abordado el análisis del comportamiento de las escuelas. Mientras en el caso de la demanda, otro de los componentes fundamentales del mercado educativo se han desarrollado trabajos empíricos que abordan su comportamiento desde múltiples aproximaciones teóricas (habitus, teoría de la elección racional, individualismo metodológico, racionalidad limitada, entre otros), el análisis del comportamiento de los proveedores carece de este desarrollo desde el punto de vista empírico.

La estructura del capítulo es la siguiente. En primer lugar, se define y delimita el objeto de estudio de la investigación y su relevancia en el ámbito del estudio de los mercados educativos, así como el objetivo principal y específicos planteados para la fase empírica del estudio. En segundo lugar, se presentan los principales elementos teóricos que nutren y fundamentan el modelo de análisis de la investigación. En tercer lugar, se presenta el modelo de análisis y las hipótesis planteadas. En cuarto lugar, se recogen todos aquellos aspectos relacionados con la metodología y el diseño de investigación.

#### **4.1. Delimitación y justificación del objeto de estudio**

Como se ha señalado en el primer capítulo de la tesis doctoral, las políticas educativas de mercado han sido adoptadas a nivel global bajo diseños y motivaciones diversas. Esta diversidad no implica que no se puedan establecer algunos elementos y características comunes. Los argumentos principales que han sostenido y justificado la implementación de diseños de mercado en educación se han basado en que tanto la elección como la competencia actúan como mecanismos mediadores que permiten mejorar de la eficacia, la eficiencia, la equidad o la satisfacción de familias y estudiantes del sistema educativo como consecuencia de la implementación de este tipo de políticas. Por lo tanto, la implementación de política pro-mercado en ámbito educativo frecuentemente se ha vinculado a la posibilidad de establecer las condiciones que produzcan una mejora en el conjunto de dimensiones relevantes del sistema educativo. Desde esta perspectiva, los incentivos dispuestos por los mecanismos de mercado debieran favorecer y fomentar comportamiento puramente instrumental respecto a dichos incentivos.

En los últimos años se han desarrollado un gran número de estudios e investigaciones sobre los efectos del incremento de la capacidad de elección por parte de las familias y de la competencia entre escuelas que se asocia a esta mayor elección. La mayoría de la evidencia producida en este campo se ha centrado en analizar el efecto de dichas políticas sobre diferentes dimensiones del sistema educativo como la eficacia, la eficiencia y la equidad, aunque con resultados que pueden ser considerados poco concluyentes (Waslander et al., 2010). Aunque cuestiones de carácter metodológico y sobre el contexto donde son aplicadas estas políticas podrían explicar algunas de estas diferencias de resultados, se hace cada vez más necesario profundizar en los comportamientos de los actores implicados y los mecanismos activados para comprender los efectos de dichas políticas. Es decir, una mayor comprensión de los

efectos de las políticas educativas de mercado pasa inexorablemente por abrir la “caja negra” que se sitúa entre el diseño de dichas políticas y los resultados finalmente obtenidos, lo que Felouzis et al. (2013) denominan como “los mercados educativos en acción”. Por lo tanto, cada vez más, la investigación sobre el efecto de las políticas que promueven mayores niveles de competencia se ha centrado en analizar como los diseños regulativos son asumidos por los actores implicados (escuelas, familias, profesores...) y qué implicaciones en términos de resultados se pueden derivar de dichos comportamientos. Esto también permitiría profundizar sobre los efectos diferenciados de estas políticas para diferentes grupos socioeconómicos o para escuelas en situaciones y recursos diversos, entendiendo que aquellos estudios o evaluaciones de impacto de las políticas de mercado en algunos casos obvian las diferencias de los efectos según las características de los actores implicados. Por tanto, en relación con el comportamiento de las escuelas a las políticas de mercado el análisis no sólo debe ir orientado a conocer cómo responde dichos actores, sino que factores condicionan diferentes respuestas identificadas.

Como se ha señalado anteriormente, desde que se inició la adopción de este tipo de políticas pro-mercado durante la década de los ochenta, se ha desarrollado un importante cuerpo de evidencia en torno al comportamiento de la demanda en el mercado educativo, en el contexto de aquellas políticas que han fomentado una mayor capacidad de elección por parte de las familias. Esta aproximación no tiene un simple carácter descriptivo en torno a las estrategias desarrolladas por las familias en el mercado, sino que se cuestiona hasta qué punto la respuesta de las familias a entornos de mayor capacidad de elección puede condicionar los resultados obtenidos por dichas políticas (Ball et al., 1995; Schneider et al., 2000; Ball, 2003; Elacqua y Fábrega, 2006), o como las lógicas de elección de las familias no se basan necesariamente en un criterio instrumental (Bosetti y Pyryt, 2007; Bell, 2009). En cambio, la evidencia empírica relativa a cómo las instituciones educativas responden a los incentivos y presiones del mercado educativo continúa siendo escasa. Como señalan Waslander et al. (2010) en una completa revisión de la literatura existente sobre los mecanismos de funcionamiento, tanto en el ámbito de la demanda como de la oferta, del mercado en educación “*empirical research focusing on how schools actually respond to competition is relatively scarce so that comparisons across contexts are not always possible*” (p. 45).

Más allá de la falta de evidencia, en algunos casos la literatura sobre las políticas de mercado en educación frecuentemente conceptualiza a las instituciones educativas



como actores con un cierto carácter estático, sin capacidad reflexiva y con limitada capacidad de agencia que únicamente tratan de responder y satisfacer las preferencias expresadas por las familias. Esta concepción relativamente estática de los proveedores educativos ignora la capacidad que estos tienen para influenciar las preferencias y los procesos de elección de las familias (Lubienski, 2006c) o desarrollar comportamientos estratégicos como respuesta al mercado (Jabbar, 2016a) y por tanto condicionar los resultados de la adopción de este tipo de políticas. En algunos casos, como señalan Waslander et al. (2010) son limitaciones de carácter metodológico las que pueden explicar la falta de evidencia en torno al comportamiento y las racionalidades de los proveedores educativos. En primer lugar, la dificultad para delimitar qué sujetos conforman la oferta en los mercados educativos. Al contrario que la demanda, representada normalmente por las familias y los estudiantes, las escuelas son muchas veces instituciones complejas donde múltiples actores determinan las respuestas de la oferta educativa (gestores, directores, docentes...) dificultan el proceso de conceptualización de la oferta educativa como sujeto de análisis. En segundo lugar, las políticas educativas de mercado suelen venir acompañadas de medidas de rendición de cuentas como forma de regulación del mercado por parte de la administración educativa. En este sentido, Waslander et al. (2010) señalan que puede ser complejo discernir hasta qué punto las respuestas de la oferta educativa son consecuencia de las políticas que promueven la competencia de aquellas que tienen como objetivo la rendición de cuentas. Aunque se pudiera contemplar que las políticas de fomento de la competencia y de rendición de cuentas forman parte de un mismo proceso político y no elementos diferenciables, continuaría siendo complejo discernir si las respuestas de las escuelas se derivan del fenómeno de la competencia o de la necesidad de ajustarse las políticas de rendición de cuentas.

Pese a estas dificultades de carácter metodológico y empírico, es posible identificar algunos estudios que, al menos parcialmente, han tratado de analizar el comportamiento y la respuesta de los proveedores educativos a las políticas pro-mercado. A partir de las políticas que fueron implementadas durante la década de los ochenta, se identifican estudios para el caso de Inglaterra (Woods, 1993, 1994; Gewirtz et al., 1995; Woods et al., 1998; Bell, 1999) o Nueva Zelanda (Lauder et al., 1999; Fiske y Ladd, 2000). También a raíz de la aparición y popularización de las conocidas como charter schools, se ha producido un importante cuerpo de literatura para el caso de EE. UU (Hess et al., 2001; Lubienski, 2006c; Jennings, 2010; Jabbar, 2015b), así como la aplicación de este tipo de políticas en Colombia (Termes et al., 2015). Desde una óptica comparada, cabe señalar el proyecto de investigación

REGULEDUC que analizaba el comportamiento de los proveedores educativos en seis ciudades europeas bajo diferentes entornos regulativos, aunque todos ellos caracterizados por la presencia de políticas post-burocráticas (Maroy, 2004, 2006; van Zanten, 2009; Ball y Maroy, 2009). En cambio, la evidencia es mucho más escasa para el caso de uno de los sistemas educativos de mercado más emblemáticos como es el caso de Chile. Pese a que existe una gran número de estudios relativos al efecto de las reformas pro-mercado adoptadas en Chile durante los años ochenta en términos de resultados (Hsieh y Urquiola, 2006; Gallego, 2006; Contreras et al., 2010;) o segregación y equidad (Mizala y Torche, 2005; Elacqua, 2009; Valenzuela et al., 2013; Valenzuela et al., 2014), la evidencia en torno a las estrategias desarrolladas por las escuelas es mucho más reducida y focalizada en estrategias específicas como la selección de estudiantes (Gauri, 1998; Hsieh y Urquiola, 2006; Contreras et al., 2010; Carrasco et al., 2014).

La poca evidencia sobre el comportamiento de los proveedores educativos a las políticas de mercado contrasta con la centralidad que la teoría de los mercados educativos (Lubienski, 2003) otorga a las respuestas de las instituciones educativas para alcanzar los resultados esperados. Según Chubb y Moe (1990) las políticas educativas de mercado dotan de mayor autonomía a las instituciones educativas y deben proveer los incentivos necesarios para que las escuelas mejoren su eficacia, mejorando de esta manera los resultados agregados del sistema educativo.

While schools controlled only by the market are free to organize any way they want, then, an environment of competition and choice gives them strong incentives to move toward the kinds of “effective-school” organizations that academics and reformers would like to impose on public schools. Of course, not all schools in the market will respond equally well to these incentives. But those that falter will find it more difficult to attract support, and they will tend to be weeded out in favor of schools that are better organized. (Chubb y Moe, 1990, p. 190).

Por lo tanto, podríamos señalar dos limitaciones principales de la literatura disponible en relación a las dinámicas del mercado educativo. En primer lugar, la falta de evidencia entorno al comportamiento y estrategias desarrolladas por los proveedores educativos en contextos de mercado educativo particularmente desde una visión holística del conjunto de estrategias y factores que influyen en dichos comportamientos. Con contadas pero relevantes excepciones, el comportamiento de las escuelas no ha ocupado hasta la fecha un peso significativo en la evidencia disponible acerca de los efectos de las políticas educativas de mercado. En segundo lugar, esta falta de evidencia en relación al comportamiento y estrategias desarrolladas por los proveedores educativos es particularmente significativa para el caso de Chile y en cierto modo paradigmática, ya que este país cuenta con uno de los mercados

educativos más liberalizados y desregulados del mundo (Bellei y Vanni, 2015). El mercado educativo chileno representa uno de los entornos más privilegiados para observar y analizar las dinámicas del mercado educativo.

El objetivo principal de la fase empírica de la tesis doctoral es identificar los comportamientos de las escuelas en contextos de mercado, así como los factores que influyen en dichos comportamientos, las motivaciones y lógicas de acción que determinan las respuestas de las instituciones educativas. A partir de este objetivo principal y con el objetivo de estructurar la fase empírica del trabajo de investigación se han establecido un conjunto de objetivos específicos:

1. Identificar los tipos de respuestas que los proveedores educativos desarrollan en el mercado educativo.
2. Identificar los factores que condicionan e influyen las respuestas de los proveedores educativos.
3. Analizar las racionalidades explícitas e implícitas de las respuestas de los proveedores educativos.
4. Analizar la relación entre los comportamientos desarrollados por las escuelas y las lógicas de elección de las familias.
5. Analizar los efectos del comportamiento de las escuelas sobre las dinámicas del mercado educativo local.

## **4.2. Fundamentación teórica**

Esta sección presenta la fundamentación teórica del modelo de análisis propuesto para analizar el comportamiento de las escuelas en el contexto del mercado educativo, así como los factores que determinan y tienen influencia sobre estos comportamientos.

### **4.2.1. El mercado educativo como fenómeno sociológico**

El mercado como forma de intercambio de bienes y servicios, y de coordinación entre diferentes actores han ocupado un espacio relevante en la disciplina sociológica en las últimas tres décadas. Pese las diferencias en las diversas aproximaciones sociológicas al fenómeno del mercado todas ellas coinciden en definirlo como un campo social de

interacción entre los diferentes actores que componen la oferta y la demanda, así como el Estado en su papel de regulador (Fligstein y Dauter, 2007: 63). Es precisamente esta conceptualización del mercado como campo de interacción social la que justifica el análisis sociológico de las interacciones que tienen lugar en cualquier mercado. En concreto los mercados educativos no son dispositivos que puedan ser comprendidos o analizados de manera aislada del contexto social donde se ubican, aconteciendo subsistemas ubicados dentro de un contexto social global (Etzioni, 1988 citado por Woods y Bagley, 1996). Analizar el mercado desde una perspectiva sociológica o *sociologically informed* (Woods et al., 2000) consiste en considerar que las iteraciones que tienen lugar en sí del mercado se encuentran mediadas por las relaciones de poder, el estatus social o las concepciones culturales de los actores que se encuentran involucrados en él.

Pese que no existe una sociología del mercado educativo como desarrollo teórico propio<sup>42</sup>, diversos autores han señalado que el mercado educativo constituye en sí mismo un campo de interacción social. Como se ha señalado en capítulos anteriores, en las últimas décadas las dinámicas del mercado educativo han ocupado un lugar relevante dentro de la disciplina de la sociología de la educación. Desde el punto de vista de la demanda, el mercado educativo representa un espacio donde la clase social o el capital social y cultural de las familias posiciona a los individuos en el proceso de elección (Ball et al., 1995; Ball, 2003) condicionando e influyendo en su situación por el conflicto estructural por las posiciones (Yair, 1996). Desde el punto de vista de las escuelas, los desarrollos teóricos, en el marco del mercado educativo, han ido orientados a conocer de qué manera las escuelas responden al fenómeno de la competencia. Una concepción sociológica de la competencia consiste en reconocer que las escuelas pueden presentar comportamientos de carácter estratégico para hacer frente a la competencia pero que a su vez estos comportamientos se ven influenciados y afectados por factores de carácter material, simbólicos y culturales. Esto es lo que Jabbar (2015b) denomina la conceptualización de la competencia como un proceso más que como una situación estática. En este sentido, los procesos de competencia entre las escuelas se ven mediados por dimensiones de carácter social y cognitivo que afectan a como las instituciones se posicionan para hacer frente a las presiones que se derivan de este fenómeno.

---

<sup>42</sup> Pese a que Felouzis et al. (2013) en su libro realizan una propuesta de “Una sociología de los mercados educativos” está se encontraría dentro del campo de la sociología política, analizando cómo el mercado educativo se puede ser el resultado de diferentes políticas públicas y que elementos condicionan la aparición y configuración de cada una de sus modalidades.

To sum up, the social (market hierarchies and networks) and cognitive (perceptions and beliefs) dimensions of education markets have implications for how competition occurs. I argue that rather than being autonomous rational agents, actors in the economy are enabled or constrained by a number of structural factors related to their places in social networks or market hierarchies. (Jabbar, 2016a: 406)

En resumen, pese a la naturaleza eminentemente económica del mercado educativo como estructura de coordinación entre los actores implicados en la provisión del servicio educativo, las dinámicas que se producen en él se ven influenciadas por las dinámicas sociales, las relaciones de poder, el estatus social de los actores o las redes de interacción que se conforman entre ellos.

#### **4.2.2. La dimensión local del mercado educativo**

Un elemento común a las diferentes perspectivas que han analizado el comportamiento de la demanda y la oferta en el marco del mercado educativo es la importancia que se otorga al contexto local como dimensión que puede influenciar los comportamientos y estrategias desarrollados por los actores implicados. Esta dimensión local ha sido señalada como fundamental para entender las dinámicas que se establecen en el mercado educativo. Se podría asumir, por tanto, que bajo un mismo ámbito regulativo existen tantos mercados educativos como realidades locales puedan ser identificadas y que, por tanto, el ámbito local actúa como factor mediador entre la regulación que configura el mercado educativo y la forma que acaba adoptando en la realidad. En este sentido, Junemann y Ball (2015) subrayan la importancia del contexto local para el estudio de los mercados educativos de la siguiente manera *“real markets are local markets. There is a crucial need to understand how competition works in specific settings”*<sup>43</sup>. Por tanto, cabe asumir que las dinámicas y comportamientos de la oferta educativa, así como de la demanda, pueden variar de manera significativa en función de las características locales. Este componente local del mercado educativo es particularmente relevante para el desarrollo de un análisis empírico de las dinámicas y comportamientos en el seno del mercado. Desde este punto de vista, las dinámicas y resultados de las políticas de mercado están estrechamente vinculadas al contexto local donde se ubiquen. ¿Asumir esta dimensión local significa que no se puedan realizar generalizaciones en torno a las dinámicas que se establecen en el mercado educativo? No necesariamente, sino

---

<sup>43</sup> Low fee private schools in developing countries: separating ideology from evidence <https://ioelondonblog.wordpress.com/2015/05/27/low-fee-private-schools-in-developing-countries-separating-ideology-from-evidence/>

que exige, desde el punto de vista empírico, contemplar todos aquellos aspectos y factores locales que condicionan las dinámicas de competencia y elección.

La importancia del contexto local en las dinámicas de los mercados educativos ha sido incorporada en la mayoría de estudios que intentan analizar de manera holística o comprensiva las interacciones y comportamientos de los diferentes actores que conforman el mercado educativo. Aun así, la manera en que se ha definido y operativizado la dimensión local ha sido diversa y bajo diferentes denominaciones: 'lived market' (Lauder et al., 1999; Waslander y Thrupp, 1995), 'local competitive arena' (Glatter y Woods, 1994) o 'mercado educativo local' (Gewirtz et al., 1995; Maroy 2004; Lubienski, 2006c). Esta naturaleza espacial y social de dos de los fenómenos que caracterizan cualquier mercado educativo, competencia y elección, se ha venido a denominar de manera más genérica "geografía del mercado educativo" (Taylor, 2001).

Tomando en consideración los desarrollos del campo de la sociología económica, Waslander y Thrupp (1995) señalan que el comportamiento del mercado sólo puede entenderse de manera correcta si se tienen en cuenta el contexto social y cultural en los que tienen lugar las interacciones entre los diferentes actores que forman parte del mercado, es decir cabe tener en cuenta una concepción contextualizada del mercado educativo. El concepto de "lived market" fue originalmente acuñado por Lauder et al. (1999) para el análisis de las dinámicas de competencia que se habían introducido en la educación secundaria de Nueva Zelanda. En un estudio posterior de estos mismos autores, se señala el porqué de la importancia de incorporar el contexto al análisis de las dinámicas que tienen lugar en el contexto del mercado educativo:

Markets need to be studied in context because the outcomes generated by education markets will be determined both by the formal properties and informal arrangements of and within the market. The formal properties are typically established by legislation. Informal arrangements within a market are created by actors, in this case schools, who will respond to competition by modifying it to their advantage. We call the outcomes of this combination of the formal and informal properties of the lived market (Lauder et al., 1999:84).

En este caso contextualización del mercado educativo enfatiza la necesidad de contemplar todos aquellos aspectos informales que, como las propiedades formales, condicionan las dinámicas del mercado. Según estos autores, cabe tener en cuenta que, desde el punto de vista empírico, el comportamiento de los diferentes actores en el mercado es el resultado de la interacción entre las normas de carácter formal (regulación, direcciones de política educativa) y los acuerdos informales que establecen los actores involucrados. Son precisamente aquellos aspectos informales los que varían en función del contexto local donde se examinen las dinámicas del

mercado. Aun así, el concepto de “lived market” no lleva necesariamente aparejado una concepción espacial del mercado educativo al menos de manera explícita. En cambio, Gewirtz et al. (1995) profundizan en la dimensión geográfica del mercado educativo<sup>44</sup>. En este sentido, los autores afirman la diversidad de contextos locales en términos políticos, sociales e históricos dificultan la posibilidad de generalizar en relación de las dinámicas de mercado en educación y, por tanto, cualquier concepción significativa de las dinámicas de mercado debe tener en cuenta esta dimensión local. El nivel local actúa como mediador entre la regulación establecida a nivel nacional y los actores considerados individualmente. Para estos autores establecer un nivel de análisis intermedio entre la estructura formal del mercado y las instituciones escolares debe permitir considerar todas aquellas características locales, específicamente sociales, que condicionan los procesos de elección y, por tanto, las dinámicas a las que se enfrentan las escuelas.

Por su parte, el proyecto de investigación *Parental and School Choice Interaction* (PASCI) (Glatter y Woods, 1994; Woods et al., 1998) señala, de nuevo, la necesidad de acotar un espacio intermedio entre la escala macro y micro que permita capturar las características del espacio local donde interacciona la demanda y la oferta del mercado educativo. Estos autores utilizan el concepto de “*local competitive arena*” definida de la siguiente manera:

We refer to a local competitive arena, in an ideal typical sense, as an area in which schools draw from a common population of parents and students. This arena is the battleground upon which schools vie with one another for parental and student support. In reality, local competitive arenas can be more or less closed, with boundaries that are more or less apparent. The notion of a boundary in school-environment interactions is in any case problematic and is largely a matter of individual perception” (Glatter y Woods, 1994, 57-58).

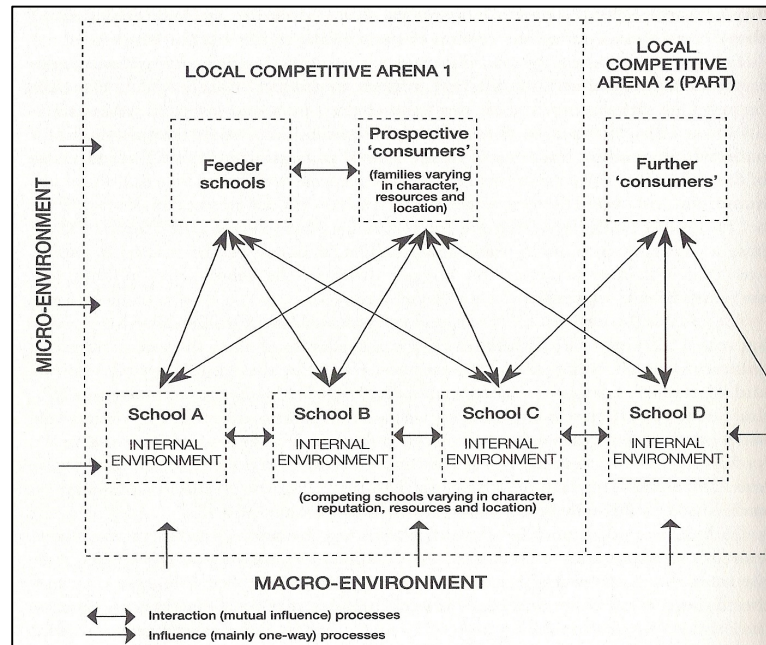
En este caso la dimensión local del mercado educativo local se define como el área geográfica en la cual un conjunto de escuelas comparte una población común de potenciales estudiantes, y por tanto no debe necesariamente coincidir con la unidad del espacio de la unidad local en términos administrativos. A su vez los autores reconocen la dificultad para determinar las fronteras que permiten delimitar esta área y como en cierta manera estos límites dependen de la percepción de los agentes implicados. La figura 4.1 pretende ilustrar los componentes y las relaciones que conforman la ‘local competitive arena’. Los propios autores definen el concepto de ‘*local competitive arena*’.

---

<sup>44</sup> Cabe señalar que la organización del sistema educativo inglés a través de Autoridades Educativas Locales (LEAs en su abreviación en inglés) implica que la concepción local del mercado educativo lleve aparejada una delimitación geográfica específica.

*arena'* como un recurso heurístico que sirve como modelo para analizar los resultados de los casos de estudio.

**Figura 4.1.** Local competitive arenas: processes of interaction and influence



Fuente: Woods et al. (1998:146)

Como se puede observar en la figura las dinámicas e interacciones entre la oferta y la demanda del mercado educativo están directamente influenciadas por lo que los autores denominan el macro-ambiente y el micro-ambiente. El macro-ambiente abarca la administración nacional, así como las influencias sociales, económicas, tecnológicas y sus dimensiones internacionales. Mientras que el micro-ambiente comprende a la administración local y las características sociales, económicas, históricas, culturales y demográficas del área local.

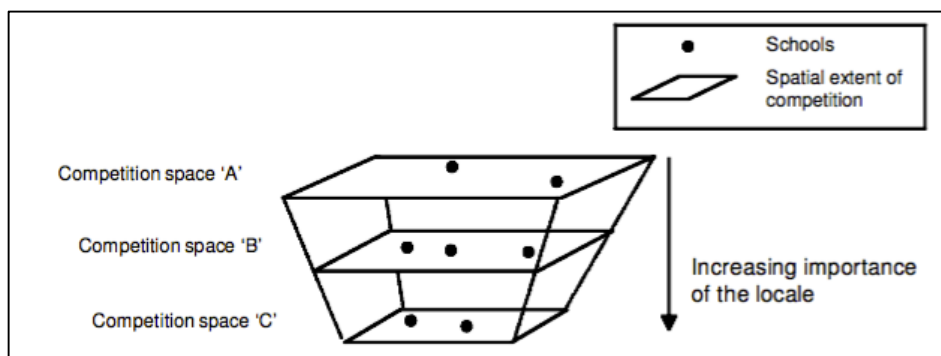
Por otro lado, Taylor (2001) considera que la principal limitación del concepto de "local competitive arena" es que este modelo de análisis se basa en delimitar la dimensión geográfica del mercado educativo a partir de la proximidad de aquellas escuelas que se encuentran adyacentes y comparten un conjunto de "clientes" potenciales. En cambio, el autor considera que ciertas escuelas no únicamente compiten desde el punto de vista de la proximidad geográfica que lo pueden hacer a partir de compartir alguna característica común (p. ej. las escuelas religiosas) y que pueden estar compitiendo entre ellas, aunque se localicen en áreas locales distintas. Para superar esta limitación Taylor (2001) proponen el concepto de espacio de competencia que define de la siguiente manera:



[...] a competition space can be defined as the area of interaction between schools in the market place. These areas can vary in size and character and can be measured in many different ways, although for the purposes of this research this is based on movement of pupils between schools in the form of gains and losses of a local, or catchment, intake. It is possible to have several competition spaces within an LEA, or the LEA may be a single competition space in itself, if not a very complex one. (Taylor, 2001: 199).

A partir de los resultados empíricos obtenidos del análisis de pérdidas y ganancias de alumnos de las escuelas contenidas en seis espacios locales en Inglaterra, Taylor (2001) propone una tipología que identifica tres posibles tipos generales de espacios de competencia o formas de competencia entre escuelas. Un primer espacio de competencia se denomina auto-gestionado. Este tipo de espacio de competencia se basa en la capacidad espacial de las escuelas de atraer alumnos, es decir, puede variar desde todo el municipio donde opera la escuela hasta una escala más local restringida al entorno más cercano. La figura 4.2 ilustra tres espacios de competencia (A, B y C) que agrupan a las escuelas de un mismo espacio local en función de su capacidad espacial para atraer alumnos. En este caso, las escuelas clasificadas dentro del espacio de competencia A tienen una mayor capacidad de atraer alumnado que las escuelas del espacio de competencia C donde la escala local toma mayor importancia. Como destaca el propio autor, estos espacios de competencia no necesariamente se relacionan con el tipo de oferta educativa que ofrecen las escuelas.

**Figura 4.2.** Espacios de competencia basados en la extensión de la competencia



Fuente: Taylor (2001)

En segundo lugar, se identifican los espacios de competencia de carácter jerárquico. En este caso las escuelas compiten en función de su posición en la jerarquía local y se establecen diferentes espacios de competencia en función de la posición ocupada por la escuela en la jerarquía local. Como se ha señalado en capítulos anteriores, la posición en la jerarquía local de escuelas depende de la percepción de las familias sobre el estatus y prestigio de la escuela, aunque de manera empírica se suele aproximar a través de la composición social o el rendimiento de las escuelas en

pruebas de evaluación externa. Aunque estos espacios de competencia se estructuran de manera jerarquía, en los niveles de la jerarquía y el número de escuelas en cada uno de estos niveles puede variar de un espacio local a otro.

Por último, el autor identifica los espacios de competencia no jerárquicos. Este tipo de espacios de competencia lo conforman dos tipologías de escuelas: a) aquellas que pueden competir de manera directa y no jerárquica con otras escuelas; b) y aquellas que no compiten con ninguna otra escuela. En el primer grupo, el autor observa una serie de parejas de escuelas que únicamente compiten entre ellas dos, es decir la ganancia y la pérdida de alumnos tiene lugar únicamente entre estas dos escuelas. El segundo grupo, lo componen aquellas escuelas que debido a su aislamiento en términos geográficos no compite con ninguna otra escuela en términos de atracción o pérdidas de alumnos.

Como se ha señalado a lo largo del apartado, la dimensión local deviene fundamental para analizar las dinámicas de cualquier mercado educativo local. Pese a ello, cabe destacar que la definición local del mercado educativo tiene un carácter principalmente heurístico, que se utiliza desde el punto de vista empírico a la hora de analizar y comprender las estrategias y comportamientos de los diferentes actores implicados pero que, como señala Lubienski (2007) es esencialmente una abstracción útil desde el punto de vista empírico:

“Although an abstraction, the LEM is a useful concept for understanding how schools and other educational organizations are responding to competitive incentives in that it helps us understand not only how educational organizations respond to consumer demand but how they develop competitive strategies in response to each other.” (Lubienski, 2007: 125).

Hasta ahora se ha presentado las diferentes concepciones de la dimensión local del mercado educativo. Aunque las diferentes aproximaciones no son coincidentes en su manera de definir y operativizar la dimensión local del mercado en educación, no son necesariamente contradictorias sino complementarias. Pese a la compatibilidad entre las diferentes concepciones presentadas, a continuación de señalan una síntesis de aquellos aspectos clave utilizados para llevar a cabo la fase empírica del trabajo de investigación:

- a) Es necesario establecer un nivel de análisis intermedio entre la regulación que configura el mercado educativo a nivel nacional y los actores que se ven interpelados por dicha regulación. Las características específicas del contexto local forman parte del conjunto de factores mediadores que influyen en los comportamientos de los actores.

- b) El concepto de mercado educativo local es básicamente un instrumento heurístico útil a la hora de analizar las dinámicas del mercado educativo. La concepción local del mercado utilizada como instrumento en el análisis empírico no necesariamente se debe circunscribir a una delimitación de carácter administrativo, sino que son áreas constituidas socialmente resultado de la percepción de los actores sobre que representa su entorno de elección o competencia.
- c) Los actores situados dentro de un mismo espacio local, y en especial las escuelas, pueden presentar espacios de competencia diferenciados. Cabe tener en cuenta que los espacios de competencia tanto desde el punto de vista geográfico y espacial como de carácter simbólico pueden variar entre las diferentes escuelas situadas en un mismo entorno.

#### **4.2.3. El comportamiento de los proveedores educativos en el mercado**

Aunque el análisis de los comportamientos de los proveedores en el mercado educativo ha sido abordado tanto desde la disciplina económica y como desde la sociología, en algunos casos de manera complementaria (Davies y Adnett, 1999), ambas aproximaciones guardan diferencias de carácter ontológico significativas y que deben ser consideradas a la hora de analizar los métodos y resultados obtenidos. En el caso de la economía, los estudios realizados se han centrado en analizar los efectos de la competencia entre las escuelas principalmente sobre los resultados de los alumnos u otros indicadores cuantitativos. Básicamente estas investigaciones analizan hasta qué punto la competencia estructural derivada de la adopción de políticas pro-mercado actúa como variable capaz de explicar los resultados de los alumnos (ver Belfield y Levin (2002) para una completa revisión de la literatura publicada para el caso de EE. UU). De manera sintética, estas investigaciones se han centrado en analizar la capacidad de diversas intervenciones políticas (*vouchers*, escuelas chárter, programas de elección escolar) para generar mayores o menores niveles de competencia estructural; y como dicha competencia ha afectado a los resultados académicos de los estudiantes y otras dimensiones del sistema educativo. Para Jabbar (2016a) las aproximaciones desde la ciencia económica al análisis de las dinámicas del mercado educativo han tendido a dar un excesivo protagonismo a las decisiones y comportamientos de los agentes implicados en el mercado educativo, subestimando cómo las características del contexto y de la estructura social pueden influenciar las elecciones y los comportamientos de las instituciones educativas y de

las familias. Estas aproximaciones, frecuentemente apoyadas en las teorías económicas neoclásicas, son lo que Granovetter (1985) denomina “undersocialized” concepciones de la acción humana. Por otro lado, la autora considera que los análisis de las dinámicas de los mercados educativos desde la disciplina de la sociología han tendido a sobrevalorar la importancia e influencia del contexto y de la estructura social, subestimando, de este modo, la capacidad los actores involucrados en el mercado educativo para adoptar comportamientos estratégicos como respuesta a los entornos de mercado, lo que Grantovetter (1985) denomina concepciones *oversocialized* de las dinámicas del mercado.

Ambas perspectivas plantean ventajas e inconvenientes a la hora de examinar las dinámicas del mercado educativo. Mientras los estudios que han analizado las dinámicas de competencia desde la disciplina económica han sido eficaces para determinar la capacidad de las políticas de mercado para activar o inhibir los comportamientos de las escuelas esperados por la teoría del mercado educativo, los análisis de carácter sociológico han profundizado en cómo la estructura social condiciona los posibles efectos de las políticas pro-mercado. Sin embargo, en ambas aproximaciones se omiten dimensiones indispensables para comprender los efectos de las políticas pro-mercado. Aunque cabría matizar la vinculación que establece la autora entre aproximaciones disciplinares y las dimensiones que condicionan las dinámicas de los mercados educativos, las diferencias subrayadas por Jabbar (2016) nos remiten a un debate tradicional entre estructura y agencia en el análisis de los fenómenos sociales que ha ocupado gran parte del debate de la disciplina sociológica (Giddens, 1984; Archer, 1995; Hay, 2002). La autora considera que es necesario superar dicha dicotomía o dualidad en el análisis del comportamiento de los proveedores educativos considerando que estos agentes tienen comportamientos estratégicos pero que a su vez se encuentran condicionados y delimitados por factores sociales, económicos y políticos.

Therefore, it is most helpful to consider school leaders' responses to competition as strategic, but within the confines of particular social, economic, and political structures. Rather than autonomous rational agents, school leaders in education markets are constrained by a number of structural factors related to their places in social networks or market hierarchies. (Jabbar, 2016a:401)

Con el objetivo de superar la dicotomía planteada por Jabbar (2016a) entre la influencia de la estructura y la capacidad de agencia de los proveedores educativos se ha estructurado un marco teórico que permite contemplar ambas dimensiones en el análisis del comportamiento de los proveedores educativos. Con este objetivo se utilizan dos desarrollos teóricos que permiten profundizar en los factores que

condicionan las respuestas de las escuelas, las fases que determinan dichas respuestas y los objetivos perseguidos. El marco analítico de la re-contextualización<sup>45</sup> de las escuelas desarrollado por Stephen J. Ball, Meg Maguire y Annette Braun en el marco del proyecto de investigación “Policy enactments in the secondary school: theory and practice” resulta especialmente útil para establecer los mecanismos de influencia del contexto sobre las respuestas de las escuelas a una política educativa y para establecer los diferentes momentos o fases que configuran dichas respuestas. Por otro lado, el marco analítico de las lógicas de acción, aplicado al ámbito de las instituciones escolares por el proyecto de investigación *Regulation and Inequalities in European Education Systems* (Reguleduc), es un instrumento que permite analizar los objetivos perseguidos por las escuelas a través de las respuestas desarrolladas. Ambos desarrollos se combinan durante la fase empírica del trabajo de investigación, delimitando aquellos factores que influyen, los momentos que determinan y los objetivos perseguidos por las respuestas de las escuelas.

#### **4.2.4. Las escuelas en el mercado: el proceso de re-contextualización**

Aunque originalmente el concepto de re-contextualización (*policy enactment*) ha sido utilizado para analizar como las escuelas adoptan y responden a una política o programa educativo específico (Ball et al., 2012), el *policy enactment* constituye un marco analítico válido y útil para el estudio de una política educativa de carácter estructural como es el mercado educativo (Verger et al., 2016). Este marco analítico propone una serie de herramientas que permiten analizar los procesos de apropiación y resignificación de las políticas educativas por parte de los actores, entendiendo que dicho proceso es fundamental a la hora de comprender los resultados finales de cualquier política educativa. La aproximación desde el punto de vista de la re-contextualización es especialmente útil porque permite superar algunas limitaciones del concepto de *implementación* de las políticas educativas en los que se toma en consideración el diseño de la política como único elemento que determina sus resultados sin tener en cuenta el rol de los actores interpelados por dicha política a la hora de llevarla a la práctica, y cómo estos actores pueden interpretar y modificar la política.

---

<sup>45</sup> Aunque los actores denominan a este proceso *policy enactment*, término con difícil traducción al castellano, se ha optado por utilizar el concepto de re-contextualización. De hecho, los propios autores equiparan ambos conceptos de la siguiente manera: “*Policy enactment involves creative processes of interpretation and translation, that is, the recontextualisation.*” (Braun et al., 2011: 586).

Policy enactment is a process of social, cultural and emotional construction and interpretation – and not all of these processes are reported or interrogated in outcomes-driven studies of policy implementation. (Maguire et al., 2014: 2)

La re-contextualización, poniendo el foco en cómo los actores implicados en el desarrollo de la política responden a ella, permite comprender por qué en determinadas ocasiones las políticas obtiene resultados inesperados o no deseados (Maguire et al., 2014). Pese a esta centralidad del proceso de descodificación y resignificación de las políticas educativas por parte de los actores es importante tener en cuenta que evidentemente las políticas son dispositivos que acotan y restringen las opciones disponibles pero que a su vez dotan a los actores involucrados de cierto margen de maniobra:

[...] policies do not normally tell you what to do, they create circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed or changed, or particular goals or outcomes are set. (Ball, 1994: 19).

Esta concepción de las políticas educativas señalada por Ball (1994) es especialmente relevante para delimitar la capacidad otorgada a los actores para desarrollar comportamientos a una política. Mientras que las políticas educativas no necesariamente determinan el comportamiento de los actores, sí que establecen el “terreno de juego” y las normas a través de las cuales los diferentes actores implicados pueden desarrollar sus comportamientos. De hecho, las políticas educativas que tienen un carácter estructural tienen la capacidad de modificar las percepciones, la cultura profesional y las expectativas de los actores (Ball, 2008). Por lo tanto, situar en el epicentro del análisis a los actores no necesariamente conlleva obviar cómo el diseño de las políticas educativas impacta sobre la capacidad de acción de los actores. La adopción de políticas de mercado en el ámbito educativo supone un drástico cambio en la forma de coordinación (Dupriez y Maroy, 2003). En la mayoría de contextos nacionales, la introducción de políticas pro-mercado supone, en cualquiera de sus formas, un desplazamiento de sistema burocrático-profesional hacia modos de gobernanza del sistema educativo denominados post-burocráticos (Maroy, 2004) caracterizados por la relevancia que estos nuevos modos de regulación otorgan a la racionalidad de los actores, entendida como una racionalidad instrumental, y por modos de coordinación basados en normas de referencia, el contrato o la evaluación (Maroy, 2009). En el caso de la adopción de políticas de mercado en educación, también se pueden producir cambios en términos valóricos y/o culturales que afecten a la práctica de los profesionales implicados y cómo estos interpretan las políticas puestas en marcha. Ball y Youdell (2008) resumen de la siguiente algunos de los

cambios en términos valóricos que se pueden producir por la introducción de mecanismo de mercado en el ámbito educativo.

**Tabla 4.1.** Valores profesionales y de mercado en educación

<b>Valores profesionales</b>	<b>Valores de mercado</b>
• Necesidad individual (escuelas, docentes y alumnos)	• Resultado individual (escuelas, docentes y alumnos)
• Carácter común (clases de alumnos con aptitudes mixtas, acceso abierto e inclusión)	• Diferenciación y jerarquía (entorno, división del alumnado según sus aptitudes, selección y exclusión)
• Servir a las necesidades de la población	• Atraer “clientes” o “consumidores”
• Énfasis en la asignación de recursos para aquellos alumnos con mayores necesidades de aprendizaje	• Énfasis en la asignación de recursos para aquellos alumnos considerados más capaces
• Colectivismo (cooperación entre escuelas, docentes y alumnos)	• Competencia (entre escuelas, docentes y alumnos)
• Evaluaciones generales de la valía basadas en diversas cualidades académicas y sociales	• Evaluaciones restringidas de la valía basadas en la contribución a los indicadores de resultados
• Se hace que la educación de todos los niños sea intrínsecamente de igual valor	• La educación de los estudiantes es valorada en términos de costes y resultados

Fuente: Ball y Youdell (2008).

Para estos autores, el mercado educativo supone un cambio de paradigma que modifica las orientaciones de todos los actores implicados, situando la competencia y los resultados en el centro de la práctica educativa. Este cambio cultural tiene evidentes implicaciones en la manera que los actores se interrogan y reflexionan acerca de su práctica diaria.

### **La importancia del contexto**

El marco analítico de la re-contextualización lleva implícito la necesidad de tomar en consideración las características de los actores que deben llevar a la práctica la política, así como el ámbito donde se ubican dichas prácticas. Pese a que en apartados anteriores ya se ha señalado la importancia de la dimensión local sobre las dinámicas y resultados de las políticas educativas de mercado, cabe profundizar en el protagonismo que se otorga a los factores contextuales en los procesos de re-contextualización y de qué manera dichos factores interaccionan con los procesos de interpretación y traducción de las políticas educativas. El contexto, entendido en un sentido amplio, en que la escuela desarrolla su actividad, acota y condiciona el

proceso de interacción entre la política y los actores implicados. En definitiva, se debe considerar que los procesos de re-contextualización tienen lugar en un entorno específico que influye sobre como los actores pueden asumir, interpretar y responder a dicha política. Estas características del contexto actúan como factores mediadores entre el diseño de la política y la manera en que los actores responden a ella. Braun et al. (2011) resumen el rol de los aspectos y factores contextuales en el proceso de apropiación de las políticas educativas de la siguiente manera:

[...] policies are enacted in material conditions, with varying resources, in relation to particular 'problems'. They are set against and alongside existing commitments, values and forms of experience. In other words, a framework for policy enactment will need to consider a set of objective conditions in relation to a set of subjective 'interpretational' dynamics and thus acknowledge that the material, structural and relational are part of policy analysis in order to make better sense of policy enactments at the institutional level. (Braun et al., 2011: 588)

Desde este punto de vista, el contexto no sólo debe ser tomado en consideración como factor mediador entre la política y la práctica de las instituciones educativas, sino que es un elemento que debe permitir interpretar las respuestas de las escuelas a la política analizada.

Sin embargo, el contexto es un concepto excesivamente amplio y que puede agrupar múltiples aspectos que no se relacionen directamente con el proceso de interacción entre la política educativa y la escuela. Ball et al. (2012) distinguen cuatro dimensiones del contexto que cabe contemplar cuando se analizan los procesos de re-contextualización por parte de las instituciones educativas: a) posicional; b) material; c) profesional d) externo. En primer lugar, la dimensión del "contexto posicional" se refiere a aquellas características del ámbito más próximo a la escuela y en que en cierto modo condicionan sus características internas. Esta dimensión del contexto podría corresponder a la dimensión local del mercado educativo a la que nos referíamos en apartados anteriores, pero incluyendo también cómo dichas características locales se trasladan a la composición interna de la escuela. Por ejemplo, el contexto socioeconómico donde se ubica la escuela determinará o influirá en las características sociales de su población escolar. Esta dimensión posicional también influye en las percepciones de los actores que gestionan la escuela sobre las posibilidades de responder a una política determinada, es decir, en cierta manera la escuela puede ver restringidas o ampliadas sus posibilidades de respuesta en función de las características del contexto en el que se ubica. En segundo lugar, encontramos la dimensión "material" del contexto que incluye todas aquellas características físicas y materiales de la institución educativa, como por ejemplo las instalaciones o los dispositivos tecnológicos, pero también el presupuesto o el número de profesionales



disponibles. Evidentemente, dependiendo de la política a adoptar estos elementos materiales tendrán mayor o menor importancia. En tercer lugar, el “contexto profesional” relacionado con los valores, experiencia y compromisos de los docentes y responsables de la institución educativa. En cuarto lugar, el “contexto externo” que los autores definen como las presiones y/o expectativas que ejercen otras políticas como son los rankings escolares, la inspección educativa pero también el grado de apoyo que la administración educativa hacia la institución. Aunque distinguir estas dimensiones contextuales puede tener utilidad desde el punto de vista empírico, todas ellas se encuentran relacionadas y se superponen (Ball et al., 2012). Por ejemplo, factores asociados al contexto situado de la escuela como su población escolar afectan al contexto profesional o a la capacidad del contexto externo para generar expectativas sobre la escuela.

Otros autores también han propuesto un marco analítico que permita capturar aquellos aspectos contextuales o estructurales que condicionan las respuestas de las escuelas. Para el caso de los proveedores educativos en contextos de mercado, y basado en la teoría del dualismo analítico de Archer (1995), Woods (2000) agrupa todas aquellas características del contexto local bajo la categoría de propiedades estructurales locales distinguiendo tres dimensiones principales:

- **Anatómica.** Representa la distribución inicial de recursos en términos de poder o estatus y las relaciones institucionalizadas en forma de clase social o tipologías de escuelas.
- **Cultural.** Esta dimensión comprende el “mundo de las ideas” entendido como el conocimiento, las creencias o el lenguaje, es decir, la dimensión semiótica del mercado educativo local. En el caso del mercado educativo, Woods (2000) enfatiza el rol de los medios de comunicación y los discursos políticos en relación a la educación. Por otro lado, el estatus de las escuelas presentes en el mercado educativo local, fruto principalmente de la percepción de la demanda, es otro de los elementos que conformarían la dimensión cultural de la estructura local.
- **Social.** La dimensión social de la estructura local se compone por las interacciones dentro y entre los diferentes grupos sociales y actores implicados en el ámbito educativo, así como las relaciones que se establecen entre ellos. Este ámbito también incluye el conocimiento del resto de actores implicados en el mercado educativo local. Desde el punto de vista de las escuelas, esto

incluye los vínculos formales e informales que establecen con otras escuelas (de competencia o colaboración) y la información de la que disponen sobre la demanda y el resto de escuelas del mercado educativo (Bagley et al., 1996).

Más allá de la importancia de las diferentes dimensiones del contexto para analizar como las escuelas adoptan y llevan a la práctica las políticas educativas, Ball et al. (2012) proponen distinguir dos momentos que articulan el proceso entre la política y la práctica: la interpretación y la traducción. Esta distinción tiene un carácter heurístico, y como los propios autores reconocen, en la realidad existe una retroalimentación entre estos dos momentos y no necesariamente deben ser conceptualizados como un proceso lineal. En cambio, desde el punto de vista empírico la distinción de estas fases durante el proceso de re-contextualización resulta útil para determinar y analizar los elementos que condicionan el comportamiento de una institución educativa en relación a la aplicación de un marco regulativo.

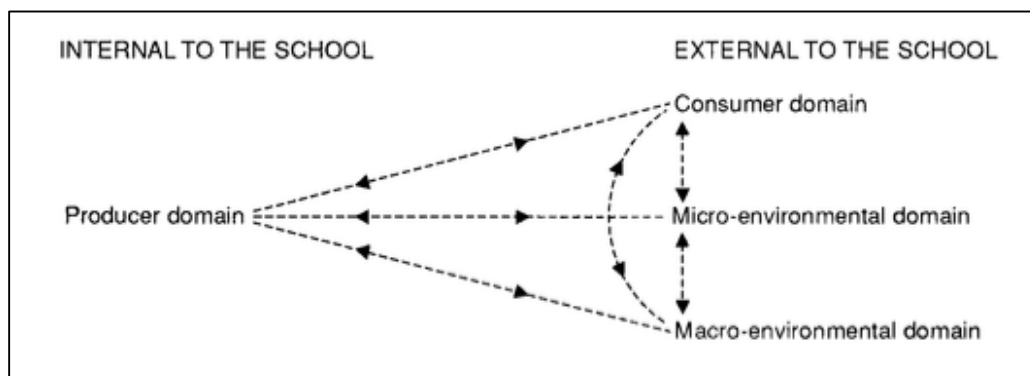
### **Interpretación y traducción**

El proceso de interpretación de las políticas educativas consiste en la descodificación de los textos normativos y el análisis de las implicaciones que la política tiene para la escuela. En el contexto del mercado educativo las escuelas deben preguntarse hasta qué punto su actividad debe ser interpelada por los incentivos y presiones que genera el contexto de competencia al que se encuentran expuestos. Evidentemente, las características de la escuela, así como su historia y cultura y la biografía de los actores clave dentro de la institución, tienen una importante influencia en como la institución interpreta la política educativa. Cabe destacar dos categorías de factores que pueden tener una importante influencia en el proceso de interpretación por parte de las instituciones educativas. En primer lugar, lo que Ball et al. (2012) denominan la posición de las escuelas en relación a la política. Los factores que determinan la posición de la escuela en relación a la política pueden tener una naturaleza diversa, como por ejemplo la posición en los rankings escolares, el nivel de rendimiento académico o la composición social de su alumnado. En segundo lugar, se identifican las limitaciones contextuales como elementos que pueden condicionar el proceso de interpretación de la política, elementos como los recursos humanos de la escuela o las limitaciones presupuestarias pueden condicionar el proceso de interpretación. Teniendo en cuenta estos elementos, se puede considerar que el proceso de interpretación tiene como objetivo establecer una estrategia institucional respecto a la política educativa, los propios autores definen el proceso de interpretación como “an

*institutional political process, a strategy, a 'genre chain', a process of explanation, elucidation and creation of an institucional agenda". (Ball et al., 2012: 45).*

En el caso específico de los mercados educativos y las instituciones educativas, Bagley et al. (1996) denominan "barreras a la capacidad de respuesta de las escuelas" al conjunto de factores que afectan e influyen sobre cómo las escuelas son capaces de interaccionar con el mercado. Más allá de los factores específicos identificados por estos autores para los estudios de caso que les ocupaban, es especialmente relevante la categorización de dichos factores en diferentes dominios y como éstos se relacionan entre sí. En este sentido, los autores consideran que los factores que condicionan las respuestas de los proveedores se sitúan en cuatro dominios, uno interno a la escuela y tres de ellos externos (figura 4.3).

**Figura 4.3.** Orígenes de las barreras a la capacidad de respuesta



Fuente: Bagley et al. (1996)

Los factores internos a las escuelas son aquellos que se sitúan en el dominio del proveedor, es decir de la propia escuela. En este caso los autores consideran que las barreras de carácter interno (cultura profesional de los docentes de la escuela, los recursos, la localización...) se ubican dentro de las fronteras de la escuela y están principalmente relacionadas con la posición profesional de la dirección. Además, estos factores son más fácilmente controlables y modificables que aquellos que se encuentra en el exterior de la escuela. Esto es especialmente relevante desde el punto de vista que algunas de las posibles respuestas de las escuelas pueden ir orientadas a modificar las características o factores que actúan como barrera a su capacidad de respuesta.

Entre los factores de naturaleza externos que influyen en el comportamiento de las escuelas, y específicamente en su respuesta al mercado, se definen tres dominios donde dichos factores se ubican. En primer lugar, el dominio del consumidor o de la demanda, conformado principalmente por las familias que a través de sus elecciones o

preferencias influyen en el comportamiento de la escuela. En este dominio se incluyen todos aquellos factores relacionados con las características socioeconómicas, las actitudes o las creencias de las familias. En segundo lugar, lo que los autores denominan como el micro-ambiente de la escuela definido básicamente como el espacio local, sinónimo en este caso del mercado educativo local. En él se agrupan todas aquellas características del espacio local, vinculadas con el ámbito educativo o no, que afectan a las dinámicas de escolarización. Entre otros factores este dominio incluiría aspectos históricos, socioeconómicos o aquellos relacionados con la dimensión local de la política educativa. En tercer lugar, se puede identificar el dominio marco ambiental definido por el “*policy and administrative context set by government, plus national and international socio-economic, technological, political and ideological influences.*” (Bagley et al., 1996: 56).

El proceso de traducción se define como un espacio intermedio entre la política y la práctica. A partir de la agenda y la estrategia institucional establecida durante el proceso de interpretación, el proceso de traducción consiste en trasladar esta agenda institucional en prácticas, conceptos y materiales concretos. Si se considera el momento de la interpretación como un proceso de “descodificación” de la política (Ball, 1993), la traducción puede ser entendida como una “recodificación” de la agenda institucional establecida en prácticas concretas al contexto de la institución educativa. Como los propios autores destacan, el proceso de traducción se puede llevar a la práctica de diferentes modos:

“It is an iterative process of making institutional texts and putting texts into action, literally ‘enacting’ policy using tactics which include talk, meetings, plans, events, ‘learning walks, as well as producing artefacts and borrowing ideas and practices from other schools, purchasing and drawing commercial materials and official websites, and being supported by LA advisors” (Ball et al., 2012:45)

Como se ha señalado anteriormente, aunque se pueden establecer dos procesos que conforman la re-contextualización de las políticas educativas, este es un proceso dinámico y retroalimentado. En este sentido, Ball et al. (2012) destacan que aunque la interpretación puede asociarse a la táctica y la traducción a la estrategia, ambos procesos se entrelazan y en muchos casos se superponen.

#### **4.2.5. Las respuestas de las escuelas al mercado: aspectos conceptuales**

Pese a que el marco analítico de la re-contextualización permite establecer e identificar las diferentes fases que componen el proceso de respuesta de las escuelas, es necesario profundizar en algunos aspectos conceptuales respecto a las respuestas

específicas de las escuelas en los contextos de mercado que posteriormente, durante la fase empírica de la investigación, deben servir para categorizar y analizar los diferentes ámbitos de respuesta identificados. En el capítulo 2 de la tesis se analizaba las repuestas a contextos de competencia, como es el caso del mercado educativo, desarrolladas por las escuelas e identificadas por la literatura académica previa. Este apartado pretende centrarse en algunas clarificaciones de carácter conceptual acerca del comportamiento y las respuestas de las escuelas en un contexto de competencia como el que configura el mercado educativo. Por tanto, en este apartado no se realiza un extensivo análisis de todas las posibles respuestas que pueden desarrollar las escuelas en entornos competitivos, sino que se definen las principales dimensiones de respuesta y se definen los conceptos fundamentales que las caracterizan.

Como señala Lubienski (2006c) tomando en consideración asunciones de la teoría económica neoclásica, en un contexto de mercado y de competencia perfecta los proveedores disponen de tres ámbitos de decisión a partir de los cuales desarrollar comportamientos que les permitan atraer a la demanda: a) el precio, b) el producto y c) la comunicación externa o marketing. En el ámbito educativo, la gran mayoría de proveedores no tienen capacidad de establecer ningún tipo de estrategia en relación al precio del servicio que proveen ya que éste se encuentra estrictamente regulado a través de esquemas de financiación per cápita<sup>46</sup>. En el caso de producto ofrecido se establece también una limitación principal en relación a la capacidad de generar respuestas en este ámbito por parte de las escuelas. En el caso de la educación, y particularmente en el caso de la educación básica, la capacidad de ofrecer un producto sustantivamente diferente entre los proveedores que conforman el mercado educativo es relativamente limitada. En la mayoría de sistemas educativos, independientemente de su configuración como mercado o cuasi-mercado, el currículum de la educación básica está fuertemente regulado por el estado y por tanto la capacidad de las escuelas para desarrollar modificaciones sustantivas en términos curriculares. Además, incluso en el caso de las escuelas privadas que obtienen sus recursos a través de sistemas de financiación públicos, éstas están obligadas a cumplir el currículum oficial, así como otras regulaciones establecidas por el Estado.

---

<sup>46</sup> Sólo cuatro sistemas educativos con esquemas de financiación públicos a escuelas privadas permiten establecer sistemas de copago a las familias. Por un lado, Australia, Dinamarca y la ciudad de Milwaukee donde los fondos públicos recibidos por las escuelas privadas son inferiores a los que reciben las escuelas del sector público y donde se ha establecido la posibilidad de que las escuelas privadas subvencionadas reciban fondos extraordinarios por parte de las familias. Por otro lado, Chile el único país donde la financiación de escuelas públicas y privadas subvencionadas es equivalente y las escuelas privadas subvencionadas (y las públicas de educación secundaria) están autorizadas a recibir aportes obligatorios por parte de las familias (Boeskens, 2016).

Por lo tanto, podríamos considerar que la capacidad de las escuelas para actuar sobre la dimensión del producto es, también, relativamente limitada.

Son estas precisamente características específicas del mercado educativo, donde el bien intercambiado es relativamente homogéneo, el margen de actuación respecto al precio es limitado y existen una gran cantidad de proveedores, las que dan lugar a que las escuelas traten de diferenciarse a través cuestiones simbólicas que no necesariamente se trasladan a la actividad cotidiana de la escuela y donde las prácticas de marketing toman especial protagonismo a la hora de enfatizar estos aspectos de carácter simbólico (Lubienski, 2006a). Esta situación en la que los proveedores situados en un mercado competitivo diferencian su producto a través de atributos simbólicos para tratar de controlar un segmento del mercado es lo que la teoría económica denomina competencia monopolística<sup>47</sup> (Chamberlin, 1933; Robinson, 1933), una situación que se encuentra entre el monopolio puro y la competencia perfecta. Desde esta perspectiva, los proveedores educativos orientan sus actividades a controlar un segmento del mercado que les asegure una posición de monopolio respecto al nicho de mercado que se encuentra situado en ese segmento.

Este proceso de distinción del producto, ya sea a través de atributos simbólicos o substantivos, el que ocupa un papel central en los comportamientos y estrategias desarrollados por los proveedores educativos, y es precisamente en este ámbito en el que se observa una mayor ambigüedad desde el punto de vista teórico y ciertas vaguedades en la definición de los conceptos clave asociados (Ojalehto et al., 2017). Frecuentemente se hace uso de dos conceptos, diferenciación y diversificación, para definir los procesos a través de los cuales las escuelas tratan de distinguir su oferta educativa en el mercado. Una primer definición o conceptualización de ambos procesos aplicada al ámbito de la educación fue la propuesta de Glatter et al. (1997). En este caso los autores consideraban que la diversidad, producto de la diversificación, era un concepto eminentemente político y en cierto sentido un resultado deseado de la aplicación de las políticas que promovían la competencia y la elección. Aunque los autores reconocen que no está del todo claro que entiende los responsables políticos como diversidad de la oferta educativa, esta podría definirse como la presencia de diferentes opciones pedagógicas que puedan satisfacer las preferencias de las familias y las necesidades de los alumnos, es decir el proceso por

---

<sup>47</sup> La competencia monopolística es una modalidad de competencia imperfecta desarrollado de manera paralela por Edward Chamberlin y Joan Robinson para caracterizar aquellos mercados donde existe un número elevado de productores, pero los bienes producidos por dichos proveedores no son sustitutos perfectos.

el cual las escuelas hacen uso de su autonomía para ofrecer diferentes aproximaciones pedagógicas que puedan satisfacer las preferencias de las familias. Al concepto de diversidad los Glatter et al. (1997) contraponen el término de diferenciación como un proceso vinculado con el marketing y con la necesidad de las escuelas de resultar atractivas a la demanda, captar nuevo alumnado y asegurar su viabilidad en el mercado. Por lo tanto, desde este punto de vista diversificación podría asimilarse a aspectos de carácter pedagógico, mientras que la diferenciación respondería a todas aquellas estrategias utilizadas por las escuelas para comercializar su producto en el mercado.

Por su parte, Lubienski (2006, 2009) define dos formas, no excluyentes, de diversificación por parte de las escuelas. Por un lado, la diversificación horizontal vinculada con el desarrollo de proyectos pedagógicos o través de atributos substantivos que puedan suponer la aparición de una oferta educativa que no estaba presente con anterioridad en el espacio local, y que habitualmente se vinculan con procesos de innovación educativa<sup>48</sup>. Sin embargo, Lubienski (2006a) señala que la estructura de incentivos y los costes asociados no incentivan procesos de diversificación basados en aspectos substantivos, principalmente a través de la innovación educativa, debido al riesgo y coste que comportan dichos cambios substantivos. Como consecuencia de esta situación, el autor señala que los proveedores educativos tratan de distinguir su producto a través de representaciones simbólicas.

Por otro lado, la diversificación vertical basada principalmente en los procesos de distinción de las escuelas a través de las características de su alumnado, por ejemplo, en términos de rendimiento o composición social. Este fenómeno de diversificación vertical también ha sido conceptualizado como procesos jerarquización en los cuales las escuelas se diferencian a través de su composición social (Fiske y Ladd, 2000; Maroy, 2004), su rendimiento académico (Taylor, 2001) o su reputación entre las familias que conforman la demanda del mercado (Devaloux y van Zanten, 2006; Jabbar, 2015b; Kousen y Carrasco, 2016). Por tanto, más allá de la terminología utilizada, las escuelas pueden tratar de distinguirse en el sí del mercado a través de la diversificación de su oferta en términos pedagógicos o curriculares, o través de atributos vinculados con su posición en rankings, las características socioeconómicas de sus alumnos. Estos procesos de jerarquización están vinculados a los valores

---

<sup>48</sup> Aunque no se aborda de manera específica a lo largo del presente capítulo Lubienski ha desarrollado una extensa literatura entorno a la relación entre el mercado educativo y los procesos de innovación educativa (Lubienski, 2006a, 2006c, 2009).

sociales imperantes y son producto de construcciones sociales que pueden variar en el tiempo o entre diferentes espacios locales. Como señala Maroy (2004) los procesos de jerarquización pueden tener un carácter uni o multi dimensional y una naturaleza más o menos formal.

Depending on the context, hierarchization can be uni- or multi-dimensional (principally constructed as a function of academic characteristics or also based on social or ethnic characteristics, etc.). This hierarchy can be more or less formalized or official. Thus the "league table" in England is an "official" social hierarchization of schools according to their academic results. Hierarchization can also be linked to a group perception in a local population, which informally "hierarchizes" them according to their "quality" or "reputation", etc.

La diversificación vertical o jerarquización depende en gran medida de cómo las escuelas sean percibidas por las familias, y por tanto este proceso no depende de las acciones activas por parte las escuelas. Es decir, la diversificación vertical, al contrario de la horizontal, no es un comportamiento que puede ser desarrollado por las escuelas. Evidentemente, la escuela puede desarrollar una serie de atributos simbólicos que se vinculen con un mayor estatus por parte de las familias y por tanto con una mejor posición en la jerarquía local. En cambio, como se ha señalado, una de las características que más habitualmente se vincula con posición en la jerarquía local de las escuelas es su composición social, y en este sentido otro de los principales ámbitos de actuación de las escuelas son todas aquellas prácticas orientadas a influenciar su composición escolar. Como se señalaba anteriormente, el "contexto posicional" de la escuela influye en las características sociales de su alumnado, pero las escuelas pueden desarrollar estrategias orientadas a captar un perfil específico de alumnado dentro del conjunto de su demanda potencial. Este fenómeno denominado como "competencia de segundo orden" se contraponen a la respuesta esperada por las escuelas que es que traten de maximizar su capacidad de atracción de demanda o "competencia de primer orden" (Gewirtz et al., 1995; van Zanten, 2009). De este modo, a través de la selección de alumnos con criterios basados en su nivel socioeconómico o su rendimiento académico las escuelas pueden mejorar su posición en el mercado sin, necesariamente, mejorar la calidad del servicio educativo ofrecido (Bellei, 2007).

Otro de los factores que explicaría la voluntad de las escuelas para influenciar la composición social de su alumnado, como señala Jennings (2010), es hecho que la mayoría de políticas que han establecido marco de elección escolar y financiación per cápita no ha tenido en cuenta o no contemplan que el "coste" de educar a alumnos con dificultades de aprendizaje o de menor nivel socioeconómico es mayor que el de sus



compañeros más aventajados o de mayor nivel socioeconómico<sup>49</sup>. Por lo tanto, un análisis en términos de costes-beneficios incentivaría a las escuelas a seleccionar a aquellos alumnos que puedan presentar menores dificultades de aprendizaje.

Un tercer motivo que podría vincularse con el desarrollo de prácticas de selección por parte de las escuelas es que gran parte de los sistemas educativos que han adoptado políticas pro-mercado han desarrollado de manera paralela sistema de rendición cuentas o sistemas de información que se vinculan, principalmente, a los resultados en evaluaciones estandarizadas. Por lo tanto, la selección de su alumnado garantizaría a las escuelas mayores probabilidades de obtener altas puntuaciones en estas evaluaciones externas, ayudando a mejorar su posición en el mercado.

Un último ámbito de actuación de las escuelas es el que se vincula con la comunicación externa o marketing. La comunicación externa tiene como objetivo principal la promoción del servicio educativo ofrecido por la escuela y la tracción de demanda (Gewirtz et al., 1995; Oplatka et al., 2002; Lubienski, 2007; Jabbar, 2016b). Las prácticas de marketing pueden tener diversos objetivos, desde trasladar información de la escuela al entorno más cercano hasta generar procesos de exclusión de determinadas familias (Jennings, 2010; Lubienski, 2007; Wilson y Carlsen, 2016).

#### **4.2.6. Las lógicas de acción de las escuelas**

Las lógicas de acción de cualquier actor, en este caso de las escuelas, se pueden definir como las orientaciones dominantes que se desprenden de la acción conjunta de todas aquellas prácticas desarrolladas en un ámbito determinado. Como señala Maroy (2004) las lógicas de acción deben ser reconstruidas *ex post facto* por un observador externo ya que no necesariamente son el resultado de un discurso estructurado sino de la coherencia que se puede interpretar del conjunto de actividades desarrolladas por el actor. Maroy (2004) señala algunas de las características de las lógicas de acción que deben ser consideradas especialmente desde el punto de vista empírico:

- a) Se presupone que las acciones desarrolladas por el actor tienen un significado que aunque no derive de una racionalidad explícita puede ser reconstruido por un observador externo tomando en consideración las características del actor.

---

<sup>49</sup> Aunque no es una práctica común, en algunos países los modelos de financiación de las escuelas toman en consideración factores vinculados con el nivel socioeconómico de los alumnos (Atkinson et al., 2005).

Además, estas acciones deben presentar un cierto grado de coherencia entre ellas.

- b) Existe una dimensión objetiva<sup>50</sup> de la lógica de acción, es decir un efecto que puede ser identificado independientemente de la conciencia sobre él por parte del actor. Por lo tanto, el observador externo debe ser capaz de reconstruir el efecto de las acciones desarrolladas más allá o independientemente del sentido que les otorga el actor.

En este sentido, van Zanten (2009) destaca las diferencias entre el concepto de estrategia y de lógica de acción. Aunque ambos conceptos presuponen una racionalidad subyacente al comportamiento y las prácticas de las organizaciones que puede ser percibida por un observador externo, el concepto de lógica de acción se diferencia del de estrategia al no presuponer una conciencia de los efectos de las decisiones tomadas, ni un cálculo en términos de costes y beneficios.

Like the concept of strategy, this concept supposes that there is an underlying rationality in the choices schools make and that an external observer or researcher has the means to grasp it. However, in contrast to the concept of strategy, it does not suppose that school agents are conscious of the effects of their choices or that they act on the basis of a rational-instrumental calculation of costs, means and benefits. The concept of logics of action presupposes an enlarged concept of rationality, whereas choices can be expressive and axiological, that is led by feelings, values and norms, and not only by interests. (p. 87).

Esta distinción es relevante ya que no necesariamente la racionalidad subyacente a las lógicas de acción de las instituciones educativas tiene necesariamente un carácter instrumental en términos de costes y beneficios. Cabe tener en cuenta que las prácticas externas e internas de las escuelas pueden situarse en el orden expresivo, es decir estar basadas en valores, normas y sentimientos de los sujetos que forman parte de la institución. Pero del mismo modo, la definición de lógicas de acción no descarta que las acciones desarrolladas por las escuelas tengan un carácter instrumental y por tanto formen parte de un comportamiento estratégico. El uso de lógicas de acción, respecto a otros desarrollos teóricos más vinculados a los comportamientos estratégicos de los actores (Jessop, 1990; Hay, 1995), el marco analítico permite un análisis más amplio pudiendo identificar orientaciones instrumentales y expresivas en el comportamiento de las escuelas. En este sentido, Ball y Maroy (2009), adaptando las categorías de

---

<sup>50</sup> En este caso Maroy (2004) citando a Remy et al. (1978) considera existe una dimensión intencional y otra objetiva de cualquier lógica de acción. Por lógica intencional se asume "everything that contributes to organizing the lived sense that motivates the actor and based on which certain practices are possible" (Remy et al., 1978:93 citado por Ball y Maroy (2009)), mientras que lógica objetiva se define como "the effects flowing from the practice independently of the consciousness one has of them" (Remy et al., 1978:93).

Bernstein (1996), reconocen que ambos órdenes pueden estar presentes en las prácticas de las instituciones educativas, puede considerarse que para cada una de las escuelas uno de los órdenes es dominante. En las escuelas categorizadas como instrumentales, el orden expresivo está incorporado y se da por hecho. En cambio, en las escuelas donde el orden dominante es el expresivo, éste es mucho más explícito y se desarrolla de manera activa. También existe una categoría de escuelas que se pueden considerar híbridas y *“may be thought of as either ‘in balance’, in a stable condition of blended logics, or ‘in movement’, in the process of shifting between logics”* (Ball y Maroy, 2009: 104).

Más allá de la naturaleza instrumental o expresiva de las lógicas de acción, las lógicas de acción se pueden identificar en relación a dos dimensiones diferentes: interna y externa. Las lógicas de acción externas están relacionadas con los procesos de matrícula, las alianzas que establecen con otros agentes, o la imagen que las escuelas pretenden comunicar hacia el exterior. En cambio, las lógicas de acción internas se vinculan con todas aquellas prácticas que la escuela lleva a cabo en su interior y que están relacionadas con aspectos de carácter curricular o pedagógico, pero también con la forma de organizar a los alumnos, la disciplina, el orden social, el rendimiento o los objetivos que la organización establece. Por último, las prácticas que definen las lógicas de acción internas están también vinculadas a la gestión de los recursos humanos de las escuelas (Ball y Maroy, 2009).

Otro de los elementos que cabe señalar es el carácter interdependiente de las lógicas de acción de las escuelas. Las interdependencias competitivas se producen cuando las escuelas se disputan los recursos del sistema educativo (matrícula, financiación, reputación...) que son fundamentales para la viabilidad y supervivencia de las escuelas en el mercado (Maroy, 2004). El comportamiento de las escuelas ante el mercado se ve afectado no sólo por las características de su contexto más próximo sino también por el comportamiento desarrollado por el resto de actores.

By competitive interdependencies we mean that school X is affected (directly or indirectly) by the logics of action of the other schools in the same space (producers), and the behaviours of certain parents (consumers), in relation to ‘resources’ the schools are competing for objectively or subjectively (especially pupils, teachers and reputation). Therefore, competitive interdependencies in the market stem from school logics of action, parental choices and rules of the games established by local authorities, and vary in space and time. (Ball y Maroy, 2009: 100).

Más allá del carácter instrumental o expresivo de las lógicas de acción, van Zanten (2009) desarrolla una serie de tipos ideales sobre las orientaciones de las lógicas de acción en función de las características del mercado educativo y de la situación de la

institución educativa dentro de él. Estos tipos ideales permiten identificar los objetivos y motivaciones que se persiguen a través de toda una serie de prácticas y comportamientos en el interior y hacia el exterior de la escuela (tabla 4.2). En este caso las características del mercado y la posición de la propia escuela dentro de la jerarquía local determinan el objetivo y las orientaciones de las lógicas de acción desarrolladas por las escuelas.

**Tabla 4.2.** Orientaciones principales

<b>Posición jerárquica</b>	<b>Posición del mercado</b>	
	<b>Abierto e inestable</b>	<b>Cerrado y estable</b>
Entre alta e intermedia	Emprendedora	Monopolística
De intermedia a baja	Táctica	Adaptativa

Fuente: van Zanten (2009)

Dentro de las escuelas que se sitúan en niveles intermedios o altos en la jerarquía local de escuelas se identifican dos tipos ideales en función de las características del mercado. Una primera tipología es la de las escuelas emprendedoras, localizadas en mercados abiertos y dinámicos. Estas escuelas consideran que tanto su situación en el mercado como las características de este le pueden permitir captar nuevos estudiantes con características que les permitan mejorar sus resultados, la composición social de su alumnado y por tanto su reputación o posición en el mercado. Por tanto, estas escuelas con lógicas de acción consideradas emprendedoras llevan a cabo prácticas orientadas a la captación de nuevo alumnado focalizadas en grupos sociales determinados. En un mercado relativamente abierto e inestable las escuelas consideran que sus prácticas y comportamientos les pueden permitir modificar y mejorar su posición en el mercado. En cambio, cuando el mercado se considera estable, las escuelas situadas en la parte superior de la jerarquía local de escuelas tienen a desarrollar lógicas de acción de carácter monopolístico. Este comportamiento monopolístico se traduce en prácticas orientadas a mantener el perfil social de su alumnado y sus resultados académicos, pretendiendo mantener su posición de cuasi-monopolio en el mercado.

Un tercer tipo ideal hace referencia a aquellas escuelas situadas en la parte inferior de la jerarquía local de escuelas y que forman parte de un mercado considerado inestable. Estas escuelas se identifican con un comportamiento táctico, asumen lógicas de acción orientadas a diversificar su población escolar y a mejorar su reputación en el mercado. Otras prácticas realizadas por estas escuelas son aquellas

orientadas a mejorar su funcionamiento interno con el objetivo de poder transmitir una mejor imagen al exterior. Por último, las escuelas situadas en la parte baja de la jerarquía pero dentro de un mercado cerrado e inestable tienden a desarrollar lógicas de acción de carácter adaptativo. En este tipo de escuelas, sus responsables consideran que la combinación de un bajo estatus dentro de jerarquía de escuelas y el hecho de que el mercado se encuentre excesivamente cerrado y estable limita la capacidad de acción y sus posibilidades de mejorar su posición. Sin embargo, estas escuelas no necesariamente adoptan una posición pasiva, sino que tratan de adaptar sus prácticas internas y externas a las características de su población escolar. En esta categoría de escuelas van Zanten (2009) identifica dos sub-tipos. Un primer grupo de escuelas donde la autora considera que la ética dominante es “humanitaria” y que trata de adaptar sus prácticas internas, en términos de evaluación o estándares de aprendizaje, a las características de su población escolar. En cambio, otro sub-tipo lo conforman aquellas escuelas que adoptan orientaciones y dedican sus recursos a tratar de mejorar los resultados académicos de su población escolar.

### **4.3. Modelo de análisis**

El modelo de análisis propuesto (figura 4.4) tienen como objetivo establecer un marco analítico que permita identificar el proceso a través del cual las escuelas interaccionan con el mercado educativo, es decir de qué manera las instituciones educativas recontextualizan los incentivos, barreras y condicionantes que se establecen a través del esquema de competencia y qué factores influyen en dicho proceso. Tomando en consideración la revisión de la literatura previa y los elementos teóricos recogidos en el presente capítulo, se ha establecido un modelo de análisis multinivel.

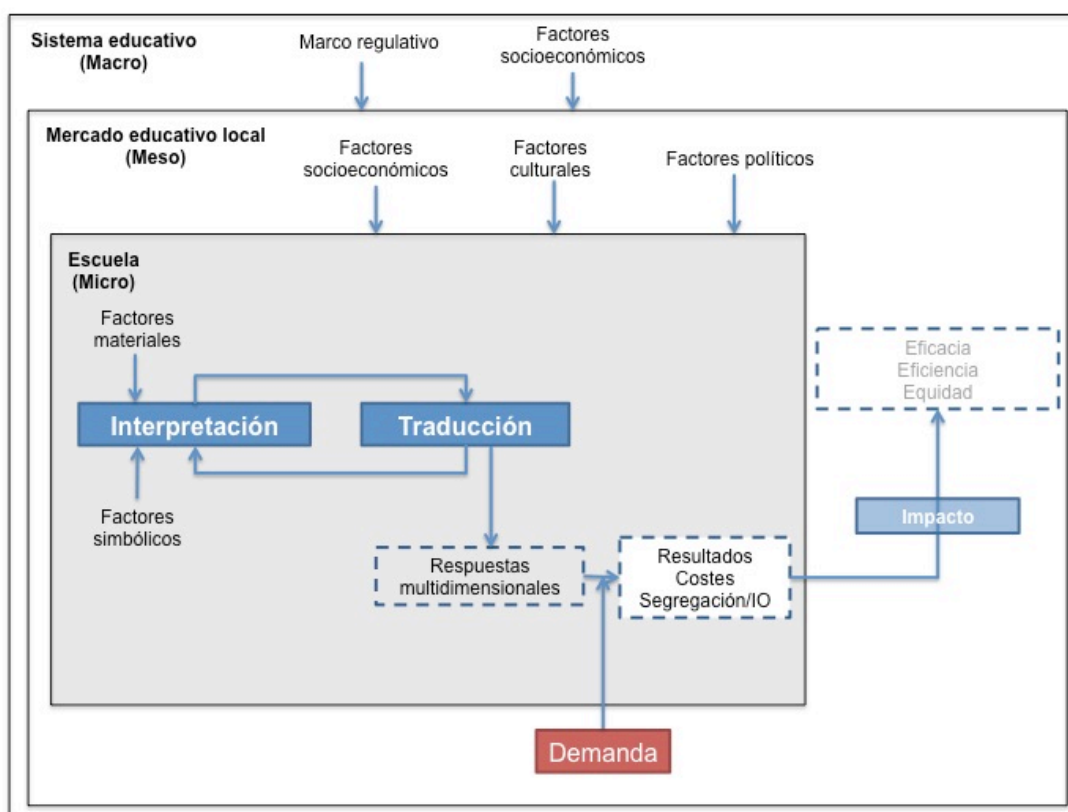
Un primer nivel macro delimita el conjunto del sistema educativo nacional. Este nivel pretende agrupar todos aquellos aspectos que configuran el mercado educativo analizado incluyendo aspectos de carácter regulativo, así como su origen y trayectoria histórica. Más allá del conjunto de elementos que conforman el sistema educativo este nivel de análisis incluye aspectos relativos a la morfología y estructura social del país tanto desde el punto de vista material como cultural. Evidentemente cuando el análisis se circunscribe a una única realidad nacional, la capacidad explicativa de este nivel de análisis se ve limitado debido a que no es posible observar variaciones significativas a nivel macro. Sin embargo, se puede observar o reconstruir analíticamente el efecto de los cambios regulativos o la puesta en marcha de nuevos programas a nivel nacional sobre los comportamientos desarrollados por las escuelas.

El segundo nivel dentro del modelo de análisis (meso) delimita la dimensión local del mercado educativo. Como se ha señalado previamente el carácter local del mercado educativo es fundamental para comprender e interpretar las dinámicas que se dan en su seno. El espacio local deviene en cierto modo el primer nivel de re-contextualización del mercado educativo, donde los elementos que configuran el mercado educativo a nivel macro interactúan con las características y dinámicas del espacio local estableciendo la construcción analítica del mercado educativo local. En este nivel de análisis, se han incorporado todos aquellos factores que definen el espacio local y que condicionan las dinámicas entre la demanda y la oferta del mercado educativo. Se presupone, por tanto, que el proceso de re-contextualización que llevan a cabo las escuelas se ve influenciado no solo por las características del sistema educativo nacional, sino también por el contexto local donde se sitúa la escuela. En este nivel se agrupan un conjunto de factores de carácter material que afectan al comportamiento de las escuelas, pero también a la dinámica propia del conjunto del mercado educativo. Este conjunto de propiedades estructurales locales son el resultado de la trayectoria histórica del espacio local analizado, pero también de comportamiento de los actores implicados de alguna manera en el sistema educativo local (escuelas, familias, administración educativa local...) en periodos anteriores. Este nivel delimita lo que Woods (2000) denomina propiedades de la estructura local. Factores sociodemográficos y geográficos del contexto más próximo tienen una importancia significativa en como las escuelas responden al mercado educativo. Por otro lado, el comportamiento de la escuela se ve influenciado por las respuestas del resto de escuelas que se encuentran en el área local.

El tercer y último nivel de análisis (micro) lo conforma la escuela donde tiene lugar el proceso que es objeto de análisis de la presente investigación. Este nivel está compuesto tanto por las diferentes fases del proceso de re-contextualización por parte de las escuelas como por aquellos factores de carácter endógeno a la institución que los condicionan. Estos factores endógenos se han agrupado bajo grandes categorías de manera que el modelo de análisis propuesto no limitará el carácter inductivo en su identificación durante la fase empírica de la investigación. En relación al proceso de re-contextualización por parte de las escuelas, y siguiendo el marco analítico propuesto por Ball et al. (2012), se ha dividido en dos momentos o fases diferenciadas. En primer lugar, la interpretación, momento en que la escuela evalúa su posición en el mercado en función de una serie de factores endógenos a la propia escuela, y los factores identificados para a nivel local (meso) y nacional (macro). Una vez evaluada la posición de la escuela, se lleva a cabo un proceso de traducción en forma de un

conjunto de respuestas que tienen un carácter multidimensional. Cabe destacar que dichas respuestas, lejos de tratarse como independientes, se encuentran estrechamente relacionadas entre sí. Ambos momentos, la interpretación y la traducción, no tienen un carácter lineal y se encuentran en un constante proceso de retroalimentación derivado del cambio en los factores endógenos y exógenos a nivel micro, meso y macro. La orientación del conjunto de prácticas puestas en marcha por la escuela define su lógica de acción respecto al mercado educativo local.

**Figura 4.4.** Modelo de análisis del comportamiento de los proveedores educativos.



Como muestra el modelo de análisis la interacción entre las respuestas desarrolladas por los proveedores educativos y el comportamiento de la demanda educativa, genera una serie de resultados u outputs intermedios a nivel de escuela en términos de resultados, costes y desigualdades. El conjunto de resultados a nivel de escuela como producto de la interacción entre el comportamiento de los proveedores educativos y la demanda es el que genera una serie de impactos a nivel de mercado educativo local en términos de eficacia, eficiencia y equidad. Pese a que el impacto del comportamiento de las escuelas en las principales dimensiones del sistema educativo local se ha recogido en el modelo, el análisis de cómo el impacto a nivel de la unidad

de análisis (escuela) se traslada al nivel meso queda fuera del alcance de la presente investigación.

#### **4.4. Hipótesis de investigación**

A partir del modelo de análisis planteado y de la revisión de la literatura llevada a cabo en el presente capítulo y el capítulo 2, se han planteado una serie de hipótesis de investigación que deben ser contrastadas a partir de la evidencia recogida en la fase empírica de la investigación. Las hipótesis planteadas se han estructurado en tres grandes ámbitos recogidos por el modelo de análisis y se estructuran de la siguiente manera:

**[H1].** Las respuestas de los proveedores educativos están condicionadas por factores multinivel y con carácter tanto exógeno como endógeno a la propia institución. Más allá de los aspectos regulativos que configuran el mercado educativo, las características del espacio local, los recursos y las percepciones de los actores implicados en la gestión de la escuela condicionan las respuestas de las escuelas a los incentivos del mercado educativo.

**[H2].** Las respuestas de las escuelas al mercado educativo tienen un carácter multidimensional y se conforman a través de un amplio abanico de sus prácticas cotidianas.

- **[SH 2.1].** Las escuelas desarrollan un conjunto de prácticas orientadas a diferenciar su oferta en el mercado. Estos procesos de diferenciación se basan principalmente en aspectos de carácter simbólico que no se trasladan a las prácticas cotidianas de la escuela.
- **[SH 2.2].** Las escuelas tratan de mejorar o consolidar su posición en la jerarquía local de escuelas con prácticas orientadas a influenciar su composición social a través de prácticas de captación y selección de perfiles de alumnado específicos.
- **[SH 2.3].** Las prácticas de comunicación externa de las escuelas están orientadas a reforzar las estrategias de diferenciación y captación de alumnado de perfil específico.



[H3]. En las lógicas de acción de las escuelas en un contexto de mercado educativo prevalece la dimensión instrumental. Dichas lógicas de acción están condicionadas principalmente por la posición de las escuelas en la jerarquía local.

- [SH 3.1]. Las escuelas situadas en la parte alta y media de la jerarquía desarrollan lógicas de acción orientadas a reducir el nivel de competencia al que se encuentran expuestas y a reforzar su posición en el mercado educativo local.
- [SH 3.2]. Las escuelas situadas en la parte baja de la jerarquía local desarrollan lógicas de acción de carácter emprendedor tratando de mejorar su posición en la jerarquía mercado educativo local desarrollando prácticas que les permitan situarse en mejores condiciones respecto al fenómeno de la competencia.

A continuación, se profundiza en los componentes y sentido de cada una de las hipótesis y sub-hipótesis planteadas.

#### 4.4.1. Los factores mediadores de las respuestas de las escuelas

***Hipótesis 1. Las respuestas de los proveedores educativos están condicionadas por factores multinivel y con carácter tanto exógeno como endógeno a la propia institución. Más allá de los aspectos regulativos que configuran el mercado educativo, las características del espacio local, los recursos y las percepciones de los actores implicados en la gestión de la escuela condicionan las respuestas de las escuelas a los incentivos del mercado educativo.***

Un primer nivel de configuración de los mercados educativos es la regulación a nivel nacional que los establece y estipula las normas formales de funcionamiento, es decir aquellos elementos que podrían ser considerados estructurales de cualquier mercado educativo (Woods et al., 1998). Evidentemente el grado de liberalización, desregularización, descentralización y autonomía de las instituciones educativas que se establece a través del marco regulativo que configura el mercado educativo es uno de los elementos que condiciona la capacidad de acción de las escuelas. Sin embargo, los elementos estructurales del mercado educativo deben ser trasladados a cada uno de los espacios educativos locales presentes en el contexto nacional. El ámbito local en un primer nivel de re-contextualización del mercado educativo. El mercado educativo local, por tanto, es una herramienta útil, como mínimo desde el

punto de vista empírico, para analizar los comportamientos de los actores como respuesta al mercado educativo. Como se han encargado de señalar diversos autores las dinámicas de competencia entre las escuelas, y las interdependencias que se generan entre ellas, pueden variar de manera significativa en función de las características del contexto local (Glatter y Woods, 1994, Taylor, 2001; Lubienski, 2007). Por lo tanto, cabe esperar que las características locales en términos sociales, políticos y culturales impacten en los comportamientos desarrollados por las escuelas. Aspectos como la composición social de los espacios locales, y su evolución a lo largo del tiempo, influye en los comportamientos desarrollados por las escuelas.

Un tercer nivel, después de los niveles macro y meso, que condiciona las respuestas de las escuelas al entorno competitivo lo conforma la propia institución. En el sí de las escuelas existen factores de carácter endógeno que influyen y/o limitan la capacidad de respuesta de la institución a los incentivos y presiones que supone la competencia. En este nivel se agrupan factores endógenos de carácter material (reinstalaciones, presupuesto, recursos humanos...) pero también simbólico (posición en la jerarquía local, percepción de competencia, estatus entre las familias, expectativas...) que afectan en la manera en la que la escuela es capaz de responder a los incentivos dispuesto por el mercado educativo (Gewirtz et al., 1995; Woods et al., 1998; Maroy, 2004; Ball et al., 2012; Jabbar, 2016a).

Cabe señalar dos características de los factores que influyen en los comportamientos desarrollados por las escuelas. En primer lugar, su carácter dinámico, independientemente del nivel en que se ubiquen. Este carácter dinámico obliga a tener en cuenta como su evolución afecta y puede haber afectado a las dinámicas de competencia y a los comportamientos desarrollados por las escuelas. En segundo lugar, la retroalimentación que se establece entre el comportamiento de las escuelas, así como de otros actores implicados en el mercado educativo local, y la evolución de estos factores mediadores. Como señala Woods (2000) los componentes de la estructura local se ven afectados y son el resultado de los comportamientos de los actores implicados en periodos anteriores. Por lo tanto, cabría esperar que los comportamientos de las escuelas tuvieran la capacidad de modificar la estructura del mercado educativo local. Por lo tanto, la identificación y categorización de los factores que conforman la estructura del mercado educativo son fundamentales para comprender e interpretar los comportamientos de las escuelas y las diferentes lógicas de acción observadas (van Zanten, 2009). Esta hipótesis se basa en los desarrollos teóricos que han señalado la necesidad de contextualizar las respuestas de las

escuelas, es decir, asumir que los comportamientos de las escuelas al mercado educativo son necesariamente contingentes al entorno en el que se ubica la escuela.

#### **4.4.2. La naturaleza multidimensional de las respuestas de las escuelas**

***Hipótesis 2. Las respuestas de las escuelas al mercado educativo tienen un carácter multidimensional y se conforman a través de un amplio abanico de sus prácticas cotidianas.***

Las respuestas de las escuelas a los incentivos y presiones del mercado educativo se manifiestan en diferentes dimensiones y actividades desarrolladas por la institución (Bagley, 2006; Jabbar, 2015b). Esta naturaleza multidimensional de las respuestas de las escuelas implica, también, que estas se encuentren vinculadas entre ellas. Por tanto, el análisis de los comportamientos de las escuelas como respuesta al mercado educativo debe contemplar como dichos comportamientos se vinculan entre ellos y las relaciones de dependencia que se establecen. Estas repuestas al mercado educativo se definen como el conjunto de acciones desarrolladas por la escuela con el objetivo de posicionarse en el mercado educativo. Las respuestas están condicionadas por el conjunto de factores mediadores y son el resultado de la interpretación que la escuela realiza de su posición y posibilidades en el contexto del mercado. La literatura previa ha identificado tres grandes dimensiones que agrupan el conjunto de prácticas desarrolladas por las escuelas como respuesta al mercado: la diferenciación de la oferta de la escuela, el control de su composición escolar y la comunicación con su entorno más cercano. A continuación, se presentan tres sub-hipótesis que se vinculan con cada uno de estos tres ámbitos, y las posibles relaciones que se establecen entre ellos.

***Sub-hipótesis 2.1. Las escuelas desarrollan un conjunto de prácticas orientadas a diferenciar su oferta en el mercado. Estos procesos de diferenciación se basan principalmente en aspectos de carácter simbólico que no se trasladan a las prácticas cotidianas de la escuela.***

Las escuelas necesitan presentar una oferta suficientemente diferenciada en el mercado para generar capacidad de atracción de la demanda. La teoría del mercado educativo prevé que las escuelas diversifiquen su oferta principalmente en términos pedagógicos con el objetivo de satisfacer las preferencias expresadas por las familias durante el proceso de elección. Sin embargo, las características del bien educativo y la

estructura del mercado fomentan la aparición de prácticas orientadas a diferenciar la oferta de la escuela a través de aspectos simbólicos en mayor medida que a través de prácticas de carácter substantivo (Lubienski, 2006a). Esta situación es consecuencia de dos factores principales:

- a) En primer lugar, las lógicas de elección de las familias no tienen necesariamente un carácter únicamente instrumental y en muchas ocasiones los criterios de elección tienen un carácter expresivo. En este sentido las escuelas son conscientes que simplemente a través de prácticas de carácter simbólico son capaces de satisfacer los criterios de elección de las familias.
- b) El coste de los procesos de diversificación a través de aspectos substantivos es muy superior a la basada en aspectos de carácter substantivo. Esto sin duda desincentiva la adopción de procesos de diversificación basados en aspectos pedagógicos y/o curriculares.

Evidentemente, la prevalencia de los aspectos simbólicos en las prácticas de diversificación de las escuelas no implica que no existan procesos de diversificación que puedan ser considerados substantivos, sino que el mercado educativo y las dinámicas de competencia no necesariamente favorecen una mayor nivel de diversificación de la oferta educativa en términos pedagógicos.

***Sub-hipótesis 2.2. Las escuelas tratan de mejorar o consolidar su posición en la jerarquía local de escuelas con prácticas orientadas a influenciar su composición social a través de prácticas de captación y selección de perfiles de alumnado específicos.***

En un contexto de amplia capacidad de elección por parte de las familias como la que caracteriza los mercados educativos, la composición social de la escuela se ha revelado como una de los atributos a los que gran parte de las familias otorgan una mayor importancia<sup>51</sup>. Es en este contexto, en el que la selección de estudiantes, a través de métodos formales e informales, es un mecanismo útil para mejorar la

---

<sup>51</sup> La composición social de las escuelas sea revelada como uno de los atributos de elección de mayor importancia en aquellos estudios que comparan las preferencias afirmadas y reveladas por las familias. Las preferencias reveladas son aquellas que, pese a no ser reconocidas por las familias de manera expresan, caracterizan en mayor medida las escuelas que son finalmente escogidas (Schneider et al., 2000; Weiher y Tedin, 2002). Para una aplicación empírica del concepto de preferencias reveladas y la importancia de la composición social de la escuela en el proceso de elección escolar para el caso de Chile ver Schneider et al. (2006) y Thieme y Treviño (2011).

posición de la escuela en el mercado sin la necesidad de actuar en otros ámbitos de actividad de la escuela (Bellei, 2007). En muchos casos, la composición social de la escuela determina el estatus de la escuela entre las familias del mercado educativo local y por tanto su posición en la jerarquía local. En este sentido, el mercado educativo puede favorecer la aparición de prácticas de selección por dos motivos principales. En primer lugar, la adopción de modelos de mercado lleva aparejado, frecuentemente, menores niveles de regulación orientados a favorecer la autonomía de las instituciones educativas. Además, la liberalización y por tanto la participación de entidades privadas en la provisión del servicio educativo dificulta el control de las prácticas selectivas por parte de las escuelas.

**Sub-hipótesis 2.3. Las prácticas de comunicación externa de las escuelas están orientadas a reforzar las estrategias de diferenciación y captación de alumnado de perfil específico.**

Como consecuencia de la introducción de mecanismo de mercado en educación las actividades de las escuelas orientadas a comunicarse con su entorno han adquirido cada vez mayor relevancia (Gewirtz et al., 1995; Foskett, 1998 Oplatka, 2002). Estas estrategias de comunicación externa tienen como objetivo principal reforzar las prácticas desarrolladas en términos de distinción de su oferta e influenciar su composición social. En el ámbito de la distinción de la oferta educativa las prácticas de comunicación externa toman especial relevancia la hora de transmitir a la demanda potencial aquellos aspectos de carácter substantivo y simbólico a través de los cuales las escuelas pretende diferenciar su oferta del resto de competidores. Esta mayor importancia de los símbolos en la comunicación externa de la escuela es lo que Gewirtz et al. (1995) han denominado "*glossification*" de las escuelas.

Por otro lado, la comunicación externa de la escuela puede reforzar las prácticas orientadas a influir en la composición social de las escuelas. La comunicación externa puede favorecer la captación de un perfil específico de estudiante deseado por la escuela e, incluso, favorecer los procesos de autoexclusión por parte de aquellas familias que a través de la comunicación externa de la escuela puedan percibir que la institución educativa no se adapta a sus preferencias o establece algún tipo de barrera de acceso.

#### 4.4.3. Las lógicas de acción de las escuelas

***Hipótesis 3:* En las lógicas de acción de las escuelas en un contexto de mercado educativo prevalece la dimensión instrumental. Dichas lógicas de acción están condicionadas principalmente por la posición de las escuelas en la jerarquía local.**

Como se ha señalado anteriormente las lógicas de acción de las escuelas son el resultado de las orientaciones que asume la escuela para posicionarse en el mercado educativo a través de las prácticas que desarrolla en diferentes ámbitos. Las políticas educativas de mercado han sido adoptadas bajo la asunción de que el sistema de incentivos que configuraban solo podía llevar a las escuelas a responder en dos dimensiones principales. En primer lugar, mejorando la calidad educativa de los programas ofrecidos con el objetivo de atraer una mayor demanda. La demanda, a partir de la elección racional instrumental premiaría de este modo a las escuelas que fueran capaces de ofrecer mayores niveles de calidad. En segundo lugar, ofreciendo servicios educativos que respondan de manera directa a las preferencias expresadas por las familias a través del mercado. Las escuelas que no sean capaces de responder a estos incentivos de manera adecuada se verán obligadas a abandonar el mercado como consecuencia de su falta demanda. La competencia es por tanto entendida como una situación o un contexto en el cual los actores interpelados por ella solo pueden tratar de responder a las presiones que genera.

Frente a esta concepción diversos autores han señalado que la competencia en mercados como el educativo debe ser entendida como un proceso (Burt, 1992; Barney, 1986) en el que los proveedores desarrollan estrategias de muy diversa índole para tratar de adaptarse a las presiones competitivas. Más allá del carácter multidimensional de las respuestas desarrolladas, el objetivo principal detrás del comportamiento de los proveedores educativos es reducir el nivel de competencia al que se encuentra expuestos (Beckert, 2009). En este sentido, los proveedores tratan de establecer y delimitar un segmento de mercado que les permita disfrutar de una posición estable. La capacidad de las escuelas para establecerse en un segmento de mercado que les permita mantener una situación estable depende principalmente de su posición en la jerarquía local y, por tanto, de su estatus en el mercado educativo local.

**Sub-hipótesis 3.1. Las escuelas situadas en la parte alta y media de la jerarquía desarrollan lógicas de acción orientadas a reducir el nivel de competencia al que se encuentran expuestas y a reforzar su posición en el mercado educativo local.**

Las escuelas que gozan de un mayor estatus en mercado educativo local desarrollan una lógica de acción dominante orientada a reforzar su posición en la jerarquía local, tratando de mantener su posición de monopolio sobre un nicho específico del mercado. Esta lógica de acción dominante se traduce en el refuerzo de estrategias que les permitan mantener la composición social aventajada de su alumnado, el desarrollo de procesos de diversificación orientados a satisfacer las preferencias de familias de clase media o alta y prácticas de comunicación externa que permitan reforzar estas estrategias.

**Sub-hipótesis 3.2. Las escuelas situadas en la parte baja de la jerarquía local desarrollan lógicas de acción de carácter emprendedor tratando de mejorar su posición en la jerarquía mercado educativo local desarrollando prácticas que les permitan situarse en mejores condiciones respecto al fenómeno de la competencia.**

Las escuelas situadas en la parte baja de la jerarquía desarrollan lógicas de acción orientadas principalmente orientadas a mejorar su posición en el mercado, desarrollando prácticas que les permitan situarse en posiciones más elevadas de la jerarquía local. Estas lógicas de acción tienen un carácter emprendedor tratando de modificar el tipo de público al que son capaces de atraer, desarrollando estrategias de diversificación que les permitan acotar un nicho de mercado específico y desarrollando prácticas que les permitan mejorar su situación en las evaluaciones externas de rendimiento.

#### **4.5. Metodología y diseño de la investigación**

A lo largo del siguiente apartado se presentan el enfoque metodológico adoptado y del diseño de investigación empleados durante la fase empírica de la tesis doctoral. En primer lugar, se presenta la metodología de la evaluación que ha estructurado y orientado el trabajo empírico y la presentación de resultados. En segundo lugar, se detallan todos aquellos aspectos vinculados con el diseño de la investigación: selección de los estudios de caso, diseño muestral, métodos e instrumentos.

#### **4.5.1. Enfoque metodológico**

El enfoque metodológico adoptado a lo largo de la fase empírica de la investigación combina dos aproximaciones para el análisis de los fenómenos sociales, una de carácter más epistemológico, la evaluación realista, y otra más vinculada con los métodos utilizados durante el diseño de la investigación, como son los métodos mixtos. A continuación, se sintetizan los fundamentos de cada una de estas aproximaciones, así como sus implicaciones para el diseño de la fase empírica de la tesis.

#### **La evaluación realista**

Como se ha señalado en apartados anteriores, el objetivo principal de la investigación es analizar de qué manera las escuelas responden a las políticas educativas que han configurado el mercado educativo. En este sentido, el marco metodológico de la evaluación realista permite profundizar en los mecanismos activados por los actores como respuesta a una política y como precisamente el comportamiento de dichos actores condiciona los resultados obtenidos. La evaluación realista es una metodología de análisis sobre los efectos e impactos de políticas y programas basada en los principios en la corriente epistemológica del realismo crítico (Ekstrom y Danermark, 2002). Esta metodología de análisis, originalmente desarrollada por Pawson y Tilley (1997), permite ahondar en los mecanismos explicativos que se sitúan entre el diseño de un programa o política y sus resultados. El marco metodológico de la evaluación realista resulta especialmente útil para superar algunas de las limitaciones de las aproximaciones basadas en la economía neoclásica para el estudio del funcionamiento y dinámicas de los mercados educativos (Verger y Bonal, 2012). La evaluación realista se basa en los siguientes principios que caracterizan cualquier política puesta en marcha (Pawson y Tilley, 2004):

1. Las políticas analizadas deben ser conceptualizadas como teorías, es decir una serie de asunciones que construyen la teoría del cambio que debe conducir a los efectos esperados o deseados. Por lo tanto, las políticas públicas son hipótesis de comportamiento social vinculadas a una teoría del cambio que se expresa de manera explícita o implícita (Tarabini, 2016).
2. Cualquier política se inscriben en un sistema social determinado, y por tanto se ven afectadas por las características y dinámicas propias de dicho sistema. Por



lo tanto, la evaluación realista debe identificar todas aquellas características del contexto que puedan afectar al desarrollo de la política.

3. El funcionamiento de cualquier política es el resultado de las interpretaciones y razonamientos de los actores implicados, los cuáles condicionan sus efectos.
4. Las políticas o programas son sistemas abiertos que se ven o se pueden ver afectados por los cambios que se producen en otros ámbitos y deben ser adaptados y modificados para responder a dichos cambios.

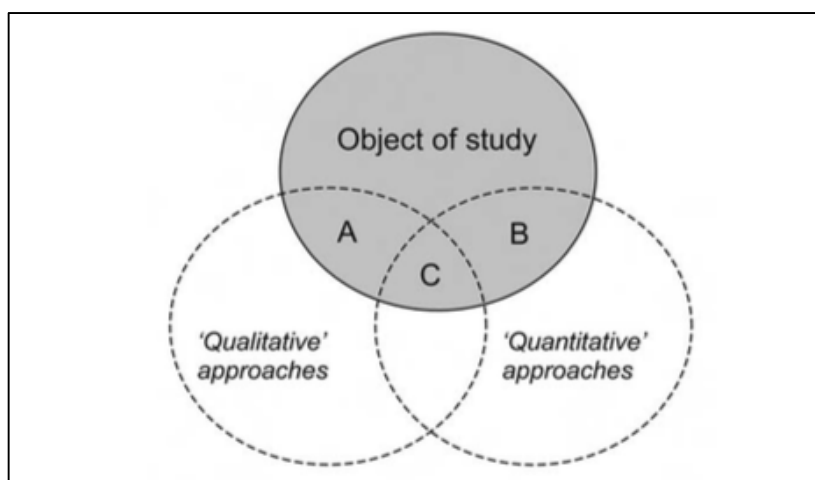
Tomando en consideración las características de cualquier política mencionadas anteriormente, la evaluación realista permite interrogarse acerca del patrón de configuración “contexto-mecanismo-resultado”. En el núcleo central de la evaluación realista se sitúan los mecanismos, entendidos como aquellos procesos activados por los actores que hacen funcionar la política analizada. El contexto es otra de las dimensiones fundamentales de la evaluación realista. Las características del contexto donde las políticas son implementadas condicionan qué mecanismos y de qué modo estos mecanismos de la política son activados. Tomando en consideración la evaluación realista pretende responder dos preguntas fundamentales “¿para quién?” y “¿en qué circunstancias?” las políticas son capaces de obtener los resultados esperados. Finalmente, en relación con los resultados obtenidos por las políticas y programas, Pawson y Tilley (2004) destacan que cabe considerar que cualquier intervención puede tener consecuencias deseadas y no deseadas.

La aproximación metodológica de la evaluación realista resulta idónea a la hora de analizar hasta qué punto las escuelas desarrollan los comportamientos esperados como resultado de las políticas de mercado. En este sentido, la fase empírica de la investigación analiza que mecanismos son activados por las escuelas a la hora de responder a los incentivos y las presiones de la competencia, analizando hasta qué punto los resultados son los esperados y de qué manera el contexto afecta a las respuestas de las escuelas.

## La combinación de métodos

El estudio de los fenómenos sociales habitualmente se ha dividido entre aquellos que abordan el análisis desde una perspectiva cuantitativa y aquellas aproximaciones de carácter cuantitativo. La investigación a través de métodos mixtos se sitúa como un tercer movimiento” entre las dos tradiciones más asentadas en las ciencias sociales (Tashakkori y Teddlie, 2003). En este contexto, Gorard y Taylor (2004) señalan la necesidad de superar la dicotómica entre métodos cuantitativos y cualitativos en el ámbito de las ciencias sociales, y en particular en el caso del estudio de las dinámicas del mercado educativo. Los autores consideran que una aproximación metodológica combinada permite aproximarse de manera más precisa a la complejidad intrínseca de los fenómenos sociales donde múltiples factores inciden en el objeto de estudio analizado. Una aproximación a través de métodos mixtos permite aproximarse al objeto de estudio desde diferentes ópticas haciendo uso de las principales fortalezas de cada aproximación metodológica, y complementado sus limitaciones.

**Figura 4.5** Una combinación complementaria de aproximaciones



Fuente: Gorard y Taylor (2004)

Como señala la figura 4.5 los métodos mixtos permiten un proceso de triangulación de la evidencia que se complementa para analizar las diversas dimensiones que componen el objeto de estudio, una aproximación que va más allá de la triangulación como un método de “mutual confirmation or validation of the two observations (or methods)” (Gorard y Taylor, 2004: 45).

En la fase empírica de la tesis se ha hecho uso de una metodología de métodos mixtos que permite aproximarse desde diferentes ópticas complementarias a las dinámicas de los mercados educativos locales. Para ello se han seleccionado dos

espacios locales (municipios) que permitan aproximar el concepto de mercado educativo local. De esta manera se han establecido dos estudios de caso que permitieran disponer de variabilidad en el conjunto de factores condicionantes de las respuestas de las escuelas en el nivel meso del modelo de análisis. En cada uno de los espacios educativos locales se ha seleccionado una muestra de escuelas (bajo los criterios que se exponen más adelante) y de conjunto de familias de las escuelas analizadas.

#### **4.5.2. Delimitación y selección de los mercados educativos locales**

Pese a que el objetivo de la investigación se centra en analizar el comportamiento de los proveedores educativos en el contexto del mercado educativo, la importancia de la escala local para el análisis empírico de las dinámicas de los actores, ya sea desde el punto de vista de la oferta o de la demanda, conllevó seleccionar unos espacios locales acotados desde el punto de vista geográfico para llevar a cabo el análisis. Por cuestiones de viabilidad de la investigación y con la voluntad de posteriormente construir muestras de escuelas asegurando un cierto nivel de representatividad se optó por seleccionar dos espacios locales, que define los dos estudios de caso de la investigación.

En el caso del sistema educativo chileno, resulta especialmente complejo delimitar espacios locales que puedan aproximar el concepto teórico de mercado educativo local. La libertad de elección de centro que regula el sistema educativo chileno, sin ningún tipo de restricción geográfica dificulta, la delimitación de espacios locales que puedan aproximar el concepto de mercado educativo local. Por tanto, a partir de la unidad administrativa más pequeña sobre la que se disponía de información estadística relevante, la comuna, se establecieron una serie de criterios para la selección.

- a) **Baja entrada y salida de alumnos en educación básica:** Este primer criterio pretendía identificar aquellas comunas donde el porcentaje de población residente que se escolarizara en otras comunas fuera reducido, y a su vez que la proporción de alumnos escolarizados en la comuna provenientes de otras comunas fuera también el menor posible. Con este criterio se pretendía identificar aquellas unidades administrativas locales más cerradas desde el punto de vista de la movilidad del alumnado. A partir de los datos de la encuesta CASEN-2013 se calculó el porcentaje de alumnos en edad de cursar

educación básica que se escolarizaba en una escuela de la misma comuna donde residía (indicador de salida) y para cada una de las comunas se calculó el porcentaje de alumnos de otras comunas que se escolarizaba en dicha comuna (indicador de entrada).

- b) **Diversidad de proveedores educativos.** Otro de los criterios utilizados fue que las comunas seleccionadas tuvieran la mayor diversidad en relación a las diferentes tipologías de proveedores presentes en el sistema educativo chileno (municipal, particular subvencionado y particular pagado). Evidentemente por sus propias características estas diferentes tipologías no se distribuyen de manera equilibrada en ninguna de las comunas del país, de modo que se tomó como referencia la distribución en términos nacionales.
- c) **Diversidad socioeconómica.** El último de los criterios considerados fue que los espacios locales seleccionados presentaran un cierto grado de diversidad desde el punto de vista socioeconómico, es decir, que hubiera una representación mínima de los diferentes grupos sociales.

Tomando en consideración la combinación de los tres criterios señalados anteriormente se seleccionaron las comunas de Valparaíso y de La Florida (en Santiago de Chile), como dos unidades que aproximaban de manera adecuada el concepto de mercado educativo local y que eran representativas de las dinámicas del mercado educativo en el contexto de Chile.

Valparaíso es una comuna urbana ubicada en la V región, situada en la costa central de Chile. Con una población de 295.489 habitantes es una de las diez comunas más pobladas del país. La tasa de pobreza según ingresos<sup>52</sup> se sitúa en el 16,87%, lo que supone algo dos puntos porcentuales más que la media del país (CASEN, 2013). Pese a que Valparaíso es la principal ciudad de la región y eje central de la conurbación de Gran Valparaíso (compuesta además de por Valparaíso por las comunas de Viña del Mar, Quilpué, Villa Alemana y Cocón) es la comuna de esta área metropolitana que menos ha visto aumentar su población en los últimos años. Entre 2002 y 2015 la población en Valparaíso aumentó un 7,07%, muy lejos de la media del país (19,2%) o de comunas cercanas como vecinas como Viña del Mar (12,8%) (INE, 2015). La oferta educativa de la comuna es predominantemente de carácter privado en la educación

---

<sup>52</sup> La tasa de pobreza según ingresos se calcula a partir de la estimación de la Canasta Básica de Alimentos y multiplicador que varía en función de la condición urbana o rural de la comuna.

básica y media, tanto si se atiende al número de centros educativo como de matrícula escolar (tabla 4.3).

**Tabla 4.3.** Distribución instituciones educativas y matrícula según dependencia administrativa, 2013

		Instituciones educativas		Matrícula	
		Básica	Media	Básica	Media
Chile	Municipal	55,3	34,2	40,4	36,3
	Particular Subvencionado	39,8	53,4	52,1	50,5
	Particular Pagado	4,9	9,1	7,5	8,0
	Corporación	0,0	3,3	0,0	5,2
Valparaíso	Municipal	40,4	31,1	36,3	44,7
	Particular Subvencionado	52,3	59,0	57,7	42,6
	Particular Pagado	7,3	9,8	5,9	4,9
	Corporación	-	3,3	-	7,7
La Florida	Municipal	16,2	12,0	18,7	16,4
	Particular Subvencionado	75,4	77,2	74,1	76,5
	Particular Pagado	8,5	10,9	7,2	7,2
	Corporación	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir Directorio de Establecimientos del Mineduc.

La comuna de La Florida se ubica en el área metropolitana de Santiago de Chile y pertenece a la región Metropolitana de Santiago. Con 388.805 habitantes es una de las comunas más pobladas de Chile. La tasa de pobreza por ingresos se sitúa en 6,9% de la población, menos de la mitad de la media para el conjunto del país (CASEN, 2013). En los último años La Florida se ha situado como una comuna atractiva para la clase media del área metropolitana de Santiago debido al menor coste de la vivienda en comparación con otras comunas de la zona. En términos de oferta escolar, La Florida es una comuna fuertemente privatizada tanto en la educación básica como media, con un peso significativamente importante de la educación particular pagada tanto en términos de instituciones educativas como en términos de distribución de la matrícula escolar.

#### 4.5.3. Criterios muestrales y unidades de análisis

La fase cualitativa de la investigación en las comunas de Valparaíso y La Florida se llevó a cabo, como se ha señalado, a partir de la selección de una muestra de escuelas que pudiera ser representativa de la oferta escolar presente en ambas comunas. En las escuelas se llevó a cabo una entrevista en profundidad con el director. Posteriormente se solicitó a los directores que facilitaran la lista de alumnos

de primer curso<sup>53</sup> de educación básica, a partir de la cual se seleccionó una muestra aleatoria de entre 5 y 10 familias dependiendo del número total de alumnos matriculados.

### **Informantes clave**

En cada uno de los espacios locales analizados se identificaron a aquellos informantes pertenecientes a la administración educativa estatal y local con la responsabilidad en sistema educativo dentro de su institución. En ambos espacios educativos locales se ha entrevistado al responsable de la Secretaría Regional Ministerial (Seremi) de educación y a los jefes de educación de las Corporaciones Municipales. Por lo tanto, se realizaron dos entrevistas en cada uno de los espacios locales seleccionados. Estos informantes clave han aportado información que ha permitido complementar la información obtenida a través de otras fuentes y aportar una visión general sobre la situación del sistema educativo de las dos comunas analizadas. La tabla 4.4 resume la distribución de los informantes clave según la comuna y el organismo al que pertenecen, así como el código utilizado para identificar sus respuestas a lo largo de la presentación de resultados.

**Tabla 4.4.** Informantes clave

<b>Código</b>	<b>Comuna</b>	<b>Organismo</b>
Informante clave 1	Valparaíso	Corporación Municipal de Valparaíso
Informante clave 2	Valparaíso	Seremi Educación Región de Valparaíso
Informante clave 3	La Florida	Corporación Municipal de La Florida
Informante clave 4	La Florida	Seremi Educación Región Metropolitana

### **Escuelas**

La selección de centros educativos se realizó atendiendo a un conjunto de tipologías que se han pudieron establecer a partir de 4 variables disponibles en la base de datos SIMCE y del Directorio de Establecimientos del Ministerio de Educación Chileno.

---

<sup>53</sup> Se optó por elaborar la muestra de familias a partir del alumnado matriculado en primer curso de educación porque eran las familias que más recientemente habían llevado a cabo el proceso de elección y podían facilitar información más reciente y actualizada sobre el proceso de elección. Aunque algunas escuelas de la muestra ofrecen el nivel de educación preescolar, y por tanto algunas familias con hijos matriculados en primer curso de educación básica han podido realizar el proceso de elección con anterioridad, la educación básica es un nivel educativo ofrecido por todas las escuelas.

- **Dependencia administrativa (3 categorías):** municipal<sup>54</sup> (público), particular subvencionado y particular pagado.
- **Pago mensual exigido (4 categorías):** gratuita, bajo (menos de 10.000\$), medio (entre 10.001\$ y 50.000\$) y alto (más de 50.000\$).
- **Selección (2 categorías).** Más del 50% de los apoderados manifiestan que se les solicitó algún requisito durante la matriculación que puede ser interpretado como proceso de selección (rendir un examen escrito o prueba de ingreso, asistir a una sesión de juego)
- **Distancia como criterio de selección por parte las familias (2 categorías).** Más del 50% de los apoderados manifiestan que su primer motivo para elegir el establecimiento fue “*Porque quedaba cerca de su domicilio*”.

La combinación de las diferentes categorías de cada variable generó un total de total de 48 tipologías posibles (3x4x2x2) (tabla 4.4), 18 no se encontraban presentes en el sistema educativo chileno y 19 correspondían a centros educativos que representaban menos del 5% del total, y que por tanto no fueron considerados a la hora de establecer los criterios muestrales. Por tanto, finalmente se identificaron 11 tipologías válidas para estructurar la muestra.

**Tabla 4.5.** Análisis de las tipologías de proveedores resultantes de la explotación estadística

	Tipologías posibles	Inexistentes	<5%	Válidas	Total
Municipal	16	8	4	4	16
Particular Subvencionado	16	1	10	5	16
Particular pagado	16	9	5	2	16
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>48</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE y Directorio de establecimientos.

La tabla 4.6 muestra las características de las 11 tipologías válidas, así como el porcentaje que representa para cada una de las tres dependencias presentes en el sistema educativo chileno. En el caso de las escuelas municipales las tipologías identificadas representaban el 99,3% del total de escuelas municipales, este porcentaje se situaba en el 77,9% en el caso de las escuelas particulares subvencionadas y en el 96,7% en el caso de las escuelas particulares pagadas. Por lo

<sup>54</sup> Esta categoría incluye los centros educativos dependientes de Corporaciones Municipales y de los Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM)

tanto, las tipologías identificadas representaban una parte importante de la población total de escuelas del sistema educativo chileno.

**Tabla 4.6.** Tipologías establecimientos Chile

<b>Tipología</b>	<b>Dependencia</b>	<b>Pago mensual</b>	<b>Selección</b>	<b>Distancia como primer criterio de elección</b>	<b>% Dependencia</b>	
1	Municipal	Gratuita	No	No	37,3%	99,3%
2		Gratuita	No	Sí	47,5%	
3		Gratuita	Sí	No	8,7%	
4		Gratuita	No	Sí	5,8%	
5	Particular Subvencionado	Gratuita	No	No	20,8%	77,9%
6		Gratuita	No	Sí	6,5%	
7		Gratuita	Sí	No	13,1%	
8		Medio	Sí	No	28,6%	
9		Alto	Sí	No	8,9%	
10	Particular	Alto	No	No	10,3%	96,7%
11	Pagado	Alto	Sí	No	86,4%	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE y Directorio de establecimientos.

Posteriormente se calculó la distribución de dichas tipologías dentro de cada uno de los espacios locales seleccionados y se distribuyó una muestra objetivo de 20 escuelas de manera proporcional a la presencia de dichas tipologías en cada uno de los espacios locales seleccionados<sup>55</sup>. La tabla 4.7 resume la distribución de dichas tipologías para cada uno de los espacios locales, la distribución de la muestra objetivo y la muestra final.

<sup>55</sup> La distribución de la muestra objetivo se realizó en función de la distribución de las tipologías en cada uno de los espacios locales hasta un número máximo de 5 escuelas para cada uno de las tipologías.



**Tabla 4.7.** Distribución y muestra de tipologías según espacio local

Tipología	Valparaíso			La Florida		
	Distribución (%)	Muestra objetivo	Muestra final	Distribución (%)	Muestra objetivo	Muestra final
1	10,3	2	2	10,5	2	1
2	14,9	3	2	8,1	2	1
3	14,9	3	2	2,3	1	0
4	4,6	1	1	2,3	1	1
5	3,4	1	1	3,5	1	1
6	-	-		1,2	1	1
7	5,7	1	1	4,7	1	1
8	29,9	5	4	32,6	5	2
9	8	2	2	24,4	4	4
10	1,1	1	1	-	-	0
11	6,9	1	1	10,5	2	2
<b>Total</b>	100	20	17	100	20	14

De manera sintética, la tabla 4.8 presenta la distribución de las escuelas finalmente analizadas en función del espacio local y la dependencia administrativa de las escuelas. La distribución de las escuelas de las escuelas según dependencia administrativa sigue una distribución similar a la población de escuelas en ambas comunas<sup>56</sup>.

**Tabla 4.8.** Escuelas incluidas en la muestra según mercado educativo local y dependencia administrativa

Comuna	Dependencia administrativa			Total
	Municipal	Particular subvencionado	Particular Pagado	
Valparaíso	6	9	2	17
La Florida	3	9	2	14
<b>Total</b>	9	18	4	<b>31</b>

## Familias

En cada uno de las escuelas analizadas se solicitó poder entrevistar a una muestra de entre 5 y 10 familias en función del tamaño de la escuela. Pese a que por diferentes motivos no siempre fue posible entrevistar a familias en todas las escuelas analizadas,

<sup>56</sup> En el anexo se puede consultar información más detallada acerca de las características de las escuelas incluidas en la muestra, así como los códigos utilizados para anonimizar sus respuestas durante la presentación de resultados.

la muestra final de familias entrevistadas presenta una distribución representativa de las diferentes escuelas analizadas (tabla 4.9).

**Tabla 4.9.** Familias incluidas en la muestra según mercado educativo local y dependencia administrativa

Comuna	Dependencia administrativa			Total
	Municipal	Particular subvencionado	Particular Pagado	
Valparaíso	16	37	17	70
La Florida	5	27	7	39
Total	21	64	22	<b>109</b>

No en todos los casos las escuelas han facilitado el acceso a las familias para poder realizar las entrevistas. El anexo acerca de las características de las escuelas se presenta la información acerca de la distribución de familias finalmente entrevistadas en cada una de las escuelas.

#### 4.5.4. Métodos e instrumentos

Como se señalaba anteriormente, la fase empírica de la tesis se ha realizado a través de una aproximación de métodos mixtos o métodos combinados, combinando métodos cuantitativos y cualitativos. A través de los métodos cuantitativos se ha podido desarrollar un análisis pormenorizado de la evolución reciente de los dos mercados educativos locales a través de técnicas de carácter descriptivo e inferencial. Las principales fuentes de datos de carácter cuantitativo han sido las siguientes:

- **Base de datos SIMCE.** En este caso se ha utilizado las bases de datos vinculadas a la evaluación SIMCE de 4º curso de educación básica del año 2011. Estas bases de datos permiten disponer de información de la evaluación censal de rendimiento académico, así como toda la información recogida a través del cuestionario de familias<sup>57</sup>. El cuestionario realizado a las familias incluye información en ámbitos muy diversos relacionados con sus características demográficas y socioeconómicas<sup>58</sup>, el proceso de admisión a la escuela o los criterios de elección.

<sup>57</sup> La tasa de respuesta del cuestionario de familias en el caso de la base de datos utilizada era del 95,3%.

<sup>58</sup> El índice de nivel socioeconómico (SES) se ha construido a través de cuatro variables incluidas en el cuestionario: 1) el ingreso de la unidad familiar, 2) el nivel educativo del padre, 3) el nivel educativo de la madre, y 4) el número de libros disponibles en el hogar. El peso

- **Estadística oficial del Ministerio de Educación.** La información disponible en la base de datos SIMCE se ha complementado con otras bases de datos disponibles a través del Centro de Estudios del Mineduc. De manera sintética las principales fuentes de datos utilizadas han sido:
  - **Directorio de Establecimientos.** Contiene información anual sobre diversas características de los centros educativos chilenos como son la dependencia administrativa, los tipos de enseñanza impartidos, el nivel de copago o su localización geográfica.
  - **Base de datos de matrícula única.** Esta base de datos dispone de información entre el año 2004 y 2015 de todos los estudiantes matriculados en las enseñanzas oficiales del sistema educativo chileno. Además, cada uno de los estudiantes está identificado con un código único (*mrún*) que permite realizar su seguimiento longitudinal a lo largo de los años disponibles.

### **Guiones de entrevista**

Para la estrategia de análisis cualitativo se ha utilizado principalmente la entrevista semi-estructurada tanto en el caso de los directores/as como en el caso de las familias. Las entrevistas semi-estructuradas a cada uno de estos actores contenían las siguientes dimensiones de análisis (los guiones de entrevista completos se pueden consultar en el anexo).

### **Guion de entrevistas con informantes clave**

Estas entrevistas tenían un doble objetivo. En primer lugar, identificar aquellas especificidades de los espacios locales que los responsables políticos consideraban que influían en la dinámica educativa local. En segundo lugar, conocer las principales iniciativas de política educativa puestas en marcha por dichos responsables, así como su percepción acerca de las fortalezas y limitaciones del sistema de mercado

---

otorgado a cada una de las variables fue calculado usando el método de componentes principales categóricos (Jolliffe, 2002; Shaw, 2003). En el caso de que más de dos de las variables incluidas en el cálculo del índice estuvieran perdidas no se ha calculado el valor del índice en esos casos, para los casos con un solo valor perdido el valor fue imputado usando regresiones lineales para las variables métricas y regresiones logísticas para las variables categóricas (OECD, 2008).

educativo en el contexto local. Pese a que los guiones de entrevista se han adaptado en función de si se entrevistaba a informantes clave de la administración estatal o local, los guiones de entrevista se estructuraron bajo las siguientes dimensiones comunes:

- **Perfil del entrevistado.** Preguntas relacionadas con la formación y trayectoria profesional anterior del entrevistado.
- **Características educativas del espacio local.** En esta parte de la entrevista se pretendía conocer la opinión y percepción del informante clave entrevistado acerca de los principales elementos, retos y déficits que incidían en el sistema educativo del espacio local analizado.
- **Gestión del sistema.** En esta sección se profundizaba acerca de las funciones desarrolladas por el organismo al que pertenecía el informante clave, así como cuales consideraba que eran las principales limitaciones del organismo a la hora de realizar su tarea.
- **Elección de centro.** En este bloque de preguntas se interrogaba al informante clave entrevistado acerca de su valoración sobre el proceso de elección de centro que llevan a cabo las familias, la diversidad de criterios de elección observados y hasta qué punto el entrevistado consideraba que el copago y la selección de alumnos por parte de las escuelas condicionaban los procesos de elección de las familias.
- **Entorno competitivo.** En este caso se buscaba conocer la opinión del informante clave entrevistado en relación al fenómeno de la competencia entre escuelas y como el entorno competitivo condicionan e influía en el comportamiento y la actividad de las escuelas.
- **Oferta escolar.** En esta sección del cuestionario se agrupaban todas aquellas preguntas relativas a la percepción del informante clave sobre la situación de la oferta escolar, su distribución en el espacio local y la orientación de su oferta educativa.
- **Mecanismos de evaluación.** Por último, se preguntaba al informante clave acerca de los mecanismos de evaluación de escuelas, directivos y docentes

que llevaba a cabo su organismo, así como resultados y efectos de estos mecanismos de evaluación.

### **Guion de entrevistas con directores**

La entrevista a los directores/as se ha diseñado con la voluntad de identificar dos grandes ámbitos relacionados con el modelo de análisis. En primer lugar, todas aquellas características del entorno cercano o de la propia escuela que los directores/as consideran que afectan a su actividad cotidiana y el sentido de dicha afectación. En segundo lugar, la identificación de todas aquellas prácticas que las escuelas desarrollan en su actividad diaria y que están vinculadas con las características específicas del mercado. Más allá de estas dos dimensiones principales, el cuestionario se ha complementado con aspectos vinculados al proyecto educativo y su vinculación con los principales programas y políticas educativas que se desarrollan en el sistema educativo chileno. De manera más específica, el cuestionario se ha dividido en las siguientes dimensiones.

- **Características del centro educativo.** Conjunto de preguntas breves sobre aspectos de carácter administrativo como el año de fundación, el número de alumnos o el valor de la cuota exigida a las familias. Además, estas primeras preguntas permitían complementar la información previamente recogida a través de otras fuentes y orientar los contenidos de la entrevista.
- **Proyecto educativo del centro educativo.** A partir de una definición pormenorizada del director/a sobre los fundamentos y características específicas del proyecto educativo del centro educativo, se continuaba con una serie de preguntas orientadas a identificar la percepción del director acerca de los aspectos distintivos de su centro educativo.
- **Demanda, perfil de alumnado y respuestas.** En este apartado las preguntas estaban orientadas a conocer el perfil del alumnado de las escuelas en diferentes dimensiones (características sociales, rendimiento académico o movilidad geográfica) así como la situación de la escuela en términos de demanda y la percepción de director acerca de qué características de la escuela resultaban atractivas para las familias matriculadas. Posteriormente, las escuelas eran preguntadas de manera directa acerca del uso de prácticas identificadas por la literatura académica como la selección de estudiantes, la mejora del rendimiento en evaluaciones externas o el marketing. Finalmente,

se interrogaba a los directores acerca de las prácticas desarrolladas para la captación de demanda.

- **Competencia.** Las preguntas enmarcadas bajo esta categoría estaban orientadas a conocer la percepción de competencia de los directores/as entrevistados, su evolución en los últimos años o su interacción en términos de captación de demanda. En una segunda parte, se preguntaba al director acerca de las estrategias y prácticas desarrolladas para responder al entorno de competencia.
- **Financiación.** El bloque de preguntas dedicado a la financiación pretendía recoger información relacionada con los costes e ingresos de los que disponía el centro educativo, así como las estrategias desarrolladas para establecer es sistema de copago en caso de que el centro dispusiera de él.
- **Subvención Escolar Preferencial (SEP).** Este es un programa establecido en 2008 en Chile a la que los centros educativos se adhieren de forma voluntaria. Esta política incrementa de manera sustancial los recursos recibidos por parte del Estado a cambio del compromiso de incorporación de alumnos vulnerables y la mejora en la evaluación nacional. En este apartado se han elaborado un conjunto de preguntas orientadas a conocer las razones por la incorporación o no a este programa, así como cuál ha sido el uso de los recursos adicionales recibidos.

### **Guion de entrevistas con familias**

Las entrevistas con las familias han sido utilizadas principalmente como método de triangulación respecto a la información recogida a través de las entrevistas con los directores/as de la escuela. El guion de entrevista estaba conformado por las siguientes dimensiones:

- **Características generales.** Bloque de preguntas destinado a conocer las características básicas de la familia y de los hijos matriculados en la escuela (número de hijos matriculados, cursos escolares, distancia entre el hogar y la escuela...).
- **Proceso de elección.** En este apartado se realizaban diversas preguntas a las familias acerca del proceso llevado a cabo para seleccionar la escuela donde

matricular a sus hijos: escuelas consideradas (*choice set*), atributos valorados, características de las escuelas descartadas y limitaciones económicas de la elección.

- **Mecanismos de elección.** Principales fuentes de información consultadas, así como si se había valorado algunos de los aspectos destacados por los directores durante su entrevista.
- **Procedimiento de acceso.** En este caso se preguntaba a las familias sobre el proceso de postulación y matriculación realizado para acceder a la escuela, así como su percepción acerca del carácter selectivo de este proceso.
- **Características socioeconómicas.** Último bloque de preguntas acerca de las principales características socioeconómicas de las familias (composición del hogar, ocupación y nivel educativo de los adultos del hogar y nivel de ingreso).

## CAPÍTULO 5

# LAS DINÁMICAS DE LA OFERTA EDUCATIVA EN VALPARAÍSO Y LA FLORIDA

---

Como se ha señalado en el capítulo anterior, las municipalidades de Valparaíso y La Florida pueden ser consideradas mercados educativos locales, como mínimo en el caso de la educación básica. Desde el punto de vista de su evolución histórica, sociodemográfica y educativa ambas comunas guardan similitudes, pero también algunos aspectos singulares que las diferencian. Es precisamente este carácter de mercados educativos locales lo que las convierte en dos espacios locales óptimos para analizar las dinámicas propias de la demanda y la oferta educativa dentro de sus límites territoriales.

En el presente capítulo se analizan las principales características de las escuelas de educación básica de Valparaíso y La Florida, su evolución en los últimos años, los procesos de jerarquización propios de la oferta escolar en el contexto del mercado y las principales características y prácticas desarrolladas por las escuelas. El análisis se realiza principalmente desde una aproximación cuantitativa, lo que permita analizar al conjunto de escuelas presentes en ambos mercados educativos locales más allá de aquellas que posteriormente se analizan con mayor profundidad en la fase cualitativa. Este análisis permitirá contar con una visión general del contexto de los dos mercados educativos locales analizados, principalmente desde el punto de vista de los proveedores educativos. Más allá de los resultados propios que se desprenden del análisis, este primer capítulo de resultados pretende profundizar en las características



y dinámicas de los contextos donde se ha realizado el trabajo de campo cualitativo y servir de base para los posteriores capítulos de resultados.

En términos empíricos el presente el capítulo tiene dos objetivos principales. En primer lugar, analizar las características y la evolución reciente de ambos mercados educativos, particularmente en lo que hace referencia a las dinámicas de la oferta educativa. Esto debe permitir identificar la situación y la evolución de algunos de los principales factores mediadores situados en el nivel meso en el modelo de análisis. Tanto el análisis de los factores mediadores realizado en este capítulo como aquellos que no pueden ser aproximados a partir de los datos cuantitativos disponibles, serán complementados en el siguiente capítulo a partir de la información cualitativa recogida durante el trabajo de campo realizado en ambos municipios. El segundo objetivo del capítulo consiste en analizar el proceso de jerarquización de la oferta educativa en ambos mercados educativos, así como los principales factores y prácticas asociadas a este proceso. Aunque parte de los factores que condicionan el proceso de jerarquización, especialmente en lo referente a las prácticas desarrolladas por las escuelas, no pueden ser aproximados a través de los datos cuantitativos disponibles, el análisis agregado para el conjunto de ambos municipios debe permitir aportar una visión conjunta de dichos procesos. Como en el caso del objetivo anterior, el análisis de los factores que condicionan los procesos de jerarquización –incluyendo las estrategias desarrolladas por las escuelas– serán complementados en capítulos posteriores.

A partir de los objetivos explicitados anteriormente, el capítulo se ha estructurado en cuatro apartados. En primer lugar, se analiza la evolución reciente de los proveedores educativos, incluyendo aspectos relativos a su demanda, su entrada y salida del mercado educativo local y las principales diferencias observadas en función de la dependencia administrativa de dichos proveedores. En segundo lugar, se exploran el proceso de jerarquización de los dos mercados educativos locales y se analizan las principales características de las escuelas en función de su posición en la jerarquía local. En tercer lugar, se analizan algunas de las prácticas desarrolladas por las escuelas en los ámbitos de selección, diversificación de sus proyectos educativos y ubicación geográfica en función de la posición que ocupan en la jerarquía local de escuelas. En cuarto y último lugar, se realiza un análisis conjunto de los factores, tanto de las características de las escuelas como de las estrategias desarrolladas, que condicionan los procesos de jerarquización.

## 5.1. Evolución reciente de los proveedores educativos

Existen dos elementos básicos que condicionan las dinámicas de las escuelas en cualquier mercado educativo local. Por un lado, la evolución población en edad de cursar educación básica y el nivel de matrícula de cada una de las escuelas, que de alguna manera configuran respectivamente la demanda potencial y real del mercado educativo. Por otro lado, la evolución de los proveedores educativos en el mercado y por tanto de la competencia que se puede establecer en el mercado.

### 5.1.1. La evolución de la matrícula y los proveedores educativos

Una de las principales características comunes de la evolución reciente de los dos mercados educativos locales analizados es el pronunciado descenso de la matrícula en educación básica. Este descenso se puede atribuir principalmente a una reducción significativa de la población en edad teórica de cursar educación básica en ambas comunas, una tendencia que también se observa para el conjunto de Chile, pero que es significativamente más pronunciado en las dos comunas analizadas (tabla 5.1).

**Tabla 5.1.** Evolución de la matrícula y la población en edad teórica de cursar educación básica. 2004-2013.

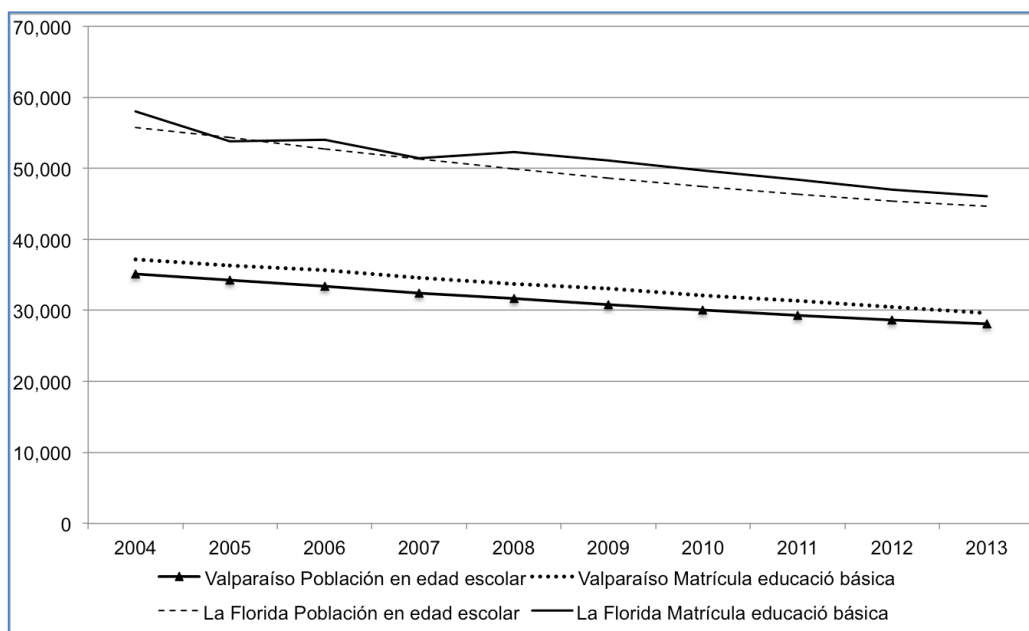
	Matrícula Educación Básica			Población 6-14 años		
	Chile	Valparaíso	La Florida	Chile	Valparaíso	La Florida
<b>2004</b>	2.255.990	37.212	57.969	2.532.816	35.073	55.775
<b>2005</b>	2.213.210	36.354	53.809	2.491.602	34.203	54.284
<b>2006</b>	2.171.914	35.676	54.049	2.447.335	33.354	52.755
<b>2007</b>	2.130.243	34.587	51.415	2.402.753	32.471	51.260
<b>2008</b>	2.096.472	33.729	52.292	2.361.378	31.625	49.911
<b>2009</b>	2.075.582	33.047	51.058	2.319.404	30.830	48.665
<b>2010</b>	2.030.358	32.079	49.699	2.278.642	30.037	47.455
<b>2011</b>	1.989.155	31.356	48.444	2.241.254	29.288	46.332
<b>2012</b>	1.962.254	30.500	46.998	2.209.538	28.608	45.369
<b>2013</b>	1.944.639	29.589	46.063	2.187.329	28.056	44.656
<b>Evolución 2004-2013</b>	-13,8%	-20,5%	-20,5%	-13,6%	-20,0%	-19,9%

Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de Establecimientos – Mineduc y Estadísticas demográficas (INE).

Aunque a partir de la tabla se puede observar que la evolución de la matrícula escolar y la población en edad de cursar educación básica muestran una variación evolutiva

muy similar, el gráfico 5.1 ilustra hasta qué punto ambas variables han ido evolucionando de manera pareja entre el año 2004 y 2013 en ambas comunas.

**Gráfico 5.1.** Evolución de la población en edad escolar y de la matrícula total. Valparaíso y La Florida, 2004 – 2013.



Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de Establecimientos – Mineduc y Estadísticas demográficas (INE).

En ambas comunas se observa un comportamiento muy similar de la matrícula de la población en edad teórica de cursar educación básica y de la matrícula en ese nivel educativo. En el caso de Valparaíso, la tasa de variación entre 2004 y 2013 de la población de educación básica ha sido del -20% y el descenso de la matrícula en educación básica se ha situado en el 20,5%. Una relación similar se observa en el caso de La Florida, donde el descenso de la población en edad escolar ha sido del 19,9% mientras que la matrícula en educación básica ha disminuido un 20,5%. En ambos casos, la evolución paralela de la matrícula y la población en edad escolar indica que el descenso de la matrícula de educación básica se explica principalmente por la variación demográfica que afecta a ambas comunas, así como al conjunto de Chile<sup>59</sup>.

Pese al pronunciado descenso de la matrícula escolar el número de escuelas de educación básica no ha disminuido en proporciones similares (tabla 5.2). En la Florida

<sup>59</sup> Desde la década de los sesenta Chile ha experimentado un descenso de su tasa global de fecundidad. Aproximadamente a partir del año 1990 este descenso se ha visto agudizado y actualmente la tasa de fecundidad (1,8) se sitúa en el nivel más bajo desde el año 1950. Esto ha producido un importante descenso de la población en edad escolar, fenómeno que se ha producido de manera homogénea en todo el país (INE, 2009).

el número total de escuelas de educación primaria ha pasado de 139 a 130 entre 2004 y 2013, lo que representa una variación únicamente del -6,5%. En el caso de Valparaíso, el descenso de la matrícula escolar no solo no ha comportado una disminución de las escuelas de educación básica sino que incluso se ha producido un ligero aumento pasando de 107 a 109 en el mismo período, lo que en términos porcentuales representa un aumento del 1,9%.

Esta divergencia entre la evolución de la matrícula y el número de proveedores que ofrecen educación básica en ambas comunas apunta dos fenómenos principales. En primer lugar, pese a que el marco regulatorio del sistema educativo chileno permite la libre entrada y salida de proveedores, en términos agregados, el descenso significativo y continuado de la matrícula escolar en Valparaíso y La Florida no ha comportado una disminución pareja del número de proveedores. Por lo tanto, los datos parecieran indicar, que pese a los mecanismos de competencia éstos no son efectivos para expulsar del mercado educativo a aquellas escuelas con mayor demanda. En segundo lugar, tomando en consideración los datos agregados para las dos comunas, el descenso de la matrícula y la población en edad de cursar educación básica habría incrementado el nivel de competencia, al menos estructural, de los dos mercados educativos locales analizados. Sin embargo, los datos en términos agregados esconden diferencias significativas entre los diferentes sectores de titularidad presentes en ambos mercados educativos locales.

## **Valparaíso**

Los datos presentados para la comuna de Valparaíso muestran que en términos de matrícula el descenso en el sector municipal ha sido mucho más acusado que para el conjunto de la comuna. Mientras que el total de la matrícula para la comuna se ha reducido en un 20% entre 2004 y 2013, el sector público ha perdido hasta un 42% de alumnos en este mismo período. Para el conjunto de Chile se observa un descenso similar, pero algo menos acusado de la matrícula de educación básica en las escuelas municipales en el mismo período (Mineduc, 2014). Sin embargo, este descenso tan acusado de la matrícula en el sector municipal no ha ido acompañado de una disminución de las escuelas. Entre 2004 y 2013 el número de escuelas municipales ha pasado únicamente de 45 a 44. Causas vinculadas con aspectos relativos a la política municipal pueden explicar esta situación –factores que se examina con mayor profundidad en el siguiente capítulo- pero es posible afirmar que el sector municipal no

ha respondido de la manera esperada al pronunciado descenso de la matrícula experimentado durante el período analizado.

**Tabla 5.2.** Evolución del número de escuelas y de la matrícula según dependencia administrativa

Dependencia administrativa		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Variación 2004-2013	% de variación 2004-2013
<b>Escuelas</b>													
<b>Valparaíso</b>	Municipal	45	44	44	44	44	44	44	45	44	44	-1	-2,2%
	Particular subvencionado	47	53	55	57	56	59	60	60	59	57	10	21,3%
	Particular Pagado	15	12	11	11	9	9	9	9	7	8	-7	-46,7%
	Total	107	109	110	112	109	112	113	114	110	109	2	1,9%
<b>La Florida</b>	Municipal	27	26	26	24	25	25	25	24	24	21	-6	-22,2%
	Particular subvencionado	94	95	101	99	98	99	98	98	99	98	4	4,3%
	Particular Pagado	18	12	10	11	11	11	12	11	10	11	-7	-38,9%
	Total	139	133	137	134	134	135	135	133	133	130	-9	-6,5%
<b>Matrícula</b>													
<b>Valparaíso</b>	Municipal	18.568	17.637	16.360	15.510	14.665	13.909	12.763	12.154	11.359	10.751	-7.817	-42,1%
	Particular subvencionado	15.836	16.527	17.259	17.067	16.821	17.353	17.384	17.402	17.417	17.087	1.251	7,9%
	Particular Pagado	2.808	2.190	2.057	2.010	2.243	1.785	1.932	1.800	1.724	1.751	-1.057	-37,6%
	Total	37.212	36.354	35.676	34.587	33.729	33.047	32.079	31.356	30.500	29.589	-7.623	-20,5%
<b>La Florida</b>	Municipal	16.447	15.618	14.851	12.821	13.336	12.667	11.410	10.421	9.538	8.596	-7.851	-47,7%
	Particular subvencionado	37.738	35.371	36.946	35.911	36.084	35.468	35.327	35.088	34.556	34.139	-3.599	-9,5%
	Particular Pagado	3.784	2.820	2.252	2.683	2.872	2.923	2.962	2.935	2.904	3.328	-456	-12,1%
	Total	57.969	53.809	54.049	51.415	52.292	51.058	49.699	48.444	46.998	46.063	-11.906	-20,5%

Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de Establecimientos – Mineduc.

En el caso del sector particular pagado, en la comuna de Valparaíso el descenso de la matrícula se sitúa en el 38%. Parte de este descenso se puede explicar por el número de escuelas particulares pagadas que en este mismo período han optado por acceder al sistema de financiación per cápita, transformándose por tanto en escuelas particulares subvencionadas (tabla 5.3). Esta reconversión explica, en gran medida, la disminución de escuelas particulares pagadas y de su matrícula. A lo largo del período analizado hasta 8 escuelas particulares pagadas se han reconvertido en particulares subvencionadas, la mayoría en el año 2005.

**Tabla 5.3.** Número de escuela que han de dependencia administrativa de particular pagado a particular subvencionado

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
<b>Valparaíso</b>	5	1	0	0	1	0	1	0	0	8
<b>La Florida</b>	6	1	0	0	1	0	0	0	0	8

Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de Establecimientos – Mineduc.

La evolución observada en el sector municipal y particular pagado contrasta con la situación de la escuela particular subvencionada que, pese al descenso de la matrícula y de la población en edad de cursar educación básica para el conjunto de la comuna, ha visto incrementado su número de alumnos en un 7,9%. Gran parte de este aumento se puede explicar también por el proceso de reconversión de las escuelas particulares pagadas en subvencionadas. De hecho, si se analiza la evolución de la matrícula en términos absolutos, es posible observar que el descenso de alumnos de las escuelas del sector particular pagado (-1.057) es muy similar al aumento de matrícula experimentado por el sector particular subvencionado (1.251).

En definitiva, los datos analizados para el caso de Valparaíso muestran que el descenso de población en edad de cursar educación básica y el consecuente descenso de la matrícula ha afectado en mayor medida al sector municipal que a las instituciones privadas (subvencionadas y pagadas).

### **La Florida**

En el caso de la comuna de La Florida, todas las tipologías de escuela han experimentado un descenso significativo de su matrícula entre 2004 y 2013, aunque la magnitud de la pérdida de alumnos es substancialmente diferente entre los diferentes sectores. En el caso del sector municipal, el número de alumnos se ha reducido un 47,7% durante el periodo analizado, lo que representa más del doble de la pérdida de alumnos para el conjunto de la comuna (-20,5%). En este caso, al contrario que en

Valparaíso, la pérdida de matrícula de la escuela municipal si se ha traducido en una importante disminución de las escuelas de esta tipología. De manera progresiva, entre 2004 y 2013, el número de escuelas municipales ha descendido de 27 a 21, lo que representa una variación del 22,2%.

El número de escuelas del sector particular pagado ha descendido en mayor medida que la pérdida de matrícula que ha experimentado este sector en los últimos años. Mientras que la pérdida de matrícula ha sido del 12,1%, el número de escuelas de esta tipología se ha reducido en casi un 40%. Parte del descenso de escuelas de este sector se puede explicar, como en el caso de Valparaíso, por la transformación de 8 escuelas particulares pagadas a particulares subvencionadas durante el periodo analizado (tabla 5.3). Por lo tanto, las escuelas del sector particular pagado de La Florida han incrementado substancialmente el número de alumnos que matriculan de media. Esto indicaría que, pese a que este sector ha visto disminuida su matrícula, el descenso paralelo en el número de escuelas ha generado que aquellas que se han mantenido en el mercado educativo local hayan visto aumentado el número medio de alumnos matriculados.

Por último, en el caso del sector particular subvencionado la matrícula ha descendido un 9,5%, situándose muy por debajo de la evolución para el conjunto de la comuna. Pese a ello el número de escuelas particulares subvencionadas ha aumentado ligeramente a lo largo del período analizado pasando de 94 alumnos a 98. Esta situación se explicaría principalmente por la reconversión de escuelas particulares subvencionadas, pese a que la evolución para el conjunto del período indicaría que algunas escuelas particulares subvencionadas se han visto obligadas a cesar su actividad como consecuencia del descenso de matrícula en el sector.

### **5.1.2. Salida y entrada de proveedores**

Mientras que en el apartado anterior se ha mostrado la evolución del número de proveedores educativos según tipología de manera agregada, a continuación, se presenta el análisis de los cierres y aperturas de escuelas en los últimos años, tanto en Valparaíso como en La Florida. El gráfico 5.2 muestra el número de



establecimientos que han cesado o iniciado su actividad según su dependencia administrativa entre 2004 y 2013<sup>60</sup>.

Como se puede observar, el número de cierres o aperturas de escuelas varía de manera significativa en los diferentes años analizados tanto en Valparaíso como en la Florida. En el caso de Valparaíso a lo largo del periodo analizado ha cesado su actividad un total de 12 escuelas, mayoritariamente del sector particular subvencionado (58,7%). Esta tipología también ha generado el mayor número de nuevas actividades en el municipio, de un total de 13 escuelas que han iniciado su actividad, 11 son particulares subvencionadas.

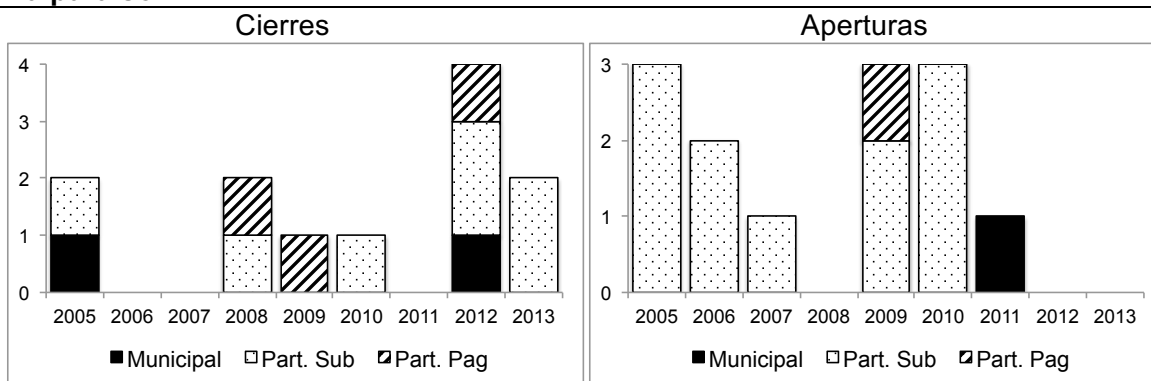
Un fenómeno similar se observa en el caso de La Florida. Hasta un total de 29 escuelas que han cesado su actividad, 20 de ellas del sector particular subvencionado. Aun así, como se ha mencionado en el apartado anterior la política mucho más activa de la administración educativa local en comparación con el caso de Valparaíso ha conllevado el cierre de 6 escuelas municipales. En el caso de la apertura de escuelas en La Florida está mayoritariamente protagonizado por el sector particular subvencionado, 17 de las 20 escuelas que se han incorporado al mercado educativo de La Florida pertenecen a dicho sector. Por tanto, los datos presentados mostrarían que, tanto en Valparaíso como en La Florida, el sector particular subvencionado es mucho más dinámico en relación al cierre y apertura de nuevas escuelas.

---

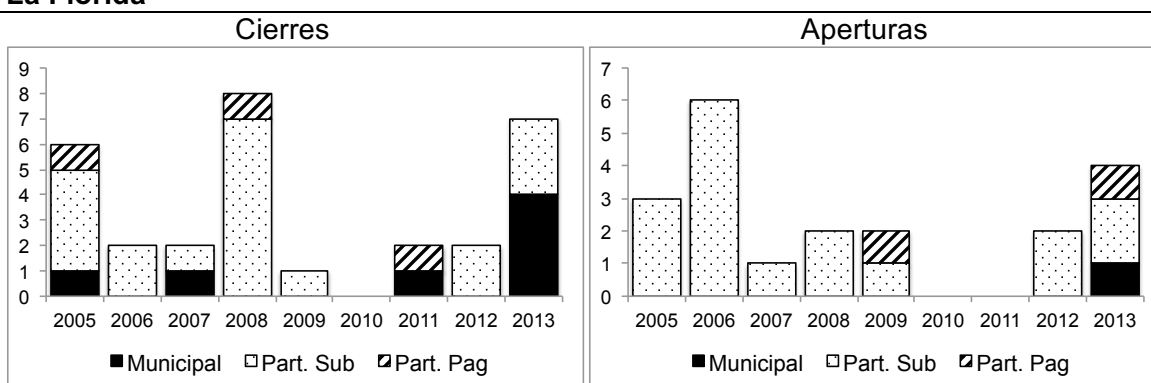
<sup>60</sup> Para elaborar las series estadísticas se ha tomado como referencia el año 2004, por tanto, los datos presentados, aunque analizan el periodo 2004-2013, se inician a partir del año 2005. Además, los datos no contabilizan como cierre aquellas escuelas particulares pagadas que se han transformado en particulares subvencionadas, por lo tanto, el saldo total entre escuelas particulares pagadas y subvencionadas que han iniciado y cesado su actividad no necesariamente se corresponde con los datos presentados en la tabla 5.2. Se ha tomado esta decisión para evitar la distorsión que esta reconversión de titularidad podía suponer sobre el análisis del acceso y salida de proveedores en ambos mercados educativos locales.

**Gráfico 5.2.** Salida y entrada de proveedores según dependencia administrativa, 2005-2013

**Valparaíso**



**La Florida**



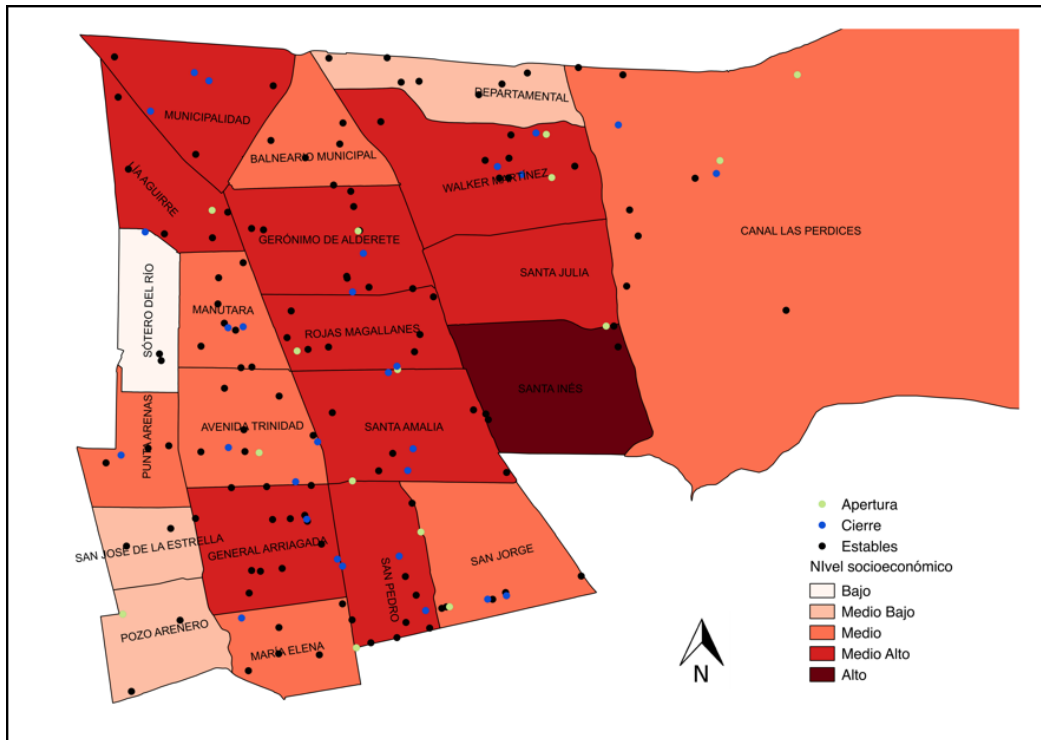
Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de establecimientos (Mineduc)

Más allá de la evolución del cierre y apertura escuelas en función de su dependencia administrativa a lo largo del período, cabe preguntarse si estas dinámicas siguen algún patrón desde el punto de vista geográfico. Para ello, los mapas 5.1, 5.2 y 5.3 muestran la ubicación geográfica de aquellas escuelas que han iniciado o cesado su actividad entre 2004 y 2013, así como el nivel socioeconómico de cada uno de los distritos censales<sup>61</sup> donde se ubican.

<sup>61</sup> Los distritos censales son divisiones geográficas intracomunales utilizadas principalmente para el desarrollo de los Censo de Población y Vivienda. El nivel socioeconómico de cada distrito censal se ha asignado a partir de los datos disponibles a través del Sistema Integrado de Información Territorial (SIIT) de la Biblioteca del Congreso Nacional. La metodología utilizada utiliza datos del Censo de Población y Vivienda, construyendo un índice de nivel socioeconómico basado en seis factores: nivel educacional y económico, empleados urbanos de nivel medio y bajo, adultos mayores, vivienda en altura, estado civil de la población y características religiosas y étnicas (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2007).



**Mapa 5.3.** Situación geográfica de las escuelas cerradas y abiertas entre 2004 y 2013, La Florida



Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de establecimientos (Mineduc), SIMCE y Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2007).

Desde un punto de vista comparado, los mapas muestran que mientras en Valparaíso las aperturas y cierres se han concentrado en el centro de la comuna, en el caso de La Florida la distribución de las escuelas se encuentra mucho más repartida a lo largo de la comuna. Evidentemente, esto está vinculado a la distribución de la oferta educativa en ambas comunas, en el caso de Valparaíso mucho más concentrada y en La Florida más dispersa.

Sin embargo, cabe preguntarse si los procesos de cierre y apertura de escuelas se encuentran de alguna manera relacionados con el nivel socioeconómico de los distritos censales donde se ubican las escuelas. Como se señaló en la revisión de literatura en torno al comportamiento de los proveedores, algunos estudios habían observado un cierto comportamiento estratégico en la ubicación geográfica de las escuelas que inician su actividad, situándose en zonas con una población de mayor nivel socioeconómico (Lubienski et al., 2009; Gulosino y Lubienski, 2011). Por lo tanto, cabría esperar que la mayor parte del cierre de escuelas se hubiera producido en aquellas zonas de menor nivel socioeconómico, y que en cambio las aperturas se hubieran concentrado en aquellas zonas con una población con mayores recursos. Para tratar de analizar este fenómeno, la tabla 5.4 resume la distribución de las aperturas y cierres de escuelas en función del distrito censal.

**Tabla 5.4.** Distribución de las aperturas y cierres de escuelas según nivel socioeconómico del distrito censal. 2004-2013

		Nivel socioeconómico distrito censal					
		Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto	Total
Valparaíso	Aperturas	0,0	16,7	66,7	16,7	-	100
	Cierres	0,0	18,2	72,7	9,1	-	100
La Florida	Aperturas	0,0	6,3	31,3	62,5	0,0	100
	Cierres	3,4	0,0	37,9	58,6	0,0	100

Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de establecimientos (Mineduc)

En ninguno de los dos espacios locales analizados parece identificarse un comportamiento estratégico en relación con la apertura y cierre de escuelas. En ambos casos se observa un cierto grado de correspondencia entre los distritos censales que han asumido una mayor porción de aperturas y cierres a lo largo del período analizado. Por tanto, los datos parecen indicar que las aperturas de nuevas escuelas han ido orientadas a suplir la disminución de la oferta que se producía en los distritos censales como consecuencia del cierre de escuelas.

Para finalizar el análisis acerca de la entrada y salida de proveedores de los dos mercados educativo analizados y siguiendo la metodología empleada por Grau et al. (2015), en su caso para el conjunto de Chile, se ha estimado el *turnover* (o nivel de rotación) de los mercados educativos locales de Valparaíso y La Florida. La tasa de *turnover* permite medir el nivel de dinamismo de un mercado en relación a la entrada y salida de proveedores. Esta tasa para un año determinado se es el resultado de la suma de la tasa de entrada y de salida<sup>62</sup> de ese mismo año. Por lo tanto, valores mayores de esta tasa indican un mayor dinamismo.

La tabla 5.5 muestra las tasas de entrada, salida y *turnover* para el periodo 2004-2013 para el conjunto de los dos mercados educativos locales analizados, así como para cada uno de los sectores de titularidad. Las tasas medias presentadas para el total de ambos municipios permiten obtener una medida conjunta y ponderada por el peso sobre el total de escuelas de cada uno de los sectores educativos, además se ha añadido la información de la tasa media del período analizado para obtener un indicador agregado que permita comparar ambos mercados educativos.

<sup>62</sup> La tasa de entrada en un momento para un año determinado se calcula como el cociente entre el número de escuelas que han accedido al sistema educativo y número total de escuelas que en ese mismo momento realizan su actividad en el mercado. De manera homóloga para el caso de la tasa de salida.

**Tabla 5.5.** Tasa de salida, de entrada y turnover según dependencia administrativa, 2004-2005

			2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Tasa media
Valparaíso	Tasa de entrada	Municipal	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,2
		Part. Sub	5,7	3,6	1,8	0,0	3,4	5,0	0,0	0,0	0,0	2,2
		Part. Pag	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2
		Total	2,8	1,8	0,9	0,0	2,7	2,7	0,9	0,0	0,0	1,3
	Tasa de salida	Municipal	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	0,5
		Part. Sub	2,1	0,0	0,0	1,8	0,0	1,7	0,0	3,3	3,4	1,4
		Part. Pag	0,0	0,0	0,0	9,1	11,1	0,0	0,0	11,1	0,0	3,5
		Total	1,9	0,0	0,0	1,8	0,9	0,9	0,0	3,5	1,8	1,2
	Turnover	Municipal	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	2,2	0,0	0,7
		Part. Sub	7,8	3,6	1,8	1,8	3,4	6,7	0,0	3,3	3,4	3,5
		Part. Pag	0,0	0,0	0,0	9,1	22,2	0,0	0,0	11,1	0,0	4,7
		Total	4,6	1,8	0,9	1,8	3,6	3,5	0,9	3,5	1,8	2,5
La Florida	Tasa de entrada	Municipal	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,8	0,5
		Part. Sub	3,2	5,9	1,0	2,0	1,0	0,0	0,0	2,0	2,0	1,9
		Part. Pag	0,0	0,0	0,0	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	9,1	2,0
		Total	2,3	4,4	0,7	1,5	1,5	0,0	0,0	1,5	3,1	1,7
	Tasa de salida	Municipal	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	16,7	2,7
		Part. Sub	4,3	2,1	1,0	7,1	1,0	0,0	0,0	2,0	3,0	2,3
		Part. Pag	5,6	0,0	0,0	9,1	0,0	0,0	8,3	0,0	0,0	2,6
		Total	3,6	1,5	1,5	6,0	0,7	0,0	1,5	1,5	5,3	2,4
	Turnover	Municipal	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	21,4	3,3
		Part. Sub	7,4	8,0	2,0	9,1	2,0	0,0	0,0	4,1	5,1	4,2
		Part. Pag	5,6	0,0	0,0	9,1	9,1	0,0	8,3	0,0	9,1	4,6
		Total	5,9	5,9	2,2	7,5	2,2	0,0	1,5	3,0	8,3	4,1

Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de establecimientos (Mineduc)

La comparación de las tasas medias de *turnover* para el conjunto del período analizado, muestran que el mercado educativo local de La Florida presenta un mayor dinamismo en la entrada y salida de proveedores que el caso de Valparaíso, un 4,1% frente a un 2,5%. El principal factor que explica esta diferencia es que la tasa de salida de las escuelas municipales es muy superior en el caso de La Florida fruto de la política activa por parte de la administración educativa local en el cierre de este tipo de escuelas señalada en el apartado anterior. Otro de los factores que puede explicar el mayor dinamismo del mercado educativo de La Florida es la mayor tasa de *turnover*, tanto en la salida como en la entrada, de los proveedores del sector particular subvencionado. En cambio, el dinamismo del sector particular pagado es muy similar en ambos espacios locales.

Si comparamos los datos estimados para Valparaíso y La Florida con los presentados para el conjunto de Chile por Grau et al. (2015)<sup>63</sup>, muestran un dinamismo similar o mayor en cuanto a la entrada y salida de proveedores de los mercados educativos analizados en comparación al conjunto del sistema educativo. Mientras que los autores estiman que la tasa de salida del sistema educativo chileno se sitúa en el 1,1%, en caso de Valparaíso esta misma tasa es del 1,2% y del 2,4% en la Florida. En cambio, la tasa de entrada de Valparaíso (1,3%) y de La Florida (1,7%) son ligeramente inferiores a las del conjunto del sistema educativo chileno (2%). Como resultado la tasa de *turnover* de Valparaíso (2,5%) es ligeramente inferior a la del conjunto de Chile (3%), mientras que en el caso de la Florida es significativamente superior (4,1%). Más allá de estas diferencias, las tasas estimadas para Valparaíso y La Florida son consistentes con las estimaciones para el conjunto del sistema educativo chileno, es decir, se sitúan en valores relativamente similares. Además, como señalan Grau et al. (2015), las tasas de *turnover* estimadas para ambos espacios locales se encuentran dentro del rango frecuente en las industrias compuestas por pequeñas y medianas empresas, entre el 1% y el 4% (ver Griliches y Regev 1995; Bartelsman et al., 2004 citados por Grau et al., 2015).

### **5.1.3. Escuela municipal y la particular subvencionada: efecto sustitución.**

Pese a que en ambos mercados educativos locales los sectores de titularidad han experimentado un descenso de matrícula como consecuencia de la disminución de la población en edad de cursar educación básica, a excepción de la escuela particular subvencionada en Valparaíso, cabe destacar que se han producido importantes cambios en relación al peso que ocupan cada uno de los sectores de titularidad sobre el total de la matrícula. Los gráficos 5.3 y 5.4 muestran la evolución del peso de cada uno de los sectores de titularidad para el caso de Valparaíso y La Florida. En ambas comunas se ha producido un aumento del peso del sector particular subvencionado sobre el conjunto de la matrícula y una disminución del peso del sector municipal.

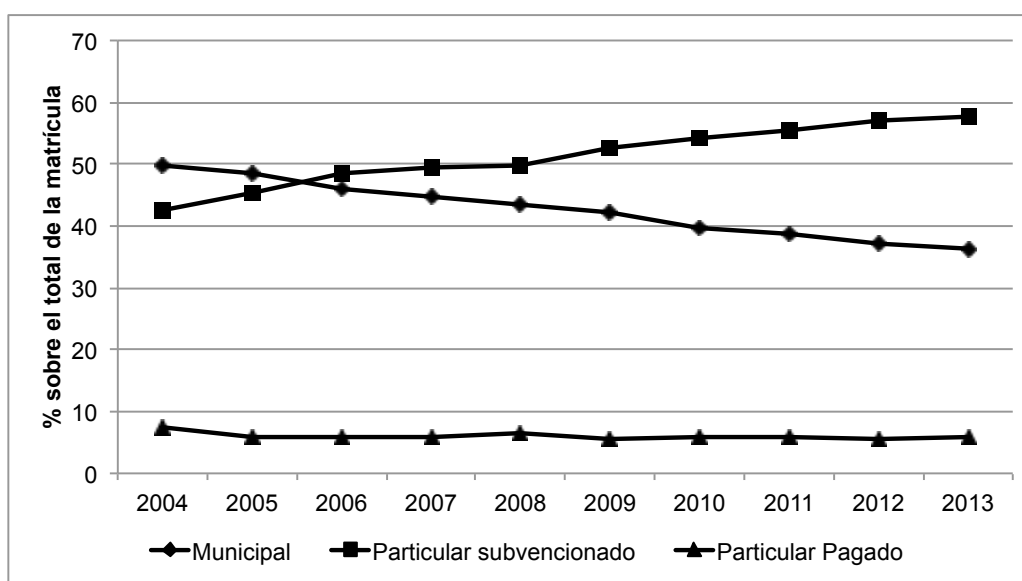
En el caso de Valparaíso el sector municipal ha perdido 13,6 puntos porcentuales del porcentaje que suponía sobre el total de la matrícula, mientras que el sector particular

---

<sup>63</sup> Grau et al. (2015) estiman las tasas de salida, entrada y *turnover* para un periodo más extenso que el presentado en este capítulo, en concreto desde 1994 hasta 2012, y para los niveles educativos de pre-kínder, kínder, básica y media (aunque presentan de manera diferenciada los valores para los proveedores de educación básica y media). Pese a estas diferencias metodológicas, se considera que los datos aportados por los autores pueden ser útiles para comparar el nivel de dinamismo de los mercados educativos analizados respecto al conjunto de Chile.

subvencionado ha visto incrementado su peso 15,2 puntos porcentuales. En cambio, el peso de la matrícula del sector particular pagado se ha mantenido relativamente estable a lo largo de todo el período con una ligera pérdida de 1,6 puntos porcentuales. Estas variaciones han provocado que el sector municipal haya perdido su posición en términos de matrícula, pasando de ocupar el primer lugar a situarse muy por debajo del sector particular subvencionado que actualmente matrícula a más de la mitad de los alumnos de educación básica.

**Gráfico 5.3.** Distribución de la matrícula según dependencia administrativa, Valparaíso, 2004-2013

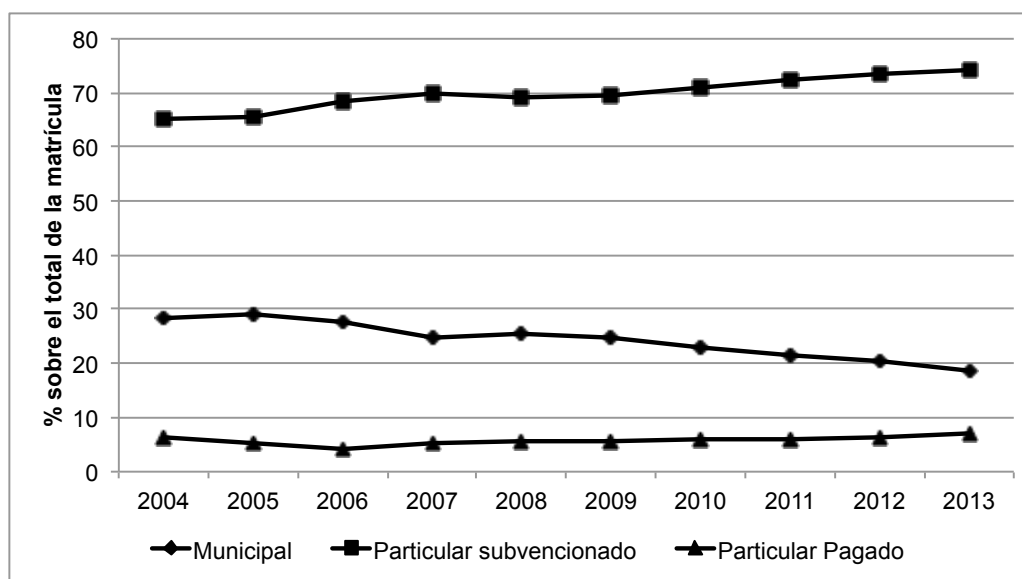


Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de establecimientos (Mineduc)

En el caso de La Florida la situación de partida era ya muy favorable al sector particular subvencionado, que en el año 2004 matriculaba al 65,1% del total de alumnos de educación básica. Sin embargo, esta situación privilegiada del sector particular subvencionado no ha impedido que haya aumentado de manera substancial su peso sobre el total de la matrícula, con una ganancia de 9 puntos porcentuales. De manera paralela, el sector público ha visto reducido su peso sobre la matrícula total en 9,7 puntos porcentuales durante ese mismo período. Como en el caso de Valparaíso, el sector particular pagado se ha mantenido un peso estable sobre la matrícula entre 2004 y 2013.



**Gráfico 5.4.** Distribución de la matrícula según dependencia administrativa, La Florida, 2004-2013



Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de establecimientos (Mineduc)

Los datos presentados muestran que se ha producido un cierto efecto sustitución entre el sector municipal y particular subvencionado en relación a alumnado matriculado en ambas comunas. Este efecto sustitución se podría explicar principalmente por dos fenómenos:

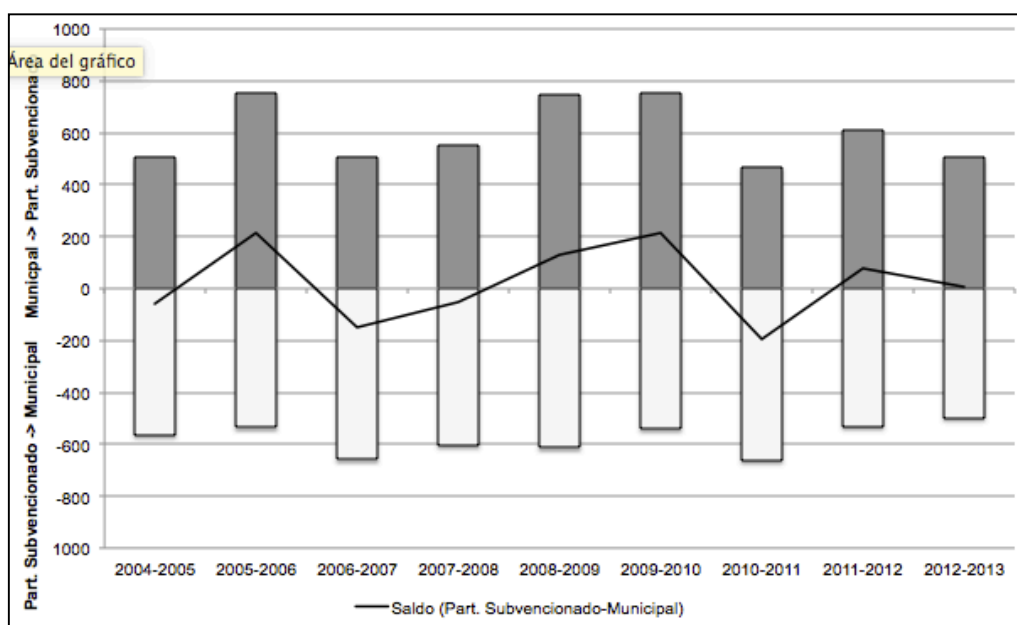
- a) El cambio a lo largo de la escolaridad en educación básica de escuelas municipales hacia escuelas particulares subvencionadas. De hecho, los informantes clave entrevistados y la gran mayoría de los responsables de las escuelas municipales entrevistados afirman que a lo largo del curso se producen fugas de alumnos desde la escuela municipal hacia la escuela particular subvencionada.
- b) Cambios en los patrones de matrícula de las familias de ambos mercados educativos que premiarán a las escuelas particulares subvencionadas por encima de las municipales.

Con el objetivo de conocer el peso de cada uno de estos fenómenos, a continuación, se examinan tanto la movilidad del alumnado entre las escuelas municipales y particulares subvencionadas a lo largo de su escolarización y la evolución en las opciones de escolarización de aquellos alumnos que ingresan por primera vez en el sistema educativo.

Los gráficos 5.5 y 5.6 muestran la movilidad del alumnado que previamente estaba matriculado en alguno de los dos sectores entre las escuelas municipales y

particulares subvencionadas<sup>64</sup>, así como el saldo resultante. La parte superior del eje horizontal muestra el número de alumnos que estaban escolarizados en el sistema municipal en un año determinado y al año siguiente se encontraban escolarizados en el sector particular subvencionado, de manera inversa en el caso de la parte inferior del eje<sup>65</sup>. En ambas comunas alrededor de 1200 estudiantes de promedio se movilizan anualmente en entre el sector municipal y particular subvencionado, tanto de alumnos que abandonan las escuelas municipales hacia escuelas particulares subvencionadas, como en el sentido contrario. En términos relativos esta transferencia entre sectores educativos representa entre el 4% y el 2,9%, dependiendo del año, de la matrícula total de Valparaíso, y entre el 2,5% y el 2,1% de la matrícula de La Florida.

**Gráfico 5.5.** Movilidad de alumnado entre escuelas municipales y particulares subvencionadas, Valparaíso, 2004-2013

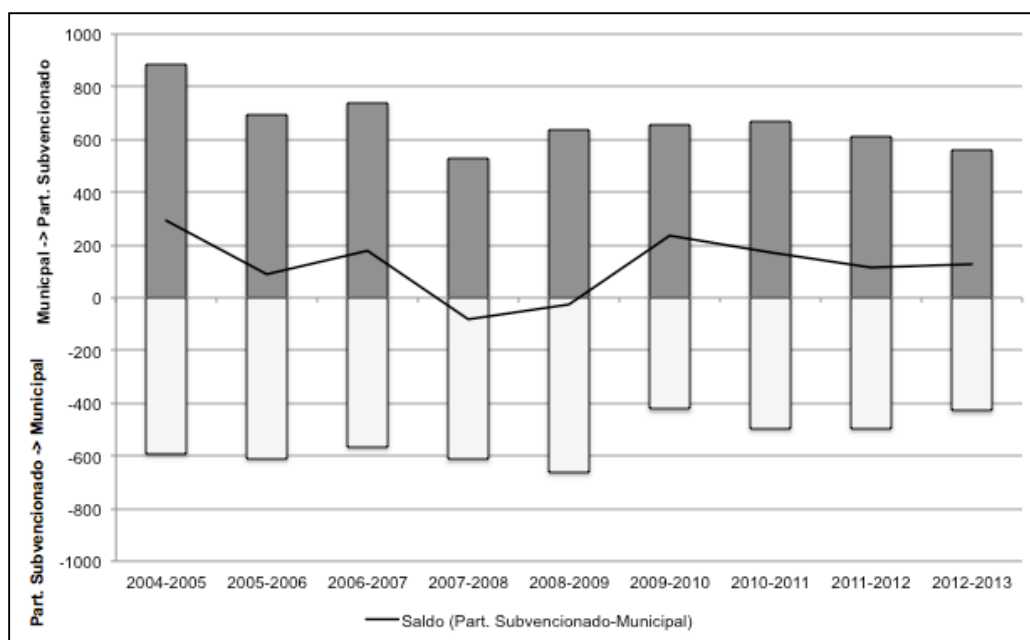


Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de Establecimientos - Mineduc

<sup>64</sup> Pese a que la movilidad entre el sector particular subvencionado y particular pagado también fue estimada para el mismo periodo, no se presenta en este apartado ya que, una vez descontado la matrícula que ha cambiado de dependencia administrativa debido a la conversión de las particulares pagadas en particulares subvencionadas, el saldo entre ambos sectores es muy reducido. Por tanto, los datos muestran que las transferencias entre estos dos sectores educativos no es un factor que pueda explicar la evolución de la matrícula de la escuela particular pagada.

<sup>65</sup> Aunque no se analiza en el presente capítulo, algunos de los factores que podrían explicar el hecho de que alumnos matriculados en el sector particular subvencionado pasaran al sector municipal son las restricciones económicas derivadas del copago aplicado por una parte importante de las escuelas particulares subvencionadas y las expulsiones de alumnos que realizan las escuelas de titularidad privada.

**Gráfico 5.6.** Movilidad de alumnado entre escuelas municipales y particulares subvencionadas, La Florida, 2004-2013



Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de Establecimientos - Mineduc

Tanto en el caso de Valparaíso como en el de La Florida, el saldo global del período analizado es ligeramente favorable al sector particular subvencionado, pero en ningún caso explica la pérdida de matrícula que ha experimentado el sector municipal en los últimos años. Por ejemplo, en el caso de La Florida el saldo de alumnos en los que ha visto aumentado su matrícula las escuelas particulares subvencionadas es de 1098 alumnos, lo que una vez descontado el efecto del descenso demográfico, solo explicaría el 17,5% del descenso de la matrícula del sector municipal entre el año 2004 y 2014. En el caso de Valparaíso el saldo favorable hacia el sector particular subvencionado es aún menor, únicamente 183 alumnos, que explicarían únicamente el 2,9% del descenso de la matrícula del sector municipal.

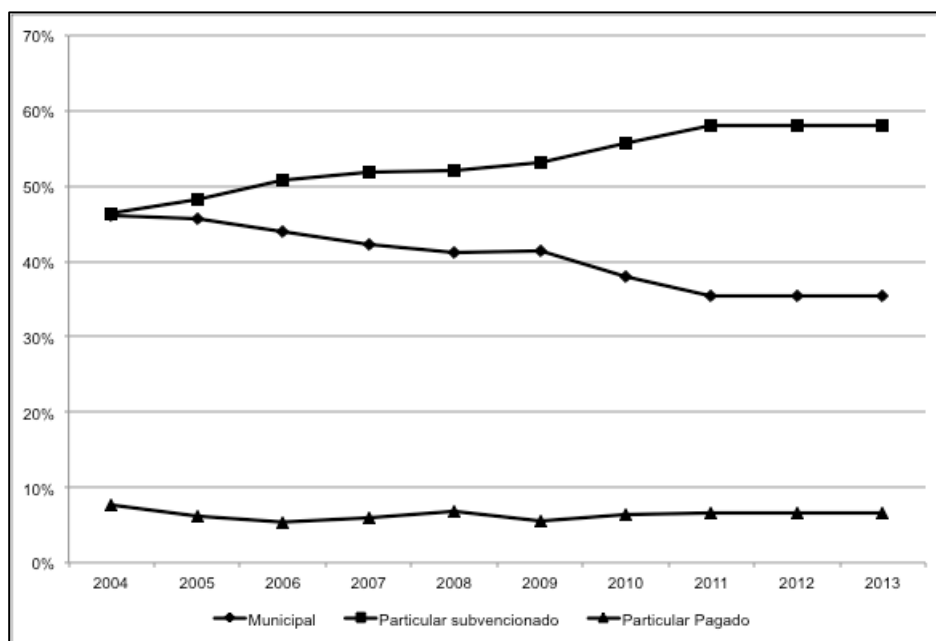
Más allá de la movilidad de aquellos estudiantes que se encuentran matriculados en educación básica, un segundo factor que explicaría el aumento del peso del sector particular subvencionado sobre el total de la matrícula es el cambio de preferencias de aquellos alumnos que se matriculan por primera vez en educación básica. Los gráficos 5.7 y 5.8 muestran la evolución de los cambios de matrícula de los nuevos alumnos en las comunas de Valparaíso y La Florida<sup>66</sup>. Estos datos permiten contrastar hasta qué

<sup>66</sup> Se ha tomado como referencia los alumnos de primer curso de educación básica pese que algunas escuelas de educación básica también ofrecen los niveles de pre-kínder y kínder. Los alumnos matriculados en niveles anteriores han sido contabilizados como nuevos alumnos en el momento de iniciar primero básico. Aunque esto puede desplazar ligeramente las

punto la evolución de la matrícula en educación básica, a favor de la escuela particular subvencionada, se explica por cambios en los patrones de matriculación de la población que se incorpora al sistema educativo.

Como se puede observar en el gráfico 5.7, en el caso de Valparaíso, el porcentaje de familias que opta por iniciar la educación básica en escuelas particulares subvencionadas ha aumentado de manera progresiva durante el período analizado, evidentemente en detrimento del porcentaje de familias que opta por el sector municipal. Mientras que en el año 2004 el porcentaje de familias que optaba por el sector particular subvencionado y el municipal era similar, alrededor del 46% en ambos casos, en año 2013 el 58,1% de las familias optaba por el sector particular subvencionado, lo que significa un aumento de 11,7 puntos porcentuales en nueve años. Evidentemente este fenómeno ha ido en detrimento de la escuela municipal, que en el año 2013 solo representaba el 35,4% de los estudiantes que iniciaba primero básico.

**Gráfico 5.7.** Matrícula de primer curso de educación básica según tipología del proveedor, Valparaíso, 2004-2013



Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de Establecimientos - Mineduc

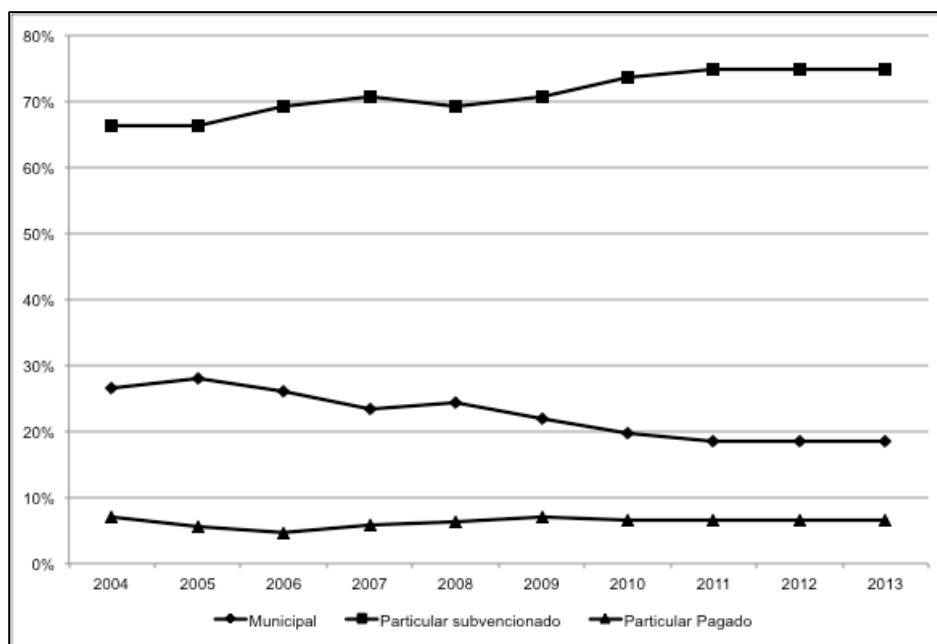
En el caso de La Florida, aunque partía de unas diferencias superiores entre la escuela municipal y la particular subvencionada, también se observa un aumento significativo de las familias que optan por la escuela particular subvencionada. En este

---

estimaciones sobre el cambio de preferencias de las familias, no afecta al cómputo para el conjunto del periodo analizado.

caso el porcentaje de familias que opta por la escuela particular subvencionada ha aumentado 8,6 puntos porcentuales, pasando del 66,3% al 75% entre 2004 y 2013. Una evolución similar, pero en sentido contrario se observa en el caso de la escuela municipal que ha pasado de representar el 26,6% de la nueva matrícula a tan solo el 18,4% en el mismo periodo.

**Gráfico 5.8.** Matrícula de primer curso de educación básica según tipología del proveedor, La Florida, 2004-2013



Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de Establecimientos - Mineduc

En ambos casos se observa un descenso pronunciado de las familias que optan por la educación municipal como opción para matricular a sus hijos en el momento de incorporarse al sistema educativo. Dado que el porcentaje de familias que optan por la escuela particular pagada en el momento de incorporar a sus hijos al sistema educativo se ha mantenido relativamente estable durante el período analizado, puede considerarse que los cambios en los patrones de acceso al sistema educativo es el principal factor que, más allá de la caída demográfica, explica el descenso tan pronunciado de la matrícula de la escuela municipal que se observa en período más reciente en las comunas de Valparaíso y La Florida.

#### 5.1.4. Patrones de movilidad del alumnado de educación básica

Como se ha señalado en el capítulo anterior, los datos analizados muestran que la movilidad entre comunas de los estudiantes de Valparaíso y La Florida es relativamente reducida. Según datos de la encuesta CASEN 2013, en el caso de

Valparaíso solo el 7% de la población en edad de cursar educación básica se encuentra matriculado en una comuna diferente. Por otro lado, únicamente el 5,2% de los alumnos de educación básica matriculados en instituciones educativa de Valparaíso provienen de otras comunas. Porcentajes relativamente superiores se observan en el caso de La Florida, donde el 9,3% de la población en edad de cursar educación básica asiste a establecimientos situados en otras comunas, mientras que un 13,1% de los alumnos matriculados en establecimientos de La Florida provienen de otras comunas. Aunque en ambos casos, dada la total libertad de elección de centro que regula el sistema educativo chileno, los datos de movilidad son bajos, y el porcentaje relativamente superior de La Florida se podría explicar por el hecho de que esta comuna se encuentra ubicada en un área metropolitana mucho mayor que Valparaíso y, por tanto, mejor comunicada con un mayor número de comunas.

Más allá del peso del alumnado que abandona o accede a ambas comunas para cursar educación básica, destaca el perfil del alumnado según la tipología de escuela donde se encuentra matriculado (tabla 5.6). En el caso de Valparaíso, la mayoría de alumnos que abandonan la comuna lo hacen para asistir a escuelas municipales o particulares pagadas. La salida de alumnos mayoritariamente para asistir a escuelas particulares pagadas se puede explicar por el desplazamiento de estas escuelas en los últimos años hacia sectores de mayor nivel socioeconómico de otros municipios señalada en la sección anterior de este capítulo.

En cambio, la mayoría de alumnos que accede a Valparaíso desde otras comunas asiste mayoritariamente a escuelas particulares subvencionadas, aunque casi un 30% de estos alumnos se encuentra matriculado en escuelas particulares pagadas, lo que representa un porcentaje superior a la media de matrícula de la comuna. Por tanto, la capacidad de atracción de Valparaíso de alumnos de otras comunas se concentra principalmente en el sector particular subvencionado o pagado, que acumula a más del 80% de los estudiantes que acceden a Valparaíso para cursar la educación básica.

**Tabla 5.6.** Movilidad de los estudiantes de educación básica según tipología de escuela a la que acuden, 2013

		Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Total
<b>Valparaíso</b>	<b>Salida</b>	36,2	18,2	45,6	100
	<b>Entrada</b>	17,7	52,9	29,4	100
<b>La Florida</b>	<b>Salida</b>	20,0	69,0	10,9	100
	<b>Entrada</b>	23,6	70,7	5,8	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos CASE-2013.

En el caso de La Florida la distribución entre las diferentes tipologías de proveedores de los alumnos que abandonan la comuna y aquellos que acceden a ella es muy similar. Alrededor del 70% de los alumnos que abandonan la comuna y aquellos que acceden a ella, lo hacen para cursar la educación básica en escuelas particulares subvencionadas.

Por tanto, en términos comparativos, se puede afirmar que La Florida basa su capacidad de atracción de alumnos residentes en otras comunas mayoritariamente en las escuelas particulares subvencionadas, mientras que en el caso de Valparaíso la entrada de alumnos se reparte de manera más compensada entre las escuelas particulares subvencionadas y pagadas.

## **5.2. La jerarquización en el mercado educativo local**

La jerarquización de las escuelas es uno de los fenómenos más relevantes en el análisis del comportamiento de la demanda y la oferta educativa, así como de las interacciones entre ambas. En esta sección del capítulo se analiza el proceso de jerarquización en los mercados educativos locales de Valparaíso y La Florida, y las principales características de las escuelas situadas en cada una de las posiciones de la jerarquía.

### **5.2.1. La jerarquización de los mercados educativos de Valparaíso y La Florida**

La posición en la jerarquía local de las escuelas es uno de los factores principales que la literatura ha identificado como condicionante de las estrategias desarrolladas por las instituciones educativas. En este sentido, la jerarquización de los centros educativos en el ámbito local es un fenómeno que resulta complejo de operativizar desde el punto de vista empírico, tanto a través de métodos cuantitativos como cualitativos. Como se ha señalado en capítulos anteriores, la jerarquización de las escuelas en el marco del mercado educativo local se relaciona con la percepción de las familias sobre el prestigio o estatus de las escuelas en relación al conjunto de instituciones educativas del mismo ámbito local (Gewirtz et al., 1995, Lauder et al., 1999, Waslander y Thrupp, 1995; Taylor, 2001). Otros autores también han relacionado la jerarquización de las escuelas con la percepción del resto de escuelas sobre cada una de las instituciones educativas que desarrolla su actividad en el mismo mercado educativo local (Jabbar, 2015b).

Algunas aproximaciones cuantitativas a este fenómeno han utilizado, principalmente, dos variables para operativizar el concepto de jerarquía y establecer la posición de las escuelas en dicha jerarquía: el nivel socioeconómico medio de los alumnos de la institución educativa y la puntuación promedio en algún tipo de examen estandarizado que permita comparar las puntuaciones medias obtenidas por las escuelas (Maroy, 2004; Fiske y Ladd, 2000). Ambas medidas pretenden aproximar dos de los atributos que de alguna manera condicionan la percepción de las familias sobre los centros educativos. En primer lugar, el nivel socioeconómico medio de los centros educativos es una medida de la composición social de los alumnos de la escuela, atributo que, según la literatura sobre los procesos de elección escolar, es determinante para las familias en el momento de elegir escuela (Denessen et al., 2005; Raveaud y van Zanten, 2007). En el caso de Chile los análisis sobre las preferencias de las familias en el momento de elegir escuelas también sitúan la composición escolar de las escuelas como uno de los factores más determinante que, aunque no forme parte de los atributos reconocidos por las familias, si forma parte de las preferencias reveladas<sup>67</sup> (Schneider et al., 2006; Thieme y Treviño, 2011). En este sentido, cabría esperar que aquellas escuelas con un mayor nivel socioeconómico medio de sus alumnos se les atribuyera un mayor prestigio o estatus por parte de las familias y, por tanto, ocuparan una posición más elevada en la jerarquía local de escuelas. Una segunda medida, la puntuación en las pruebas externas como indicador del rendimiento académico y de la calidad de las escuelas. Este indicador puede ser especialmente determinante en aquellos contextos, como es el caso de Chile, donde no sólo estas puntuaciones son publicadas y accesibles a la población, sino que son presentadas en forma de ranking por la propia administración educativa o por los medios de comunicación.

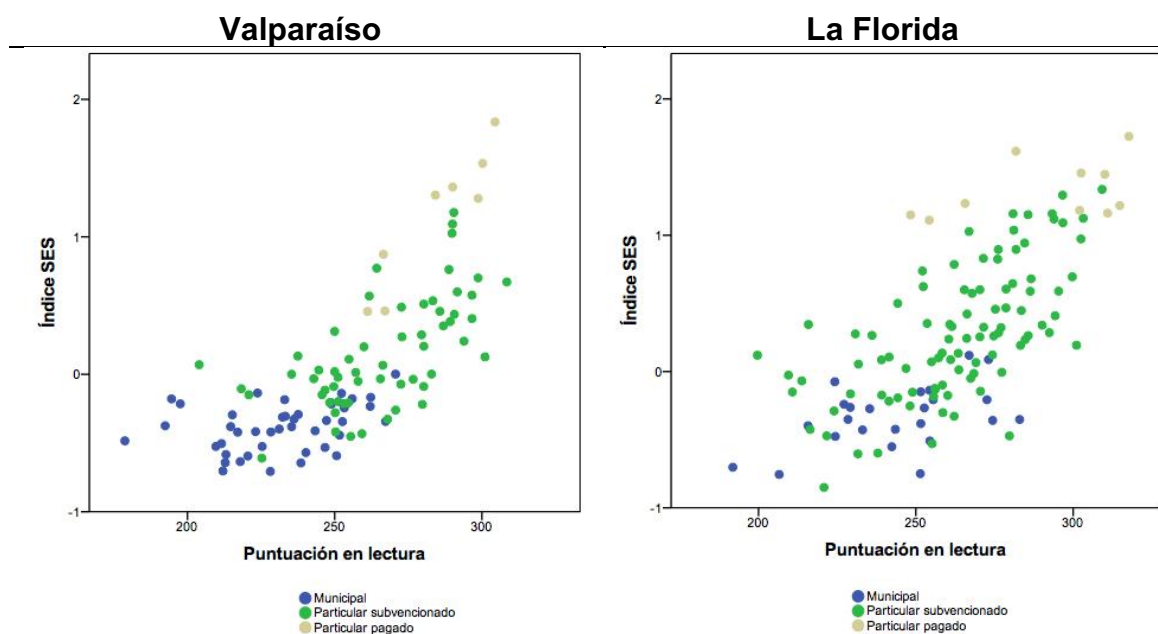
Dada la relación existente entre nivel socioeconómico y rendimiento académico, cabe esperar que exista una relación positiva y significativa entre el nivel socioeconómico de las escuelas y su puntuación agregada en las pruebas estandarizadas, pero no necesariamente esta relación debería ser totalmente lineal. El gráfico 5.9 muestra la relación entre la media del índice SES y la puntuación en lectura en la prueba SIMCE para el conjunto de escuelas que imparten educación primaria en Valparaíso y La Florida, indicado en cada uno de los casos la tipología de proveedor.

---

<sup>67</sup> Diversos estudios sobre elección escolar, también para el caso de Chile, diferencian entre las preferencias de elección declaradas por las familias y las reveladas. La diferencia entre ambas categorías se analiza a partir de la comparación de los atributos declarados por las familias, a través de cuestionarios o entrevistas, y las características de las escuelas finalmente escogidas (Thieme y Treviño, 2011; Schneider et al., 2006).



**Gráfico 5.9.** Puntuación en lectura de las escuelas según índice SES



Fuente: Elaboración propia a partir de SIMCE-2011.

Como era de esperar, ambas figuras muestran que existe una estrecha relación entre el nivel medio del índice SES de las escuelas y su puntuación media en lectura. Aun así, el coeficiente de correlación entre ambas variables es de 0,73 para el caso de Valparaíso y de 0,69 para el caso de La Florida. Estos valores, aunque indican una relación significativa entre la composición social de las escuelas y su puntuación en la prueba SIMCE de lectura, muestran que la relación entre ambas variables no es totalmente lineal. Especialmente en la parte baja y media del eje de abscisas se observan escuelas que con un índice SES similar puntúan de manera muy diferente en lectura. Como indican los coeficientes de correlación y también se puede observar de manera visual en las figuras, la relación entre el nivel socioeconómico y la puntuación en lectura es muchas más estrecha en el caso de Valparaíso que de La Florida.

En cuanto a la dependencia de los establecimientos se observan algunas tendencias comunes y algunas diferencias importantes entre Valparaíso y La Florida. Ambos gráficos muestran como la parte superior de la distribución de puntuación en lectura y del índice SES está ocupada básicamente por escuelas particulares pagadas. En cambio, en el caso de Valparaíso la parte inferior de ambas distribuciones están ocupadas principalmente por escuelas municipales, mientras que en La Florida la distribución entre escuelas municipales y particulares pagadas se encuentra más equilibrada.

Debido a que buena parte de la literatura sobre el comportamiento y los criterios de elección de las familias en el contexto de Chile apunta a que el nivel socioeconómico de los centros educativos es una de los factores principales que influyen en la percepción por parte de la demanda del estatus de las escuelas, en mayor medida que las puntuaciones en pruebas estandarizadas (Elacqua y Fábrega, 2006), se ha optado por definir la posición en la jerarquía local de cada una de las escuelas en función del nivel socioeconómico medio de sus alumnos.

Para cada uno de los mercados educativos locales analizados se ha calculado la media del nivel socioeconómico de las escuelas presentes en el análisis ( $SES_i$ ) y se han establecido una serie de tramos en la jerarquía local de escuelas en función de la desviación estándar de cada una de las escuelas respecto a la media de la comuna ( $\overline{SES}$ ). De esta manera, cuanto mayor sea el nivel socioeconómico de la escuela respecto a la media de la comuna, mayor será su posición en la jerarquía local. En sentido inverso para aquellas escuelas con un nivel socioeconómico de sus alumnos por debajo de la media de la comuna. Los intervalos establecidos para asignar a cada una de las escuelas analizadas una posición en la jerarquía local se presentan en la tabla 5.7.

**Tabla 5.7.** Posición en la jerarquía local en función del nivel de SES de la escuela

Posición en la jerarquía	Índice SES
Alta	$SES_i > \overline{SES} + 2\sigma$
Media-alta	$\overline{SES} + \sigma < SES_i \leq \overline{SES} + 2\sigma$
Media	$\overline{SES} < SES_i \leq \overline{SES} + \sigma$
Media-baja	$\overline{SES} - 1\sigma < SES_i \leq \overline{SES}$
Baja	$SES_i \leq \overline{SES} - 1\sigma$

Aunque el método más habitualmente utilizado en la literatura es la división de la distribución de nivel socioeconómico a partir de cuartiles o quintiles, y a partir de dicha división asignar una categoría a cada una de las escuelas, el método utilizado en el presente capítulo presenta algunas ventajas desde el punto de vista del análisis empírico. En primer lugar, el número de posiciones en la jerarquía local se establece en función de la composición del mercado educativo local analizado. Es decir, aquellas comunas con una distribución más homogénea en el nivel socioeconómico de sus escuelas presentaran un número menor de niveles en la jerarquía local de escuelas, y en sentido inverso en aquellos espacios locales con escuelas socioeconómicamente más heterogéneas desde el punto de vista de su nivel socioeconómico medio. En segundo lugar, establecer la posición de las escuelas en la jerarquía local a través de

este método permite, al contrario de la clasificación a partir de cuartiles o quintiles, que el número de escuelas situadas en cada posición de la jerarquía sea diferente y se adapte de mejor manera a las características de cada espacio local.

Como resultado de la aplicación del método descrito anteriormente, para el caso de Valparaíso y La Florida se han obtenido las distribuciones en función de la posición en la jerarquía local de escuelas presentadas en la tabla 5.8.

**Tabla 5.8.** Distribución de las escuelas según la posición en la jerarquía local de escuelas

	Valparaíso		La Florida	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alta	7	6,4	4	3,1
Media-Alta	9	8,2	20	15,6
Media	24	21,8	34	26,6
Media-Baja	57	51,8	50	39,1
Baja	13	11,8	20	15,6
Total	110	100	128	100

Fuente: Elaboración propia a partir de SIMCE-2011.

Cabe destacar que el número de tramos que conforman la jerarquía de escuelas para cada uno de los espacios locales es el mismo. Por tanto, el nivel de jerarquización de los dos mercados educativo analizados es igual. Aun así, se observan algunas diferencias importantes en la distribución de las escuelas entre las diferentes posiciones de la jerarquía local. En el caso de Valparaíso, el 63,6% de las escuelas se encuentran en la parte baja o media-baja de la jerarquía, mientras que en el caso de La Florida este porcentaje se sitúa casi 10 puntos porcentuales por debajo (54,7%). Otra de las diferencias importantes entre ambos espacios locales se observa en la parte alta de la jerarquía local, mientras que en el caso de Valparaíso se agrupan el 6,4% de las escuelas, en La Florida este porcentaje se sitúa únicamente en el 3,1%.

Como era esperable, se observa una relación positiva entre la posición en la jerarquía local de escuelas y el rendimiento académico medio de las escuelas (tabla 5.9). A medida que aumenta la posición en la jerarquía local, mayor es la puntuación media obtenida por las escuelas en SIMCE en cualquiera de las áreas evaluadas. Sin embargo, si se observan las desviaciones típicas para las medias obtenidas se observa mayor dispersión de las puntuaciones en algunas posiciones de la jerarquía local, indicando una mayor diversidad en términos de rendimiento entre las escuelas situadas en esas posiciones. En el caso de Valparaíso, las escuelas situadas en la parte media y media-baja de la jerarquía muestran un mayor grado de dispersión en su

rendimiento medio. En cambio, en el caso de La Florida únicamente las escuelas de la parte baja de la jerarquía muestran una mayor dispersión de sus puntuaciones que las escuelas situadas en el resto de posiciones.

**Tabla 5.9.** Puntuación en SIMCE-2010 de 4º de educación básica según posición en la jerarquía local de escuelas

	Valparaíso						La Florida					
	Lectura		Matemáticas		Ciencias Naturales		Lectura		Matemáticas		Ciencias Naturales	
	Media	$\sigma$	Media	$\sigma$	Media	$\sigma$	Media	$\sigma$	Media	$\sigma$	Media	$\sigma$
<b>Alta</b>	294	7	290	8	296	8	303	15	298	26	303	19
<b>Media-Alta</b>	285	17	276	26	278	17	287	18	279	29	281	19
<b>Media</b>	269	22	258	23	261	21	270	19	261	24	265	17
<b>Media-Baja</b>	244	23	234	22	237	18	252	21	240	19	245	17
<b>Baja</b>	226	14	223	13	226	12	238	24	225	25	229	24

Fuente: Elaboración propia a partir de SIMCE.

### 5.2.2. La posición en la jerarquía local y las características de las escuelas

En el siguiente apartado se analizan las principales características de las escuelas de Valparaíso y La Florida según su posición en la jerarquía local de escuelas. El objetivo principal es conocer hasta qué punto las escuelas situadas en una misma posición de la jerarquía comparten características comunes en relación a diversos atributos y cuáles son las principales diferencias entre las escuelas situadas en posiciones diferentes.

En primer lugar, se analiza la dependencia administrativa de las escuelas en función de su posición en la jerarquía local (tabla 5.10). Como se puede observar, tanto en Valparaíso como en La Florida, todas las escuelas situadas entre la parte media y alta son instituciones privadas, con un aumento de las escuelas particulares pagadas a medida que se incrementa la posición en la jerarquía. En cambio, las principales diferencias entre Valparaíso y La Florida en cuanto a la relación entre la posición en la jerarquía local y la dependencia administrativa de las escuelas se observan en las posiciones inferiores. En el caso de Valparaíso las escuelas situadas en la posición media-baja se reparten de manera similar entre el sector municipal (56,1%) y particular subvencionado (43,9%), en cambio en La Florida esta posición está ocupada mayoritariamente por escuelas particulares subvencionadas (78%). Por último, también se observan diferencias en los dos espacios locales en relación a la parte baja de la jerarquía, en Valparaíso ocupada muy mayoritariamente por escuelas municipales (92,3%), mientras que en La Florida, aunque es mayoritario en el

porcentaje de escuelas municipales (65%), existe un porcentaje nada desdeñable de escuelas particulares subvencionadas (35%).

**Tabla 5.10.** Dependencia administrativa según posición en la jerarquía local de escuelas

	Valparaíso			La Florida		
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
<b>Alta</b>	0	28,6	71,4	0	0,0	100,0
<b>Media-Alta</b>	0	88,9	11,1	0	70	30,0
<b>Media</b>	0	91,7	8,3	0	100	0,0
<b>Media-Baja</b>	56,1	43,9	0	22,0	78	0,0
<b>Baja</b>	92,3	7,7	0	65,0	35	0,0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE.

Otro de los elementos distintivos más característicos de las escuelas en el contexto chileno es su orientación religiosa. La tabla 5.11 muestra la distribución de la orientación religiosa de las escuelas en función de su posición en la jerarquía local. Aunque tanto en el caso de Valparaíso como en La Florida la mayoría de las escuelas tienen orientación laica independientemente de su posición en la jerarquía local de escuelas, pero resulta especialmente relevante la distribución de las escuelas católicas y evangélicas a lo largo de la jerarquía. En Valparaíso, las escuelas católicas representan porcentajes especialmente significativos en las parte media y media-baja de la jerarquía, llegando a representar el 66,7% de las escuelas situadas en la parte media de la distribución. En cambio, en el caso de La Florida la proporción que representan las escuelas católicas no llega a superar el 30% en ninguna de las posiciones de la jerarquía, únicamente en la parte media-alta representan 3 de cada 10 escuelas. En el caso de las escuelas evangélicas, aunque representan una proporción reducida en el conjunto de las dos comunas, superan el 10% de las escuelas de la parte media y media-alta de la jerarquía en Valparaíso.

**Tabla 5.11.** Orientación religiosa según posición en la jerarquía local de escuelas (%)

	Valparaíso				La Florida			
	Laica	Católica	Evangélica	Otra	Laica	Católica	Evangélica	Otra
<b>Alta</b>	71,4	28,6	0,0	0,0	75,0	25,0	0,0	0,0
<b>Media-Alta</b>	44,4	33,3	11,1	11,1	70,0	30,0	0,0	0,0
<b>Media</b>	16,7	66,7	12,5	4,2	59,4	25,0	6,2	9,4
<b>Media-Baja</b>	60,7	37,5	1,8	0,0	65,2	13,0	2,2	19,6
<b>Baja</b>	75,0	16,7	0,0	8,3	83,3	16,7	0,0	0,0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE y datos del Directorio de Establecimientos.

Por último, se presenta la distribución de escuelas en las diferentes posiciones de la jerarquía local de escuelas según el copago (o financiamiento compartido) que las escuelas aplican a los estudiantes. La tabla 5.12 presenta la cuota mensual que deben abonar las familias mensualmente expresada en pesos chilenos<sup>68</sup>. En primer lugar, la mera observación de los datos contenidos en la tabla muestra una relación directa entre la posición en la jerarquía local y el pago mensual abonado por las familias, es decir a mayor posición en la jerarquía mayor es el pago mensual que las escuelas cargan a las familias. Más allá de esta relación general, cabe destacar algunas particularidades para cada uno de las posiciones en la jerarquía local y algunas diferencias significativas entre Valparaíso y La Florida.

**Tabla 5.12.** Pago mensual de las familias según posición en la jerarquía local de escuelas

	Valparaíso						La Florida					
	Gratuito	1.000 a 10.000	10.001 a 25.000	25.001 a 50.000	50.001 a 100.000	Más de 100.000	Gratuito	1.000 a 10.000	10.001 a 25.000	25.001 a 50.000	50.001 a 100.000	Más de 100.000
<b>Alta</b>	0,0	0,0	0,0	0,0	28,6	71,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
<b>Media-Alta</b>	0,0	0,0	11,1	44,4	44,4	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0	70,0	20,0
<b>Media</b>	4,2	0,0	25,0	54,2	16,7	0,0	0,0	0,0	9,4	62,5	28,1	0,0
<b>Media-Baja</b>	69,1	9,1	20,0	1,8	0,0	0,0	32,6	6,5	41,3	17,4	2,2	0,0
<b>Baja</b>	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	83,3	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE.

En el caso de Valparaíso, la gran mayoría de escuelas situadas en las posiciones bajas y media-baja son gratuitas, mientras que en el caso de La Florida hasta el 16,7% de las escuelas situadas en la parte baja cobran algún tipo de cuota a las familias, un porcentaje que aumenta hasta el 67,4 en la parte media-baja. Otro de los aspectos diferenciales entre Valparaíso y La Florida se observa en la parte alta de la jerarquía. Mientras que la gran mayoría de las escuelas de La Florida situadas en la parte media-alta y alta de la jerarquía cobran cuotas superiores a los 50.000 pesos, en el caso de Valparaíso se observa una mayor diversidad en las escuelas situadas en las mismas posiciones, especialmente para las escuelas de la parte media-alta con cuotas que varían entre los 10.001 y los 100.000 pesos.

<sup>68</sup> Aunque fluctúa de manera frecuente, el tipo de cambio entre el peso chileno y euro es de 1€=674 pesos chilenos.

### 5.2.3. La posición en la jerarquía local y los criterios de elección de las familias

Una última característica analizada son los criterios de elección expresados por las familias para elegir la escuela en función de su posición en la jerarquía local. Aunque el cuestionario SIMCE permite seleccionar hasta tres posibles razones de elección (de una lista cerrada) se ha escogido la primera por ser considerada la principal razón para elegir la escuela. La tabla 5.13 muestra el porcentaje de familias que han seleccionado cada una de las posibles opciones en función de la posición en la jerarquía local de las escuelas donde finalmente se matricularon.

Como se puede observar en ambos mercados educativos locales tres razones acumulan la mayoría de los atributos señalados por las familias para elegir escuela: la distancia de la escuela respecto a su hogar, la excelencia académica y la orientación valórica o religiosa de la escuela. La principal diferencia recae en como el peso de estos atributos varía en función de la posición en la jerarquía local de las escuelas. La importancia de la distancia entre el hogar de la familia y la escuela disminuye significativamente a medida que aumenta la posición de la escuela en la jerarquía. Por ejemplo, en Valparaíso esta es la razón de elección para el 75,2% de las familias que ha matriculado a su hijo en una escuela situada en la parte baja de la jerarquía, mientras que es únicamente la razón del 14% de las familias con hijos matriculados en escuelas de la parte alta de la jerarquía. En cambio, la excelencia académica, muchas veces expresada en función de la puntuación de la escuela en las pruebas SIMCE o PSU<sup>69</sup>, aumenta su peso a medida que se incrementa la posición en la jerarquía, especialmente en el caso de Valparaíso. Otro de los factores más señalados por las familias, pero que se distribuye de manera desigual entre las diferentes posiciones de la jerarquía, es la orientación religiosa de la escuela. De nuevo, de manera general, este atributo aumenta su peso a medida que se incrementa la posición en la jerarquía local, y en el caso de Valparaíso es un atributo especialmente valorado por las familias que asisten a las escuelas de la parte media de la jerarquía.

---

<sup>69</sup> La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es un test estandarizado escrito realizado en Chile desde 2003 para el proceso de admisión a la educación universitaria.

**Tabla 5.13.** Principal criterio de elección expresado por las familias según posición en la jerarquía local de escuelas (%)

	Valparaíso					La Florida				
	Alta	Media-alta	Media	Media-baja	Baja	Alta	Media-alta	Media	Media-baja	Baja
Excelencia académica y/o resultados SIMCE/PSU	26,3	11,4	13,4	6,2	2,3	13,4	28,5	16,2	7	2,2
Orientación valórica o religiosa	21,9	26,6	22	6,6	2,9	29,3	18,1	15,9	4,3	1,1
Por otra razón	15,3	6,5	6,7	9,3	3,6	9,4	11,2	7,8	7,3	6,3
Distancia	14	29	29,2	50,3	75,2	12,7	16,9	34,6	50,5	69,8
Alumnos del mismo ambiente o realidad familiar	9,5	6,1	4,1	3,8	1,1	8,6	8,1	6,6	6,4	1,8
Hermanos/as matriculados en la escuela	5,2	6,5	4,2	6,4	4,1	9,1	7	6,2	6,3	6,2
Infraestructura de la escuela	2,9	4,9	3,7	3,3	0	4,9	2,2	3	2,9	3
Orden y la disciplina	2,9	3,3	11,8	6,8	4,2	1,3	4,3	4	6,5	1,7
Escuela bilingüe	1,2	1,4	1,5	1,3	2,8	9,7	0,9	1,6	1,2	0,3
Amigos o familiares en la escuela	0,8	3	1	1,8	0	1,4	1,8	1,4	2	0,5
Más económico	0	0,6	1,9	3,1	1,3	0	0,5	1,9	4,6	5,4
Porque era el único de la comuna	0	0	0	0,1	1,5	0,2	0	0,7	0,1	0,1
No aceptaban al estudiante en otra escuela	0	0,8	0,5	1,1	1	0	0,5	0,1	0,8	1,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE-2011.

Existen otros aspectos señalados por las familias en menor medida que los mencionados anteriormente pero que muestran diferencias significativas en su porcentaje en función de la posición de las escuelas en la jerarquía. Por ejemplo, el hecho de que a la escuela asistan alumnos considerados de un entorno socioeconómico similar al del alumno es un atributo de la escuela considerado en mayor medida cuanto más elevada es la posición de la escuela en la jerarquía local. En el caso de Valparaíso, toma especial relevancia el orden y la disciplina como criterio de elección en aquellas escuelas situadas en la parte media de la jerarquía respecto al resto de escuelas. En el caso de La Florida, destaca el porcentaje de familias que mencionan cuestiones relativas al precio de la escuela en la parte más baja de la jerarquía.

### 5.3. Las prácticas de las escuelas según su posición en la jerarquía

En este último apartado se analiza hasta qué punto algunos de los comportamientos desarrollados por las escuelas están relacionadas con su posición en la jerarquía escolar local. Evidentemente esta relación se explora con mayor detalle en el capítulo



7 de la tesis, a partir de la información cualitativa recogida, pero en este caso los datos disponibles permiten analizar esta relación para algunas de las respuestas identificadas en la literatura sobre el comportamiento de los proveedores en contextos de mercado para el conjunto de escuelas en ambos mercados educativos locales. Los datos cuantitativos disponibles permiten aproximar tres prácticas principales: a) la selección de alumnos, b) la diversificación de la oferta educativa y c) el posicionamiento geográfico de las escuelas.

### **5.3.1. Proceso de selección**

Aunque como se ha señalado en capítulos anteriores la selección por criterios sociales o académicos no está permitida en la educación básica chilena desde el año 2009, diversas investigaciones han demostrado que ésta continúa siendo una práctica habitual en un gran número de escuelas (Contreras et al., 2010; Godoy et al., 2014; Carrasco et al., 2014). Las tablas 5.14 y 5.15 muestran el porcentaje de familias que afirman que les fueron requeridos durante el proceso de admisión alguno de los requisitos contenidos en la tabla según la posición de la escuela en la jerarquía local donde se encuentra matriculados<sup>70</sup>.

Tanto en Valparaíso como en La Florida uno de los requisitos que más frecuentemente ha sido exigido a las familias es el certificado de nacimiento, que tiene simplemente un carácter administrativo. En cambio, el certificado de bautizo y/o matrimonio por la iglesia es frecuentemente un requisito de acceso a las escuelas de orientación católica. Como se puede observar en ambas tablas, este requisito es exigido principalmente por aquellas escuelas situadas en la parte media, media-alta y alta de la jerarquía. Por otro lado, el certificado de remuneraciones que se podría vincular con la selección por criterios socioeconómicos no es declarado como criterio de admisión por una proporción relevante de las familias, independientemente de la posición en la jerarquía de las escuelas donde se encuentra matriculados sus hijos.

---

<sup>70</sup> Para cada una de las escuelas se ha calculado el porcentaje de familias que afirmaban que se les había exigidos cada uno de los requisitos, posteriormente se ha calculado la media de este porcentaje para el conjunto de escuelas situadas en cada posición de la jerarquía local de escuelas.

**Tabla 5.14.** Requisitos exigidos durante el proceso de matrícula según posición en la jerarquía local de escuelas (%), Valparaíso

	Alta	Media-alta	Media	Media-baja	Baja
Evaluación de Educación Preescolar	56,1	48,1	34,9	26,9	18,8
Certificado de nacimiento	94,9	95,5	88,2	90	91,8
Certificado de matrimonio civil	11,2	9,5	7,5	2,1	2,5
Certificado de notas del establecimiento anterior	46,1	46,1	48,6	50,8	37
Certificado de bautizo y/o matrimonio por la iglesia	21,5	29,6	29,9	5,6	0,2
Certificado de remuneraciones	11,3	11,3	7	1,9	1,4
Entrevista con los padres	84,9	53,2	53,4	25	18,6
El estudiante debió asistir a una sesión de juego	38,6	9,5	9,8	2,9	1,1
El estudiante debió rendir un examen escrito o prueba de ingreso	53	50,2	50	19,4	1,2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE.

Por último, cabe destacar las diferencias observadas, en función de la posición de la escuela en la jerarquía local, en relación a dos de los requisitos que en mayor medida se pueden vincular con los procesos de selección: sesiones de juego y examen escrito. Las sesiones de juego prácticas desarrolladas por las escuelas para observar el comportamiento del alumno en el contexto escolar. Este tipo de prácticas se utilizan principalmente para seleccionar a aquellos alumnos de menor edad que acceden a la escuela en los cursos de educación preescolar. En cambio, los exámenes escritos son frecuentemente utilizados para conocer el nivel de conocimientos de los alumnos que acceden a la escuela a partir de la educación primaria. En el caso del examen escrito, se observa un importante aumento del porcentaje de familias que afirma haber realizado esta prueba en aquellas escuelas que sitúan entre la parte media o alta de la jerarquía local. En cambio, la sesión de juegos parece ser un requisito de admisión utilizado mayoritariamente por las escuelas situadas en la parte alta de la jerarquía. Patrones similares en el uso de ambos requisitos se observan tanto en Valparaíso como en La Florida.

Este uso dispar de dos de los requisitos que más frecuentemente se vinculan con los procesos de selección puede tener una explicación vinculada al tipo de atributos que son capaces de medir estas pruebas. Mientras que las pruebas escritas únicamente permiten observar el nivel de conocimientos académicos de los alumnos, las sesiones de juegos permiten a las escuelas observar otra serie de características más vinculadas con aspectos conductuales o de relación con la institución escolar. Los datos apuntan que mientras las escuelas de las posiciones media y media-alta tienden a valorar únicamente los conocimientos de los alumnos como criterio de selección, las escuelas situadas en la parte alta de la jerarquía combinan estas pruebas con

sesiones de juegos que les permitan valorar otras características de los alumnos postulantes.

**Tabla 5.15.** Requisitos exigidos durante el proceso de matrícula según posición en la jerarquía local de escuelas (%), La Florida

	Alta	Media-alta	Media	Media-baja	Baja
Evaluación de Educación Preescolar	53,6	45,7	36,3	34,4	28,4
Certificado de nacimiento	82,7	91,9	90,8	92	91,2
Certificado de matrimonio civil	11,1	7,1	3,9	1,9	2,6
Certificado de notas del establecimiento anterior	31,9	48,8	50,4	53,8	46,6
Certificado de bautizo y/o matrimonio por la iglesia	15,9	12	9,2	0,5	0,6
Certificado de remuneraciones	1,3	6	9	4,6	2,7
Entrevista con los padres	81,6	73,2	43,4	27,1	20,8
El estudiante debió asistir a una sesión de juego	41,1	16,3	6,5	2,2	1
El estudiante debió rendir un examen escrito o prueba de ingreso	60,8	55	42,8	21,4	7,5

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE.

Por último, la tabla 5.16 recoge el porcentaje de escuelas donde más de un 50% de las familias afirma que el hijo ha realizado una sesión de juegos o un examen escrito (considerados como elementos que detona la presencia de procesos de selección formales) según la posición en la jerarquía local de escuela.

**Tabla 5.16.** Uso de prácticas de selección según posición en la jerarquía local

	Valparaíso	La Florida
Alta	85,7	100,0
Media-Alta	55,6	65,0
Media	62,5	47,1
Media-Baja	19,3	10,0
Baja	0,0	0,0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE.

En ambas comunas se observa que a medida que aumenta la posición en la jerarquía local un mayor porcentaje de escuelas puede ser considerado como una institución donde se realizan prácticas de selección. Únicamente esta relación no se cumple de manera estricta en el caso de Valparaíso, donde el porcentaje de escuelas que realizan prácticas de selección es mayor en la posición media que en la media-alta aunque las diferencias observadas no son especialmente significativas. Por tanto, el análisis presentado muestra una estrecha vinculación entre el uso de prácticas o procesos de selección y la posición en la jerarquía local.

### 5.3.2. Diversificación

Uno de los últimos aspectos analizados es el grado de diversificación de la oferta educativa en función de la posición en la jerarquía local de escuelas. En este caso, siguiendo la metodología similar a la utilizada por Villalobos y Salazar (2014), se ha tenido en cuenta los aspectos más destacados del proyecto educativo declarado por cada una de las escuelas en la página web informativa del Ministerio de Educación de Chile<sup>71</sup> para la construcción de un conjunto de tipologías que permitan recoger la diversidad de ofertas pedagógicas disponibles en las dos comunas analizadas. En la página web del Ministerio de Educación de Chile, las escuelas pueden señalar hasta tres énfasis de su proyecto educativo. A partir de esta información, cada una de las escuelas se ha clasificado en diferentes tipologías que sintetizan la orientación de su proyecto educativo.

En el caso de Valparaíso se identificaron 7 tipologías de escuelas en relación a su proyecto educativo: a) valórico o religioso<sup>72</sup> (58,6%), b) deportivo (12,5%), c) inclusivo (10,6%), d) académico (7,7%), e) educación ambiental (5,8%), f) artístico (4,8%) y g) otros (4,8%), donde se agruparon aquellas tipologías que no superaban el 3% del total de escuelas (4,5%). En mercado educativo de La Florida se identificaron 6 tipologías: a) valórico o religioso (58,6%), b) académico (17,2%), c) artístico (7,8%), d) inclusivo (7,8%); e) otros (3,4%).

Las tablas 5.17 y 5.18 muestran la distribución de las escuelas entre los diferentes proyectos educativos identificados en función de su posición en la jerarquía local de escuelas. Además, para cada una de las posiciones de la jerarquía se ha calculado un índice de diversificación absoluta y relativa. El índice de diversificación absoluta es simplemente el número de proyectos educativos presentes en cada una de las posiciones de la jerarquía normalizado por el número total de proyectos presentes en el mercado educativo local, lo que permite comparar posiciones en la jerarquía con diferente número de proyectos educativos disponibles. Por otro lado, el índice de diversificación relativa<sup>73</sup> pondera dos factores, el número de opciones pedagógicas

---

<sup>71</sup> En el directorio de escuelas oficial del Ministerio de Educación de Chile se recoge el énfasis del proyecto educativo declarado por cada escuela (<http://comunidadescolar.cl/>).

<sup>72</sup> Las escuelas que declaraban un énfasis religioso también mencionaban el aspecto valórico, es por ello que escuelas con énfasis valóricos o religiosos se han agrupado dentro de la misma tipología, aunque no todas las escuelas incluidas tengan una orientación religiosa determinada.

<sup>73</sup> El índice de diversidad relativo es simplemente una adaptación del índice de *true diversity* (D) utilizado frecuentemente en el campo de la ecología para el análisis de la diversidad de especies presentes en un ecosistema. Este índice pondera el número de tipos presentes y su distribución. La fórmula de para el caculo del índice es  ${}^qD = (\sum_{i=1}^R p_i^q)^{1/(1-q)}$ , donde R

disponibles en cada posición de la jerarquía y la distribución más o menos homogénea de las escuelas entre las diferentes opciones. Este índice toma valores entre uno (nula diversificación y concentración en una sola tipología) y el número de opciones pedagógicas presentes en el espacio local (máxima diversificación y distribución homogénea de las diferentes tipologías).

En el caso de Valparaíso se observa un importante grado de homogeneidad en cuanto a los proyectos educativos en todos los niveles de la jerarquía local de escuelas, concentrándose la mayoría de escuelas en proyectos relacionados con cuestiones valóricas y/o religiosas. Pese a que los índices de diversificación absoluta son relativamente elevados en las posiciones media y media-baja de la jerarquía, el índice de diversificación relativa es reducido debido a que, a pesar de que el número de opciones pedagógicas disponibles es relativamente alto, se observa una concentración elevada de escuelas en una única tipología de diversificación. En este mercado educativo local, las escuelas posicionadas en la parte media-baja ofrecen una diversidad significativa de proyectos educativos en comparación con las escuelas situadas en otras posiciones de la jerarquía, y estos se reparten de manera más homogénea entre las diferentes escuelas.

**Tabla 5.17.** Énfasis del proyecto educativo según posición en la jerarquía local, Valparaíso

		Diversificación horizontal							Énfasis proyecto educativo	
		Valórico-Religioso	Deportivo	Inclusivo	Académico	Ambiental	Artístico	Otros	Diver. absoluta	Diver. relativa
Posición en la jerarquía	Alta	66,7	-	-	-	-	16,7	16,7	0,43	1,5
	Media-Alta	66,7	-	-	11,1	-	11,1	11,1	0,57	1,75
	Media	73,9	4,3	8,7	8,7	-	4,3	-	0,71	1,35
	Media-Baja	42,6	16,7	13,0	9,3	9,3	3,7	5,6	1	2,35
	Baja	50,0	25,0	16,7	-	8,3	-	-	0,57	2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de SIMCE-2011 y datos del Mineduc.

En el caso de La Florida (tabla 5.18) se observa que las escuelas situadas en la parte media y media-baja son las que ofrecen un mayor abanico de opciones pedagógicas. En cambio, si se tienen en cuenta la concentración de escuelas con proyectos educativos centrados en aspectos valórico-religiosos, tomando en consideración el índice de diversidad relativa, no se observan diferencias importantes entre las diferentes posiciones de la jerarquía local, a excepción de las escuelas situadas en la

representa el número de especies presentes en el ecosistema,  $p$  la proporción de los individuos de cada especie sobre el total y  $q$  el número teórico de especies que deberían haberse identificado en el ecosistema.

parte alta de la jerarquía donde no existe ningún grado de diversidad de sus proyectos educativos.

**Tabla 5.18.** Énfasis del proyecto educativo según posición en la jerarquía local, La Florida

		Diversificación horizontal						Énfasis proyecto educativo	
		Valórico-Religioso	Deportivo	Inclusivo	Académico	Artístico	Otros	Diver. absoluta	Diver. relativa
Posición en la jerarquía	Alta	100,0	-	-	-	-	-	0,17	1
	Media-Alta	52,6	5,3	-	21,1	15,8	5,3	0,83	1,9
	Media	58,1	3,2	6,5	19,4	9,7	3,2	1	1,72
	Media-Baja	56,5	8,7	8,7	19,6	4,3	2,2	1	1,77
	Baja	62,5	-	18,8	6,2	6,2	6,2	0,83	1,6

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de SIMCE-2011 y datos del Mineduc.

Desde el punto de vista comparado, el mercado educativo de Valparaíso muestra un menor nivel de diversificación de la oferta educativa que La Florida. Pese a que el número de tipologías identificadas en La Florida es menor que en el caso de Valparaíso, su distribución en cada una de las posiciones de la jerarquía local es mucho más equilibrada.

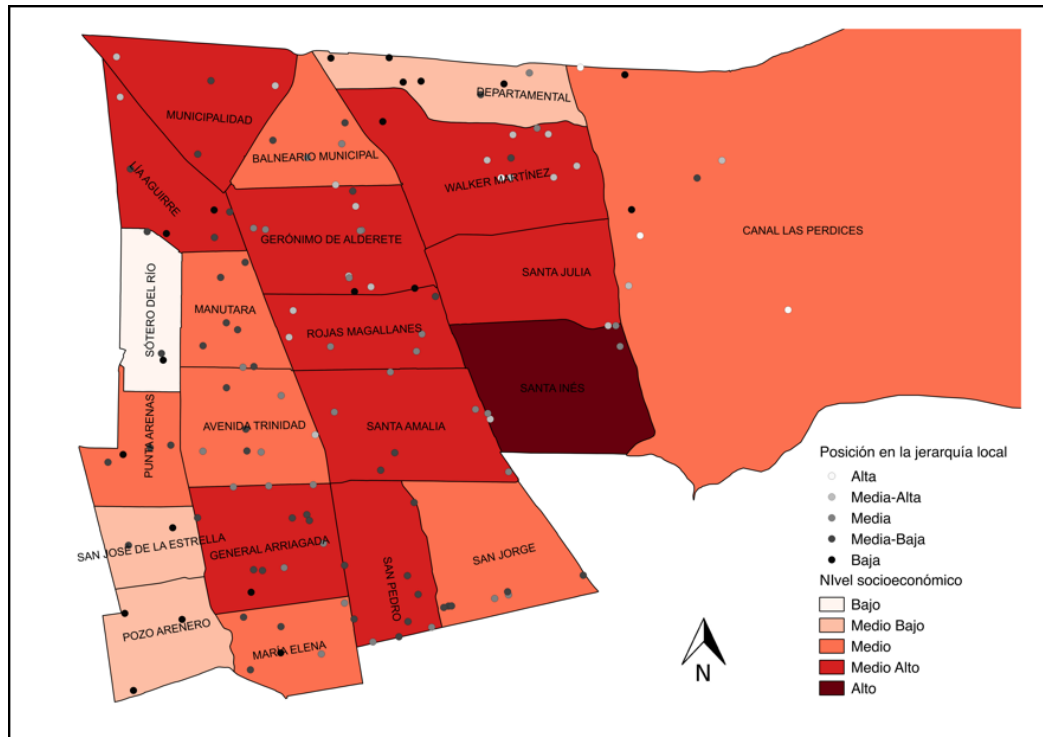
### 5.3.3. Localización geográfica

Otra de las estrategias identificadas por la literatura en relación a las estrategias desarrolladas por las escuelas es lo que Gulosino y Lubienski (2011) denominan como posicionamiento “literal”, en contraposición a lo que los autores denominan posicionamiento figurativo relativo a como las escuelas sitúan sus servicios en el mercado a través de representaciones simbólicas (Lubienski, 2006; 2007). El posicionamiento “literal” es un mecanismo utilizado por algunas escuelas para poder influir en el perfil socioeconómico de sus alumnos, situándose en entornos donde se ubican las familias de mayor nivel socioeconómico o evitando aquellos sectores del mercado educativo local más desfavorecidos desde el punto de vista económico y social.

Los mapas 5.4, 5.5 y 5.6 muestran la distribución de las escuelas en los mercados educativos locales de Valparaíso y La Florida.



**Mapa 5.6.** Posición geográfica de las escuelas según posición en la jerarquía local, La Florida



Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio de establecimientos (Mineduc), SIMCE y Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2007).

Las tablas 5.19 y 5.20 permiten comparar de manera agregada la distribución de las escuelas según su posición en la jerarquía local y el nivel socioeconómico del distrito censal donde se encuentra ubicadas. Aunque en ninguno de los dos casos analizados se observa una relación lineal y directa entre la posición de las escuelas en la jerarquía y el nivel socioeconómico de los diferentes distritos, aunque los datos sí que apuntan algunas tendencias en este sentido. Tanto en Valparaíso como en La Florida, las escuelas situadas en la posición alta y media alta de la jerarquía se agrupan de manera muy mayoritaria en los distritos censales de nivel socioeconómico medio y alto. En cambio, aquellas escuelas situadas en la parte media o media-baja de la jerarquía presentan una distribución más heterogénea en cuanto al nivel socioeconómico de los distritos donde se ubican. Por último, las escuelas situadas en la parte más bajan de la jerarquía local de escuelas se sitúan mayoritariamente en distritos de nivel bajo y medio bajo.



**Tabla 5.19.** Localización geográfica de las escuelas según nivel socioeconómico del distrito censal y posición en la jerarquía local, Valparaíso

	Nivel socioeconómico distrito censal			
	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto
Alta	0,0	0,0	85,7	14,3
Media-Alta	0,0	11,1	44,4	44,4
Media	0,0	8,7	73,9	17,4
Media-Baja	1,8	30,4	57,1	10,7
Baja	0,0	61,5	30,8	7,7

**Tabla 5.20.** Localización geográfica de las escuelas según nivel socioeconómico del distrito censal y posición en la jerarquía local, La Florida

	Nivel socioeconómico distrito censal				
	Bajo	Medio Bajo	Medio	Medio Alto	Alto
Alta	0,0	0,0	75,0	25,0	0,0
Media-Alta	0,0	0,0	20,0	75,0	5,0
Media	0,0	2,9	29,4	58,8	8,8
Media-Baja	4,0	4,0	46,0	46,0	0,0
Baja	5,0	45,0	20,0	30,0	0,0

#### 5.4. La jerarquización de las escuelas: un análisis agregado

En la sección anterior se han analizado las principales características de las escuelas de los mercados educativos de Valparaíso y La Florida según su posición en la jerarquía local. A continuación, se presenta un análisis conjunto de los diferentes factores analizados previamente y de su impacto sobre la probabilidad de que una escuela se sitúe en una posición de la jerarquía local determinada. Para ello, se ha estimado una regresión logística ordinal que permite estimar el efecto de varias variables independientes sobre una variable dependiente compuesta por diversas categorías que guardan una relación ordinal entre ellas, como es el caso de las posiciones en la jerarquía local de escuelas. Esto permite analizar el impacto de cada una de las variables independientes cuando el resto se mantiene constante.

La tabla 5.21 presenta la estimación de la regresión logística ordinal donde la variable dependiente es la posición en la jerarquía local, categorizada de mayor a menor. En este caso, se han estimado tres modelos diferentes, de manera que se puede observar la evolución del impacto de las diferentes variables a medida que se incorporan nuevas variables explicativas. El primero de los modelos estimados

(modelo 1) toma únicamente como variable explicativa la dependencia administrativa de la escuela, con el objetivo de conocer la relación entre dicha variable y la probabilidad de situarse en una u otra posición de la jerarquía. El segundo modelo (modelo 2), añade como factores explicativos tanto el pago mensual como la orientación religiosa de la escuela, entendiendo que ambas variables son las que complementan la dependencia como principales determinantes de las características administrativas de la escuela. El tercer y último modelo (modelo 3) incluye variables construidas para tratar de aproximar las principales estrategias de las escuelas analizadas en el presente capítulo: la selección, la diversificación y la posición geográfica. Los tres modelos se han estimado de manera conjunta para el caso de Valparaíso y La Florida con el objetivo de maximizar el número de observaciones contenidas en cada uno de los modelos. Para poder controlar el posible efecto territorial sobre los coeficientes estimados para cada una de las variables, se ha incluido una variable de control dicotómica relativa a la municipalidad de las escuelas contenidas en las diferentes regresiones.

Debido a la manera en que ha sido codificada la variable dependiente (posición en la jerarquía local), los coeficientes deben ser interpretados en términos del efecto sobre la probabilidad de situarse en una posición más elevada de la jerarquía. Por tanto, cuanto mayor es el coeficiente estimado, mayor es la probabilidad de situarse en una posición superior de la jerarquía.

Tabla 5.21 Regresión logística ordinal

		Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
		Coeficiente		Error típico	Coeficiente		Error típico	Coeficiente		Error típico
<b>Dependencia administrativa</b>	<b>Municipal</b>	-7.303	***	.770	-1.565		1.141	-1,974		1,206
	<b>Particular Subvencionado</b>	-4.114	***	.656	-.461		.983	-,566		1,029
<b>Pago mensual</b>	<b>Gratuito</b>				-12.616	***	1.796	-11,959	***	1,839
	<b>\$1.000 a \$10.000</b>				-12.669	***	1.868	-12,607	***	1,962
	<b>\$10.001 a \$25.000</b>				-9.187	***	1.487	-8,976	***	1,550
	<b>\$25.001 a \$50.000</b>				-6.196	***	1.356	-5,971	***	1,409
	<b>\$50.001 a \$100.000</b>				-3.469	***	1.268	-3,351	**	1,307
<b>Orientación religiosa</b>	<b>Laica</b>				.674		.118	-,310		,713
	<b>Católica</b>				.699		.221	,007		,725
	<b>Evangélica</b>				1.018		.430	-,978		1,036
<b>Selección</b>	<b>Sí</b>							1,169	***	,417
<b>Diversificación</b>	<b>Sí</b>							-,121		,345
<b>Nivel socioeconómico distrito censal</b>	<b>Bajo</b>							-2,517		1,429
	<b>Medio bajo</b>							-1,688	***	,561
	<b>Medio</b>							-,234		,385
<b>Territorial</b>	<b>Valparaíso</b>	0.466		.256	1.421	***	.338	1,709	***	,387
<b>Umbrales</b>	<b>Baja</b>	-7.414	***	.747	-13.987	***	1.636	-15,498	***	1,832
	<b>Media-baja</b>	-3.995	***	.660	-7.719	***	1.257	-8,602	***	1,401
	<b>Media</b>	-2.207	***	.632	-4.073	***	1.154	-4,638	***	1,273
	<b>Media-alta</b>	.222		.477	-.476	***	.912	-,870		1,056
<b>Número de observaciones</b>		238			238			238		

Categorías de referencia: Dependencia administrativa (particular pagado); Pago mensual (más de \$100.000); Orientación religiosa (otra); Selección (No); Diversificación (No); Nivel socioeconómico distrito censal (alto); Territorial (La Florida).

\*\*\* Coeficiente significativo al 99%, \*\* Coeficiente significativo al 95%.

El primer modelo estimado muestra, como ya mostraba el análisis descriptivo presentado en secciones anteriores, que el hecho de que la escuela sea municipal reduce la probabilidad de situarse en una posición más elevada de la jerarquía. Las escuelas particulares subvencionadas también presentan un efecto negativo, aunque mucho menor que en el caso de las municipales, sobre la probabilidad de situarse en una posición más elevada de la jerarquía, siempre respecto a la categoría de referencia, pero mucho menor que las escuelas municipales. Ambos coeficientes, tanto en el caso de la escuela municipal como de la particular subvencionada, son estadísticamente significativos.

Los resultados del segundo modelo muestran que, una vez introducidas las variables relativas al pago mensual y a la orientación religiosa de las escuelas, el efecto de la dependencia administrativa se reduce ostensiblemente y deja de ser estadísticamente significativo. En cambio, el pago mensual se muestra como un factor determinante sobre la probabilidad de situarse en una posición superior de la jerarquía. Los coeficientes estimados muestran que dicho efecto tiene una progresión lineal en relación a su efecto a lo largo de las diferentes categorías, a excepción de la diferencia entre las escuelas gratuitas y de pago entre 1.000 y 10.000 pesos. En cambio, la orientación religiosa de la escuela no muestra diferencias importantes entre las diversas opciones posibles y ninguno de los coeficientes estimados es significativo. Por tanto, a partir de la estimación del segundo modelo, se observa que una vez incluidas las características más básicas de la escuela (dependencia administrativa, pago mensual y orientación religiosa) el pago asumido por las familias se muestra con el factor con mayor impacto sobre la probabilidad de situarse en una posición superior de la jerarquía local de escuelas.

El tercer modelo, que incluye las variables relativas a las estrategias desarrolladas por las escuelas, muestra que el pago mensual sigue siendo una variable significativa a la hora de explicar la probabilidad de situarse en una posición de la jerarquía local superior. En cuanto a las estrategias, el hecho de que la escuela aplique procesos de selección aumenta la probabilidad de situarse en una posición superior de la jerarquía. En cambio, el hecho de la escuela ofrezca un énfasis en su proyecto pedagógico diferente al valórico-religioso no tiene un efecto estadísticamente significativo sobre su posición en la jerarquía. Por último, las escuelas situadas en distritos censales con un nivel socioeconómico medio bajo tienen significativamente una menor probabilidad de situarse en una posición superior de la jerarquía en relación a las escuelas situadas en distritos de nivel socioeconómico medio alto o alto.

Por tanto, de manera agregada es posible afirmar que los principales factores que condicionan una mejor posición en la jerarquía local son el pago mensual, la selección y en cierta manera la posición geográfica de la escuela. Como era de esperar, el hecho de que los proveedores del sistema educativo chileno puedan establecer precios diferenciados por el servicio educativo, convierte a esta variable en la que mayor capacidad explicativa tiene sobre los procesos de jerarquización o segmentación vertical de los mercados educativos.

El modelo estimado anteriormente analiza el impacto sobre el conjunto del proceso de jerarquización de diferentes factores, pero cabe preguntarse hasta qué punto otras variables tienen un efecto significativo para explicar las diferencias entre posiciones adyacentes de la jerarquía local. Es decir, qué factores juegan un rol importante para que dos escuelas con el mismo nivel de pago mensual puedan situarse en posiciones diferentes de la jerarquía. Los resultados del modelo de regresión anterior ya apuntaban que las estrategias de selección y posicionamiento geográfico podrían jugar un papel fundamental para explicar estas diferencias.

A través de los resultados obtenidos en el tercer modelo se han estimado las probabilidades asociadas a cada categoría de las variables independientes y a cada una de las posiciones de la jerarquía local (tabla 5.22). La estimación de probabilidades de la regresión ordinal permite analizar, para cada una de las posiciones en la jerarquía local, la probabilidad asociada a cada una de las posibles categorías de los factores analizados. De esta manera se pueden identificar, de manera más detallada que en el caso de la regresión, los factores con mayor incidencia sobre la probabilidad de una escuela de situarse en una posición específica de la jerarquía local.

**Tabla 5.22.** Probabilidades estimadas de la regresión ordinal logística

		<b>Baja</b>	<b>Media-baja</b>	<b>Media</b>	<b>Media-Alta</b>	<b>Alta</b>
<b>Dependencia administrativa</b>	<b>Municipal</b>	0,36	0,64	0,00	0,00	0,00
	<b>Particular Subvencionado</b>	0,05	0,42	0,36	0,16	0,01
	<b>Particular Pagado</b>	0,00	0,01	0,11	0,34	0,53
<b>Pago mensual</b>	<b>Gratuito</b>	0,32	0,67	0,01	0,00	0,00
	<b>\$1.000 a \$10.000</b>	0,28	0,72	0,00	0,00	0,00
	<b>\$10.001 a \$25.000</b>	0,01	0,73	0,26	0,01	0,00
	<b>\$25.001 a \$50.000</b>	0,00	0,21	0,65	0,14	0,00
	<b>\$50.001 a \$100.000</b>	0,00	0,02	0,38	0,55	0,05
	<b>Más de \$100.000</b>	0,00	0,00	0,01	0,29	0,70
<b>Orientación religiosa</b>	<b>Laica</b>	0,17	0,46	0,19	0,13	0,05
	<b>Católica</b>	0,07	0,44	0,31	0,13	0,06
	<b>Evangélica</b>	0,00	0,34	0,43	0,20	0,02
	<b>Otra</b>	0,08	0,51	0,31	0,09	0,01
<b>Selección</b>	<b>No selectiva</b>	0,19	0,57	0,18	0,05	0,01
	<b>Selectiva</b>	0,01	0,22	0,36	0,28	0,13
<b>Proyecto educativo</b>	<b>No diversificación</b>	0,12	0,42	0,26	0,14	0,06
	<b>Diversificación</b>	0,15	0,49	0,21	0,12	0,03
<b>Nivel socioeconómico distrito censal</b>	<b>Bajo</b>	0,52	0,30	0,18	0,01	0,00
	<b>Medio bajo</b>	0,37	0,55	0,08	0,01	0,00
	<b>Medio</b>	0,08	0,49	0,24	0,12	0,07
	<b>Medio-alto y Alto</b>	0,06	0,36	0,33	0,21	0,04

Las escuelas que tienen una mayor probabilidad de situarse la posición baja de la jerarquía local son aquellas de titularidad municipal, gratuitas o con un nivel de pago inferior a los 10.000 pesos y de orientación laica. Desde el punto de vista de las estrategias, estas escuelas son con mayor probabilidad no selectivas y están situadas en distritos de nivel socioeconómico bajo o medio bajo. En el caso de las escuelas situadas en la parte media-baja de la jerarquía, la titularidad municipal continua siendo la que mayor probabilidad asociada presenta pero en este caso con una menor diferencia respecto a las escuelas particulares subvencionadas que en la posición baja de la jerarquía. En el caso del pago mensual, las escuelas situadas en la posición media-baja presentan probabilidades relativamente similares en un rango de precios más amplio, que va desde aquellas que son gratuitas hasta las que tiene cuotas entre 10.000 y 25.000 pesos. En el caso de la orientación religiosa no se observan diferencias significativas en las probabilidades asociadas a las diferentes opciones. En cuanto a las estrategias desarrolladas por estas escuelas, la diferencia de las probabilidades se reduce entre escuelas selectivas y no selectivas, aunque se

continúa observando una mayor probabilidad entre aquellas escuelas que no seleccionan a sus alumnos. En cambio, como en el caso de las escuelas de la posición baja, no se observan diferencias en cuanto a la diversificación del proyecto educativo. Por último, las escuelas situadas en distritos de nivel socioeconómico medio bajo y medio muestran una mayor probabilidad de situarse en esta posición de la jerarquía.

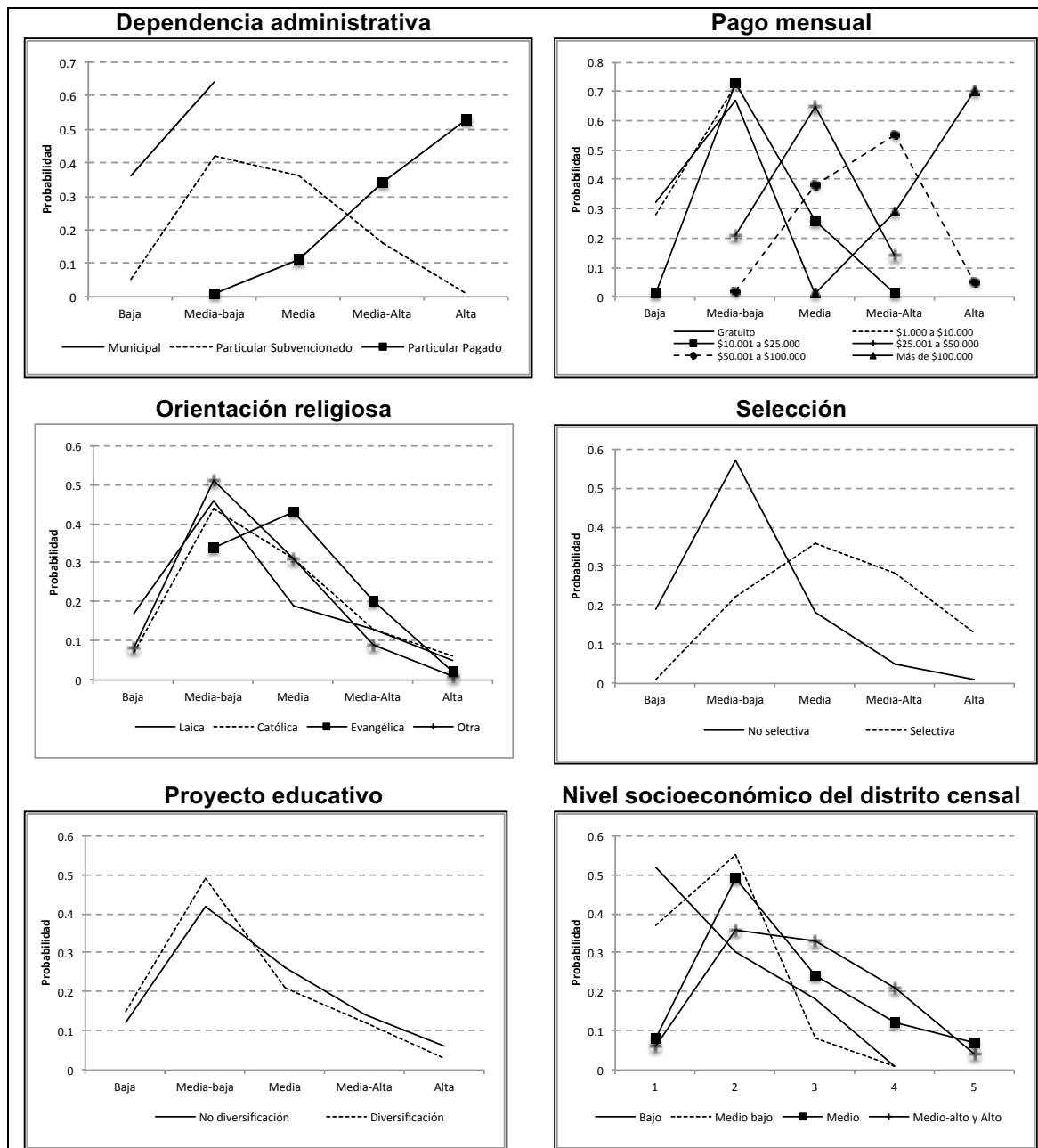
Las escuelas de la parte media de la jerarquía tienen una mayor probabilidad de situarse en esta posición en el caso de que sean particulares subvencionadas, con un pago mensual entre los 25.000 y 50.000 pesos y con alguna orientación religiosa diferente a la laica. En este caso si se observa una mayor probabilidad asociada al hecho de ser una escuela selectiva y situarse en zonas geográficas de nivel socioeconómico medio o alto. De nuevo, la diversificación del proyecto educativo no parece estar asociada a la probabilidad de situarse en esta posición de la jerarquía.

Las escuelas de la posición media-alta muestran una mayor probabilidad de situarse en esta posición en el caso de ser particulares subvencionadas, con pagos mensuales entre los 50.000 y 10.000 pesos, selectivas y situadas en distritos de nivel socioeconómico medio-alto o alto. En cambio, ninguna de las orientaciones religiosas parece mostrar una relación significativa con el hecho de situarse en una posición media-alta, ni tampoco la diversificación del proyecto educativo de la escuela. Por último, las escuelas de la parte alta de la jerarquía muestran una mayor probabilidad en el caso de ser particulares pagadas, con pagos superiores a los 100.000 pesos y selectivas. El resto de factores no muestran diferencias importantes en las probabilidades asociadas para cada una de sus categorías. Aun así, cabe destacar que, aunque las probabilidades son bajas, las escuelas situadas en la parte alta de la jerarquía son las únicas que presentan diferencias importantes en función de la diversificación de sus proyectos educativos, en este caso la probabilidad de situarse en esta posición es el doble para aquellas escuelas con un proyecto basado en aspectos valóricos o religiosos que aquellas con énfasis diferenciados.

Sin voluntad de redundar en el análisis realizado anteriormente, resulta interesante observar, de manera conjunta, la evolución del peso de los diferentes factores analizados a lo largo de las diferentes posiciones en la jerarquía local de escuelas (gráfico 5.10). Así pues, en el caso de la probabilidad asociada a la titularidad particular subvencionada, ésta disminuye su peso progresivamente a partir de la posición media de la jerarquía en adelante, y esto ocurre de manera totalmente inversa en el caso de la titularidad particular pagada. Otro de los elementos a señalar

es el de las estrategias de selección. El hecho de que la escuela sea selectiva se observa como un factor que aumenta la probabilidad de situarse en posiciones superiores entre la posición baja y media, y disminuye progresivamente su importancia entre la posiciones media y alta. Esto podría apuntar que las escuelas de posiciones media-alta y alta tienen otros mecanismos para asegurarse una composición social más aventajada de sus estudiantes que no se basan en la realización de pruebas de selección, principalmente a través del pago mensual.

**Gráfico 5.10.** Probabilidades estimadas según factor y posición en la jerarquía local







## CAPÍTULO 6

# FACTORES MEDIADORES

---

La literatura dedicada a analizar el comportamiento de las escuelas en contextos de competencia identifica una serie de factores mediadores de diversa índole que condicionan el comportamiento de las escuelas y su capacidad para responder a las presiones competitivas del mercado educativo (Gewirtz et al., 1995; Bagley et al., 1996; Woods et al., 1998; Jabbar, 2015b). La caracterización de estos factores, la dirección y el sentido en que condicionan las estrategias y los comportamientos desarrollados por las escuelas debe precisamente permitir entender con mayor profundidad por qué las escuelas responden en un sentido o en otro a las presiones e incentivos del mercado educativo. Estos factores mediadores componen lo que Woods (2000) denomina las propiedades estructurales locales que condicionan la agencia de los diferentes actores, en este caso los proveedores educativos. Estas propiedades estructurales que condicionan la competencia entre las escuelas, entendida como una interacción de carácter social, pueden tener una naturaleza muy diversa y manifestarse a diferentes escalas. Por otro lado, las propiedades estructurales pueden ser el resultado de la agencia de los actores implicados en el mercado educativo en momentos anteriores al analizado (Archer, 1995). Es decir, desde el dualismo analítico, se podría considerar que algunos de los factores estructurales identificados se constituyen o evolucionan a través del comportamiento anterior de los actores implicados en el sistema. Son precisamente estos factores los que influyen en la manera en que las escuelas interpretan el mercado educativo y por tanto las prácticas que llevan a cabo durante el proceso de traducción.

El modelo de análisis de la tesis identifica una serie de factores a nivel macro, meso y micro que condicionan los comportamientos y estrategias que las escuelas desarrollan en el mercado educativo. En el nivel macro, que hace referencia al conjunto del sistema educativo, se identifican factores que básicamente están relacionados con el marco legal que regula el conjunto del sistema y a la evolución educativa, social y política del contexto nacional donde se sitúa el mercado educativo analizado. Por otro lado, aunque se observa una cierta estabilidad, algunos de los componentes del sistema educativo chileno, así como el contexto político y social del país, han variado en los últimos años. Estas variaciones en el nivel de análisis macro, aunque no permiten establecer un análisis sistemático sobre la influencia de los factores ubicados en este nivel de análisis, pueden aportar algunos indicios de cómo algunos de estos factores median en el comportamiento de las escuelas.

El nivel meso, relacionado con los diferentes espacios locales, se configura a partir de lo que se ha definido como mercados educativos locales, e incorpora todas aquellas características del espacio local que de un modo u otro afectan a la actividad desarrollada por las escuelas. La variedad de factores que se pueden incluir a este nivel es múltiple y además está especialmente condicionada por el contexto donde se ubica el mercado educativo analizado. De manera general se sitúan en dicho nivel factores que hacen referencia a las características sociodemográficas del espacio geográfico donde se ubica el mercado educativo local pero también características específicas, las tendencias observadas en relación a la población que conforma la demanda potencial de las escuelas o a los desarrollos políticos del contexto local. Por último, el nivel micro, que hace referencia a las escuelas como unidad de análisis, está compuesto por un conjunto de factores endógenos (recursos materiales, cultura profesional, trayectoria histórica de la institución, estatus...) a la propia escuela, que condicionan e influyen en su posición en el mercado educativo.

El capítulo se ha estructurado en dos grandes apartados principales. En el primer apartado se agrupan todos aquellos factores mediadores identificados a nivel del mercado educativo local, explicitando en qué dirección estos factores afectan a las escuelas, y se señalan algunas de las diferencias observadas entre Valparaíso y La Florida al respecto. En el segundo apartado, se presentan los factores mediadores a nivel de escuela, es decir aquellas características que son identificadas por los directores como factores que condicionan su posición en el mercado educativo.

## **6.1. El mercado educativo local**

A nivel del mercado educativo local, el análisis de las entrevistas a los directores ha permitido identificar cuatro dimensiones principales que condicionan el comportamiento de las escuelas y su situación en el mercado educativo: 1) La evolución sociodemográfica y de la oferta escolar; 2) El comportamiento del resto de escuelas; y 3) La política de la administración educativa local. A continuación, se detallan los resultados para cada una de estas dimensiones, enfatizando la percepción de los directores en relación a cómo éstas les afectan. Se destacan también las similitudes y diferencias entre el caso de Valparaíso y La Florida.

### **6.1.1. Evolución sociodemográfica y de la oferta escolar**

Para los directores entrevistados las tendencias sociodemográficas de los dos espacios locales analizados tienen un impacto significativo sobre la demanda de sus escuelas y los patrones de escolarización, afectando a su actividad diaria, a su capacidad para atraer a la demanda y por tanto a su situación en el mercado educativo. El impacto de los factores sociodemográficos va más allá de su evolución en términos absolutos, como por ejemplo la reducción de la población en edad escolar. Las transformaciones sociales de la población de la comuna también influyen y condicionan las dinámicas de las escuelas en mercado educativo local.

#### **La Florida: la llegada de la clase media**

En el caso de La Florida en los últimos años se ha experimentado un aumento de la población de clase media<sup>74</sup>, o como mínimo de un mayor nivel socioeconómico del que era tradicional en la comuna. Este fenómeno es frecuentemente mencionado de manera espontánea por los directores entrevistados como un factor que ha modificado de manera significativa la composición de la comuna y ha afectado al perfil de la demanda de las escuelas, especialmente entre aquellas escuelas particulares subvencionadas y pagadas situadas en posiciones medias o altas de la jerarquía local

---

<sup>74</sup> Un reciente estudio de la empresa de estudios de mercado GFK Adimark afirmaba que se observaba una tendencia de la población de mayor nivel socioeconómico a dispersarse a lo largo de algunas de las comunas que conforman la región metropolitana. Este mismo estudio destacaba que la comuna de La Florida era una de las que mayor crecimiento había experimentado en relación a la población del grupo ABC1, el de mayor nivel socioeconómico, entre 2002 y 2013 (González, 2015).

que atienden a una mayor proporción de estudiantes provenientes de familias de clase media. Los directores entrevistados enfatizan que, más allá de mayor nivel de ingreso y capacidad de consumo, esta clase social que se está instalando en la comuna se caracteriza por un mayor nivel de instrucción que el que tradicionalmente había tenido la mayoría de las familias de la comuna de La Florida. Este mayor capital cultural de las familias es, para los directores, lo que caracteriza especialmente el cambio de composición social que está experimentando la comuna y, por lo tanto, la especificidad que está adquiriendo La Florida respecto a otras comunas de la región metropolitana de Santiago que tradicionalmente habían concentrado a las clases altas de la región metropolitana.

[..] es que Florida es una comuna que tiene esta particularidad, que en términos de, aquí se vio mucho de la que llaman la clase aspiracional<sup>75</sup> como se denomina hoy, que es primera generación de universidad, gente que tuvo más acceso a bienes de consumo y se inscribió acá versus lo que nosotros llamamos la Suiza de Santiago donde están las elites... (Director, Escuela particular pagada 31, La Florida)

En términos económicos algunos directores consideran que la llegada de población de clase media en los últimos años ha generado un importante impacto sobre la economía de la comuna con un aumento del poder adquisitivo de las familias. Al mismo tiempo, el hecho de que el cambio de composición social de la comuna esté liderado por profesionales con estudios universitarios que han experimentado un cierto grado de movilidad social respecto a sus padres a través de la educación provoca que, por su perfil laboral, su situación económica sea más dependiente del ciclo económico. Por otro lado, la siguiente directora considera que la mayor capacidad económica de algunas familias haya provocado un cambio de carácter valórico hacia una orientación más consumista, cambio que repercute en la actividad de la escuela y en el comportamiento de sus alumnos.

Es una comuna bien emergente, muy aspiracional ¿Ya? Tenemos dos mall grandes, aspira no sé a parecerse a otras comunas, somos una comuna también muy sensible a los cambios económicos, de repente cuando hay una...un pico económico en realidad se nota inmediatamente en esta comuna, o sea los muebles están llenos, y cuando en realidad hay, como está pasando ahora, ciertos niveles de inestabilidad se restringen pero hay gente en términos, súper crítica a lo mejor, gente bastante consumista y nosotros aquí luchamos contra eso y tenemos como que los niños internalicen mucho el tema del consumo pero cuando el mundo de los apoderados está lleno de autos,

---

<sup>75</sup> Los directores entrevistados utilizan frecuentemente el término “clase aspiracional”. Este concepto es habitualmente utilizado por los estudios de mercado y por los medios de comunicación para referirse a aquella población que ha experimentado un cierto grado de movilidad social en términos económicos y educativos respecto a sus progenitores. En un contexto tradicionalmente polarizado socialmente como el chileno, el concepto de clase aspiracional es utilizado para caracterizar una clase social emergente que se sitúa entre las clases más bajas y la élite del país.

desde familias que tienen más de un auto, otras que... (Director Escuela particular subvencionada 29, La Florida)

Más allá de los efectos económicos y sociales que ha podido suponer la llegada de población de clase media, los directores afirman que el incremento de población con mayor nivel de instrucción y capacidad de pago ha tendido como efecto la alteración de la oferta escolar. Este aumento de la población de clase media se combina con una población con mayores privaciones económicas, dando lugar a una comuna bastante heterogénea desde el punto de vista social. Los siguientes directores asocian el incremento de la clase media y la mayor heterogeneidad social de la comuna al aumento de la diversidad y la segmentación de la oferta escolar.

**Entrevistador:** Además leía un informe en el que La Florida, no sé si usted tiene esa percepción, se estaba convirtiendo en una comuna de clase media...

**Director:** Sí, fundamentalmente y eso tiene mucho que ver...y ahora ahí hacia la comuna hay ofertas variadas: colegios de Iglesia, confesionales, tradicionales y este es como el punto de inflexión ahí... (Director, Escuela particular pagada 31, La Florida).

Esta relación entre el aumento de grupos sociales de clase media y el aumento de diversidad de la oferta escolar se puede explicar por los patrones seguidos por este grupo social en el proceso de elección de escuela. En primer lugar, debido a que los criterios de elección y los atributos valorados por la población de clase media en el proceso de elección difieren de manera significativa de los utilizados por las familias de menor nivel socioeconómico (Carnoy y McEwan 2003; Thieme y Treviño, 2011). Por ejemplo, Elacqua y Fábrega (2006) muestran que cuanto mayor es el nivel educativo de las familias mayor peso se otorga a aspectos como el currículo, los valores, la disciplina y el prestigio de las escuelas durante el proceso de elección escolar. Además, las familias con mayor nivel de instrucción utilizan con mayor frecuencia fuentes de información formales (información entregada por la administración educativa principalmente en forma de rankings) o de la escuela como mecanismo para obtener información en la elección de escuela, reduciendo el peso de las fuentes "informales" y sociales para la obtención de información durante el proceso de elección. Estas diferencias han sido observadas a lo largo de las entrevistas realizadas a las familias. En este sentido, las familias de clase media o alta dan un mayor protagonismo al rendimiento académico o a la aproximación pedagógica de las escuelas, mientras que las familias de clase trabajadora suelen priorizar aspectos como la seguridad, la atención individualizada del alumnado<sup>76</sup> (Córdoba, 2014). Otros autores han señalado que los diferentes criterios de elección utilizados por las familias

---

<sup>76</sup> Un análisis detallado acerca de los criterios y las lógicas de elección seguidas por las familias de menor nivel socioeconómico a partir de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo en Valparaíso se puede consultar en Bonal et al. (2017, en prensa).

en función de su nivel socioeconómico se explicarían principalmente por las restricciones a las que se enfrentan los individuos de menor nivel socioeconómico en términos principalmente económicos al no poder hacer frente a los costes asociados al copago de algunas escuelas particulares subvencionadas o de transporte (Raczynski et al., 2010; Chumacero et al., 2011).

En segundo lugar, el hecho de que La Florida se haya convertido en una comuna bastante heterogénea desde el punto de vista socioeconómico ha generado una intensificación de las estrategias de distinción social por parte de las familias de clase media para diferenciarse de las clases bajas que cohabitan la comuna. La mayor heterogeneidad social intensifica la necesidad de las familias de mayor nivel socioeconómico de diferenciarse a través de la elección escolar, buscando opciones de escolarización que les garanticen un cierto grado de clausura social respecto a las familias de menor nivel socioeconómico que residen en el mismo espacio social. Con este objetivo, el mercado educativo se convierte en un instrumento que les permite encontrar la distinción que no pueden obtener directamente a través de sus elecciones residenciales, en este caso la segregación escolar substituye procesos de clausura social que tradicionalmente se habían generado a través de la importante segregación residencial que caracteriza la capital del país. Como señala Stillerman (2016) para el caso específico de La Florida, en comparación con otra comuna donde tradicionalmente ha predominado la clase media y es mucho más homogénea desde el punto de vista social y económico (Ñuñoa), los procesos de distinción social de las familias de clase media a través de la elección escolar se producen tomando como referencia y comparándose con las elecciones de la población de menor nivel socioeconómico.

En La Florida, los padres se preocupan de los “otros” que enfrentan en el colegio, pero las características socioeconómicas de la comuna crean una dinámica distinta de la observada en Ñuñoa. En La Florida, la gran cantidad de colegios subvencionados y el porcentaje más alto de los GSE C3, D y E crea una dinámica distinta. Padres de clase media alta eligen colegios subvencionados y se comparan con familias con menos capital cultural, mientras los apoderados de la clase media baja se alejan de las familias pobres. En las dos comunas, las estrategias de los padres y la oferta de colegios se combinan para reproducir la segregación educacional y reforzar el empobrecimiento de los colegios municipales. (Stillerman, 2016: 182-183).

Este comportamiento de las clases medias tiene translación directa sobre la oferta educativa. En el contexto del mercado educativo chileno, las familias de clase media que tienden a buscar procesos de distinción social a través de los de la elección escolar “les hace descartar escuelas públicas, gratuitas y no selectivas, y valorar escuelas que ofrecen un fuerte control disciplinario. Criterios educacionales son así

supeditados a la búsqueda de segregación socioeducativa” (Canales et al., 2016:1). Para estos autores estas dinámicas de distinción social se dan especialmente entre aquellas clases medias emergentes producto de un fenómeno de movilidad social. Esta mayor necesidad de distinción social se incrementa entre las clases medias cuando se encuentran en comunas más heterogéneas desde el punto de vista social, ya que en estos casos el proceso de elección escolar es clave para tratar de evitar verse afectados por la heterogeneidad social de la comuna. En este sentido, algunas de las familias entrevistadas priman en mayor medida criterios de elección relacionados con la composición social en detrimento de otros factores más relacionados con aspectos pedagógicos o de calidad educativa. La siguiente madre entrevistada en una de las escuelas particulares subvencionadas de La Florida reconoce que pese a que otra escuela cercana, según su propia percepción, ofrece mayor “calidad”, la descartó por su composición social.

Por la enseñanza, por el alto riesgo de los niños, a veces no por discriminación, pero a veces es mucha la diferencia lo viví de hecho en el colegio al lado que era un poquito más de mejor de calidad se supone, hay niños que no llevan su colación, niños que no llevan sus útiles y atrasan al resto, entonces no es lo que buscaba yo para los niños. (Apoderada, Escuela particular subvencionada 27, La Florida)

Evidentemente estas lógicas de distinción que desarrolla la clase media se trasladan al comportamiento y las prácticas desarrolladas por las escuelas. Por ejemplo, la siguiente madre ante la posibilidad de que la escuela particular subvencionada pase a ser gratuita y elimine los procesos de selección<sup>77</sup>, reconoce que sería necesario buscar otra escuela con sistema de copago que le puede garantizar un cierto nivel de clausura social, vinculando esta necesidad a la heterogeneidad social de la comuna.

Y el sector de acá es muy surtido, entonces puede venir cualquier niño, muchos que no quizás van a ver muchos buenos, pero hay muchos malos porque es que el sector no es bueno, entonces en vista de arriesgarnos a eso vamos a buscar un colegio particular y cambiarnos de domicilio. (Apoderada, Escuela particular subvencionada 27, La Florida)

Por otro lado, el hecho de que la composición social sea un factor de elección para cada vez un mayor número de familias de la comuna, sitúa en una situación de clara desventaja a aquellas escuelas que tradicionalmente escolarizan mayoritariamente alumnos socialmente desfavorecidos. Estas escuelas (principalmente municipales) tiene dificultades para posicionarse en el mercado a través de otros atributos que son supeditados a la composición social por las familias de clase media. Muchas familias, como señala la siguiente madre entrevistada, no consideran estas escuelas entre sus

---

77 En el momento de realizar la entrevista, la escuela se estaba planteando la posibilidad de que la reforma educativa que estaba siendo tramitada por el gobierno les obligará a pasar a ser gratuitos o transformarse en particular subvencionado.



opciones. Ello dificulta, por tanto, la capacidad de dichas escuelas para atraer al nuevo alumnado que se está trasladando a la comuna.

No, no me planteé el tema del municipal básicamente por un tema del entorno con los niños, o sea los niveles de los niños que van, -desgraciadamente- hay muchos colegios municipales de los que hay buenos que para poder entrar hay que estar años esperando, que son los emblemáticos, los colegios bicentenarios, los que tienen la excelencia académica, por lo tanto eso es algo que está actualmente descartado, está lejos y los que son asequibles desgraciadamente el ambiente de los niños a mí no me gusta para mi hija, no lo encuentro apto, son niños groseros, niños que tienen desgraciadamente llevan una vida más compleja, son niños de riesgo social y la verdad es que a mí eso no me gusta. (Apoderada, Escuela particular subvencionada 27, La Florida)

Los cambios de la oferta escolar que destacaba el director citado anteriormente son la consecuencia de la respuesta de los proveedores educativos a la llegada de una nueva clase media a La Florida que desarrolla en mayor medida estrategias de distinción social debido a la heterogeneidad de la comuna en la que se han establecido. La llegada de esta nueva clase media a La Florida ha generado la aparición de nuevas escuelas que, a través de sus características, principalmente precio y selección, aseguran a las clases medias la posibilidad de distanciarse de la población de menor nivel socioeconómico. De manera paralela, el incremento de la heterogeneidad social de la comuna también ha situado algunas escuelas, principalmente municipales, en una peor posición para competir en el mercado, ya que por sus características propias no son capaces de situarse como una opción de elección para un parte importante de las familias que componen la comuna.

Más allá de los cambios en la oferta educativa provocados por la llegada de población de clase media, los cambios sociodemográficos descritos también han tenido consecuencias desde el punto de vista de la ubicación geográfica de las nuevas escuelas. Una parte de la población de clase media que se ha trasladado a La Florida lo ha hecho a urbanizaciones cerradas (condominios). Este es un fenómeno habitual en la Región Metropolitana de Santiago entre la clase media chilena que ha decidido instalarse en comunas que tradicionalmente habían tenido un perfil más popular. De esto modo, las denominadas clases medias emergentes como producto de la movilidad social han optado por instalarse en comunas donde la accesibilidad de la vivienda era mayor (especialmente en relación al precio) pero a través de nuevas edificaciones que les puedan garantizar un nivel de seguridad adecuado (Sabatini et al., 2010; Sabatini et al., 2012). Para los directores este comportamiento de la clase media, en cierta manera altera y reconfigura la situación urbana de la comuna.

El Piedemonte fue poblado, todas las tierras de acá todo esto eran villas de campo y hoy día son condominios, que es otro concepto urbano el que nace también con esto por la seguridad ¿no? (Director, Escuela particular pagada 31, La Florida)

Esta búsqueda de seguridad a través de la construcción de espacios cerrados tiene también efectos sobre las características de la oferta escolar y su distribución geográfica. Algunos proveedores educativos identifican los nuevos asentamientos de la clase media que ha emigrado a La Florida y desarrollan una oferta escolar específica para ellos. Esto provoca que las escuelas de la comuna no se pueden beneficiar, en términos de nueva demanda, de la llegada de nueva población a la comuna. El siguiente director de una de las escuelas municipales situada en una zona de la comuna donde actualmente se están construyendo nuevas urbanizaciones para albergar a familias de clase media relata este proceso.

**Director:** Entonces si tú te fijas los últimos 30 años la explosión demográfica ha sido tal -y esto está muy bien planteado desde el punto de vista no sé si neoliberal, si tú quieres no sé cómo llamarlo-, pero se instala una población y lo primero que hacen, la población construye no sé 300 casas y al lado uno de estos colegios particulares pagados o particulares subvencionados que son de un consorcio de colegio educativo instalado en medio de la población [Los Aricamos], etc., etc. Acá creo que en Magallanes por ejemplo se construyó todo eso hacia arriba, casas de gente de muy buena situación económica y subes por ahí donde está la población nueva y a mitad de la población ya están construyendo otro colegio.

**Entrevistador:** ¿O sea que hay sostenedores de estos tipos que tienen muchos colegios que identifican si hay construcciones nuevas para dar servicio?

**D:** Claro, aquí en esta población ya aumentaron con un colegio, entonces en este sentido por ejemplo los colegios municipales no tienen los recursos para llegar y decir: oye nosotros vamos a abrir una escuela municipal aquí en esta nueva población que se va a abrir, no. (Director, Escuela municipal 18, La Florida)

De algún modo, se podría considerar que la comuna de La Florida ha vivido un proceso de gentrificación <sup>78</sup>, aunque no necesariamente haya supuesto el desplazamiento de las familias de menor nivel socioeconómico, como consecuencia de la llegada de población de clase media que ha alterado las dinámicas educativas y las características tradicionales de la oferta escolar de la comuna. Mientras que en otros contextos el aumento de la heterogeneidad social de los espacios locales como resultados de los procesos de gentrificación han conllevado que las familias de clase media opten por escolarizar a sus hijos fuera del espacio local donde residen (DeSena, 2006), en el caso de La Florida se observa una importante capacidad de las familias para distinguirse a través de la oferta escolar existente o de nueva creación en la misma comuna. Desde el punto de vista de los directores, la progresiva llegada de una nueva clase media ha aumentado el nivel de diversidad de la oferta escolar,

---

<sup>78</sup> Para un análisis detallado de la literatura existente sobre la relación entre los procesos de gentrificación y las dinámicas escolares ver Felouzis et al. (2013).

tratando de dar respuesta a las diferentes realidades socioeconómicas presentes en la comuna.

**Director:** Barrio alto, sí, sí y es notable desde ahí allá al tiro, los colegios de allá son gratuitos o valen 30.000 o 20.000 pesos y de ahí para acá 80.000 para arriba hasta 200.000, entonces eso acá es notable, en nuestro universo aquí en lo específico en La Florida, también tú debes saber hay mucha diversidad, hay grandes ingresos, pero los más bajos también está en La Florida.

**Entrevistador:** ¿Es un barrio muy diverso?

**D:** Muy diverso, entonces la oferta educacional en La Florida es potente, es muy diversa también, entonces tú puedes ver cada colegio es muy distinto del otro... (Director, Escuela particular subvencionada 28, La Florida)

En definitiva, en el caso de La Florida la percepción de los directores es que el cambio de la composición demográfica de la comuna ha producido un efecto de segmentación de la oferta escolar. Tanto el cambio de oferta educativa de las escuelas que se encontraban anteriormente instaladas en la comuna como la aparición de nuevos proveedores educativos han generado ofertas educativas diferenciadas para intentar atraer y satisfacer las preferencias de la nueva población de clase media que se ha instalado en la comuna.

### **Valparaíso: la huida de la clase media**

En el caso de Valparaíso, la percepción sobre la evolución demográfica y económica es totalmente contraria a la de la comuna de La Florida. Los directores perciben que como efecto de la pérdida de parte del sector industrial de la comuna, las condiciones sociales de las familias de la comuna han empeorado. Sumado a esto, también afirman que buena parte de la población de mayor nivel socioeconómico se ha ido trasladando hacia otras comunas, principalmente Viña del Mar (Hidalgo y Borsdorf, 2005). A su vez, diversos directores, especialmente de escuelas particulares subvencionadas o pagadas, destacan un cierto sentido de pertenencia a la comuna de las familias, especialmente de clase media y alta, que han optado por mantenerse en la comuna. Los directores de las escuelas que atienden a una población de mayor nivel socioeconómico reconocen que la situación de Valparaíso se ha degradado desde el punto de vista económico pero que a su vez las familias a las que atienden muestran un importante sentido de identidad con la comuna, y por tanto optan por escolarizar a sus hijos en escuelas de Valparaíso, aunque con relativa facilidad lo podrían hacer en otras comunas cercanas.

Más deprivada, o sea el tema nunca se repuso, Valparaíso nunca recuperó lo que perdió, perdió más del 50% de su producción, de su mano de obra, en fin, muy fuerte

atacó al sector de Valparaíso, el proceso del neoliberalismo y todas estas cosas, bueno como las grandes ciudades también yo creo, pero en Valparaíso fue muy fuerte porque se fueron todas las industrias, ni siquiera el chocolate tenemos, o sea Costa está, Ambrosoli está en Viña, pero de aquí de Valparaíso se fue todo. Y eso ha costado recomponerlo en Valparaíso, por lo tanto, mantenemos, las familias que están acá tienen todo un tema de identidad también con Valparaíso y que se quieren mantener acá en la zona a pesar de las condiciones más difíciles. (Directora, Escuela particular subvencionada 15, Valparaíso)

Este mayor sentido de pertenencia a la comuna de las familias que pese a la situación de Valparaíso han optado por mantener a sus hijos escolarizados en la comuna, en contraposición con aquellas familias que han decidido desplazarse hacia otras comunas, tiene efectos sobre el perfil de las familias de clase media y alta que atienden a las escuelas situadas en posiciones más elevadas de la jerarquía local. Una de las directoras entrevistadas, que pertenece a una escuela con sede en Valparaíso, pero también en Viña del Mar, afirma que se perciben diferencias importantes en la relación de las familias con la escuela entre estas dos comunas.

No es lo mismo entonces eso determina un poco el tipo de apoderado también, yo diría que acá son apoderados que se preocupan más por la exigencia académica y por la formación en relación a la autonomía, tengo mucho más problema en Viña que acá ¿me entiende? allá son papás más sobre protectores que el niño que no le pase nada, acá son papás que entienden que la vida es más dura porque Valparaíso es más duro... (Directora, Escuela particular pagada 17, Valparaíso)

La directora manifiesta que las familias de clase media que han decidido permanecer en la comuna valoran en mayor medida aspectos como el rendimiento académico o el clima disciplinario de la escuela que las familias que han decidido abandonarla. Es decir, se observan diferencias significativas en la relación que la clase media que se ha mantenido en Valparaíso establece con la escuela en comparación con aquellas familias que han optado por trasladarse a otras comunas que componen el área metropolitana (Gran Valparaíso<sup>79</sup>).

Otro de los factores identificados es la pérdida de población en edad escolar. Este fenómeno afecta especialmente a ciertos sectores de la comuna que antiguamente habían acogido población que se habían instalado en dichos sectores al haberse desplazado a Valparaíso en las actividades económicas que se realizaban en torno al puerto<sup>80</sup>. Según el siguiente director este descenso de la población en edad escolar de la zona ha coincidido con un proceso de aumento de la oferta, en parte derivado de la aparición de nuevas escuelas particulares subvencionadas como consecuencia de la

---

<sup>79</sup> Gran Valparaíso es la denominación de la conurbación establecida alrededor de la comuna de Valparaíso compuesta, además de por Valparaíso, por las comunas de Viña del Mar, Villa Alemana, Coclé y Quilpué.

<sup>80</sup> El puerto de Valparaíso es el terminal marítimo más importante de Chile y uno de los que genera mayor actividad en toda la región de Suramérica.

reforma educativa de los ochenta, incrementando de este modo el nivel de competencia entre las escuelas. Esta situación ha conllevado un importante cambio en relación a la población que atiende esta escuela municipal que tradicionalmente atendía a la población cercana.

Eso cambió hoy día, 52 años después esta es una población de gente muy vieja donde se ven muy pocos niños, y donde ahora todo este sector está poblado y así como se ha poblado de distintas poblaciones habitacionales, se ha poblado de escuelas, y se ha poblado de escuelas particulares subvencionadas y de escuelas municipales, y dentro de las escuelas municipales que están repartidas por todo este sector alrededor nuestro, yo le diría que la mayor cantidad de nuestros niños no son de acá porque ya no están los niños, ya los niños son estos viejos, esos éramos los niños de esa época, entonces ya nadie de ellos vive aquí, si es que hay 10 niños de esta población es harto, si es que hay 10 niños, el resto de los estudiantes que vienen a esta escuela vienen de todo el resto de los sectores donde además tienen escuelas al lado, entonces ¿qué es lo que ocurre con la escuela? Ocorre un fenómeno que en mi opinión es muy interesante desde el punto de vista de la distribución geográfica y de la cercanía a la escuela los estudiantes no van simplemente a la escuela que tienen más cerca, van a la escuela que quieren ir, ¿ya? Y esta es una de las escuelas a las que quieren ir. (Director, Escuela municipal 6, Valparaíso)

Como señala el propio director, esta pérdida de población en edad escolar ha provocado un cambio en los procesos de selección de escuela que en el caso de las escuelas municipales anteriormente estaban muy vinculadas a la distancia respecto al domicilio de las familias. El perfil de estudiante que acude actualmente a esta escuela municipal proviene de lugares más alejados que en el pasado, ampliando el ámbito de competencia de la escuela.

### **6.1.2. El comportamiento del resto de escuelas**

Como se señalaba en el capítulo 5, la comuna de Valparaíso ha experimentado un pronunciado descenso de las escuelas particulares pagadas. Esta situación se explica por dos motivos principales. En primer lugar, la reconversión de hasta 8 de estas escuelas en particulares subvencionadas. En segundo lugar, un fenómeno de desplazamiento de algunas escuelas hacia comunas adyacentes a Valparaíso que concentran población de mayor nivel socioeconómico. La mayoría de estas escuelas se ha trasladado a Viña del Mar, comuna que concentra una mayor proporción de población de nivel socioeconómico alto. Aunque los datos del último censo realizado en 2012 no están disponibles<sup>81</sup>, en 2004 la empresa de estudios de mercado Adimark

---

<sup>81</sup> El censo nacional realizado en 2012 y que debía actualizar el realizado en el año 2002, adolecía de graves problemas en la aplicación del trabajo de campo y por tanto en los datos obtenidos. Después de varios análisis por parte de comisiones de expertos nacionales e internacionales, el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile decidió anular los datos y

publicó un análisis sobre la composición socioeconómica de las principales comunas de Chile (tabla 6.1). Como se puede observar en la tabla, Viña del Mar concentra una mayor población de clase alta y media que la comuna de Valparaíso.

**Tabla 6.1.** Composición socioeconómica de Valparaíso y Viña del Mar (%)

	Clase alta y media alta (ABC1)	Clase media (C2)	Clase media baja (C3)	Clase trabajadora (D)	Trabajadores ocasionales o dependientes (E)
Valparaíso	5,3	17,8	27,6	38,6	10,7
Viña del Mar	14,2	22,7	25,4	30,0	7,7

Fuente: Adimark (2004)

El responsable de una de las escuelas particulares pagadas con mayor tradición en Valparaíso relata como el mayor nivel socioeconómico de la comuna de Viña del Mar ha llevado a muchas escuelas particulares pagadas a optar por desplazarse hacia esa comuna con el objetivo de situarse geográficamente más cercanas al perfil de familias que compone su demanda objetivo o potencial. Estas escuelas han modificado la ubicación donde realizan su actividad educativa siguiendo los patrones de movilidad residencial de la población de mayor nivel socioeconómico.

Hay una población, lo que pasa es que la gente económicamente pudiente de Viña hace 10 años atrás, 15 años atrás empezó a trasladarse desde ciertas zonas de Viña y de Valparaíso a Concón... Y allá están los grandes y allá se fueron hay 7 colegios particulares pagados. (Directora, Escuela particular pagada 17, Valparaíso)

El hecho de que un parte importante de las escuelas pagadas que anteriormente realizaban su actividad en Valparaíso se haya trasladado hacia otras comunas ha reducido el nivel de competencia, tanto en términos estructurales como de percepción, al que se encuentran expuestas las escuelas del sector particular pagado de Valparaíso.

**Entrevistador:** ¿Tiene la sensación de que compite con otros colegios de Valparaíso?

**Directora:** Bueno de Valparaíso hoy en día muy poco porque los que competíamos se fueron a Viña, que eran [escuela particular pagada] y el [particular pagada], esos dos... (Directora. Escuela particular pagada 17, Valparaíso)

Este menor nivel de competencia que se produce en Valparaíso entre las escuelas con un perfil de demanda caracterizado principalmente por familias de clase media y alta se observa también en el comportamiento seguido por la siguiente escuela. Se trata de una escuela, que pese a no ser particular pagada se sitúa en la posición más alta de la jerarquía local de Valparaíso y atiende a una población de clase media o alta, optó

resultados de la edición de 2012. El próximo censo no está previsto que se realice hasta el año 2017.

hace unos años por trasladar su actividad de Viña del Mar a Valparaíso con el fin de reducir el nivel de competencia a la que se encontraba expuesta.

En Viña hay mucha competencia, todos los colegios se fueron a Viña y de Viña del centro ahora emergieron al entorno, a grandes casonas, tremendos edificios que hay. Y en Viña nosotros competíamos a nivel de SIMCE con las escuelas más altas, la letra E, las escuelas que tenían el mejor nivel socioeconómico. Acá competimos con la D. (Directora, Escuela particular subvencionada 15, Valparaíso)

En el caso de La Florida, algunas escuelas particulares subvencionadas y pagadas consideran que en los últimos años se han podido beneficiar en términos de demanda de la aproximación pedagógica que han adoptado otras escuelas. Estas escuelas afirman que la orientación excesivamente centrada en los resultados académicos que asumieron otras escuelas con el objetivo de mejorar su situación en las pruebas estandarizadas y ofrecer a las familias una oferta basada en la excelencia académica, les ha podido favorecer en términos de demanda. El excesivo foco en los resultados académicos de estas escuelas ha provocado que muchas familias hayan optado por buscar escuelas con una aproximación pedagógica más abierta y relajada.

[...] y los colegios como gran oferta -ya hablando el tema de la mercadotecnia-, la oferta era alto rendimiento SIMCE y PSU, pero eso con el tiempo se fue diluyendo porque no se lograron los resultados y los chicos la pasaban mal y las familias también [...] y he aprendido que van a la baja con la matrícula y se nos vienen, hay paradojas por ejemplo hay colegios que tienen mucho mejor rendimiento que nosotros pero vienen a la baja con la matrícula y los recibimos alumnos de otros sistemas educativos, y yo pregunto y ellos me responden, los papás ¿por qué cambia a su hija si tiene un 6.8 y viene bien? Es que está estresada, se está enfermando, no le hace bien, entonces en Chile pasa mucho que hay ciertos sistemas más agotados, más exclusivos, más focalizados, de alto rendimiento que generan en cierto tipo de alumnos un nivel de estrés importante que ya no los hace disfrutar el colegio. (Director, Escuela particular subvencionada 28, La Florida)

También, también, hay mucho stress, hay mucho niño que no resiste esa presión, hay otros chicos que sí asimilan por factores de personalidad y hay otros que no, incluso entre la propia familia, hermanos que se adecuan mucho a un tipo de colegio y otros que...y que vienen para acá, y acá encuentran algo que les resulta más grato... (Director, Escuela particular pagada 31, La Florida)

### **6.1.3. La política y la gestión de la administración local**

La municipalización de las escuelas del sector público durante la dictadura ha dotado a las instituciones locales de un elevado nivel de competencias en relación a las escuelas municipales. De hecho, las entidades municipales tienen el estatus de sostenedores de las escuelas municipales al mismo nivel que las personas jurídicas propietarias de las escuelas particulares subvencionadas y pagadas. Tanto en el caso de Valparaíso como de La Florida las escuelas municipales son gestionadas por la

comuna a través de corporaciones municipales, entidades privadas participadas por los responsables municipales<sup>82</sup>. Esta competencia por parte de las administraciones locales de cada comuna genera que las escuelas municipales sean altamente dependientes de las orientaciones políticas de cada uno de los entes locales, y evidentemente ello afecte a su actividad. Además, el proceso de municipalización ha generado importantes diferencias, no solo en los recursos disponibles sino también en las políticas y programas puestos en marcha, entre las escuelas municipales de diferentes comunas. Por ejemplo, la situación económica de los municipios condiciona de manera significativa el financiamiento de las escuelas municipales y su capacidad para diseñar e implementar políticas y programas educativos en estas escuelas. En este sentido, los directores de las escuelas municipales entrevistados recalcan de manera frecuente que su margen de acción es limitado y que su actividad está condicionada por la política educativa del municipio. Esto es especialmente visible si se analizan las diferencias en esta cuestión entre las escuelas municipales de Valparaíso y La Florida.

### **Valparaíso: incapacidad e inacción de la administración educativa local**

En el caso de Valparaíso, pese al significativo descenso de la matrícula en el sector municipal durante el período analizado en el capítulo 5, el número de escuelas municipales se ha mantenido relativamente estable, pasando de 45 a 44 escuelas. El hecho de que el descenso de la matrícula del sector público no se haya traducido en el cierre de algunas de las escuelas municipales se explica principalmente por razones de carácter político. La resistencia de una gran parte de familias al cierre de escuelas municipales pese a los problemas de viabilidad que enfrentan por el descenso de alumnado ha frenado la voluntad de la administración educativa de cerrar alguna de las escuelas con menor matrícula o en peores condiciones. Uno de los informantes clave de Valparaíso perteneciente a la administración educativa de la comuna relata esta situación de la siguiente manera:

La verdad es que nosotros debíamos en algún momento haber cerrado algunos establecimientos porque podríamos compatibilizar de mejor manera la cantidad de alumnos de acuerdo a los sectores, cosa que no ha sido posible por una problemática más bien de carácter político, es decir, las comunidades se niegan a aceptar el cierre

---

<sup>82</sup> En Chile, los municipios pueden gestionar las escuelas municipales a través de dos formas jurídicas diferentes. La primera son los Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM). La segunda manera de gestionar las escuelas municipales es la creación de Corporaciones Municipales. La principal diferencia entre ambas es que mientras los DAEM son entidades del sector público, las Corporaciones Municipales son entidades de carácter privado con participación de los municipios y que se rigen por las normas del derecho privado.



de los establecimientos porque son escuelas que llevan muchos años, están muy arraigadas en los sectores comunitarios. [...] Pero en general nosotros no hemos cerrado establecimientos precisamente respetando ese criterio que la comunidad, de alguna manera, nos impone. (Informante clave 1, Valparaíso)

Pese a la pérdida de eficiencia<sup>83</sup> que ha supuesto el mantenimiento de algunas de las escuelas municipales, el responsable municipal reconoce que, aunque se pretendía llevar a cabo el cierre o fusión de algunas escuelas, la presión y resistencia de algunas familias – especialmente de los sectores socialmente más desfavorecidos según declara a lo largo de la entrevista – ha impedido ajustar el número de escuelas a la evolución de la matrícula en el sector municipal. El responsable de la administración educativa afirma que especialmente los sectores más desfavorecidos muestran una vinculación muy estrecha con las escuelas municipales, que en muchos casos son la única oferta escolar disponible en su zona de residencia.

[...] por ejemplo nos sucedió en uno de los sectores donde se produjo el gran incendio de Valparaíso<sup>84</sup> que nos quedamos con un establecimiento con muchas fallas en lo estructural y que después de producido el incendio los habitantes del sector tuvieron que partir a instalarse en otros lugares y la escuela quedó prácticamente desierta, entonces nos vimos en la obligación de trasladar los pocos alumnos que quedaron siendo parte del establecimiento a otro establecimiento que ofrecía mayor seguridad. Pero hasta este minuto la comunidad sigue negándose al cierre aun cuando en este minuto tenemos 6 alumnos. (Informante clave 1, Valparaíso)

De alguna manera, el rol de último recurso que juega el sector municipal en aquellos sectores de la comuna donde no se ubica ningún otro tipo de oferta, podría explicar la poca adaptación que muestra la oferta municipal a las dinámicas de la matrícula escolar.

Por otro lado, la comuna de Valparaíso arrastra históricamente una importante deuda tanto a nivel de la administración comunal como de la corporación municipal que administra principalmente tanto las escuelas municipales de la comuna y los servicios de salud. Según datos de la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo del gobierno de Chile, Valparaíso se encuentra entre las diez comunas del país con un mayor nivel de deuda (Peña, 2016) que sitúa a la comuna en una situación económica muy complicada y que ha sido motivo de conflicto político en los últimos años. Esta situación afecta a la política y a la capacidad de acción de la administración local en el sector educativo, y en consecuencia a las escuelas municipales que dependen de ella. Uno de los informantes clave de la administración local de Valparaíso destaca como el

---

<sup>83</sup> Entre 2004 y 2013 el número medio de alumnos por escuela en el sector municipal ha descendido de 413 a 244.

<sup>84</sup> El conocido como gran incendio de Valparaíso tuvo lugar en abril del año 2014 causando un gran número de daños humanos y materiales, llegando a afectar a 12500 personas. Por el lugar donde se originó el incendio y la geografía de Valparaíso, el incendio afectó principalmente a los sectores socialmente más desfavorecidos.

área de educación de la Corporación Municipal no obtienen suficientes recursos a través de las subvenciones del Estado (principalmente la subvención regular y la derivada del programa SEP) respecto al nivel de gasto al que deben hacer frente para mantener a las escuelas municipales. Esta situación estructural de déficit, y por lo tanto de deuda acumulada a lo largo de los años no es cubierta con fondos de la municipalidad debido a los problemas de deuda que también ésta arrastra desde hace años y que, al contrario de otras municipalidades del país, Valparaíso no aporta recursos extras a su educación municipal por dicha razón.

En este caso y esta corporación no recibe aportes adicionales del municipio porque, una, somos muchos establecimientos, y otra porque nuestro municipio tampoco dispone de esos fondos. Y es más, esta corporación arrastra desde hace muchos años un déficit importantísimo económico. Ese déficit no es cubierto con fondos municipales, estamos permanentemente arrastrando la deuda. Estamos jugando con los dineros, se paga una cuenta... una bicicleta. Pero no existen fondos municipales porque el municipio tampoco dispone, a diferencia de otros municipios chilenos. (Informante clave 1, Valparaíso)

Diversos directores de escuelas municipales consideran que esta situación de la administración local afecta a su actividad diaria y consideran que la falta de recursos de la municipalidad condiciona su capacidad para posicionarse en el mercado mejorando el servicio que ofrecen las escuelas municipales. Por otro lado, y como señala la siguiente directora, el hecho de que la gestión de las escuelas del sector público depende de los entes locales ha generado importantes desigualdades entre escuelas municipales situadas en comunas con capacidades económicas diversas. En este sentido, destaca que la situación y, por tanto, la capacidad para competir en el mercado de las escuelas municipales de Valparaíso no es la misma que la de otras escuelas del sector público situadas en comunas con mayores recursos económicos.

Sí, porque nosotros dependemos mucho de los recursos de la municipalidad, nuestra municipalidad está endeudada desde hace años, miles de años atrás, por lo tanto tenemos que estar acarreado las escuelas con ese - a ver ¿Cómo te lo podría decir?- con esa pobreza municipal con respecto a los recursos que llegan a nuestros establecimientos, siempre es poquito, siempre es porque hay que atender otros, no sé [...], siempre a nosotros no sacan [...], lo que pasa es que es poquito porque [...], nuestras cotizaciones están [impagas] porque nuestra municipalidad está con deuda, históricamente tiene deuda por lo tanto cero que será buenísimo que el Ministerio tomara las escuelas porque yo creo que fue una pésima decisión esto, porque estas decisiones [dictadura] donde se desvincularon de los establecimientos municipales perdón los establecimientos estatales se los entregaron a las municipalidades y íbamos a depender de cuánto recurso tiene esa municipalidad por lo tanto no es la misma realidad una escuela municipal de Las Condes a una escuela municipal del Puerto de Valparaíso, por lo tanto eso es desigualdad, eso es desigualdad. (Directora, Escuela municipal 2, Valparaíso)

Otro de los efectos de la situación de quiebra económica de la comuna de Valparaíso es un mayor nivel de conflictividad laboral. En los últimos años la falta de pago de las

cotizaciones previsionales de los docentes por parte de la municipalidad de Valparaíso (como señalaba la directora anterior) ha generado un importante número de protestas y paros por parte de los docentes de las escuelas. Esta situación sumada al clima de conflictividad social en el ámbito de la educación en el conjunto de Chile en los últimos años, ha debilitado, según algunos de los directores entrevistados, la posición de las escuelas municipales de la comuna.

Ahora, en este caso aquí en Valparaíso no lo han hecho bien, hay algunos casos en comunas más pequeñas que sí lo han hecho bien, bien en el sentido de mantener a los profesores con todas sus cotizaciones al día, a eso me refiero, no te estoy diciendo de la implementación y en lo demás, solamente viendo un área ¿ya? Y yo creo que ahora aquí en Valparaíso no da para más, no podríamos a lo mejor seguir de esta manera porque están muy malas las condiciones, son muchos los profesores que no se han podido jubilar porque tienen todavía sus [pensiones] en paga (Directora, Escuela municipal 2, Valparaíso)

En cambio, en el caso de la administración de los recursos provenientes de la SEP, los directores destacan que, al contrario de otras municipalidades, la administración educativa local de Valparaíso ha optado por un modelo en el cual las escuelas municipales disponen y gestionan el total de los recursos que obtienen a través de este programa compensatorio. En este sentido, esta política de autonomía total en la gestión de los recursos SEP es valorada positivamente por los directores de las escuelas municipales. Para estos directores un elevado grado de autonomía en el uso de los recursos les permite ajustar dichos recursos a sus objetivos específicos y al plan de mejora que se ha elaborado desde la propia escuela.

**Entrevistador:** 2008 que empezó ¿no? Le quería preguntar una valoración ¿Cuál es su balance -como director- de la SEP?

**Director:** Bueno, yo tengo una alta valoración de la ley SED porque les ha permitido a establecimientos como el nuestro contar con elementos que nosotros ni siquiera soñábamos, nosotros tenemos en cada sala de clase un proyector, computador, DVD, elementos que están a disposición de los profesores para sus clases, nos permite también entregar experiencias de aprendizaje como distintos viajes a Santiago, por ejemplo a museos, que de otro modo no lo podríamos hacer, es inalcanzable para nosotros, entonces yo tengo una alta valoración de la ley y también una alta valoración del modo en que la corporación ha manejado los recursos porque ha habido bastante autonomía, a diferencia de otras corporaciones de otras comunas, en las que las decisiones las toma la comuna y compran para todos y...aquí cada uno establece su plan de mejora y cuáles son sus prioridades y se respetan y eso me parece muy valioso.

**E:** Ustedes -hay diferentes modelos depende de la corporación municipal- ¿Ustedes tienen el control del 100% de los recursos que les vienen por SEP?

**D:** Sí, no recibimos la plata físicamente, sino que en base al plan de mejoramiento distribuimos un presupuesto y que se respeta que yo creo que es algo muy valioso que ojalá no se pierda. (Director, Escuela municipal 4, Valparaíso)

En cambio, pese a el nivel de autonomía que menciona el director anterior, otros directores tiene la percepción de que no reciben el total de los recursos disponibles, y

algunos fondos provenientes de la SEP son derivados a otros usos dentro de la municipalidad. De hecho, en el año 2012 un informe elaborado por la Contraloría General de la República (Informe 9/2012) sobre el gasto de los recursos provenientes de la SEP situaba a Valparaíso como la cuarta municipalidad de Chile con un mayor importe de fondos gastados que no habían sido justificados. El informe específico para Valparaíso (Informe 2/2011) señala otras irregularidades en el gasto de los recursos SEP como gastos ejecutados que no se correspondían con los objetivos de la ley y contrataciones irregulares de personal. Esta percepción de que no recibir todos los recursos provenientes de la ley SEP y de una cierta mala gestión de los recursos es destacada también por algunos directores de las escuelas municipales entrevistadas.

**Entrevistador:** ¿O sea que los recursos que genera la escuela con su matrícula no van todos para la escuela municipal?

**Directora:** No, no, y eso es vox populi no es que yo tenga [claro], que a mí me lo haya contado el Alcalde de Valparaíso ni mucho menos pero eso es algo sabido...o sea los profesores que hemos sido gremialistas tenemos ese concepto ¿ya?, los que nos gusta ir a las reuniones del concejo municipal también, o cuando has escuchado una cuenta pública entonces tú te armas tu idea, porque para ti la cuenta pública te indica cuáles son las platas y por qué no te alcanzan, hay mucha plata que no está destinada para educación por lo tanto pasteleros para sus pasteles, no puede haber un administrador de la educación que no tengo idea de cómo es adentro de una escuela, cuáles son las necesidades de un escuela. (Directora, Escuela municipal 2, Valparaíso)

### **La Florida: rol activo de la administración educativa local**

Las entrevistas con los informantes clave y directores de las escuelas municipales de La Florida muestran que la administración educativa local ha desarrollado un rol mucho más activo, en comparación con Valparaíso, en la gestión de las escuelas municipales. Por ejemplo, la administración local ha sido mucho más activa a la hora de intentar ajustar el número de escuelas municipales a la matrícula de este sector mejorando el nivel de eficiencia del sector municipal en la comuna. Además, esta política se ha combinado con la apertura de nuevas escuelas municipales con proyectos educativos singulares que pretenden, según uno de los informantes clave, responder a las nuevas preferencias de las familias.

Sí, el año 2013 no estando yo acá se cerraron 4 colegios, por lo que yo pude saber no eran los colegios que eran más deficientes en términos de resultados o de gestión [...] pero en el año 2014 se abrió un colegio nuevo [escuela municipal], un colegio científico humanista con una orientación artística, es un proyecto que estableció y diseñó el alcalde en conjunto con el legendario grupo musical [eliminado para evitar identificación] y evidentemente que ahí este año 2015 es su segundo año, el año pasado tuvimos una matrícula de aproximadamente 230-220 alumnos y este año está con una matrícula de 360-370 alumnos. De alguna forma este proyecto viene a hacer lo que de alguna u otra forma los alumnos o los apoderados, pero particularmente los alumnos buscan alternativas en el sistema educacional que tengan relación con tener

oferta educativa que establezca una orientación distinta a lo directivamente.  
(Informante clave 3, La Florida)

Por otro lado, la mayoría de los directores de escuela municipales destacan que la administración local tiene un papel activo en el desarrollo de políticas y programas para las escuelas municipales que, según algunos de los directores entrevistados, les benefician y les sitúan en una mejor posición para competir con las escuelas particulares subvencionadas. Por ejemplo, existe una política de transporte de alumnos, un déficit que en cambio destacan las escuelas municipales de Valparaíso, a través de un modelo donde diversas escuelas municipales comparten un mismo sistema de transporte de alumnos. Este sistema es financiado por la municipalidad a través de fondos propios y más recientemente a través de los recursos de la SEP. Otra de las políticas que destacan los directores de las escuelas municipales de La Florida es un sistema de pruebas de rendimiento gestionadas por la municipalidad con el objetivo de monitorear la situación de las escuelas y poder desarrollar diagnósticos que les permitan mejorar en las pruebas SIMCE. La administración local de La Florida también desarrolla políticas de incentivos para mejorar la asistencia, y por tanto la financiación, de las escuelas municipales como señala el siguiente informante clave, así como campañas coordinadas de promoción de las escuelas municipales durante el periodo de matriculación.

[...] hemos establecido ciertas iniciativas justamente que potencien el compromiso tanto de los equipos en los colegios como de los alumnos a través de distintas iniciativas de beneficio para efecto de poder desarrollar estos incentivos de asistencia, con una buena asistencia, con una buena matrícula tenemos más recursos podemos hacer más acciones, podemos invertir más, podemos mejorar baños, podemos mejorar duchas, podemos pintar colegios, podemos comprar muebles, podemos comprar y cambiar las luminarias, podemos hacer una serie de acciones que van dirigidas a cada unidad educativa y evidentemente que como es el único ingreso nuestro que nos permite mejorar eso evidentemente que es donde nosotros tenemos que trabajar.  
(Informante clave 3, La Florida)

Como contrapartida a esta mayor actividad que desarrolla la administración local, algunos de los directores de La Florida declaran tener un menor grado de control sobre los recursos que obtienen a través de la ley SEP, es decir, una menor autonomía en la gestión de los recursos que se generan por el tipo de alumnado que escolarizan. Este mayor control además de disminuir el nivel de autonomía en la gestión de dichos fondos por parte de las escuelas, también genera iniciativas que, como relata la siguiente directora, en ocasiones no se alinean con los proyectos educativos que desarrollan las escuelas.

[...] de repente la Corporación decide o llega, o le proponen un proyecto muy entretenido de seguridad por decir algo, y viene gente a la charla, no sé qué, no sé

cuánto, pero no responde a los requerimientos ni lineamientos a veces que el colegio tiene... (Directora. Escuela municipal 20, La Florida)

En definitiva, las políticas e iniciativas de las administraciones educativas locales de Valparaíso y La Florida constituyen dos modelos diferenciados. En el caso de Valparaíso, más allá de factores vinculados a la orientación política de la administración local, las restricciones económicas y políticas no han permitido a la administración desarrollar políticas activas que puedan permitir mejorar la posición en el mercado educativo de las escuelas del sector público. Mientras, en el caso de La Florida se observa un rol mucho más activo de la administración educativa local, lo que también ha conllevado una mayor centralización de las decisiones que ha restado autonomía a las escuelas municipales en la toma de decisiones y en las iniciativas a llevar a cabo.

### **Los efectos de la conflictividad laboral del sector municipal**

Como se ha señalado en el caso de Valparaíso, la conflictividad laboral de sector municipal ha sido un fenómeno recurrente en los últimos años. Esta conflictividad laboral pese a que ha afectado especialmente a la comuna de Valparaíso como consecuencia de la situación económica de la municipalidad, ha estado presente en todo el país como consecuencia de la intensa actividad legislativa que ha rodeado a la profesión y que afecta especialmente a los docentes del sector municipal. En ambas comunas, los informantes clave implicados en el sistema municipal al ser preguntados por la pérdida de matrícula del sector público identifican, de manera espontánea, la conflictividad laboral y política del sector municipal como uno de los principales factores causantes del descenso de alumnos de las escuelas municipales.

nosotros perdimos una importante cantidad de alumnos, alrededor de 300 alumnos, que se perdieron después de la paralización que tuvo el profesorado. Eso hace que los padres desistan y se lleven a los niños a colegios subvencionados. Muchos padres que dependen de la escuela para poder trabajar, dejan a los niños en la mañana y no los recogen hasta la tarde. Cuando eso falla, los papás se desesperan, no tiene donde dejar a sus hijos. (Informante clave 1, Valparaíso)

[...] el hecho de tener particularmente en el año 2011 donde hicimos unas tomas y paros constantes en el tiempo muchos meses que provocó que muchos apoderados sacaran a sus hijos de la educación pública y los trasladaran a colegios particulares subvencionados en virtud de la necesidad de mantener una continua enseñanza en los aprendizajes de sus alumnos (Informante clave 3, La Florida)

Aunque en el capítulo 5 se mostró que las transferencias de alumnos matriculados en escuelas municipales hacia escuelas particulares subvencionadas no habían tenido un efecto significativo en la pérdida de matrícula de la escuela municipal, y que esta se

podría explicar principalmente por los cambios en las preferencias de matriculación de las familias, buena parte de los directores de las escuelas municipales analizadas comparten el diagnóstico de los informantes clave. Estos directores consideran que su situación de inestabilidad ha provocado que muchas familias opten por cambiar a sus hijos de las escuelas municipales a las particulares subvencionadas que, debido sus características y el estatus de trabajadores del sector privado de sus docentes, han vivido un menor clima de inestabilidad.

Los particulares subvencionados siempre han sido un tema, de hecho, son los que nos han quitado los alumnos a nosotros. El sistema municipal ha perdido más de 5000 alumnos en la 5ta región por mucho tiempo, pero así como muchos niños se han ido al sistema subvencionado (Directora, Escuela municipal 5, Valparaíso)

Esta vinculación entre la conflictividad laboral achacada al sector municipal y el aumento de alumnos es también presentada por los responsables de las escuelas particulares subvencionadas para explicar su aumento de matrícula, o la disminución por debajo de la caída demográfica en el caso de La Florida.

Hace años, yo siento sí que cuando tú te encuentras con los colegas de los colegios públicos en el discurso está el tema de la competencia, pero mucho desde lo público con lo particular subvencionado, siempre está como el discurso de que ustedes los particulares subvencionados se llevan nuestros estudiantes, claro desde que empiezan a haber muchos paros en la escuela pública los padres nos empiezan a buscar a nosotros como alternativa educativa porque nosotros no entramos en eso... [...] vienen sucediendo hace mucho rato y de hecho en este de los últimos meses llegaron apoderados así como: por favor reciban los niños que van a perder el año (Directora, Escuela particular subvencionada 10, Valparaíso)

En el caso de La Florida, uno de los informantes clave entrevistados afirma que otro de los factores que podría explicar este efecto sustitución entre la escuela municipal y la particular subvencionada es la supuesta incapacidad del sector público para satisfacer las preferencias de la nueva población de clase media que ha desplazado a la comuna en los últimos años desde otras partes del área metropolitana de Santiago.

La comuna de La Florida es la comuna que más colegios particulares subvencionados tiene, justamente por este aumento de población la ciudadanía ha requerido una mayor cantidad de colegios, en términos comparativos con otras comunas es la que más ha crecido en ese segmento, lamentablemente nuestra educación pública en particular la comuna de La Florida no ha estado al nivel de poder satisfacer esas necesidades de ese segmento o de esa población que requiere los colegios particulares subvencionados, en virtud de eso nuestra matrícula los últimos 10 años ha sido, ha ido sistemáticamente a la baja (Informante clave 4, La Florida)

Es precisamente este diagnóstico sobre la incapacidad del sector municipal para satisfacer las preferencias de las familias el que ha llevado a los responsables de la administración educativa local de La Florida a desarrollar los proyectos singulares en algunas escuelas públicas que se mencionaban en el apartado anterior.

Sin embargo, tanto en el caso de Valparaíso como en el de La Florida, los responsables de la administración educativa local no identifican el nivel de segregación en el sector municipal de la población socialmente vulnerable como uno de los factores que puede explicar el aumento del peso de la matrícula en escuelas particulares subvencionadas en detrimento de la escuela municipal a la particular subvencionada. Únicamente al ser directamente preguntados por el peso de la segregación social sobre este fenómeno reconocen que es un factor que puede explicar la salida de algunos grupos sociales de la escuela municipal y el aumento de la matrícula de la escuela particular subvencionada.

[...]hay muchos apoderados que no eligen la educación municipal o pública justamente porque no quieren que sus hijos se junten con alumnos que a lo mejor vienen de un estilo, de algún estrato socioeconómico mucho más bajo, evidentemente también ahí se cruzan temas de seguridad, temas de drogas, temas de otra índole en este sentido evidenciando que hay ciertos problemas que se producen en la familia, en los barrios que de una u otra forma trascienden a los establecimientos educacionales y por lo tanto invitan a los apoderados a no elegir un colegio municipal justamente para poder evitar que sus alumnos sean expuestos o estén de una u otra forma siendo sujetos a poder tener una situación que puedan vivir desde este punto de vista en función del tipo de alumnos tipo de compañeros que puedan desarrollar, nosotros tenemos una población altamente vulnerable, nosotros tenemos un promedio sobre el 70 % de vulnerabilidad por tanto evidentemente nuestros alumnos en su mayoría son alumnos pobres y que tienen, también vienen de situaciones muy complejas en los aspectos de familia y situaciones que de una u otra forma pueden incidir en que los apoderados no opten por nuestra educación producto de los alumnos que nosotros tenemos. (Informante clave 3, La Florida)

Por otro lado, también se señala la “desventaja competitiva” que para las escuelas del sector municipal supone su carácter inclusivo. En cierta manera, el siguiente informante clave señala la contradicción en la que se sitúan las escuelas del sector municipal, obligadas a competir a través del mercado, pero a su vez con el mandato de atender a una realidad social compleja.

Eso constituye una desventaja porque el hecho que la escuela sea inclusiva y no podamos nosotros discriminar a ningún tipo de alumno, nos exige y nos obliga a recibir niños que de pronto están en muy censurados socialmente ¿me explico? un niño delincuente, un niño que no tiene familia, un niño que no respeta a nadie, que trata mal a sus maestros... bueno, lo tenemos que tener en el colegio, lo tenemos que tener. Y ese niño, nuestra tarea sería mejorar sus condiciones, pero ahí también hay un menoscabo a todos los niños, al resto de los alumnos. Hay muchos padres que no quieren sus hijos estén juntos con esos niños entonces “yo lo voy a sacar y me lo llevo”. (Informante clave 1, Valparaíso)

#### **6.1.4. Factores mediadores del mercado educativo local: una síntesis**

A lo largo de este apartado se han analizado los diferentes factores mediadores de naturaleza local que los actores identifican como condicionantes de la actividad de las



escuelas. La tabla 6.2 resume los principales factores identificados para cada una de las dos comunas en función de si son compartidos o específicos de cada uno de estos espacios locales, así como el efecto que han generado sobre las dinámicas de las escuelas. Además de los factores recogidos en el presente capítulo, la tabla de síntesis de ha complementado con algunos de los resultados obtenidos en el capítulo 5 en relación con las dinámicas de los dos espacios locales analizados. Por lo tanto, la tabla no únicamente permite recopilar aquellos factores identificados sino que aportar una visión comparada de los dos mercados educativos analizados.

**Tabla 6.2.** Factores mediadores: mercado educativo local

	Valparaíso	La Florida	Efecto
Factores sociodemográficos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disminución de la población en edad escolar.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumento de la competencia por la captación de alumnado.</li> <li>Cierre de algunas escuelas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cambios en los patrones de elección de las familias.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Pérdida de peso del sector municipal sobre el conjunto de la matrícula.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deterioro de la economía local y de la composición social de la comuna.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Fuga de escuelas particulares pagadas hacia comunas de mayor nivel socioeconómico.</li> <li>Reducción de la demanda potencial de escuelas particulares subvencionadas y pagadas.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Incremento de la población de clase media (gentrificación).</li> <li>Mejora de la economía local pero mayor dependencia de los ciclos económicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cambios en los patrones de elección de las familias.</li> <li>Mayor desarrollo de estrategias de clausura social por parte de las familias.</li> <li>Aumento de la diversidad y la segmentación de la oferta escolar.</li> <li>Segregación geográfica de la oferta escolar.</li> <li>Creación de nuevas escuelas para atender a la población de clase media.</li> <li>Pérdida de la capacidad de atracción de las escuelas que escolarizan a alumnos de menor nivel socioeconómico.</li> </ul>
Evolución y comportamiento de la oferta escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conversión de escuelas particulares pagadas en particulares subvencionadas.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Disminución de la percepción de competencia en el sector particular pagado.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desplazamiento de las escuelas particulares pagadas hacia comunas de mayor nivel socioeconómico</li> </ul>		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Aumento de la diversidad de la oferta de las escuelas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incremento de la segmentación de la oferta educativa y necesidad de diversificación.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientación académica de algunas escuelas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor capacidad de atracción de escuelas con una aproximación pedagógica más abierta.</li> </ul>
<b>Política de la administración educativa local</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presiones de las familias de las escuelas municipales</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imposibilidad de adaptar la oferta municipal a la evolución de la matrícula.</li> <li>• Pérdida de eficiencia en el sector municipal.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Restricciones presupuestarias de la municipalidad.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menor nivel de recursos disponibles por parte de las escuelas municipales y mayor nivel de conflictividad laboral en el sector.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomía de las escuelas en la gestión de recursos adicionales.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor capacidad de las escuelas municipales para desarrollar sus propias iniciativas.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política activa de la administración local (transporte, diagnóstico, promoción...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayores recursos para las escuelas municipales y mejora de la posición para competir.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralización en la toma de decisiones y en la gestión de recursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incapacidad de las escuelas municipales para los recursos a sus necesidades.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflictividad laboral del sector municipal</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de desventaja competitiva del sector municipal respecto a las instituciones privadas.</li> </ul>

En términos socioeconómicos, los dos mercados educativos analizados han experimentado un importante descenso de la población en edad escolar. En términos estructurales esto ha generado un mayor nivel de competencia por la captación de la demanda y el cierre de algunas escuelas particularmente afectadas por el descenso de la matrícula global. Más allá de este descenso demográfico, Valparaíso y La Florida ha experimentado fenómenos muy diferentes, incluso se podría considerar contrarios, en torno a la evolución del perfil socioeconómico de la población. Por un lado, La Florida se ha caracterizado por un importante aumento de la población de clase media que ha alterado sustancialmente las dinámicas escolares de la comuna. La nueva clase media instalada en la comuna ha modificado substancialmente los patrones de elección de escuela y ha provocado un aumento de la diversidad de la oferta escolar, con el objetivo de dar respuesta a las demandas y preferencias de estas nuevas familias. En cambio, Valparaíso ha experimentado un importante descenso de la población de clase media o alta que ha optado por trasladarse a otras comunas adyacentes generando un descenso de las familias de mayor nivel socioeconómico que escolarizan a sus hijos en Valparaíso.

Las tendencias demográficas identificadas tienen un impacto directo sobre la evolución y el comportamiento de la oferta escolar de las dos comunas. En el caso de Valparaíso, la fuga de familias de clase media hacia otras comunas, ha generado un desplazamiento de parte de las escuelas particulares pagadas hacia esas mismas comunas. Esto ha provocado que las escuelas particulares pagadas que han optado por mantenerse en la comuna consideren que el nivel de competencia entre el nivel de competencia ha disminuido significativamente. En el caso de La Florida, el aumento de la diversidad de la oferta escolar como consecuencia de la llegada de la clase media, ha provocado una mayor segmentación de la oferta educativa en términos de la oferta escolar.

Por último, señalar que las políticas desarrolladas por las administraciones educativas locales indicen de manera significativa en la manera en que las escuelas municipales interpretan su posición en el mercado. Mientras que en el caso de Valparaíso los directores del sector municipal consideran que la situación económica de la municipalidad y su inacción en términos de iniciativas llevadas a cabo reduce su capacidad de competencia en el mercado, las escuelas municipales de La Florida consideran que el rol activo de la administración educativa local les sitúa en una mejor posición a la hora de atraer demanda.

## **6.2. Las características de las escuelas**

Otro conjunto de factores que condiciona la manera en la que las escuelas interpretan el mercado es el de sus características específicas. Más allá de factores materiales en términos de recursos disponibles, las percepciones de los responsables de las escuelas acerca de la posición y la situación de la escuela son fundamentales para comprender de qué manera las escuelas tratan de responder a las presiones e incentivos impuesto por el mercado. En este apartado se recogen los principales factores endógenos a la escuela que de manera deductiva e inductiva han sido identificados como elementos que condicionan las prácticas desarrolladas por las escuelas y sus lógicas de acción en el seno del mercado educativo. Los factores identificados se han agrupado en cinco grandes categorías: a) la percepción de competencia, b) la composición social de los alumnos, c) la reputación y posición de la escuela en la jerarquía local, d) la ubicación geográfica de la escuela y e) su rendimiento en pruebas externas.

### 6.2.1. La percepción de competencia

Como se señaló durante la revisión de la literatura sobre el comportamiento de las escuelas en el mercado educativo, algunos estudios han señalado la diferencia entre la competencia estructural en el mercado educativo y la percepción de competencia por parte de las escuelas (Leviacic, 2004; Kasman y Loeb, 2013). En este sentido, los estudios que han profundizado acerca de la relación entre competencia estructural y percibida por los directores coinciden en destacar que la competencia percibida por las escuelas acostumbra a ser menor que la competencia estructural presente en el mercado educativo.

En el caso de Valparaíso y La Florida la aplicación de cualquier índice o medida de competencia estructural habitualmente utilizado por la literatura (Belfield y Levin, 2002) muestra un elevado nivel de competencia estructural en ambos mercados educativos locales. Por ejemplo, si se toma en consideración el índice de Herfindahl-Hirschman<sup>85</sup> (tabla 6.3) éste se sitúa en el 0,013 en el caso de Valparaíso y 0,011 en el caso de La Florida, valores que indican que ambos mercados educativos locales son altamente competitivos<sup>86</sup>. Evidentemente, lo mismo ocurre si se toman en consideración otros indicadores de competencia menos exigentes utilizados habitualmente por la literatura académica que analiza la competencia entre escuelas como el porcentaje de matrícula en instituciones privadas o el número de proveedores a las que pueden acceder, de media, las familias. Aunque se puede considerar que en Chile el marco regulativo posibilita la competencia independientemente de su dependencia administrativa, si se analizan los valores del índice de Herfindahl-Hirschman en función del sector educativo (tabla 6.2) se puede observar que mientras la escuelas municipales y particulares subvencionadas presenta valores que indican un elevado nivel de competencia estructural, en el sector particular pagado se observa un mayor grado de concentración situándose en valores que indicarían un nivel de competencia

---

<sup>85</sup> El índice de Herfindahl-Hirschman se calcula como la suma del cuadrado de las cuotas de mercado de cada uno de los proveedores presentes en el mercado ( $s_i$ ), es decir:  $H = \sum_i^N s_i^2$ . Por lo tanto, el índice oscila entre 1 (máxima concentración) hasta  $1/N$  (máximo nivel de competencia). Aunque existe una versión normalizada de dicho índice que permite controlar el número de proveedores presentes en el mercado, en este caso no ha sido utilizado ya a efectos comparativos es necesario disponer de un número igual de proveedores en los diversos mercados a comparar.

<sup>86</sup> Aunque tienen un carácter arbitrario el Departamento de Justicia y la Comisión Federal de Comercio de EE.UU consideran que valores del índice de Herfindahl-Hirschman por debajo de 0,15 los mercados se pueden considerar desconcentrados (o altamente competitivos), entre 0,15 y 0,25 moderadamente desconcentrados (o moderadamente competitivos) y por encima de 0,25 altamente concentrados (o baja competencia) (U.S. Department of Justice and the Federal Trade Commission, 2010).

moderado. Este es un resultado esperado ya que el sector particular pagado atiende a una proporción menor de alumnos y en términos generales están escuelas tienen una mayor capacidad, y por tanto cada una de las unidades concentra a un mayor número de alumnos.

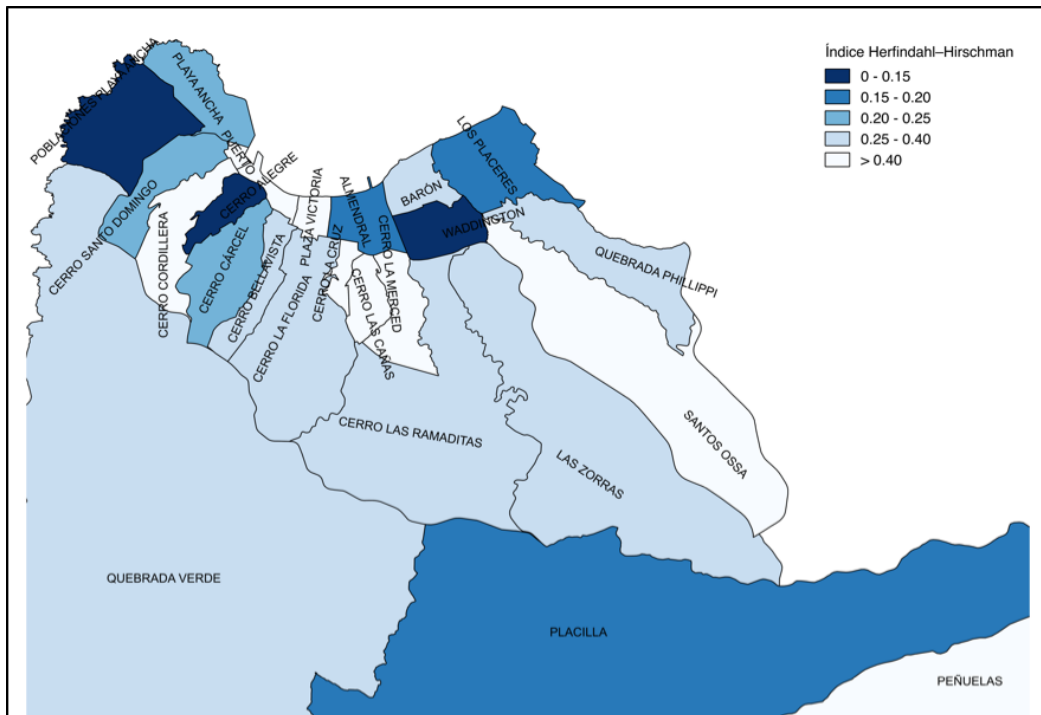
**Tabla 6.3.** Índice de Herfindahl-Hirschman según dependencia administrativa, 2014

		Índice de Herfindahl-Hirschman
Valparaíso	Mercado educativo local	0,01
	Municipal	0,03
	Particular subvencionado	0,02
	Particular Pagado	0,16
La Florida	Mercado educativo local	0,01
	Municipal	0,07
	Particular subvencionado	0,02
	Particular Pagado	0,20

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Matrícula 2014 - Mineduc

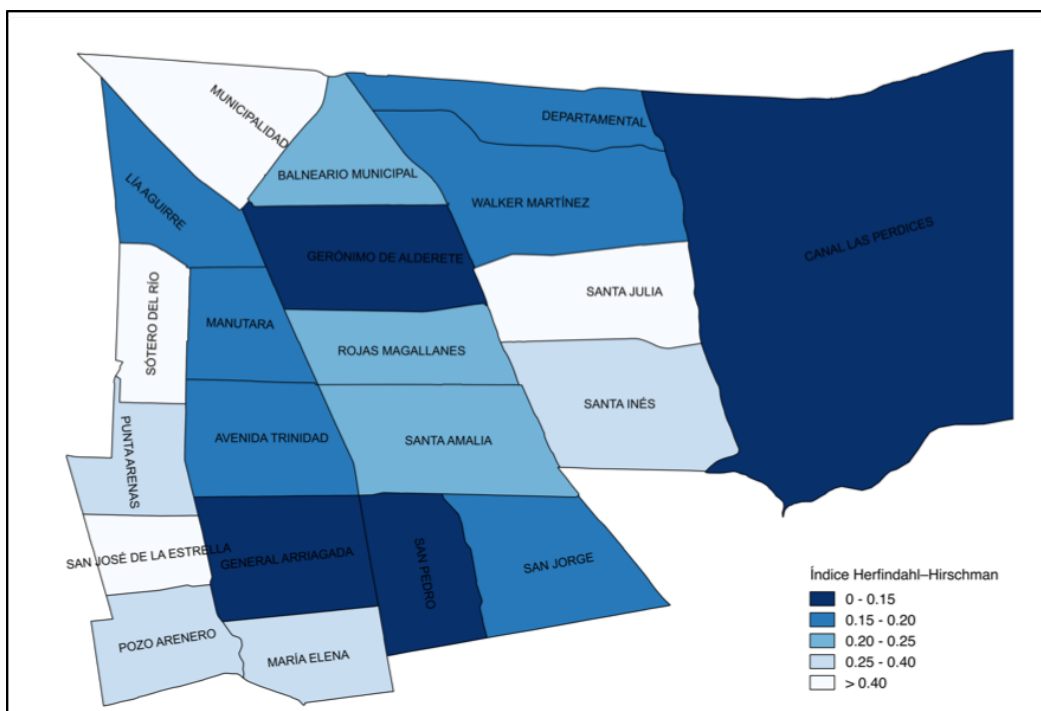
De nuevo, pese a que el sistema educativo permite una total libertad de elección de escuela sin limitaciones geográficas, conviene analizar la dimensión territorial de la competencia, si se desagrega este mismo índice de competencia entre los diversos distritos censales de Valparaíso y La Florida (mapas 6.1 y 6.2), se observa que, aunque la mayoría de distritos muestran valores que indican altos niveles de competencia, también se observan importantes variaciones en el interior de las dos comunas. Pese a que existen distritos censales con menores niveles de competencia estructural, todos ellos delimitan con sectores con mayor nivel de competencia. Es decir, en cierta manera ninguna familia se encuentra aislada del fenómeno de la competencia, pudiéndose trasladar a algunos de los distritos adyacentes para hallar un mayor nivel de competencia.

**Mapa 6.1.** Índice de Herfindahl-Hirschman según distrito censal, Valparaíso, 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Matrícula 2014 – Mineduc

**Mapa 6.2.** Índice de Herfindahl-Hirschman según distrito censal, La Florida. 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de Base de Datos de Matrícula 2014 - Mineduc.

En cambio, y como se mostrará a continuación, la percepción de competencia expresada por los directores entrevistados en Valparaíso y La Florida no se

corresponde con los elevados valores de los indicadores de competencia estructural de ambos mercados educativos locales.

La literatura que ha analizado la percepción de competencia por parte de los responsables de las escuelas se ha centrado en identificar el número de escuelas que dichos responsables consideran competidores directos. De esta manera, estos estudios destacaban que en la mayoría de casos el número de escuelas que son consideradas competidores directos es mucho menor al número de competidores potenciales o estructurales presentes en el mercado. El análisis de las entrevistas realizadas a los directores de escuela, tanto en Valparaíso como en La Florida, muestra que la percepción de competencia es un fenómeno que va mucho más allá de, únicamente, el número de escuelas que los directores consideran sus más directos competidores. La percepción de competencia por parte de las escuelas es un fenómeno multidimensional, donde las relaciones y los vínculos entre dichas dimensiones tienen un carácter complejo y además es un fenómeno dinámico a lo largo del tiempo. A partir de las entrevistas con los directores de las escuelas analizadas durante la fase cualitativa de la investigación se desprende un conjunto de dimensiones que componen la percepción de competencia por parte de los responsables de las escuelas:

- a) El **nivel de competencia percibida** definido como el número de escuelas que son consideradas competidoras directas por la captación de la demanda. En algunos casos, los responsables de las escuelas también incluyen aquellas escuelas que por el momento no consideran una competencia directa pero que lo podrían suponer en un futuro dependiendo de la evolución del mercado educativo local o de su situación respecto a la demanda de la escuela. En este caso, el nivel de competencia percibida se sitúa en diferentes intervalos - alta, media, baja o nula - en función del número de escuelas consideradas como competidores directos en la atracción de alumnos.
- b) El **tipo de competencia**, que depende de si las escuelas que se identifican como competidores directos (nivel de competencia) guardan ciertas similitudes entre sí o no. En este sentido se han identificado dos tipos de competencia: focalizada o extensa. La competencia focalizada se define como aquella que sólo se percibe con un determinado tipo o perfil de escuelas, independientemente del nivel de competencia percibida. En cambio, en el caso de las escuelas que no identifican a una determinada tipología de oferta

escolar como su ámbito de competencia puede considerarse que la competencia percibida tiene un carácter extenso.

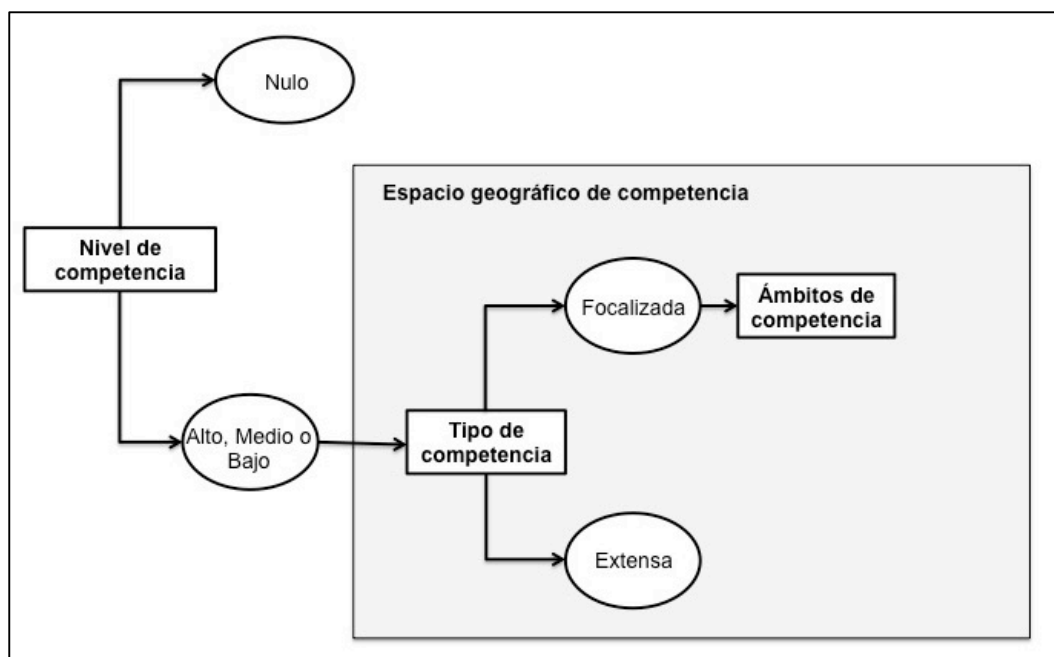
- Los **ámbitos de competencia** son una dimensión específica de aquellas escuelas que perciben una competencia de carácter focalizado, por ese motivo éstos se discuten de manera conjunta a lo largo de la presentación de resultados. Los ámbitos se establecen a partir de aquellos aspectos o características que las escuelas comparten con aquellas otras escuelas que consideran competidores directos.
- c) El **espacio geográfico de competencia** se refiere a la dimensión espacial de la competencia. En este sentido, las escuelas identifican un ámbito espacial donde tiene lugar la competencia con sus más directos competidores. Algunas escuelas consideran que únicamente compiten con las escuelas situadas en un entorno cercano, mientras que otras consideran espacios geográficos mayores en los que se ubican las escuelas percibidas como competidoras.

Aunque, como se verá a continuación, se observan algunas relaciones entre las diferentes dimensiones que conforman la percepción de competencia, esto no necesariamente implica que exista una correspondencia entre la situación de una escuela en una de las dimensiones y su posición en relación al resto. A modo de ejemplo, dos escuelas con el mismo nivel de competencia percibida pueden situarse en categorías diferentes en otras dimensiones como el tipo de competencia percibida, los ámbitos de competencia –en caso de enfrentarse a un tipo de competencia focalizada - o el espacio geográfico donde tiene lugar dicha competencia. Únicamente las escuelas con un nivel nulo de competencia percibida no se sitúan en ninguna otra categoría del resto de dimensiones.

La figura 6.1 pretende ilustrar de manera gráfica las diferentes dimensiones de competencia percibida enumeradas anteriormente y las relaciones que se establecen entre ellas. En la figura los rectángulos identifican las diferentes dimensiones y los círculos las posibles categorías para cada una de dichas dimensiones.



**Figura 6.1.** Dimensiones y relaciones de la percepción de competencia



Por otro lado, como se ha señalado anteriormente, la percepción de competencia es un fenómeno dinámico que varía a lo largo del tiempo. En muchos casos, las escuelas reconocen que su percepción de competencia en cualquiera de sus dimensiones ha variado a lo largo de los últimos años y que puede variar en el futuro. Como se mostrará a lo largo de esta sección, los cambios en la percepción de competencia se producen por variaciones de las características y/o dinámicas del mercado educativo local, del resto de escuelas o por la situación interna de las propias escuelas.

A continuación, se presenta un análisis de las diferentes dimensiones de la percepción de competencia identificadas anteriormente. No se pretende únicamente describir la situación de las diferentes escuelas analizadas en relación a las dimensiones identificadas anteriormente, sino explorar que factores y lógicas que explican las diferentes percepciones expresadas por los directores.

### **Nivel de competencia percibida**

El nivel de competencia percibida se ha sintetizado en cuatro categorías. Una primera categoría, es la percepción de competencia nula que identifica aquellas escuelas que afirman que no existe ninguna escuela que les pueda suponer una competencia en la captación de nuevo alumnado. El resto de categorías (baja, media y alta) se ha determinado en función del número de escuelas que los directores identifican como competidores por la captación de alumnado y su discurso relativo al fenómeno de la

competencia<sup>87</sup>. Debido a que los mercados educativos locales de Valparaíso y La Florida tienen un tamaño similar, se toma en consideración el número de escuelas presentes, y en consonancia con las similitudes en las respuestas de los directores en torno a esta cuestión, en ambos casos se han utilizado los mismos criterios a la hora de establecer el nivel de competencia percibida. La tabla 6.4 muestra el nivel de competencia percibido para el conjunto de escuelas de la muestra, así como en cada uno de los mercados educativos analizados.

**Tabla 6.4.** Nivel de competencia percibido por las escuelas de la muestra

		<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>	<b>Nulo</b>	<b>Total</b>
<b>Muestra total</b>	%	25,8	22,6	32,3	19,4	100
	n	8	7	10	6	31
<b>Valparaíso</b>	%	23,5	29,4	23,5	23,5	100
	n	4	5	4	4	17
<b>La Florida</b>	%	28,6	14,3	42,9	14,3	100
	n	4	2	6	2	14

En primer lugar, cabría señalar que en términos generales el nivel de competencia percibido por los directores de las escuelas incluidas en la muestra es relativamente bajo. Una mayoría de los directores entrevistados consideraba que su nivel de competencia percibida era bajo o nulo (51,7%). En cambio, únicamente 1 de cada 4 directores entrevistados percibe un alto nivel de competencia.

El bajo nivel de percepción de competencia que se observa para el conjunto de las escuelas analizadas, se continúa mantiene cuando se desagrega la información para cada una de los mercados educativos analizados, o como mínimo es muy inferior al que cabría esperar si no atenemos a los datos de competencia estructural de ambos espacios locales que se han mostrado anteriormente. Aun así, podría considerarse que la proporción de escuelas que perciben un nivel de competencia bajo o nulo es relativamente inferior en el caso de La Florida en comparación con Valparaíso. Por lo tanto, la información recogida a través de las entrevistas parece corroborar los resultados obtenidos por los estudios que han analizado el fenómeno de la competencia percibida por los directores, es decir, que dicha percepción es

<sup>87</sup> El nivel de competencia percibida por parte de las escuelas de la muestra se ha establecido a partir de los siguientes criterios: Nula: afirma que no percibe ningún tipo de competencia y no menciona a ningún centro como competidor; Baja: discurso en torno al fenómeno de la competencia y/o menciona un único centro como competidor directo; Media: Menciona entre 2 y 4 escuelas como competidores directores; Alta: Afirma tener una alta percepción de competencia y menciona 5 o más escuelas como competidores directos.

significativamente inferior a la competencia estructural del mercado educativo donde se ubica.

Tres variables principales podrían explicar las diferencias en el nivel de competencia percibida por parte de los directores: a) la dependencia administrativa, b) la posición en la jerarquía local o c) si situación en términos de matrícula. A continuación, se analiza la relación entre el nivel de competencia percibida y cada una de estas tres dimensiones<sup>88</sup>.

En primer lugar, si se analiza la distribución del nivel de competencia percibida entre los diferentes sectores de titularidad se observan algunas tendencias interesantes. Ninguna de las escuelas particulares pagadas incluidas en la muestra afirma tener un alto nivel de percepción de competencia, hecho que coincide con el menor nivel de competencia estructural de este sector educativo en ambos mercados educativos locales. Además, las características de las escuelas de este sector, con precios mucho más elevados que las escuelas particulares subvencionadas y evidentemente las municipales, genera que sea posible presuponer que este sector no compita de manera directa con el resto de sectores de titularidad. En el caso de las escuelas particulares subvencionadas, el nivel de percepción de competencia se encuentra algo más polarizado que para el conjunto de escuelas de la muestra. Aunque más de la mitad de las escuelas declara tener un nivel de competencia percibida bajo o nulo, casi 3 de cada 10 afirman que su nivel de competencia percibida es bajo. En el caso de las escuelas municipales el nivel de competencia percibido es algo más elevado que en el resto de sectores de titularidad.

Si tomamos en consideración la posición en la jerarquía local de escuelas<sup>89</sup> se observa una cierta relación con el nivel de competencia percibida especialmente en aquellas escuelas situadas en los extremos de dicha jerarquía. Las escuelas situadas en posiciones altas de la jerarquía local de escuelas no perciben niveles altos de competencia, pero a su vez no son ajenas al fenómeno de la competencia ya que ninguna de ellas afirma tener una percepción de competencia nula. En cambio, las escuelas situadas en la parte baja de la jerarquía muestran un nivel de percepción de

---

<sup>88</sup> Aunque a lo largo del apartado únicamente se presentan los principales resultados en torno a la relación entre las diferentes dimensiones que componen la percepción de competencia y las tres variables, en el anexo se puede consultar las tablas de distribución obtenidas a través de la información recogida.

<sup>89</sup> La posición de la jerarquía local de cada una de las escuelas incluidas en la muestra se ha asignado siguiendo el mismo procedimiento y a través de los mismos datos utilizados en el capítulo 5. El hecho de que la base de datos SIMCE permitiera identificar a cada una de las escuelas ha facilitado la asignación de la posición en la jerarquía local a las escuelas analizadas durante el trabajo de campo.

competencia muy superior al resto de las escuelas. Por otro lado, las escuelas situadas en las posiciones medias de la jerarquía muestran una distribución relativamente más equilibrada entre los diferentes niveles de competencia percibida. Por lo tanto, los resultados obtenidos muestran que la relación entre la competencia percibida y la posición en la jerarquía local no guardan ningún tipo de relación lineal. Por lo tanto, se observa una relación entre el nivel de competencia percibida y la posición en la jerarquía únicamente en el caso de las escuelas situadas en la parte baja y alta, en cambio las escuelas situadas en posiciones intermedias muestra una enorme diversidad en relación al nivel de competencia percibida.

Uno de los factores más frecuentemente utilizados por los directores para explicar su nivel de competencia percibida, como se mostrará más adelante, es la situación de la demanda de la escuela. La situación de la demanda es un factor subjetivo que se define a través de la percepción de los directores sobre su situación respecto a número de alumnos matriculados y el número de familias que tratan de matricular a sus hijos en la escuela cada año<sup>90</sup>. La pregunta sobre su percepción respecto a la demanda de la escuela se realizaba al inicio de la entrevista, previamente al resto de dimensiones tratadas durante la entrevista. A partir de las respuestas de los directores se han establecido tres posibles situaciones: a) alta, escuelas donde los directores consideran que la demanda de matrícula es más elevada que el número de alumnos que podrían asumir, b) equilibrada, escuelas que consideran que la demanda se encuentra equilibrada respecto a su oferta de plazas escolares y c) baja, escuelas donde los directores consideran que la demanda actual se encuentra alejada significativamente de su capacidad.

El análisis de la distribución de los diferentes niveles de competencia percibida no muestra diferencias significativas entre las escuelas con una demanda alta o equilibrada, mostrándose en ambos casos un bajo nivel de competencia percibida. En cambio, como cabría esperar, las escuelas con una demanda muy inferior a su oferta de plazas, en general, tiene una percepción de competencia más elevada. Casi la mitad de las escuelas analizadas con baja demanda afirman tener un alto nivel de competencia percibida.

---

<sup>90</sup> Aunque la percepción de los directores sobre la demanda de la escuela es una aproximación que permite captar hasta qué punto este factor influye en la evaluación de su posición en el mercado educativo local, esta percepción no ha podido ser contrastada o triangulada a través de información objetiva. El hecho el proceso de matrícula esté totalmente descentralizado en los diferentes centros educativos no permite disponer de datos comparables sobre la demanda de la escuela. Además, las escuelas no deben informar públicamente sobre el número de plazas ofrecidas en cada curso escolar y son muy heterogéneas en cuanto al número de alumnos que son capaces a asumir.

El hecho de que no se observe una relación más directa entre el nivel de competencia percibida y las características de las escuelas guarda relación con la diversidad de lógicas que explican la percepción de competencia de las escuelas en cada uno de los posibles niveles. La percepción nula de competencia es un fenómeno que se observa en escuelas con características muy diversas y que, por tanto, se puede explicar por lógicas muy diferentes. En cuanto a la posición en la jerarquía local, las escuelas con una nula percepción de competencia ocupan posiciones medias y en cambio no se observa ninguna escuela con este nivel de percepción de competencia es la parte superior o inferior de la jerarquía. Este hecho permite entender que la mayoría de estas escuelas sean particulares subvencionadas, ya que es esta tipología de escuelas la mayoritaria en las posiciones medias de la jerarquía local. Por otro lado, este tipo de escuelas tienen generalmente una situación equilibrada o favorable en cuanto a la relación entre la demanda y su oferta de plazas. Para estas escuelas el hecho de estar inmersas en un marco regulativo de mercado no necesariamente implica verse afectadas por el fenómeno de la competencia. En estos casos, la competencia se conceptualiza como un fenómeno que únicamente se produce en el caso de que la demanda no permita asegurar la viabilidad de la escuela, como señalaba uno de los directores entrevistados cuando se le pregunta acerca de si competía con alguna otra escuela “No, no, no necesitamos competir.” (Directora, Escuela Particular Subvencionada 23, La Florida). Es decir, la competencia es un mecanismo que se puede activar en caso de necesidad y del que se pueden inhibir si la demanda de la escuela cubre suficientemente su oferta de plazas.

Como se ha dicho anteriormente, esta falta de percepción de competencia se puede explicar por diversas causas, en algunos casos específicos para cada escuela, pero el análisis de las entrevistas permite identificar una serie de factores que comúnmente utilizan las escuelas con un nivel de competencia nula para explicar su situación. En primer lugar, la ya referida situación favorable respecto a la demanda de la escuela por parte de las familias. La mayoría de las escuelas que no percibe ningún grado de competencia no solo tiene cubiertas las plazas escolares disponibles, sino que en muchos casos cuenta con listas de espera que les permite suponer que esta situación puede mantenerse en el corto y el medio plazo. Estas escuelas consideran que la competencia solo tiene sentido en el momento en que la demanda de las familias no les permita ocupar todas las plazas que ofrece la escuela.

La percepción es que hay colegios que realmente tratan de atraer a los jóvenes, tienen mucho marketing pero pienso que no entramos en la competencia, no llegamos todavía a entrar eh, por la cantidad de niños en listas de espera que tenemos, (Directora, Escuela particular subvencionada 24, La Florida).

Más allá de la relación que establece esta directora entre la situación de la demanda y su percepción de competencia, de nuevo se vuelve a interpretar la competencia como una situación que se puede evitar, en la que se puede “entrar” y por tanto también situarse fuera de ella. En este caso la competencia es conceptualizada como una serie de comportamientos que se desarrollan para atraer a la demanda en caso de necesidad, es decir, la competencia se concibe como proceso más que como una situación de carácter estático (Jabbar, 2015b).

Otro factor que frecuentemente señalan los directores de las escuelas para explicar la falta de percepción de competencia, ya sea nula o baja, es su apreciación de que el mercado educativo local se encuentra altamente segmentado como consecuencia de la gran diversidad de la oferta escolar presente en el mercado educativo y el hecho de que en muchos casos la oferta desarrollada por las escuelas esté orientada a un público específico. En este contexto, se considera que la oferta educativa de cada una de las escuelas se focaliza en una población muy específica, reduciendo por tanto la capacidad o la necesidad de competencia. La siguiente directora, preguntada acerca de su percepción de competencia, se refiere precisamente a esta diversidad para explicar su falta de percepción de competencia.

**Entrevistador:** ¿Tienen la sensación de que compiten con otras escuelas por captar alumnos, con otras escuelas?

**Directora:** Yo no lo siento, yo creo que hay ofertas educativas para todas las personas, (Directora, Escuela municipal 1, Valparaíso)

De hecho, muchas de las escuelas con un nulo o bajo nivel de competencia percibida señalan que algunas de las características específicas de su propia escuela en cierto modo las protegen o les permiten evitar la necesidad de entrar en competencia con el resto de escuelas del mercado educativo local. Por ejemplo, la siguiente directora señala que el hecho de que su escuela sea de las pocas particulares subvencionadas que ofrece únicamente educación preescolar y primaria genera que el nivel de competencia percibida sea muy bajo, ya que las familias que buscan dicha opción se encuentran con un conjunto de opciones (*choice set*) muy reducido.

**Entrevistador:** ¿Tiene la sensación que compite con otros de Valparaíso u otros centros?

**Directora:** No, nada, no, nosotros somos, además que nosotros somos escuela básica que le llamamos acá, vamos desde párvulos a 8º que es el primer ciclo nuestro de básica, y de eso ya quedan muy pocas escuelas, muy pocas finalmente las escuelas públicas y nosotros no competimos con las públicas, o sea no es nuestra propuesta competir con ellas. (Directora, Escuela particular subvencionada 10, Valparaíso).

De alguna manera, el hecho de contar con una oferta educativa o unas características

diferenciadas del resto de escuelas del mercado educativo local, ya sea producto de una estrategia explícita o no, permite a las escuelas no percibir ningún tipo de competencia para captar a aquellas familias que valoran los atributos que definen a estas escuelas. Otros factores que frecuentemente se atribuyen al hecho de no percibir ningún tipo de competencia o un nivel muy bajo son el precio de la escuela, el hecho de no contar con jornada escolar completa – algunas familias valoran la posibilidad de matricular a sus hijos en escuelas de media jornada – , la orientación religiosa – particularmente las evangélicas todavía poco frecuentes en las dos comunas analizadas – o, un proyecto pedagógico basado en una pedagogía “alternativa”<sup>91</sup>, especialmente en el caso de Valparaíso donde la oferta de esta tipología de escuelas es muy reducida. En este sentido, un mayor nivel de distinción respecto a la oferta del resto de escuelas de la comuna actúa como una barrera o inhibidor respecto al fenómeno de la competencia.

Otro elemento que por sí solo puede considerarse como un factor de distinción es el caso de la dependencia administrativa, especialmente la titularidad particular pagada. Como se ha señalado al inicio de este apartado las escuelas del sector particular pagado muestran un menor nivel de competencia percibida que las escuelas subvencionadas o municipales. En este caso la dependencia administrativa actúa como un factor diferenciador en algunos contextos geográficos específicos, es decir, es un elemento de distinción de la oferta educativa de la escuela en un contexto más reducido que el propio mercado educativo local. Por ejemplo, el siguiente director de una escuela de Valparaíso considera que ser la única escuela particular pagada de la zona supone un factor que les posibilita no necesitar competir con otras escuelas por la captación de alumnado, pese a que existe una importante oferta de este tipo de escuelas en el conjunto de la comuna.

**Entrevistador:** Y tienen la sensación de que compiten unos centros específicos con otros... ¿Ustedes considera que entre centros están compitiendo por el mismo tipo de alumnado?

**Director:** Sí, fíjate que no he tenido esa percepción. Quizás porque hay colegios de acá, de la zona que no son particulares [pagados] [...] entonces de alguna manera no tenemos ninguna comparación. (Director, Escuela particular pagada 16, Valparaíso).

Esta distinción a partir de las características estructurales de la escuela, no sólo es un elemento de protección respecto al fenómeno de la competencia para aquellas escuelas situadas en la parte más alta de la jerarquía local, como es el caso de las

---

<sup>91</sup> Aunque se analizará con mayor detalle en el siguiente capítulo de la tesis, se han categorizado como escuelas de “pedagogía alternativa” todas aquellas escuelas que, en su proyecto educativo enfatizan el hecho de utilizar metodología de enseñanza-aprendizaje no directiva.

que pertenecen al sector particular pagado, sino que también son un elemento de inhibición de la competencia para aquellas escuelas situadas en posiciones inferiores de la jerarquía local. Por ejemplo, la siguiente directora, a pesar de reconocer el elevado nivel de competencia estructural de la zona donde se encuentra ubicada su escuela, considera que el hecho de ser una escuela gratuita les permite no competir directamente con el resto de escuelas. Aun así, también reconoce que el hecho de ser gratuita no le permite ser una opción para aquellas familias que vinculan gratuidad con mala calidad. Por tanto, el mismo atributo que protege a la escuela del fenómeno de la competencia dificulta la atracción de otros grupos sociales.

**Entrevistador:** ¿Y tiene la percepción en este contexto que compite con algunos centros de la zona?

**Directora:** No, a pesar de que hay 5 colegios acá y otro más en la avenida Alemania, dentro de lo que es el cerro somos el único colegio gratuito, ahora la gratuidad tiene doble mirada, lo que es gratuito en Chile se maneja como que es malo, hay mal ambiente y es baja la calidad. Eso nos ha costado un poco cambiar el *switch* de las personas. (Directora, Escuela particular subvencionada 7, Valparaíso)

La diversificación de la oferta educativa y la consecuente segmentación del mercado educativo local como factor explicativo de la nula o baja percepción de competencia va más allá de los proyectos educativos o las características más estructurales de la escuela (dependencia administrativa, niveles educativos ofrecidos, pago mensual, jornada...). El perfil socioeconómico del alumnado que mayoritariamente atiende a cada una de las escuelas, y por tanto el nivel de segregación de los mercados educativos locales afecta, también, al nivel de competencia percibida. En zonas específicas dentro de cada uno de los mercados educativo locales con un cierto grado de heterogeneidad desde el punto de vista socioeconómico, dos o más escuelas cercanas no necesariamente compiten por un mismo alumnado ya que consideran que atienden a diferentes grupos sociales ubicados en la misma zona. Es decir, las escuelas consideran que la demanda potencial de la zona se encuentra segmentada en función del grupo social al que pertenece. El siguiente director señala que el hecho de ser una escuela del sector municipal les impide competir por aquellos alumnos de la zona provenientes de familias con un mayor nivel socioeconómico. En este caso la focalización de la escuela en un alumnado determinado es un factor que limita la capacidad de competencia al reducir el nivel de demanda potencial, aunque ello no necesariamente genera problemas de viabilidad de la escuela, ya que, como se señala en la siguiente cita, el número de alumnos vulnerables atendidos genera la demanda suficiente para garantizar la viabilidad económica de la escuela.

**Entrevistador:** ¿O sea que no tienen sensación de competir con otros municipales o escuelas de la zona?



**Director:** Nosotros tenemos acá al frente, al lado un colegio subvencionado y sabemos que tiene su gente y nosotros tenemos la nuestra,

**E:** ¿Pero porque el perfil es diferente?

**D:** Claro, el apoderado entiende que cuando tiene un nivel económico un poco mayor, ni siquiera es una familia acomodada, pero cuando tiene un nivel de ingresos mucho mayor se siente con el derecho, sí con el derecho, de ir a un establecimiento particular como que le da cierto estándar y entonces los alumnos nuestros con los de ellos no, no nos tocamos en realidad.

**E:** O sea que diríamos que como no tienen el mismo perfil de alumnado no compiten en ese sentido...

**D:** Exactamente, nosotros atendemos a la vulnerabilidad y nos tiene muy contentos que así sea. (Director, Escuela municipal 4, Valparaíso)

Otro de los elementos que explicaría la baja percepción de competencia es el dinamismo y rotación de los alumnos en el mercado educativo local. La percepción de que la posible pérdida de matrícula puede ser compensada por la entrada de nuevos alumnos asegura la viabilidad del establecimiento y un abaja percepción de competencia. Además, se considera que el dinamismo de la demanda es un fenómeno estructural del mercado educativo local, de modo que la captación de alumnos no es necesariamente entendida como una lucha entre los establecimientos por el alumnado.

**Entrevistador:** ¿Considera que compite con otras escuelas por los mismos alumnos?

**Directora:** No, porque es un sector en que hay tantos colegios y de diversas índoles, particulares, como nosotros, pero para todos los colegios hay alumnos entonces de repente van cambiando, nosotros recibimos de colegios particular pagados de repente que se cambian por motivos económicos, o niños que se cambian de sector que se van a otro particular subvencionado que está más allá, o se van a las monjas y de las monjas se vienen para la casa. (Directora, Escuela particular subvencionada 7, Valparaíso).

Esta percepción expresada por la directora anterior se corrobora con los datos disponibles en relación con la movilidad entre escuelas de los alumnos de ambas comunas (tabla 6.5). Los datos muestran que, tanto en el caso de Valparaíso como de La Florida, tan solo entre el primer y cuarto año de educación básica, más del 40% de los alumnos ha cambiado de escuela al menos una vez. Como se observa en la tabla, estos cambios de escuela se explican principalmente por un cambio de residencia de la familia o debido a que las familias afirman haber encontraron una escuela mejor o no estaban conformes con la escuela anterior.

**Tabla 6.5.** Cambios de escuela y motivos entre 1º y 4º básico

		Valparaíso	La Florida
<b>Cambio de escuela</b>	No	57,6	57,2
	Una vez	30,6	32,4
	Dos o más	11,8	10,4
	Total	100	100
<b>Motivo del cambio</b>	Cambio de casa	31,8	29,8
	Falta de recursos	6,9	7,6
	Mal comportamiento	1,8	1,4
	No estaba a gusto	13,0	12,5
	Encontró un establecimiento mejor	21,4	21,6
	Otro motivo	25,0	27,2
	Total	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE-2011.

Por tanto, para algunos directores la falta o la baja percepción de competencia se explica por una situación de sobredemanda en algunos segmentos de escuelas presentes en el mercado educativo local. Es decir, pese a que se reconoce que existen escuelas que puedan restarles capacidad de atracción de alumnos, los directores consideran que esta situación no supone necesariamente que la escuela deba responder activamente, ya que por sus propias características estas escuelas son capaces de atraer alumnado que abandona otras escuelas. Paradójicamente, en el caso de este tipo de escuelas, la capacidad de elección y de salida (Hirschmann, 1970) que promueve la actual configuración del mercado educativo chileno se convierte en un inhibidor de la competencia.

Un último factor que explicaría la falta o baja percepción de competencia, en este caso en las escuelas municipales, es la “desventaja competitiva” que consideran que caracteriza su posición en el mercado. Los directores de estas escuelas consideran que las características intrínsecas de este sector (no selectivas, bajo nivel socioeconómico de sus alumnos, situaciones de vulnerabilidad, estigmatización recursos disponibles...) les impiden competir con el resto de escuelas, y por tanto perciben un bajo nivel de competencia precisamente fruto de esta incapacidad de competir. El factor de la reputación, que afecta especialmente a las escuelas del sector público, se abordará de manera específica más adelante, pero sus efectos sobre la percepción de competencia son detallados en la siguiente cita de una directora de escuela municipal que compara las realidades que enfrentan las escuelas municipales con respecto a las de algunas escuelas particulares subvencionadas de la zona, para finalmente concluir que las características del sector municipal les impiden situarse “a nivel” de las escuelas particulares.

[...] desde el punto de vista que no nosotros debemos seleccionar alumnos ¿ya? Vamos en desventaja porque primero, aquí nosotros recibimos a todos los niños que llegan ¿ya? En un colegio subvencionado que tenemos aquí 1 cerquita, tenemos 2 grandes -aparte de los otros de acá que son como 5 o 10 en una cuadra más o menos, ellos seleccionan, el niño repitió curso, se va. Nosotros no podemos hacer eso, aquí tenemos niños que han repetido 2, 3 veces el mismo curso porque tienen dificultades de aprendizaje, porque son solos son los apoderados los vecinos porque los papás están presos. Entonces tenemos realidades muy diversas, así como también tenemos niños que realmente son estupendos. Entonces ¿qué es lo que hay que hacer? Hay que tratar de trabajar para los diferentes niveles, para las diferentes realidades, y eso cuesta. Cuesta que el profesor se desdoble ¿ya? Y pueda lograr comunicarse con los distintos tipos de alumnos y eso es nuestro desafío este año, lograr que un profesor pueda preparar una clase dirigida al alumno aventajado, al que está con problemas de aprendizaje y al muy lento. Cosa que todos vayan trabajando, pero de acuerdo a su ritmo de aprendizaje. [...] Y por supuesto, nunca, no puedes ponerte a nivel de un particular subvencionado. (Director, Escuela municipal 19, La Florida)

En el caso de los directores que perciben un nivel medio de competencia, éstos frecuentemente también hacen referencia al elevado nivel de segmentación del mercado educativo, pero en este caso no como barrera a la competencia sino como un factor que explica la diferencia entre la competencia estructural y el nivel de competencia percibida. El siguiente director utiliza el concepto de “competencia implícita”, refiriéndose al hecho de que no se establece una competencia directa con el resto de escuelas de la comuna, sino que las escuelas tratan de distinguirse en el mercado educativo local a través de una oferta que pueda satisfacer las preferencias de grupos específicos de familias. En su caso la escuela basa su oferta educativa en una aproximación pedagógica “alternativa” y este hecho genera que la escuela descarte como competidores a las escuelas también particulares pagadas pero que han optado por distinguir su oferta educativa a través de lo que el director denomina aspectos materiales (edificios o instalaciones deportivas).

Yo creo que se da una competencia implícita porque hay una oferta distinta, hay varias ofertas y la gente hace...y por este tema de mercado todo el mundo evidentemente ingresa a un lugar y está mirando cuál es la oferta desde el otro lado, hay gente que se moviliza, ve aquí ventajas: este colegio tiene canchas de deporte, este no tiene, este me cuesta 100, o 10.000 pesos más, menos, yo puedo acceder a este otro, pero esa gente es la que está valorando mucho la materialidad que es ahí donde tienen fortalezas los colegios que están en cadena de negocios. Porque por ejemplo acá arriba en el sector socioeconómico más alto que es Alto Macul, está el [escuela particular pagada], ¿cuáles son los énfasis de ellos? La materialidad, edificios, canchas, que son cuestiones que dan la sensación de que son valiosos por se para una mejor calidad de la educación. (Director, Escuela particular pagada 31, La Florida)

Otro de los factores explicativos de un nivel medio de competencia percibida es el hecho de considerar competidores directos únicamente a aquellas escuelas de la misma tipología o de tipologías similares. Como se analizará más adelante, este tipo de competencia focalizada implica que las escuelas consideren que sólo compiten con un número determinado de escuelas que puede ser numeroso pero que en ningún

caso les sitúa en competencia con el conjunto de escuelas del mercado educativo local. El siguiente director señala como competidores únicamente aquellas escuelas que por sus características consideran que podrían atraer a un público similar y por tanto afectar a su capacidad de atracción de demanda y reducir su matrícula. En este caso el factor geográfico se muestra decisivo para explicar el fenómeno de la competencia. El director considera que las familias, ante ofertas muy similares, tienden a priorizar la distancia como criterio de elección.

Claro, en la comuna, por ejemplo, la [escuela particular subvencionada] está acá por el sector, pero [escuela particular subvencionada] está allá arriba en Tobalaba y también a veces nos resta población a nosotros ¿qué tipo de población nos restan? A ver, los que, tú tienes que dividir acá la población que viene de Vicuña hacia el poniente y de Vicuña hacia el oriente, la población que nos quita ese tipo de colegios que están más al oriente son esos mismos, que quedan más cerca y más o menos la oferta es la misma y por cercanía se van allá ¿ya? o a veces también por resultados académicos, si son un poco más altos me voy al otro colegio porque parece que me va a dar mejores resultados y me asegura un ingreso directo a la universidad. (Director, Escuela particular subvencionada 27, La Florida)

La diferencia entre la competencia estructural y la competencia percibida, y la percepción de un nivel medio de competencia, se explicaría también, por el hecho de que sólo se consideren competidores aquellas escuelas que pertenecen a la misma dependencia administrativa y que se encuentran en un entorno cercano a la escuela, independientemente de la oferta educativa de las diferentes escuelas o la particularidad de su proyecto pedagógico. Esta competencia intersectorial reduce en cierto modo el nivel de competencia que perciben las escuelas. Es decir, las escuelas descartan como competidores directos a escuelas de sectores de titularidad diferentes, independientemente de otras características de estas escuelas. Por ejemplo, la directora al ser preguntada acerca de las escuelas que podrían suponer una competencia en la captación de nuevo alumnado, únicamente señala al resto de escuelas municipales de la zona.

**Entrevistador:** A la hora de captar nuevos alumnos, ¿ustedes creen que compiten con otros centros de la zona por el mismo nicho de población?

**Director:** Yo creo que geográficamente siempre vamos a tener un tema, porque en cada espacio habrá 1 o 2 escuelas. Me refiero a la nuestra, que tendríamos que robarle los alumnos a [escuela pública] o [escuela pública] o [escuela pública]. (Directora, Escuela municipal 5, Valparaíso)

Otro de los factores que explican un nivel medio de competencia es lo que algunos directores denominan la “población cautiva” de la escuela. Estas escuelas consideran que existe un cierto grado de competencia en el mercado educativo local, pero que ellas se ven menos afectadas debido a que existe un grupo de alumnos que difícilmente van a optar por abandonar la escuela. Según relata la siguiente directora,

el concepto de “población cautiva” va más allá de aquellos alumnos actualmente matriculados en la escuela, sino que hace referencia también a aquellas familias que tienden de manera automática a matricular a sus hijos en la escuela por recomendación de su red social.

Mira, como te decía es como si tuviéramos población “cautiva”, a nosotros todavía no nos asusta mucho el que vaya a disminuir la matrícula porque sabemos esto que se da acá que como la familia le dice a otra familia y yo me imagino que debe pasar lo mismo en los otros colegios (Directora, Escuela particular subvencionada 11, Valparaíso)

En cierta manera, según los directores, estas familias han desarrollado un fuerte vínculo de pertenencia con la escuela y la visualizan como la única opción de escolarización factible o deseada en su zona de residencia. En estas escuelas, una parte importante de las familias entrevistadas afirman que el principal criterio de elección fue el hecho de que existe una tradición familiar de escolarización en esa institución, ya sea porque los padres acudieron a la escuela o porque otros familiares recientemente han estado matriculados en ella (hermanos o primos). Al ser preguntados acerca de las fuentes de información utilizadas durante el proceso de elección, estas mismas familias se refieren a su red social más próxima. Esta población que se presupone que no abandonará la escuela es conceptualizada por parte de los directores como un recurso de la escuela, el cual les otorga, pese a identificar un cierto número de competidores en el mercado, una cierta protección frente al fenómeno de la competencia.

**Entrevistador:** ¿tiene usted percepción de que compiten con unos centros más que con otros?

**Directora:** Bueno, si bien es cierto nosotros trabajamos en conjunto ¿cierto? los cinco y tratamos de ser lo más hermanos posible dentro de, pero igualmente somos yo creo cuidadosos de nuestra población cautiva, pero en toda la zona nosotros somos los cinco colegios reconocidos y los papás tratan de poner en uno u otro el... (Directora, Escuela particular subvencionada 11, Valparaíso)

Otro de los factores frecuentemente referidos por los directores es la competencia por un perfil específico de alumnos, es decir estos directores sólo perciben algún nivel de competencia por aquellos alumnos con unas características concretas. Este tipo de competencia es lo que van Zanten (2009) denomina segundo orden de competencia en contraposición al primer orden de competencia, referido a la competencia por el conjunto de alumnos del mercado educativo local. Como afirman Elacqua y Santos (2013) el sistema de financiación per cápita (*voucher*) que caracteriza al sistema educativo chileno incentiva la aparición de estos procesos de competencia de segundo orden:

[...] el sistema de financiamiento vía subvención tenía un problema de diseño, al entregar un monto uniforme por estudiante, sin considerar que, para lograr un mismo resultado, los recursos deben estar inversamente relacionados con el nivel socioeconómico de las familias. Uno de los resultados de este sistema es que existen incentivos para seleccionar estudiantes de mayor nivel socioeconómico y discriminar a los más pobres, puesto que tienen menor resultado potencial (Elacqua y Santos, 2013: 95)

Es precisamente esta competencia de segundo orden uno de los factores que explicaría la diferencia entre la competencia percibida y la competencia estructural. Desde el momento en que algunos centros consideran que compiten únicamente por captar un perfil específico de alumnos, esto genera que aquellas escuelas que no compiten o no pueden competir, debido a sus características, por ese mismo perfil sean descartadas como competidores directos. Precisamente, con el objetivo de compensar esta situación, en el año 2008 se aprobó la Subvención Escolar Preferencial (SEP), que prevé aportes adicionales a las escuelas que reciben fondos públicos por el hecho de escolarizar alumnos de bajo nivel socioeconómico<sup>92</sup>. De esta manera se pretendía que el incentivo monetario entregado a las escuelas a través del aumento de la subvención escolar fuera suficiente para generar una distribución más equilibrada de los estudiantes de menor nivel socioeconómico, y por lo tanto desincentivara la necesidad de captar alumnado con mejor rendimiento para reducir el “coste” de su escolarización. Sin embargo, uno de los efectos de esta nueva ley identificado por los directores entrevistados de las escuelas que tradicionalmente habían atendido mayoritariamente a alumnos de menor nivel socioeconómico, es que la implantación de la SEP ha generado una competencia de segundo orden por aquellos alumnos que, pese a pertenecer a estratos de nivel socioeconómico bajo, muestran un buen rendimiento escolar. De esta manera, algunas escuelas particulares subvencionadas participantes de la SEP consiguen captar alumnado que, por su condición socioeconómica, les aporta un mayor ingreso vía subvención, pero que a su vez, su buen rendimiento les asegura poder mantener el nivel de resultados, especialmente en las pruebas estandarizadas externas como SIMCE. Las escuelas municipales, que atendían a la mayoría de los alumnos de nivel socioeconómico bajo, afirman que, en los últimos años como consecuencia de la implantación de la SEP, experimentan una mayor competencia por parte de las escuelas particulares subvencionadas por la captación de este tipo de alumnado, especialmente de aquellos alumnos que muestran mejor rendimiento.

---

<sup>92</sup> La ley SEP entrega una subvención adicional en función del número de alumnos socialmente vulnerables que escolariza la escuela. La condición de vulnerabilidad social de los alumnos es establecida por el gobierno a través de una serie de indicadores (renta familiar o participación en alguno de los programas sociales). Es importante señalar, que la participación en la SEP tiene carácter voluntario para las escuelas.

**Entrevistador:** ¿Tienen la sensación que compiten con otros colegios de la zona?

**Director:** No, pero sí, o sea que es evidente que la posibilidad que los alumnos de acá puedan emigrar a otro colegio exista y que otros colegios vengan a hacer campañas cercanas también, sobre todo los subvencionados que rigen por el tema de los prioritarios y que buscan a los niños con buenos rendimientos y tratan de incentivarlos para que se matriculen en sus colegios, sobre todo los que tienen buen rendimiento (Director, Escuela municipal 18, La Florida).

De algún modo, las escuelas que anteriormente podían percibir un nivel bajo de competencia debido a sus características y al hecho de que escolarizaban mayoritariamente a alumnado de bajo nivel socioeconómico, aumentan su percepción de competencia como consecuencia de la competencia de segundo orden que establecen por la captación del alumnado de bajos recursos, pero con un buen rendimiento académico, principalmente con escuelas particulares subvencionadas.

Como se ha señalado anteriormente, una proporción importante de las escuelas que perciben un nivel alto de competencia se sitúa en la parte inferior de la jerarquía local de escuelas y frecuentemente su demanda es muy inferior a las plazas de las que disponen. Esta combinación entre la posición en la jerarquía y la situación desfavorable en cuanto a la demanda provoca que estas escuelas identifiquen al conjunto de escuelas cercanas como competidoras, independientemente de sus características. Por ejemplo, la siguiente directora de una escuela con una situación particularmente precaria por lo que se refiere a la situación de su matrícula y que atiende a una población de nivel socioeconómico bajo, al ser preguntada por las escuelas que considera competidoras identifica a todas las escuelas cercanas, aunque algunas de ellas son particulares subvencionadas con elevados niveles de pago mensual y selectivas.

Ese es municipal, [escuela municipal] y hacia arriba hay otro municipal que es el [escuela municipal], y hacia allá hay otro municipal que es [escuela municipal]. Pero aquí si tú ves en esta parte tenemos: el [escuela particular subvencionada], cruzando la calle en la esquina el [escuela particular subvencionada], un poquito más acá [escuela particular subvencionada], nosotros, atrás [escuela particular subvencionada], unas cuadras más allá [escuela particular subvencionada], y un poquito más arriba el [escuela particular subvencionada], somos demasiados colegios en un mismo sector. Hay demasiada competencia. (Directora, Escuela particular subvencionada 21, La Florida)

En definitiva, pese a que en términos generales el nivel de percepción de competencia declarado por los directores de las escuelas es bajo, se observan diferencias significativas entre las escuelas situadas en un mismo mercado educativo local. Por tanto, los resultados indican que las presiones competitivas que se generan a través de la capacidad de elección de las familias y un sistema de financiación condicionado a la demanda de la escuela, no afectan de igual manera a todas las escuelas. La

posición en el mercado de las escuelas – conceptualizado como su posición en la jerarquía local o su situación de matrícula – influencia de manera significativa su nivel de competencia percibida.

### **El tipo y los ámbitos de competencia percibida**

Como se señalaba al inicio del apartado, la segunda de las dimensiones que componen la percepción de competencia de las escuelas es el tipo de competencia que perciben, y en caso de tener una percepción de competencia focalizada, los ámbitos en los que tienen lugar dicha competencia. Entre aquellas escuelas que sí perciben algún nivel de competencia se han identificado dos tipologías de competencia a partir de las respuestas de los directores. En primer lugar, una competencia extensa en la cual las escuelas consideran que compiten, en mayor o menor medida, con cualquiera de las escuelas situadas en el mercado educativo local o, en una zona más acotada geográficamente, independientemente de las características de estas escuelas. En segundo lugar, otras escuelas consideran que compiten únicamente con otras instituciones con características específicas y que, en cierto modo, consideran similares a las suyas. Evidentemente, existe una relación entre el nivel de competencia percibido y el tipo de competencia: a medida que aumenta el nivel de competencia percibida mayor es la probabilidad de que esta competencia sea de tipo extensa. Sin embargo, la competencia de tipo focalizado se observa tanto en escuelas con un nivel de competencia bajo como medio.

El análisis de las entrevistas muestra que el tipo de competencia extensa es muy minoritario, sólo el discurso de uno de los directores entrevistados en Valparaíso y dos en el caso de La Florida podría ser considerado como competencia de carácter extenso. En ambos mercados educativos locales, todas las escuelas con una competencia percibida extensa se sitúan en la parte baja de la jerarquía. Estos directores muestran un nivel de percepción de competencia muy alto y consideran como competidores directos a casi la totalidad de las escuelas situadas en un entorno cercano y, por tanto, no desarrollan un discurso acerca de las características de las escuelas con las que compiten. Por ejemplo, la siguiente la siguiente directora relata como en pocos años la matrícula ha descendido de manera significativa, situándoles en un nivel mínimo para poder garantizar el funcionamiento de la escuela.

**Entrevistador:** Le quería preguntar a nivel de demanda, ¿tienen más demanda que cupos o están ajustados?

**Directora:** La verdad es que no, porque nosotros hemos perdido año con año matrícula ¿ya? Nunca hemos tenido así... pero hemos llegado cerca de los 300 alumnos, esta



vez nos estamos barajando con 110 alumnos que es lo mínimo, o sea... (Directora, Escuela particular subvencionada 21, La Florida)

Los discursos de los directores en esta situación en torno al fenómeno de la competencia percibida no establecen ningún tipo de distinción en relación con las características de las escuelas que consideran como competidoras, situando a cualquier escuela próxima como competidora potencial. Este discurso contrasta con el de aquellas escuelas de competencia focalizada, que hacen referencia de manera reiterada a las características de las escuelas que consideran competidoras. Como señala el director de una de las escuelas con una competencia focalizada “Yo creo que nuestra competencia hoy está dada entre los colegios como éste.” (Director, Particular Subvencionada 22, La Florida). Es decir, el fenómeno de la competencia está estrechamente vinculado a las características específicas de las escuelas.

Dentro del grupo de escuelas que se puede clasificar como de competencia focalizada se identifican múltiples ámbitos de competencia posibles. Como ya se señaló en el capítulo 5, el principal factor de segmentación y jerarquización de los mercados educativos locales analizados es el precio de las escuelas. Por tanto, no es de extrañar que uno de los ámbitos de competencia más frecuentemente señalados por los directores sea precisamente el pago mensual. Por ejemplo, el siguiente director relata como el precio de la escuela, en comparación al resto de escuelas del mercado educativo local, define el tipo de población que es capaz de atraer su escuela y por lo tanto su ámbito de competencia, estableciendo una clara diferencia entre las escuelas situadas en franjas inferiores y superiores en cuanto a su coste.

**Entrevistador:** ¿A qué tipo de población trae su escuela?

**Director:** Yo creo que la población es de nivel medio porque a pesar de ser particular, hay particulares más caros. Entonces está en un nivel un poco más elevado que el particular subvencionado. El particular subvencionado puede cobrar hasta \$75.000 pesos, y aquí cobramos \$120.000 \$130.000 pesos. Pero hay otros que cobran \$250.000 pesos. (Director, Escuela particular pagada 16, Valparaíso)

Otro de los ámbitos de competencia identificados es el de los resultados académicos de la escuela. En este sentido, los directores entrevistados se refieren a los resultados obtenidos en pruebas externas estandarizadas (SIMCE) o, en el caso de las escuelas que también cuentan con educación media, los resultados obtenidos en la prueba de acceso a la universidad (PSU)<sup>93</sup>, que también son públicos y accesibles a las familias.

---

<sup>93</sup> La Prueba de Selección Universitaria (PSU) fue implementada en Chile en el año 2004 como mecanismo para gestionar el acceso a la universidad. Esta prueba es válida para el acceso a todas aquellas universidades denominadas popularmente como tradicionales (pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) y algunas otras universidades privadas que forman parte voluntariamente de este sistema de admisión. Aunque originalmente esta

En este caso las escuelas consideran que compiten en el mercado a través de sus resultados en estas pruebas externas estandarizadas y comparables entre las escuelas. Este tipo de competencia focalizada en relación a los resultados académicos se establece principalmente entre las escuelas con mejores resultados en cada uno de los mercados educativo locales.

Nosotros competimos justamente a través de los resultados externos, [...] y tenemos colegios que son emblemáticos, que son muy parejos con nosotros por ejemplo el San Francisco que está acá en Vicuña Mackenna, los colegios que son estos de la ¿cómo se llaman? Están acá en Vicuña Mackenna, son dos o tres colegios no me acuerdo el nombre... Alcántara, los de Alcántara están al mismo nivel, en La Salle están al mismo nivel de nosotros en cuanto a resultados, en cuanto a también, tanto el San Francisco como en La Salle en la misma línea, claro que ellos son de congregación y nosotros no, ellos tienen esa ventaja, a veces la congregación le pone digamos más empeño, tienen mayor inversión porque son grandes congregaciones entonces con ese tipo de colegios nosotros competimos generalmente... (Director, Escuela particular subvencionada 27, La Florida)

También es frecuente encontrar escuelas que, pese a que consideran que tienen unos resultados que les permiten competir con aquellas escuelas con mejores resultados, combinan esta competencia con la oferta de un modelo de menor exigencia académica a los alumnos. Por ejemplo, el siguiente director que considera como competidores directos a las escuelas de mejor rendimiento de la comuna de La Florida, reconoce que complementan este ámbito de competencia con un menor nivel de exigencia académica a sus alumnos.

**Entrevistador:** ¿Usted cree que compite en términos de matrícula con otros colegios?

**Director:** La gente... aquí el [Escuela Particular Subvencionada] cercano acá, el [Escuela Particular Subvencionada] tiene excelencia académica, tiene excelentes resultados SIMCE y PSU, ellos también van a pasar a particular, pero muchos de los alumnos de ahí se vienen acá porque no pueden tomar el ritmo, les cuesta mucho la pasan mal, nosotros con este currículo y con esta experiencia nosotros estamos ubicados dentro de los 10 colegios de La Florida por rendimiento en este sistema particular subvencionado... (Director, Escuela particular subvencionada 28, La Florida)

Este último es un ejemplo de la intersección de los ámbitos de competencia que se producen en algunas escuelas. En algunos casos, los directores no consideran que compitan con las escuelas que reúnen una única característica específica, combinando por ejemplo la competencia en el ámbito de los resultados en pruebas estandarizadas con el de las escuelas que ofrecen una aproximación pedagógica menos academicista que caracteriza, en general, a aquellas escuelas con mejores niveles de rendimiento.

---

prueba fue planteada simplemente para gestionar los procesos de admisión a las universidades con mayor demanda y el gobierno no promueve explícitamente su publicación como herramienta para la elección de escuela, son muchas las escuelas que publicitan su puntaje medio en esta prueba para atraer nueva matrícula.

En el caso de las escuelas municipales, aquellas que obtienen buenos resultados en las pruebas externas de rendimiento, consideran que esta situación les permite superar la barrera que supone su dependencia administrativa, y por tanto poder competir con algunas de las escuelas particulares subvencionadas del mercado educativo local. Es decir, pese a la baja reputación del sector municipal entre las familias del mercado educativo local, el hecho de obtener unos elevados resultados académicos les permite posicionarse como una posibilidad de elección entre algunas familias. El siguiente director de una de las escuelas municipales entrevistadas considera que disponen de una situación privilegiada respecto a otras escuelas del sector público precisamente debido a sus resultados académicos y su trayectoria consolidada. Para el director, al contrario que otras escuelas municipales, la suya es capaz de competir en la captación de alumnado con el sector particular subvencionado.

Esta escuela es seguramente la más grande que compite dentro de los resultados académicos y de la oferta como oferta de mercado –aunque no me gusta hablar así pero como vivimos en este contexto- en la oferta de mercado que hay esta escuela más que competir con las restantes escuelas municipales, compite con las particulares subvencionadas, ¿por qué? por los resultados académicos que obtiene, por la oferta que hace, por las expectativas que han generado los padres, por la tradición que ha logrado mantener afortunadamente, la imagen que la escuela ha logrado mantener durante toda su existencia. (Director, Escuela municipal 6, Valparaíso).

Un tercer ámbito de competencia frecuentemente identificado es el proyecto educativo o pedagógico de la escuela, entendido en un sentido amplio. En ocasiones la orientación religiosa se convierte en uno de los ámbitos de competencia más habitualmente citados por los directores de escuelas católicas. En este sentido, las escuelas de orientación católica consideran que compiten únicamente con otras escuelas con la misma orientación religiosa, independientemente de otras características.

**Entrevistador:** ¿Con qué tipo de colegios considera que compite?

**Directora:** Con colegios que tienen la misma línea nuestra, colegios católicos

**E:** ¿Que serían en el buen sentido sus máximos competidores a la hora de captar alumnado?

**D:** Sí. (Directora, Escuela particular subvencionado 26, La Florida)

En ocasiones, diversos ámbitos de competencia son el resultado de un conjunto de características que definen la tipología de escuelas, y por tanto estas escuelas compiten únicamente con aquellas que reúnen este mismo conjunto de características específicas. Por ejemplo, la siguiente directora reconoce que el hecho de ser una escuela particular pagada y de orientación católica provoca que no haya más escuelas

en la comuna que compitan en este ámbito de competencia.

Yo creo que de hecho nosotros somos el único colegio católico particular pagado de la comuna, claro entonces claro ahí marca una selección... (Directora, Escuela particular pagada, La Florida)

Otro ámbito de competencia identificado, en este caso únicamente en Valparaíso, es el de las escuelas internacionales. Estas escuelas además de pertenecer al sector particular pagado ofrecen un plan de estudios basado en el currículo de un país europeo, que en algunos casos da lugar a que los egresados en estas escuelas obtengan la homologación directa de su titulación en estos países. Más allá del plan de estudios, estas escuelas son atractivas a las familias por ofrecer el dominio de una tercera lengua extranjera (además del inglés) y en ocasiones una aproximación pedagógica y curricular significativamente diferente a la habitual en las escuelas particulares pagadas de Chile. El hecho de que este ámbito de competencia se haya identificada únicamente en Valparaíso es debido al hecho de que esta comuna agrupa una proporción importante de los descendientes de los inmigrantes de Alemania, Italia y Francia que se asentaron en Chile durante el siglo XIX. La directora de una de estas escuelas, reconoce que el resto de escuelas internacionales son sus mayores competidores.

**Entrevistador:** ¿Tiene la sensación de que compite con otros colegios de Valparaíso?

**Directora:** Bueno de Valparaíso hoy en día muy poco porque los que competíamos se fueron a Viña, que eran [escuela particular pagada internacional] y el [[escuela particular pagada internacional], esos dos...

**E:** Esos dos eran los principales competidores

**D:** Cuando yo estudié acá aquí estaban los padres franceses que era muy fuerte y el colegio alemán junto con nosotros y después se fueron los dos a Viña, entonces aquí en Valparaíso la verdad es que la competencia es muy poca, hay mucha más competencia en Viña

**E:** Claro, ¿pero entiendo que hay gente que viene de Viña para acá?

**D:** Sí, también, pero la gente que viene de Viña para acá es la que le gusta la tradición, la que recuerda el olor de las paredes, ex alumnos...

**E:** Esta tipología de colegio que es la suya que podría ser parecido a la del [escuela particular pagada internacional]...

**D:** Lo más fuerte, yo no sé del [escuela particular pagada internacional] pero tengo la impresión que en la alemana hay más gente chilena. O en el francés, también este colegio tiene un sello muy fuerte en la descendencia

**E:** O sea que digamos que como tipología de colegio con un proyecto educativo muy concreto se quedaron solos en Valparaíso...

**D:** Sí (Directora, Escuela particular pagada 17, Valparaíso).

Otro de los ámbitos de competencia que se observan, tanto entre algunas escuelas de La Florida como de Valparaíso, es el de las escuelas que ofrecen un proyecto

educativo basado en algún tipo de pedagogía alternativa. Los dos directores de las dos escuelas con estas características, al ser preguntados por aquellos que consideran competidores directos, señalan específicamente otras escuelas con una aproximación pedagógica similar.

El [escuela particular subvencionada], que es pequeñita, que es hasta 6° hoy día (que se rebajó de año) y que la compañera que lo dirige, fue ex compañera nuestra, se formó allá que se yo, somos como de la familia. Y también esta orientación más dinámica, o sea más expresiva, más abierta. (Directora, Escuela particular subvencionada 15, Valparaíso)

No, yo creo que hay otros, hay otros, por ejemplo, acá hay un colegio que es subvencionado, pero es el [escuela particular subvencionada] por ejemplo que tiene mucho parecido, tenemos como más o menos inspiraciones parecidas tal vez propuestas distintas y yo podría nombrar ese, [escuela particular subvencionada] también tiene algo que ver por ahí... (Director, Escuela particular pagada 31, La Florida).

En definitiva, se puede afirmar que las características de las escuelas y su diversificación en términos pedagógicos condiciona la manera en que se relacionan con el fenómeno de la competencia, determinando aquellas escuelas que pueden suponer una competencia directa en la captación de nuevo alumnado.

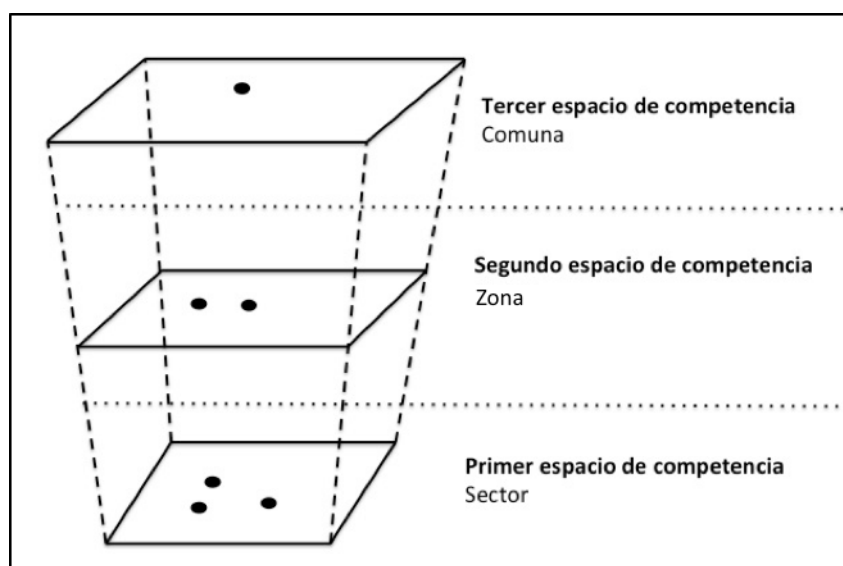
### **Espacios de competencia**

Por último, otra de las dimensiones que define la competencia percibida por las escuelas es el espacio geográfico en el que consideran que tiene lugar. En sentido, el análisis de las entrevistas realizadas a los directores de las escuelas de la muestra revela que de manera recurrente los directores hacen referencia a tres espacios geográficos principales: el sector, la zona y la comuna<sup>94</sup>. Cabe también señalar que la situación geográfica de las escuelas no determina necesariamente el espacio de competencia considerado. Las entrevistas realizadas muestran como escuelas cercanas desde el punto de vista geográfico consideran espacios de competencia diferentes. La figura 6.2 pretende ilustrar de manera gráfica esta situación. En el ejemplo de la figura, seis escuelas que se encuentran situadas en un entorno cercano manifiestan que su competencia tiene lugar en diferentes espacios geográficos.

---

<sup>94</sup> Los espacios de competencia de cada una de las escuelas de la muestra se clasificaron a partir de las respuestas de los directores sobre su ámbito geográfico de atracción de alumnos y la distribución de las escuelas consideradas competidoras directas.

**Figura 6.2.** Espacios de competencia



Fuente: Adaptado de Taylor (2001)

En primer lugar, el “sector” hace referencia al espacio más cercano a la escuela, en muchos casos definido en términos de “cuadras” *“este colegio atiende a niños del sector, 10 cuadras al norte, 10 cuadras al sur”* (Directora, Escuela Particular Subvencionada 23, La Florida). En segundo lugar, la “zona” abarca varios sectores próximos a la escuela y que frecuentemente se refiere a los diferentes barrios o cerros que históricamente han configurado la geografía de la comuna. En tercer lugar, el espacio más amplio de competencia identificado por los directores entrevistados es el conjunto de la comuna<sup>95</sup>.

La tabla 6.6 muestra la distribución de los espacios de competencia para el conjunto de las escuelas analizadas, así como en función de la comuna en la que se ubican. Como se puede observar, la distribución de los diferentes espacios de competencia es bastante equilibrada para el conjunto de las escuelas de la muestra. Sin embargo, la distribución en cada uno de los mercados educativos analizados presenta algunas diferencias significativas. Por ejemplo, en el caso de Valparaíso el espacio de competencia mayoritariamente identificado por los directores es el conjunto de la comuna, mientras que en La Florida únicamente tres de las escuelas analizadas identifican este mismo espacio. En cambio, en La Florida se observa que hasta la

<sup>95</sup> Aunque en el caso de La Florida algunos directores afirman que compiten con escuelas de otras comunas, en todos los casos estas escuelas están situadas en zona limítrofes de la comuna y por tanto identifican escuelas que, aunque se sitúan en comunas diferentes, pertenecen al sector cercano de la escuela. Por otro lado, aunque algunas escuelas afirman que tienen matriculados alumnos de comunas más lejanas, en todos los casos afirman que se debe a situaciones puntuales y que en ningún caso estos alumnos tienen un peso significativo en su matrícula.

mitad de las escuelas considera que su espacio de competencia se encuentra mucho más acotado (sector o zona).

**Tabla 6.6.** Espacios de competencia identificados en las escuelas de la muestra

		<b>Sector</b>	<b>Zona</b>	<b>Comuna</b>	<b>Total</b>
<b>Muestra total</b>	%	38,7	25,8	35,5	100
	n	12	8	11	31
<b>Valparaíso</b>	%	29,4	23,5	47,1	100
	n	5	4	8	17
<b>La Florida</b>	%	50	28,6	21,4	100
	n	7	4	3	14

Un factor principal que podría explicar las diferencias en los espacios de competencia considerados por los directores es la estructura urbana de cada una de las dos comunas. Valparaíso concentra en un espacio relativamente delimitado (“el plano”) a la mayoría de escuelas situadas en las posiciones más elevadas de la jerarquía local. En cambio, población de diverso nivel socioeconómico se ubica por los diferentes cerros que conforman la ciudad y, por tanto, se desplazan hacia la zona más céntrica de la ciudad para acudir a estas escuelas. En cambio, La Florida presenta una distribución de escuelas y de la población mucho más segregada. Es decir, las escuelas que atienden a un público específico acostumbra a concentrarse en aquellos sectores de la comuna donde el perfil socioeconómico de sus residentes es similar a la de la población de su escuela.

Por otra parte, se observa un cierto vínculo entre la posición en la jerarquía local de la escuela y el espacio de competencia considerado por los directores entrevistados. A medida que aumenta la posición en la jerarquía local el espacio de competencia considerado acostumbra a ser más amplio. De manera general, se podría considerar que las escuelas situadas en la parte baja de la jerarquía es más probable que consideren “el sector” como su espacio geográfico de competencia, mientras que el conjunto de la comuna es un espacio de competencia para la mayoría de las escuela situadas en las posiciones media-alta y alta de la jerarquía.

### **Evolución de la percepción de competencia**

Como se señalaba al inicio de este apartado una de las características de la percepción de competencia identificadas en las entrevistas es su carácter dinámico a lo largo del tiempo. Aunque no se cuenta con información recogida en diferentes períodos, los directores entrevistados sí fueron preguntados acerca de cómo había

evolucionado su percepción de competencia en la última década. El análisis de las respuestas de los directores muestra cambios en la percepción de competencia debidos o explicados principalmente por la evolución en la situación y/o recursos de las propias instituciones o como consecuencia de cambios en las características del mercado educativo local. Por otro lado, los cambios a nivel del mercado educativo local no se trasladan de igual manera a todas las escuelas. Por ejemplo, para algunas escuelas el descenso de la población en edad escolar ha generado un importante aumento de la competencia en los últimos años, mientras que otras escuelas situadas en el mismo mercado educativo declaran que la competencia en los últimos años se ha mantenido estable o incluso ha disminuido pese al descenso de la población en edad escolar.

Uno de los factores que explicaría el aumento de la competencia percibida es la apertura de nuevos centros educativos que atraen a una población con características similares a las de la escuela, principalmente en términos socioeconómicos. Además, estos centros aportan una oferta educativa que no estaba presente con anterioridad en la comuna, ya sea en el ámbito de la orientación pedagógica, en la infraestructura o en otros recursos de la escuela, incrementado la diversidad de la oferta de la comuna y generan un aumento el nivel de segmentación, ya de por sí elevado, del mercado educativo local. El siguiente director que tradicionalmente había escolarizado a las familias de mayor nivel socioeconómico de la comuna, considera que el aumento de la clase media de la comuna ha provocado un incremento de la oferta de escuelas con una oferta orientada hacia ese tipo de familias. En este sentido, considera que la nueva oferta dispone de algunos atributos de carácter simbólico que pueden generar que su escuela si sitúe en una cierta desventaja competitiva a la hora de atraer a las familias de mayor nivel económico.

**Entrevistador:** ¿Cree usted que el nivel de competencia ha aumentado en los últimos 10 años?

**Director:** Sí, han abierto más centros en la cuota superior acá hacia la cordillera se han hecho condominios, es lo que en La Florida está más de moda, se sigue construyendo en La Florida el estrato alto hacia arriba y ahí ha habido grandes centros buenos, entonces la oferta allí particular es con piscina, en Chile es un tema: piscina con agua temperada, eso es potente [...] Si tú me preguntas la opinión a mí, La Florida como estudio de mercado hay que tener una infraestructura, a nosotros nos va a costar competir con los particulares, necesitamos más espacio no lo tenemos y un espacio más bonito, no lo tenemos, necesitamos una piscina porque eso es lo que marca la diferencia. (Director, Escuela particular subvencionada 28, La Florida)

La bajada de la natalidad, y por tanto de la población escolar, es un factor que explica parcialmente el aumento del nivel de competencia percibido en los últimos años por algunas escuelas. Este factor parece afectar en mayor medida a escuelas situadas en



la parte baja de la jerarquía, principalmente escuelas municipales que por sus características desarrollan un tipo de competencia extensa no focalizada en un público específico, y además son las que más merced han visto su matrícula en los últimos años. La situación en términos de demanda y las características de estas escuelas no les permiten desarrollar nichos específicos de demanda. Si a ello se añade el hecho que la población de mayor nivel socioeconómico ha aumentado, se configura un escenario donde las escuelas posicionadas en la parte inferior de la jerarquía encuentran mayores problemas para atraer alumnado, y por tanto ven aumentada su percepción de competencia. La siguiente directora de una de las escuelas municipales señala que históricamente el elevado nivel de población en edad escolar garantizaba un cierto nivel de demanda en la escuela; sin embargo, en los últimos años percibe una mayor necesidad de desarrollar prácticas que les permitan atraer nuevo alumnado.

**Entrevistador:** ¿Tienen la sensación que en los últimos años esta competencia –ha aumentado o es la misma de siempre?

**Directora:** No, yo creo que ha aumentado el tema porque...sí y de buscar alumnos, de que tienen que auto-gestionarse los colegios prácticamente o autofinanciarse, y no siempre sucede con los colegios municipales. Entonces siempre, me imagino que hace 20 años atrás los alumnos llegaban, pero ahora igual hay que buscarlos (Directora, Escuela municipal 18, La Florida)

Por otro lado, otras escuelas consideran que el hecho de que la evolución del número de proveedores presentes en el mercado educativo local no haya ido en consonancia con el descenso de la población escolar, es decir que el número de escuelas que ha desaparecido no sea proporcional al descenso de la población infantil, ha generado un importante aumento de la competencia. Este fenómeno ha producido que la situación de estas escuelas respecto a la demanda sea más precaria, un aspecto que como se ha mostrado anteriormente se vincula con un mayor nivel de competencia percibida.

**Entrevistador:** ¿Y tiene la sensación que en los últimos 10 años esta competencia en el sector ha aumentado se ha mantenido?

**Directora:** Ha aumentado.

**E:** ¿Pero se abrieron colegios nuevos o?

**D:** No, no, no se han abierto colegios nuevos por aquí, al contrario, todos lloramos de que nos baja la matrícula, de que, por ejemplo, yo por alguna razón me enteré de que el colegio que está aquí atrás no tiene Kinder, no tienen lo que es la Pre-básica y antes tenían, pero hay un bajón de matrícula en los colegios (Directora, Escuela particular subvencionada 21, La Florida)

En cambio, otras escuelas consideran que el nivel de competencia se ha mantenido estable o incluso ha disminuido. Uno de los factores que explicaría esta situación es que precisamente la competencia ha llevado a cerrar escuelas con proyectos

educativos similares o de parecidas características (titularidad, nivel de copago...). Es decir, estas escuelas consideran que se ha reducido la competencia dentro del ámbito de su oferta, y esto ha podido disminuir el efecto derivado del descenso de la población escolar. Por ejemplo, la siguiente directora considera que la desaparición de colegios de tamaño reducido ha provocado que sean uno de los únicos que pueda ofrecer esta característica a aquellas familias que lo valoran. Por tanto, la escuela ejerce una situación de monopolio respecto a este tipo de oferta. Esta posición monopolística explica que la escuela perciba un menor nivel de competencia que en épocas anteriores.

**Entrevistador:** ¿Tiene la sensación de que la competencia ha aumentado, de que se ha mantenido, de que se ha disminuido en los últimos años?

**Directora:** No, yo creo que se ha mantenido, lo que pasa es que, bueno yo trabajo en este colegio 30 años y si yo comparo el año 87-90, lo que era el 90 en La Florida ahora varios colegios chicos han desaparecido, ya se lo han llevado los colegios grandes, los grandes grupos, pero ello debe ser diferencia, como colegio pequeños han ido desapareciendo más que nada, pero en competencias sí, siempre está, hay mucho colegio y yo creo que será, no lo noto porque nosotros no estamos dentro de esta categoría de colegio grande, pero a lo mejor entre los colegios grandes sí, yo creo que existe mucha...

**E:** ¿Entre los colegios pequeños?

**D:** Es que hay menos colegios pequeños, por ejemplo, aquí en el sector de nuestras características estamos nosotros no más. Porque había un colegio en Valle Verde que lo cerraron, nos vamos manteniendo nosotros no más, que tenga colegio de básica, con un mínimo de hasta 200 alumnos (Directora, Escuela particular subvencionada 25, La Florida)

Un último factor identificado por los directores para explicar que su nivel de competencia percibida haya disminuido es la reducción del peso de las evaluaciones estandarizadas. Precisamente la implementación de estas evaluaciones externas y la publicación de sus resultados tenían como objetivo fomentar una mayor competencia entre las escuelas, a través de dotar a las familias de un instrumento de elección que se suponía objetivo y permitía la comparación directa entre las escuelas. El hecho de que la puntuación en estas evaluaciones haya perdido peso como atributo de elección para las familias ha provocado que para algunas escuelas la presión competitiva que suponían estas evaluaciones haya disminuido considerablemente.

**Entrevistador:** ¿usted tiene más percepción de competencia que hace unos años, cree que...?

**Directora:** No, yo creo que es menor.

**E:** ¿A qué lo atribuye?

**D:** Yo creo que es por el tema de cómo ha ido el tema del SIMCE yendo como en retroceso, porque en el gobierno anterior al SIMCE le pusieron hasta semáforo... Uno se miraba en un semáforo así como amarillo, rojo, menos mal que nosotros estábamos verdes, entonces, y eso ha ido decantando un poco y las personas yo creo que hoy en

día buscan -lo que yo te comentaba al comienzo- la integralidad de la educación de los alumnos, buscan infraestructura, buscan cercanía con sus trabajos, buscan sentido de pertenencia, buscan sentirse acogidos en una unidad educativa y yo creo que por ahí es donde va, vamos dándole (Directora, Escuela particular subvencionada 12, Valparaíso)

Por su parte, otras escuelas consideran que precisamente haber conseguido un cierto nivel de resultados en las pruebas estandarizadas a lo largo de los últimos años les ha situado en una mejor posición en el mercado educativo local y como consecuencia de ello su percepción de competencia ha disminuido. La mejora consolidada de sus resultados en las pruebas SIMCE o en la PSU les ha permitido situarse en una mejor posición en el conjunto de escuelas del mercado educativo local, y situarse dentro del segmento de escuelas con mejores resultados, disminuyendo el número de escuelas que consideran competidoras directas.

**Entrevistador:** ¿Usted considera que tiene mayor o menor competencia que hace algunos años?

**Directora:** Yo creo que en los inicios ¿ah? teníamos como cierto grado de marketing importante para captar estudiantes, pero una vez que cumpliendo ciertas etapas y va logrando resultados la verdad es que eso va como que casi uno lo mira para el lado. Ahora, sí tenemos colegios con los cuales más que competir en términos de captar estudiantes yo creo que competimos por resultados, y siempre aparecen los resultados del SIMCE, aparece el PSU o no sé, yo sé que la competencia nos está mirando a nosotros y nosotros la estamos mirando a ella, y siempre estamos como primero, segundo lugar, tercer lugar, mira este quedó en, pero somos 4 o 5 colegios... (Directora, Escuela particular subvencionada 29, La Florida)

En definitiva, la percepción de competencia es un factor dinámico que evoluciona a lo largo del tiempo. Las propias dinámicas del mercado educativo local, el comportamiento del resto de escuelas o la evolución de las propias instituciones se muestran como factores determinantes a la hora de explicar los cambios experimentados por las escuelas respecto a su percepción de competencia.

### **6.2.2. Composición social de la escuela**

Como se ha señalado anteriormente, los análisis sobre los criterios de elección de las familias en Chile muestran que la composición social de las escuelas es uno de los atributos más decisivos durante el proceso de elección, especialmente entre las familias de clase media y alta. Como consecuencia de esta situación, las escuelas que atienden una elevada concentración al alumnado socialmente más desfavorecido consideran que este es un elemento que disminuye su capacidad de atracción de la demanda y por tanto afecta a su posición en el mercado educativo local.

Más allá de los efectos sobre su capacidad de atraer a las familias de nivel socioeconómico medio o alto, las escuelas consideran que la alta concentración de alumnos de nivel socioeconómico bajo genera problemas en su financiación ya que estos alumnos presentan un mayor nivel de absentismo escolar. Una de las características específicas del sistema de financiación per cápita del sistema educativo chileno es que la cantidad de recursos que reciben las escuelas no solo dependen de su nivel de matrícula sino también del nivel de asistencia de sus estudiantes. Es decir, la escuela recibe mensualmente los recursos derivados del sistema de financiación per cápita ponderando su matrícula y el nivel de asistencia de sus alumnos durante el mes. En ocasiones, el menor nivel de asistencia de estos alumnos se explica por las condiciones de los lugares donde viven – en muchos casos asentamientos ilegales – donde los fenómenos meteorológicos (lluvias e inundaciones) inciden en su capacidad para desplazarse a la escuela.

**Entrevistador:** ¿Qué nivel de asistencia tienen en la escuela?

**Directora:** Muy bajos, aquí no lo hemos mejorado. Eh, es cierto, o sea cuando hay una lluvia extrema ahí no, porque las calles aquí se llenan de lado a lado de agua, eh, al final los únicos que llegamos somos los profes porque para nosotros significa descuento no llegar. [...] Es terrible, y eso es una cosa por la que se ha luchado mucho porque siempre se les pedía que la subvención fuera por matrícula y nunca lo han hecho, no y no creo que lo vayan a hacer. (Directora, Escuela particular subvencionada 21, La Florida)

Otro de los elementos que se vinculan con el hecho de atender a la población más vulnerable es la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos y el consecuente efecto sobre el rendimiento de los alumnos. Algunos directores consideran que las condiciones estructurales a las que se enfrentan las familias socialmente más desfavorecidas (largas jornadas laborales, prioridades centradas en cubrir necesidades básicas) les impide implicarse en mayor medida en la educación de sus hijos.

A medida que pasa el tiempo como que esto ha ido mejorando, pero cuesta mucho que la mamá se preocupe por la parte educativa de su hijos, porque se preocupan de su puesto, de darle alimento, porque si ella necesita darle comida todos los días o si son familias numerosas... Bueno por ese tipo de niños trabajamos y los apoderados cuesta mucho que se acerquen a trabajar con los profesores aquí a la escuela, son apoderados muy indiferentes a la parte educativa. (Directora, Escuela municipal 3, Valparaíso)

Papás que o trabajan fuera o están con sus abuelos o trabajan de las 8 de la mañana hasta 10-11 de la noche, por lo tanto, no vienen a reuniones de apoderados, y el chico es "autovalente" acá. Entonces aceptamos que ese niño no llegue muy temprano o hace las tareas acá, y avanza en base al compromiso que establece directamente con el colegio. Yo diría que la mayoría de las familias corresponde a ese perfil. Es una apuesta, entonces la apuesta nuestra tiene que ver con lo que logramos hacer en las horas de clase. (Directora, Escuela particular subvencionada 8, Valparaíso)

En cambio, también frecuentemente se asocia la mayor vulnerabilidad social con un menor capital social de las familias y por tanto una menor implicación de los padres en la escuela. Este discurso, que se enmarca dentro de un discurso de déficit cultural y que es frecuente en gran parte de los directores de escuelas que atienden a población de bajos recursos, considera que las familias vulnerables se implican en menor medida en el proceso educativo de sus hijos y por tanto en la relación con la escuela, ya que no son capaces de valorar la importancia de la educación. Para estos directores, las posibilidades educativas de estos alumnos se ven mermadas por esta situación afectando al efecto que la escuela pueda tener sobre los resultados de la escuela. Este discurso es recurrente entre los directores de las escuelas que atienden mayoritariamente a alumnos socialmente vulnerables. A modo de ejemplo, a continuación, se reproduce una de las respuestas de los directores a la pregunta de cómo incide en la escuela la alta concentración de este tipo de alumnado.

Socioculturalmente no hay nada, estás hablando de familias donde no existen libros, donde nadie lee nada, donde su distracción es la televisión, su distracción son los medios, digamos internet, pero desde el punto de vista malo [...] Entonces cada vez que yo les consulto a los apoderados porque lo hago cada cierto tiempo bueno ¿Qué libro se leyó este mes? De hecho, me miran como con una cara así como riéndose porque ¿de qué me está hablando si yo hace años que no leo nada? No hay una cultura en las casas, ellos no tienen disciplina de trabajo, no tienen derroteros, o sea llegan a casa, llegan a comer algo y ponerse a ver televisión, entonces culturalmente los alumnos no tienen modelos más que los que están acá, ese es el nivel sociocultural (Directora, Escuela particular subvencionada 13, Valparaíso)

### **6.2.3. Reputación y posición en la jerarquía local**

La mala reputación, aunque necesariamente no se corresponda con las características de las escuelas, es un factor que reduce su capacidad de atraer alumnado especialmente de niveles socioeconómicos medios y altos (Bagley et al., 1996). En este sentido cabe destacar las diferencias entre la reputación de la escuela y su posición en la jerarquía local. Aunque ambos factores están evidentemente relacionados, no siempre tienen una vinculación directa. Existen casos en los que las escuelas, debido a su titularidad o a su situación geográfica, consideran que tienen una reputación entre las familias de las comunas que no se corresponde necesariamente con la composición social de su alumnado o sus resultados académicos.

El factor de la reputación afecta especialmente a las escuelas municipales en el conjunto de Chile y específicamente en espacios urbanos como es el caso de las dos comunas analizadas. Por tanto, la titularidad municipal de las escuelas es un factor de

estigmatización que ha afectado a su capacidad de atracción de alumnado. Frecuentemente las escuelas municipales se asocian con mayores niveles de violencia y peor calidad educativa. En muchas ocasiones, las escuelas del sector municipal son incapaces de superar el bajo nivel de reputación con el que cuentan independientemente de sus resultados académicos o del tipo de oferta escolar. La siguiente directora, pese a gestionar una escuela con buenos resultados en el conjunto de La Florida, afirma que el hecho de ser una escuela municipal perjudica su posición en el mercado.

**Entrevistador:** Por tanto, a partir de lo que me explicaba anteriormente, ¿considera usted que es una desventaja el hecho de ser municipal?

**Directora:** Sí, claramente, claramente, mira el sábado, tomo de ejemplo, el sábado estuve en la graduación de una nieta, invitó a todo su curso y ahí conversando con una mamita salió el tema de las escuelas, entonces: y ahora este gobierno que sí ve que nos obliga a tener que ir porque yo no voy a tener para pagar un colegio particular y juntarnos como así como con todos, esta mezcla que se va a producir entre gente de muy baja categoría y gente de mejor o mayor categoría. Sí, porque yo he sabido de los colegios municipales, las mochilas que se andan con pistolas, con cuchillos, qué sé yo. Eh, nosotros no hemos tenido ese problema, yo estoy lejos de eso, o sea, hemos tenido algunas dificultades ciertamente como cualquier colegio, pero así como que cada niño venga con cosas, consumo de drogas, nosotros lamentablemente tenemos niños que consumen marihuana, algunos inclusive [pasta] pero porque los papás lo hacen, para ellos es absolutamente normal. Entonces ¿Qué es lo que hacemos? Un trabajo de contención, de dirección, pues de trabajar con el niño más que con la familia porque lo que necesitamos es salvar al niño: Pero claro, existe ese estigma de que en los colegios municipales está lo peor de lo peor, y más si estoy inserta en este sector, o sea, ya está, aquí vendrá solamente gente mala y no es así. Nosotros tenemos excelentes estudiantes, yo tengo ex alumnos, de hecho está trabajando con nosotros una psicóloga que fue ex alumna nuestra, tenemos muchos profesores, tengo una profesora de matemáticas brillante que se fue a un Magíster en Inglaterra, ex alumna nuestra, ya volvió y está trabajando en un colegio particular pero bien. Tenemos enfermeras, no, tenemos muchos profesionales que han salido de este establecimiento. (Directora, Escuela municipal 20, La Florida)

Esta percepción de la mayoría de los directores de escuelas municipales se corresponde con estudios sobre la valoración de la escuela municipal en Chile. Por ejemplo, en una reciente encuesta de opinión a la pregunta “A igual costo de matrícula y aproximadamente igual distancia, ¿usted preferiría para sus hijos una escuela o liceo municipal o un colegio particular subvencionado?” solo el 24% de los encuestados respondía que prefería una escuela del sector municipal, porcentaje que se situaba en el 20% para las familias de nivel socioeconómico medio y tan solo en el 13% para las de nivel alto (Centro de Políticas Públicas, 2014). De hecho, esta estigmatización de las escuelas municipales, simplemente por el hecho de pertenecer a dicha dependencia administrativa, también se ha observado en las entrevistas realizadas a las familias que escolarizaban a sus hijos en escuelas particulares subvencionadas y pagadas. En muchos casos, la titularidad municipal es un atributo de descarte inmediato durante el proceso de elección escolar. Muchas de las familias entrevistadas

consideraban que el hecho de que una escuela fuera de titularidad municipal no solo era un atributo suficiente para descartarla durante el proceso de elección, sino que era un factor suficientemente importante para ni siquiera considerarla dentro de las posibles opciones de elección. La siguiente madre entrevistada considera que existe asociación directa entre educación municipal y mala calidad educativa, una asociación que para ella aplica a todas las escuelas municipales, independientemente de las características específicas.

**Entrevistador:** ¿Cuándo usted estaba buscando colegio, el tema de la titularidad o sea de que fuera municipal, particular eso juega un criterio?

**Apoderada:** Sí, también fue un criterio porque normalmente por lo menos acá en Chile uno tiende a asociar la educación municipal con mala educación y la educación particular o particular subvencionada con una educación un poco mejor, entonces obviamente uno sopesa la parte económica con la calidad de la educación y normalmente las familias tratamos de hacer un esfuerzo porque ellos se eduquen un poco mejor, en mi comuna directamente hay muchos colegios municipales, pero son muy malos. (Apoderada, Escuela particular subvencionada 25, La Florida)

En otros casos, las familias vinculan el hecho de que una escuela pertenezca al sector público con una composición social caracterizada por población de un nivel socioeconómico bajo. Las siguientes familias preguntadas acerca de por qué habían descartado las escuelas municipales durante el proceso de elección de escuela hacen referencia de manera genérica a la composición social de las escuelas municipales y en ningún caso se refieren a la situación específica de estas escuelas en la comuna. En muchos casos la distancia entre los alumnos que acuden a las escuelas municipales y el nivel socioeconómico de la familia, el hecho de que las escuelas municipales no puedan seleccionar a sus alumnos y la baja calidad educativa asociada al tipo de alumnado que asiste a la escuela son motivos poderosos para descartar estas escuelas en el proceso de elección.

**Entrevistador:** Porque era mucho más supongo que es menor que en otros particulares pagados y el tema de las escuelas municipales ¿se plantean o no se plantean en ningún caso?

**Apoderada:** No, no decidimos que no

**E:** ¿Por qué?

**A:** No porque en muchas van niños de menores recursos quizás con otro tipo de enseñanza, entonces no queríamos involucrarla en ese ámbito (Apoderada, Escuela Particular Subvencionada)

**Entrevistador:** ¿Usted descartaba por lo tanto los colegios municipales?

**Apoderada:** Sí, era más por un tema de que a los colegios municipales va gente que a lo mejor nosotros no queremos, no sé, no es como discriminarlos, sino que por el tema más disciplinario porque en otros colegios municipales aceptan de todo tipo de niños y gente que realmente anda a garabatos cosa así, nosotros no queríamos eso para nuestra hija. (Apoderada, Escuela particular subvencionada 13, Valparaíso)

**Entrevistador:** O sea digamos que ustedes buscaban un particular subvencionado porque los particulares pagados quizá son demasiado caros ¿y municipal no se planteaban?

**Apoderada:** No, para nada.

**E:** ¿Por?

**A:** Por la enseñanza, por el alto riesgo de los niños, a veces no por discriminación, pero a veces es mucha la diferencia lo viví de hecho en el colegio al lado que era un poquito más [mejor de calidad] se supone, hay niños que no llevan su colación, niños que no llevan sus útiles y atrasan al resto, entonces no es lo que buscaba yo para los niños. (Apoderada, Escuela Particular Subvencionada 27, La Florida)

Esta estigmatización de las escuelas de titularidad municipal tiene su única excepción en las escuelas consideradas emblemáticas<sup>96</sup>. En estos casos las familias consideran que estas escuelas cuentan con un elevado nivel de calidad académica, aunque para la mayoría existe la percepción de que no son accesibles debido a sus exigentes procesos de selección.

No me planteé el tema del municipal básicamente por un tema del entorno con los niños, o sea los niveles de los niños que van, -desgraciadamente- hay muchos colegios municipales de los que hay buenos que para poder entrar hay que estar años esperando, que son los emblemáticos, los colegios bicentenarios, los que tienen la excelencia académica, por lo tanto eso es algo que está actualmente descartado, está lejos y los que son asequibles desgraciadamente el ambiente de los niños a mí no me gusta para mi hija, no lo encuentro apto, son niños groseros, niños que tienen desgraciadamente llevan una vida más compleja, son niños de riesgo social y la verdad es que a mí eso no me gusta. (Apoderada, Escuela particular subvencionada 27, La Florida)

Como se desprende de las citas anteriores, muchas de las familias entrevistadas descartan escuelas municipales en su proceso de elección. Aunque evidentemente sus razones para descartar dichas escuelas están motivadas por la supuesta composición de su población o sus resultados en las pruebas SIMCE, se trata de percepciones generales sobre el sector municipal y no se hace referencia a la situación de una o más escuelas municipales específicas. De hecho, en el caso de los resultados algunas de las escuelas municipales de la comuna descartadas por estas familias obtenían puntuaciones en las pruebas SIMCE superiores a las escuelas donde se encontraban matriculados sus hijos.

Por tanto, la reputación de la escuela municipal especialmente entre las familias de clase media y alta es un factor que impide competir en igualdad de condiciones a la escuela municipal. En muchos casos, el principal criterio de elección de las familias es la composición social de los establecimientos, en busca de procesos de clausura o

---

<sup>96</sup> Los “Liceos Emblemáticos” es una denominación utilizada en Chile para caracterizar a las escuelas municipales de educación media (liceos) con una larga trayectoria histórica y un elevado rendimiento en las pruebas externas de evaluación. Estas instituciones cuentan con un enorme prestigio y tradicionalmente han escolarizado a parte de la élite política y económica del país.



distinción social. En cambio, el carácter integrador y no selectivo de la mayoría de las escuelas municipales les impide satisfacer estas preferencias de las familias. Por tanto, se genera una paradoja entre los dos objetivos que se le presuponen a la escuela municipal. Mientras que las escuelas del sector público deben cumplir con un rol de último recurso, es decir acoger a aquellos alumnos que no pueden acceder o que son expulsados de las escuelas de titularidad privada, también se les demanda que compitan en el mercado con el resto de alumnos a través del sistema de financiación per cápita.

Aquí hay una brecha demasiado grande, una brecha desgraciadamente, en mi opinión, la educación pública hablemos de la educación municipal de Chile está muy desprestigiada, muy desprestigiada porque ningún papá quiere poner a su hijo en un colegio municipalizado. Los profesores que pueden salirse del sistema municipalizado se van, porque hay dos cosas, trabajan en otro ambiente con un sueldo que es distinto, no será inmensamente más grande pero es distinto. Entonces lo que está quedando en los colegios municipalizados es lo... es todo lo que se deshace del colegio particular subvencionado desde la parte tanto académica como la parte de alumnado, desgraciadamente. (Director, Escuela municipal 19, La Florida)

En el otro extremo de esta situación, se identifican aquellas escuelas que reconocen que su situación privilegiada en la jerarquía local de escuelas les favorece en las dinámicas de mercado. En este caso, dichas escuelas consideran que cuentan con una valoración y percepción positiva por parte de las familias y esto les permite situarse, con otras escuelas similares, dentro del circuito de escolarización (Ball et al., 1995) de las familias de clase media o alta.

**Directora:** En todo Playa Ancha nosotros somos los cinco colegios reconocidos y los papás tratan de poner en uno u otro. El que tiene siempre mejores resultados es Santo domingo entonces los papás la prioridad es Santo Domingo, después este colegio me parece a mí, después María Auxiliadora y así o sea, pero como que los dos primeros son el santo Domingo y después nosotros

**Entrevistador:** ¿O sea que hay un grupo de padres que se debaten entre estos cinco colegios?

**D:** Exacto, sí. Y van postulando a uno de los cinco (Directora, Escuela particular subvencionada 11, Valparaíso)

#### 6.2.4. La posición geográfica de la escuela

En el capítulo 5 de la tesis se analizó la relación que se podía observar entre la posición en la jerarquía local de las escuelas y el nivel socioeconómico del distrito censal donde se ubicaban. Más allá de este vínculo entre ambos factores, en ciertas ocasiones, la posición geográfica de la escuela es percibida por los directores entrevistados como un elemento que puede incidir en su capacidad para competir en el mercado educativo. Entre los efectos negativos destacan dos cuestiones

principales. En primer lugar, el efecto de la segregación dentro de la comuna sobre la composición social de las escuelas. Aquellas escuelas con un espacio de competencia centrado mayoritariamente en su sector más cercano se ven más afectadas por los procesos de segregación residencial presentes en las dos comunas analizadas.

**Entrevistador:** ¿Pero están en un sector donde la mayoría de la población es así, o es más heterogénea y a ustedes les acaban llegando?

**Director:** No, no, no el sector es así. Lo que pasa es que aquí hay construcciones que se ven muy bien, pero dentro de esa construcción hay arriendos, sub-arriendos, entonces ahí es donde se va viendo la precariedad de repente de algunas familias ¿ya?, que vive, hay una casa, pero en esta casa hay sub-arrendado un montón de piezas y la gente vive en malas condiciones.

**E:** O sea, que más o menos ustedes tiene una población que se da al estándar del sector...

**D:** Sí, ni más ni menos. (Director, Escuela municipal 19, La Florida)

La situación geográfica en zonas conflictivas y donde el nivel de violencia es relativamente elevado comparado con el conjunto de la comuna es otro de los elementos que afecta a la capacidad de atraer alumnos. Independientemente de las características de la escuela, por ejemplo, en términos de composición social o rendimiento, el hecho de situarse en una zona conflictiva les perjudica a la hora de atraer alumnado debido a la preocupación por la seguridad de las familias. Una de las directoras entrevistadas, al ser preguntada acerca de qué factores consideraba importantes para explicar su situación de baja matrícula, mencionaba en primer lugar que su ubicación en un sector de la comuna con importantes problemas de conflictividad y violencia es una de las principales barreras, no sólo para atraer alumnado de mayor nivel socioeconómico sino incluso para captar demanda de las familias del sector.

Aquí debes pensar que por ejemplo dos cuadras más arriba hay una calle que es todos los fines de semana son disparos ¿ya? Una cuadra más allá hay una casa de acogida que es para niños en riesgo social y jóvenes, pero son un desastre, un desastre. O sea, salen roban, hay marihuana, droga, hay de todo, o sea, una vez salieron persiguiendo a uno de la misma casa aquí con cuchillo y estaban aquí en la puerta del colegio, entonces... (Directora, Escuela particular subvencionada 21, La Florida)

En cambio, otros directores afirman que su ubicación geográfica las favorece a la hora de competir con el resto de escuelas. Por ejemplo, en el caso de La Florida algunas escuelas situadas en zonas donde el nivel de urbanización es menor pero que en cambio están bien comunicadas, este puede ser un factor de atracción para aquellas familias que valoran un entorno tranquilo. El siguiente director reconoce que su ubicación en un entorno poco urbanizado pero tranquilo es un factor que algunas familias consideran a la hora de elegir la escuela.

Claro, el sector donde está ubicado que si tú te fijas no hay nada aparte de locomoción, no hay locomoción, pero tampoco hay locales no hay nada que...muchas familias prefieren, les conviene y les gusta esto que los alumnos solo vengan acá al colegio y no los desconcentren otras cosas. (Director, Escuela municipal 18, La Florida)

Por otro lado, el hecho de ubicarse en una zona bien comunicada, ya sea a través de colectivos, servicio de autobuses o metro, les permite captar un alumnado que se puede desplazar desde zonas más lejanas. Por ejemplo, el siguiente director se compara con otra escuela que también está situada en una zona alejada del centro de la comuna, pero con una peor situación en relación al transporte público.

Ahora lo que si nos favorece a nosotros es que tenemos, estamos en una avenida y tenemos locomoción, entonces tenemos niños que vienen aparentemente un poco más lejos ¿eh? Aparentemente un poco más lejos, por ejemplo, en comparación con el colegio [escuela municipal], el colegio [escuela municipal] está metido en medio de una población, en un pasaje ni siquiera una avenida, entonces ellos atienden a las escuelas de 4 cuadras a la redonda, o sea los alumnos de 4 cuadras a la redonda nada más. (Director, Escuela municipal 18, La Florida)

Este mismo director reconoce que su ubicación geográfica alejada del núcleo urbano constituye un inconveniente en su relación con la administración educativa pero que a su vez es una especie de barrera que les permite no recibir alumnado expulsado de otros colegios que generalmente deben ser atendidos por las escuelas municipales.

Es que la ubicación geográfica del colegio en algunos casos muy ventajosas y en otros es muy desventajosa, ¿En qué sentido? En que por ejemplo si nosotros queremos hacer un trámite con la Corporación Municipal nos queda súper a mano, no hay locomoción entonces hay que tomar un taxi, todo un asunto de ahí para allá. Pero de igual manera cuando hay un alumno expulsado generalmente los municipios ¿qué hacen? Le tratan de buscar un colegio que esté cercano a su domicilio, entonces es muy difícil que sea este colegio. Los papás dicen que está muy lejos, que tienen que caminar entonces no les va... (Director, Escuela municipal 18, La Florida)

Otras escuelas, principalmente particulares subvencionadas y pagadas, reconocen que su situación geográfica les permite en cierto modo influir sobre la composición social de las escuelas. Estas escuelas en algunos casos se sitúan en zonas de difícil acceso a través de transporte público y esto genera que mayoritariamente únicamente atiendan a familias con medios económicos suficientes para trasladar a sus hijos a la escuela a través de transporte particular.

A ver, nosotros acá por un aspecto que define la conformación del estudiantado tiene que ver con la territorialidad, como te habrás podido dar cuenta es difícil acceder al colegio, no es de fácil acceso, eso de que este medio una ruta hace que las familias que definan estar acá tienen ciertos medios para poder acceder. (Directora, Escuela particular subvencionada 9, Valparaíso).

### 6.2.5. Rendimiento en pruebas estandarizadas

Como se ha señalado, los resultados de las escuelas en las pruebas estandarizadas son el principal instrumento promocionado por la administración educativa central para informar a las familias en su proceso de elección escolar. Los resultados obtenidos por cada escuela en estas evaluaciones son públicos y accesible para cualquier persona. Además, el gobierno difunde los resultados a través de material impreso y una página web completa donde se pueden consultar las puntuaciones de los centros educativos por comuna. Sin embargo, el rendimiento en las pruebas estandarizadas tiene un efecto muy dispar entre las diferentes escuelas analizadas según el criterio de los directores. Únicamente 3 de los directores entrevistados consideran que su puntuación en las pruebas SIMCE afecta a su capacidad para atraer alumnos. Como describe el siguiente director las fluctuaciones en la nota SIMCE obtenida cada año generan también fluctuaciones en la demanda e incluso en la permanencia de los alumnos ya matriculados.

**Entrevistador:** ¿Ustedes notan un incremento de la demanda de matrícula o una disminución en función de su puntuación en SIMCE?

**Director:** Sí, así es, a ver, nosotros tenemos la percepción y es real en todo caso nosotros tenemos una estadística, de que cuando nosotros, se publica el SIMCE a nivel nacional, a nivel colegios metropolitanos aquí y nosotros tenemos un buen SIMCE al otro año la matrícula sube, y estamos escasos de matrícula en un sentido en que nos faltan cupos, cuando por una situación X de un año bajamos en el SIMCE se escapan los alumnos y te dicen esa es la razón (Director, Escuela particular subvencionada 27, La Florida)

En cambio, la gran mayoría de directores entrevistados considera que su puntuación en estas pruebas no tiene efectos sobre la demanda de su escuela. En este sentido, estos directores no perciben fluctuaciones significativas de la demanda en función de los resultados en la evaluación SIMCE. Incluso escuelas con muy bajo nivel de rendimiento en estas pruebas consideran que este no es un factor decisivo a la hora de explicar su nivel de demanda.

No, no, el SIMCE aquí no influye en la matrícula porque si fuera por SIMCE no los matricularían. Si fuera por SIMCE, yo de apoderado, veo este colegio con el SIMCE y no lo matriculo acá porque el SIMCE es bajísimo en este instante. (Directora, Escuela particular subvencionada 23, La Florida)

El hecho de que los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas no tengan efecto, en la gran mayoría de escuelas, sobre la capacidad de captación se explica principalmente por un escaso uso de las familias de este indicador para la elección de escuela (Verger et al, 2016; Bonal et al. (2017, en prensa). Este bajo uso del rendimiento de las escuelas en las pruebas SIMCE no es el resultado de una situación

de información asimétrica producto de que las familias no conozcan esta fuente de información. Aunque la totalidad de familias entrevistadas afirman conocer la evaluación SIMCE y los recursos disponibles para consultar las puntuaciones de cada una de las escuelas, no consideran este elemento como un factor determinante en la toma de decisión sobre la elección escolar. Únicamente algunas de las familias de clase media y alta declaran haber considerado la puntuación en SIMCE como criterio de elección, aunque habitualmente este criterio se pondera con otros factores como puede ser el proyecto educativo de la escuela o su orientación religiosa.

Este bajo valor otorgado por las familias a los resultados en las pruebas SIMCE en el proceso de elección es conocida y percibida por los directores, *“la gente cada vez se está dando más cuenta de que realmente el SIMCE no mide lo que debe medir”* (Directora, Particular Subvencionada 24, La Florida). En muchas ocasiones los directores contraponen los resultados a otros atributos de las escuelas que las familias tratan de encontrar en el mercado: *“la verdad es que yo creo que las familias cada vez le están tomando menos valor [a SIMCE] porque son otras cosas las que priman en ellos”* (Director, Particular Subvencionado 13, Valparaíso). Además, como señala esta directora, las familias no muestran demasiado interés en los resultados obtenidos por la escuela una vez se encuentran matriculados.

Por estadística, de 100 apoderados que postulan a su hijo a este colegio, 1 pregunta por el resultado SIMCE. La gente no anda buscando resultados. La gente anda buscando seguridad, buen trato y permanencia. No durante los años, si no durante el día. Eso es lo que busca la gente. Que se los trate bien, que se los tenga entretenidos y que haya seguridad. Que no les vayan a maltratar y todo eso. Eso es lo que yo diría que es lo que la familia busca. De SIMCE, muy bien gracias. Cuando yo doy cuenta pública en Marzo, y digo “estos son nuestros resultados numéricos. Nuestros alumnos, tanto porcentaje tenían de notas, etc. etc.” Resultados no interesa. Pero si yo digo “el colegio va para este año a implementar un nuevo cargo para que atienda a los alumnos” “ah, que bien” “y vamos a implementar mas talleres” “ah que bien”. (Directora, Escuela particular subvencionada 14, Valparaíso)

Esta baja valoración de SIMCE como factor de decisión en los procesos de elección escolar se observa también entre las familias entrevistadas, aunque afirman conocer el instrumento, consideran que no es una buena medida de la “calidad” de la escuela o que hay toda una serie de otros factores que son más importantes en el proceso de elección de las familias.

No, no en realidad yo alcancé a vivir SIMCE cuando yo todavía estudiaba y les cuento de que no tiene ningún sentido, después evalué SIMCE vi la otra mirada como profesora tampoco me gustó, no me gusta la forma que le dan a la estructura de ese tipo de pruebas, no creo que sea una buena medida para elegir el tipo de colegio (Apoderada, Escuela particular subvencionada 28, La Florida)

No, no me preocupé del puntaje del SIMCE en realidad, me preocupé más de lo que era la seguridad para mi hijo, el tipo de profesor y que estuviera cómodo en el colegio en sí, este es un colegio grande, tienen espacio. (Apoderada, Escuela particular subvencionada 8, Valparaíso)

En el año 2010 el gobierno chileno, en manos de los conservadores, implementó una nueva política de difusión de los resultados conocida popularmente como “la semaforización”. A partir de ese momento el informe de resultados SIMCE que se entregaba a las familias incluía un mapa de la comuna donde las escuelas estaban señaladas con tres colores: verde (por encima del promedio nacional), amarillo (en el promedio nacional) y rojo (por debajo del promedio). Esta medida era justificada por el Ministro de Educación como una forma de acercar y hacer más comprensibles a las familias los resultados SIMCE. El Ministro de Educación en aquel momento (Joaquín Lavín) afirmaba que este modelo simplificado de entrega de los resultados SIMCE debía permitir a las familias una mayor comprensión de la información entregada, considerando que hasta el momento no se habían hecho los esfuerzos suficientes para fomentar el uso de dichos resultados.

Estamos comprometidos con iniciar una verdadera revolución educacional en Chile. Se necesita; es por los niños, por el futuro y estamos dispuestos a empezar esta revolución ahora. No nos parece correcto que los resultados del SIMCE sea para los expertos y el colegio, tienen que conocerlos los papás (Mineduc, 2010).

Esta medida fue duramente criticada por los municipios, sindicatos, organizaciones docentes y representantes políticos, incluso por miembros del partido que en ese momento presidía el gobierno. Las críticas se centraban en lo simplista de la medida, el peligro de estigmatización de algunos centros y el hecho de que no tenía en cuenta las características de las escuelas o de las diferentes comunas, ya que se presentaba el nivel de resultados de cada escuela en relación a la media nacional sin tener en cuenta su contexto socioeconómico. Según diversos directores entrevistados, la simplificación de la información SIMCE derivada de esta semaforización impactó en cómo la escuela tomaba en consideración las pruebas SIMCE. Por ejemplo, la siguiente directora reconoce que la implantación del modelo de semáforos provocó que pusieran más énfasis en las pruebas.

Bueno, de verdad, de verdad te digo, nosotros hace muy poco tiempo que le empezamos a poner atención al SIMCE, el SIMCE a nosotros nos [resbalaba], no estábamos preocupados del puntaje ni nada hasta cuando se empezó a dar a conocer este tema del semáforo y las escuelas que les iba mal las ponían en rojo, entonces ahí nos alertamos y empezamos a ponerle un poco más de atención al SIMCE, pero de verdad, de verdad... (Director, Escuela particular subvencionada 22, La Florida)

Otro elemento relacionado con el rendimiento que afecta a las escuelas en mayor medida que las pruebas SIMCE, son sus resultados en la prueba de acceso a la

universidad (PSU). Este factor afecta únicamente a las escuelas que combinan la oferta de educación básica y media, porque únicamente las escuelas con educación media obtienen una puntuación en la PSU derivada de la media de los alumnos que presentan a esta prueba. Como señalan los directores, la puntuación en la PSU es mucho más valorada por las familias ya que condiciona directamente las posibilidades de sus hijos de acceder a la universidad.

Ahora, el asunto es la PSU, porque en la práctica todavía todos esos puntajes SIMCE sirven para estratificar a los colegios, pero la PSU define para dónde va el chiquillo (Directora, Escuela particular subvencionada 13, Valparaíso)

Claro, mucho en el resultado pensando en que su hijo entre a la universidad, que es el exitismo en el fondo ¿ya?, pero que es bueno, nosotros también queremos que entren a la universidad, pero también queremos enseñarle otras cosas (Directora, Escuela particular subvencionada 26, La Florida)

En síntesis, los incentivos dispuestos a través del sistema de información y de las evaluaciones externas de rendimiento parecen afectar de manera muy diferente a las escuelas dependiendo del perfil de su demanda potencial. En este sentido, las escuelas son conscientes que su rendimiento en estas pruebas no es un criterio de elección para una parte importante de la demanda del mercado educativo local, y por tanto consideran que el efecto del sistema de información sobre su posición en el mercado es moderado o incluso nulo.

## CAPÍTULO 7

# LAS RESPUESTAS DE LAS ESCUELAS ANTE EL MERCADO

---

El comportamiento y las respuestas de las escuelas a los incentivos dispuestos a través del mercado son un pilar fundamental de la teoría del cambio de las políticas pro-mercado. Según las asunciones de la teoría del mercado en educación, cabría esperar como resultado de la competencia, fomentada principalmente a través de la capacidad de elección de las familias y de un sistema de financiación vinculado a la demanda, que las escuelas trataran de mejorar la calidad del servicio educativo ofrecido a través de una serie de atributos que, en principio, pueden ser objetivables y observables por la demanda. En el caso del sistema educativo chileno, como en muchos otros mercados o cuasi-mercados educativos, los resultados obtenidos a través de las evaluaciones de rendimiento conforman el principal sistema de información a través del cual las familias deberían guiar su proceso de elección. Es por tanto esperable que las escuelas destinen sus esfuerzos y recursos a mejorar el rendimiento académico de sus alumnos y que ello redunde a su vez, en una mejora de la eficacia del conjunto del sistema educativo. Sin embargo, como se ha señalado en capítulos anteriores, la literatura académica existente muestra que las escuelas no siempre responden de la manera esperada a los incentivos de la competencia. El presente capítulo sistematiza los principales comportamientos y prácticas desarrolladas por las escuelas analizadas en los mercados educativos de Valparaíso y La Florida como respuesta al entorno competitivo en el que se ubican.



A lo largo del análisis se han identificado las siguientes dimensiones de respuesta: a) análisis del mercado, b) la oferta educativa, c) composición social, d) rendimiento en pruebas estandarizadas externas, e) comunicación externa. Las respuestas desarrolladas por las escuelas en cada uno de los ámbitos son el resultado de un complejo proceso de re-contextualización del mercado por parte de las instituciones educativas que, como se ha señalado en el capítulo anterior, se ve afectado por un conjunto de factores contextuales, exógenos y endógenos a la propia escuela. La orientación del conjunto de las prácticas desarrolladas por las escuelas, así como la interacción que se establece entre ellas, conforma la lógica de acción en el mercado de cada una de las instituciones educativas.

El presente capítulo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se analizan el conjunto de prácticas identificadas para cada una de las dimensiones enumeradas anteriormente, así como el análisis las diferentes motivaciones y racionalidades expresadas por los directores para llevar a cabo estas prácticas. En segundo lugar, se presentan una serie de tipologías que tratan de sintetizar las lógicas de acción que se derivan de las prácticas desarrolladas por las escuelas en cada una de las dimensiones, así como su vinculación con los factores mediadores que afectan el proceso de re-contextualización (interpretación y traducción) de las escuelas.

## **7.1. Análisis del mercado**

La exploración del mercado educativo es un proceso utilizado por las escuelas para obtener información sobre su entorno más cercano, información que posteriormente pueda ser utilizada para mejorar su posición en el mercado educativo local a través del desarrollo de nuevas prácticas o inversiones que les permitan satisfacer en mayor medida las preferencias de las familias y competir con el resto de proveedores educativos. Este proceso se sitúa en un punto intermedio entre la interpretación de la posición en el mercado y la traducción que las escuelas llevan a cabo a través de diferentes repuestas desarrolladas. Ante un entorno dinámico y cambiante, las prácticas de exploración del mercado permiten a las escuelas obtener información directa acerca de la evolución de los atributos de elección más valorados por las familias, las prácticas puestas en marcha por el resto de escuelas para atraer a la demanda y las formas en que las dinámicas del mercado están afectando a la posición de la escuela en el mercado.

Siguiendo la aproximación propuesta por Bagley et al. (1996) los procesos de exploración del mercado se pueden analizar a través de dos dimensiones principales. En primer lugar, el tipo de información que recogen las escuelas a través de estos procesos. Las escuelas pueden tratar de obtener información sobre la demanda, es decir acerca de las preferencias de las familias, o sobre el comportamiento del conjunto de escuelas del mercado educativo local, tanto de aquellas situadas en su entorno más cercano como de aquellas que atraen a un público similar al suyo en términos socioeconómicos.

En segundo lugar, los procesos de exploración del mercado se pueden clasificar en dos categorías en función de los métodos utilizados. Por un lado, los procesos de exploración del mercado que se consideran sistemáticos y planificados y, por otro lado, aquellos que tienen un carácter más informal. Las prácticas de exploración del mercado sistemáticas se caracterizan por el uso de algún tipo de instrumento para la obtención y/o el análisis de la información, así como por su planificación y su uso periódico por parte de la escuela. En cambio, las prácticas de carácter informal consisten en la obtención de información a través de conversaciones esporádicas con las familias, de la observación del resto de escuelas de manera no sistemática o de la información que reciben a través de otros actores presentes en el mercado (Bagley et al., 1996).

En el conjunto de escuelas analizadas, tanto en Valparaíso como en La Florida, el uso de prácticas sistemáticas de exploración del mercado es muy poco frecuente. En el ámbito del análisis del resto de la oferta educativa, únicamente dos directores de La Florida han declarado utilizar tablas comparativas para el análisis de las características y ventajas de las escuelas consideradas competidoras. Estas tablas, según los propios directores, les permiten tener un registro sistemático de aquellas características de las escuelas consideradas competidoras directas, que les pueden estar suponiendo una ventaja en el mercado a la hora de atraer nueva demanda. A partir del análisis sistemático del resto de escuelas, los directores afirman tomar decisiones en relación a aquellos aspectos que la escuela debe mejorar para poder competir en el mercado. Pese a que la exploración de la oferta de manera sistemática no ha sido identificada en la mayoría de escuelas analizadas, sí existe un importante grupo de escuelas que afirma analizar frecuentemente, aunque de manera más informal, el comportamiento de aquellas escuelas consideradas competidoras directas con el objetivo de observar *“las cosas en las que ellos también están invirtiendo o están viendo para poder rescatar matrícula.”* (Director, Escuela particular subvencionada 27, La Florida). Por lo

tanto, la mayoría de directores, ya sea de manera sistemática o esporádica, llevan a cabo un proceso de análisis sobre las prácticas desarrolladas por el resto de escuelas con el objetivo de que la escuela se pueda adaptar a las tendencias que se observan en el mercado educativo local.

En el caso de la exploración del ámbito de la demanda, se ha observado una mayor presencia de prácticas que podrían considerarse sistemáticas. Diversas escuelas afirman haber administrado cuestionarios a las familias de la escuela, en ocasiones a aquellas recién matriculadas y en otros casos al conjunto de las familias, para conocer las razones de su elección o su grado de satisfacción con la oferta y las actividades que desarrolla la escuela. Este tipo de instrumentos, como señala la siguiente directora, les permiten obtener información fidedigna acerca de aquellos atributos de la escuela que son más valorados por las familias.

Nosotros hemos hecho encuestas hace poco ¿ya? Entonces basándonos en esas encuestas hablan de la calidad de la educación, seguridad, ¿ya? lo que más dicen ellos una educación digamos que sea formativa, ellos dicen educación católica porque en el fondo lo ven como una situación más segura, pero no son católicos practicantes, entonces eso está hasta por ahí no más la consecuencia entre lo que dicen y lo que es (Directora, Escuela particular subvencionada 24, La Florida)

Los usos de la información recogida a través de estos instrumentos son muy diversos, pero principalmente esta información orienta a la escuela en el diagnóstico de su posición en el mercado educativo, y cómo las características o la orientación de la escuela son percibidas por las familias, de manera que se puedan tomar decisiones en torno a los aspectos que deben ser reforzados o enfatizados a través de las prácticas de comunicación externa que desarrolla la escuela. Además, este tipo de instrumentos son, para muchas escuelas, una fuente de información acerca de sus “usuarios” y les permite evaluar el grado de satisfacción de las familias respecto a la actividad de la escuela que posteriormente pueda ser utilizada para tratar de mejorar la satisfacción de las familias que ya se encuentran matriculadas en la escuela, lo que Maguire et al. (2001) denominan el mercado interno. Incluso, esta información, puede servir para construir la identidad de la escuela a través de algunos atributos valorados por las familias de manera positiva pero que no eran percibidos de este modo por los responsables de las escuelas. La siguiente directora destaca como, a partir de una encuesta realizada a las familias matriculadas en la escuela, la orientación religiosa de las escuelas se ha revelado como uno de los atributos particularmente valorados por las familias.

Mira, nosotros acabamos de aplicar una encuesta con los apoderados, donde una de las preguntas que les hacíamos era la identidad de ellos con el colegio, y aquí hay dos

o tres cositas que se destacan en la encuesta, nosotros no las habíamos percibido. Por ejemplo, y la gente tiene muy claro que esta es una escuela cristiana, muy claro, tiene muy claro que en esta escuela se vive la solidaridad, aquí en esta escuela está lo que yo te decía del tema del respeto, aquí es una escuela que se preocupa por los alumnos que tiene, eso es esta escuela. (Director, Escuela particular subvencionada 22, La Florida)

Como en el caso del ámbito de la oferta, la mayoría de directores afirma que utiliza de manera más habitual métodos de carácter informal para obtener información sobre el ámbito de la demanda *“yo cuando una persona se va o cuando llega le pregunto cuáles son las razones y de dónde viene, y por qué viene a la escuela, entonces tengo claro por qué vienen a la escuela”* (Director, Escuela municipal 6, Valparaíso). Los directores afirman que obtienen gran parte de la información sobre las preferencias o la valoración de la escuela por parte de las familias a través de conversaciones de carácter informal a lo largo del curso escolar o con aquellas familias que acuden a la escuela para postular o matricularse. Esto no sólo les permite conocer qué aspectos han sido valorados por las familias para elegir las escuelas, sino qué motivos les han llevado a abandonar o descartar otras instituciones. Como señala el siguiente director, esta información les permite determinar las prioridades de inversión de la escuela.

A ver, nosotros hemos invertido en infraestructura y eso nos da un plus con respecto a estos colegios, ¿Y cómo lo vamos notando también? Por los niños que vienen de estos colegios porque estos niños finalmente rotan en los mismos colegios, y ellos mismos te van dando la información cuando te dicen por qué se cambiaron, entonces dicen: no, porque los baños eran sucios, no, porque los camarines apestaban, entonces nosotros ¿ah? invitamos en esto, entonces si tú vas afuera ves los camarines impecables, ves los baños impecables, ves jardinera, ves que el comedor es mucho más amplio, que tienen más microondas para calentar comida, que tienen una multi-cancha con gradas y techada, entonces por ese lado vamos. (Director, Escuela particular subvencionada 27, La Florida)

Pese al carácter mayoritariamente informal de las prácticas para obtener información acerca de la demanda y la oferta del mercado educativo, muchos de los directores consideran imprescindible para la actividad educativa la obtención de información acerca de la demanda del mercado educativo local o del resto de escuelas consideradas competidoras directas. Esto les lleva a incorporar este aspecto en todos los ámbitos de su actividad escolar, no desaprovechando la oportunidad de obtener nueva información. Por ejemplo, el siguiente director después de relatar cómo recientemente una madre se había puesto en contacto con él para solucionar un conflicto de convivencia escolar, y al advertir que la alumna se había incorporado a la escuela recientemente, destaca cómo aprovechó la oportunidad para preguntarle acerca de su valoración y los motivos que la habían llevado a elegir la escuela.

**Director:** ¿Por qué llegó a la escuela? Le pregunté al tiro...

**Entrevistador:** ¿Cómo supo de la escuela?

**D:** Claro, le habían dicho, después ella conoció ¿no cierto? Y le dije: ¿Cuáles son los aspectos que a usted le parecen bien que están en la escuela y cuáles son los aspectos que usted mejoraría? Entonces esta conversación trato de mantenerla siempre para yo retroalimentarme de quiénes son nuestros usuarios, para saber qué hacer... (Director, Escuela municipal 6, Valparaíso)

A modo de síntesis, la tabla 7.1 resume aquellos instrumentos de exploración del mercado que han sido identificados por las escuelas analizadas en función de la dimensión de exploración (oferta o demanda) y el tipo de exploración (sistemática o informal).

**Tabla 7.1.** Instrumentos utilizados para exploración del mercado

		Tipo de exploración	
		Sistemático	Informal
Dimensión de exploración	Oferta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tablas comparativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas con familias</li> <li>• Observación del resto de proveedores.</li> </ul>
	Demanda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuestas a familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas con familias</li> <li>• Charlas informales.</li> <li>• Información de entidades del entorno.</li> </ul>

En términos generales, las prácticas de exploración del mercado que han sido identificadas con mayor frecuencia en el caso de La Florida que en Valparaíso, sin embargo, no se ha observado ninguna relación entre las características de las escuelas y el desarrollo de este tipo de práctica. Escuelas situadas en diferentes posiciones de la jerarquía local utilizan algún tipo de instrumento, ya sea de carácter formal o informal, para obtener información acerca de la demanda o la oferta educativa. Únicamente cabría señalar que el uso de prácticas sistemáticas, pese a ser poco frecuente, son utilizadas principalmente por escuelas situadas en posiciones medias de la jerarquía local.

## 7.2. La oferta educativa

Una mayor diversificación de la oferta educativa es una de los principales resultados esperados como efecto de la aplicación de mecanismos de mercado (Tooley, 1993; Glatter et al., 1997). En un contexto caracterizado por la competencia, se espera que

las instituciones educativas traten de atraer a la demanda a través del desarrollo de proyectos pedagógicos singulares, muchas veces basados en procesos de innovación Lubienski (2009), que sean capaces de satisfacer las preferencias de las familias a través del mercado. En este apartado se examina de qué manera las escuelas analizadas tratan de distinguir su oferta educativa del resto de competidores presentes en el mercado, y a través de qué ámbitos y dimensiones se desarrolla este proceso de diversificación.

El apartado se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se define y se acota el uso del concepto de diversificación utilizado, describiendo brevemente los diferentes elementos que lo componen. En segundo lugar, se presentan las principales dimensiones de diversificación identificadas en las escuelas de los dos mercados educativos analizados. En tercer lugar, se analizan las diferentes tipologías de diversificación identificadas en los dos mercados educativos analizados, así como su distribución en la jerarquía local de escuelas.

### **7.2.1. La diversificación como respuesta al mercado educativo**

Mientras que la teoría del mercado educativo espera que las escuelas se diversifiquen principalmente a través de su proyecto educativo o su aproximación pedagógica – lo que Lubienski (2006c) denomina diversificación horizontal – las entrevistas realizadas a directores y familias muestran que los procesos de diversificación de las escuelas tienen un carácter multidimensional que va mucho más allá de aspectos estrictamente pedagógicos y curriculares. De hecho, si se atiende únicamente al proyecto educativo o pedagógico de las escuelas la literatura pone de relieve que entornos de competencia como el mercado educativo no son eficaces a la hora de proveer una mayor grado de diversificación en términos pedagógicos por los riesgos que suponen para las escuelas ante la posibilidad de perder su posición en el mercado (Lubienski, 2009), un resultado que también se ha corroborado para el caso del sistema educativo chileno (Villalobos y Salazar, 2014). En el caso de Valparaíso y La Florida, el capítulo 5 de la tesis mostraba que, si se consideraba la orientación pedagógica de las escuelas, el nivel de diversificación de ambos mercados educativos era muy reducido.

Las entrevistas realizadas con directores y las familias de las escuelas analizadas muestran que la oferta de estas instituciones y los aspectos que las familias valoran como atributos de elección van mucho más allá de cuestiones estrictamente pedagógicas. Más allá de otros atributos de elección valorados por las familias, como

la composición social de la escuela, existen diferentes características de las instituciones educativas que configuran su oferta educativa y que, en un contexto de mercado, sirven para distinguirse del resto de proveedores presentes en el mercado. Evidentemente siempre supone un cierto grado de arbitrariedad delimitar qué aspectos tienen un carácter pedagógico y cuáles no, pero ámbitos como la dependencia administrativa de las escuelas, su precio o su jornada escolar son aspectos que podría considerarse que no están estrictamente vinculados con cuestiones pedagógicas, pero que en cambio son factores decisivos para entender la diversidad de la oferta educativa en el contexto chileno.

Por tanto, se considera que la oferta educativa de las escuelas se construye a partir de múltiples ámbitos que interaccionan y se complementan, definiendo “el producto” ofrecido por la institución educativa en el mercado. Por lo tanto, es posible considerar que los procesos de diversificación que desarrollan las escuelas se configuran a través de diversas dimensiones que son valoradas por las familias como criterios de elección. Pese a este carácter multidimensional de los procesos de diversificación, ello no presupone que estas dimensiones no guarden un cierto grado de relación. Por ejemplo, una escuela que ofrece una aproximación pedagógica basada en una metodología de enseñanza aprendizaje no directiva probablemente ofrecerá, también, un estilo de gestión más próximo con las familias o una participación más directa de las familias en la actividad cotidiana de la escuela. La capacidad y las dimensiones de diversificación de la oferta educativa se ven también afectadas por un conjunto de factores mediadores que van desde los recursos de los que dispone la institución educativa, su posición en la jerarquía local o su origen y trayectoria histórica.

De cara a comprender y analizar los procesos de diversificación llevados a cabo por las escuelas en los dos mercados educativos locales analizados, resulta útil diferenciar entre lo que Lubienski (2006a) denomina atributos de distinción de la oferta escolar substantivos y simbólicos. En la mayoría de casos, la diversificación de la oferta educativa se establece conjugando ambos tipos de atributos, es decir, aquellos con efectos reales sobre la actividad de la escuela (substantivos), y atributos de carácter simbólico, de naturaleza semiótica que no necesariamente afectan a las prácticas habituales de la escuela. Uno de los ejemplos más paradigmáticos de atributo simbólico identificado en el caso de La Florida, y ya observado por Elacqua y Fábrega (2006) o Espinola (1993) en otras comunas de Chile, es el extendido uso de conceptos en lengua inglesa como “*school*”, “*college*” o “*center*” en el nombre de la escuela. El uso de términos en inglés se observa en 15 de las 126 escuelas que se ubican en la

comuna de La Florida, pese que apenas dos de ellas afirman disponer de un proyecto educativo bilingüe o un énfasis específico en la lengua inglesa en su página web. Por tanto, las escuelas a través del uso de términos en lengua inglesa en su nombre pretenden atraer a aquellas familias que vinculan este tipo de atributos con una mayor calidad educativa o un cierto grado de distinción social.

La combinación de una oferta singular, como mínimo en el ámbito local, y el hecho de que haya familias que valoren dicha oferta como atributos de elección, proporciona a las instituciones la capacidad de atraer un mayor nivel de demanda o una demanda con características específicas. La oferta de la escuela no necesariamente debe ser diferente a la del conjunto del mercado educativo local para reforzar su capacidad de atracción de demanda. Algunas de las escuelas tratan de ofrecer un producto suficientemente diferenciado respecto al resto de proveedores situados en un entorno cercano, aunque su oferta se asemeje al de otras escuelas presentes en el mismo mercado educativo. Como señala Lubienski (2006c), la oferta de las escuelas se caracteriza por un intento de generar nichos de mercado, ofreciendo un producto diferenciado del resto de proveedores que les permita establecer un espacio en el cual puedan ejercer un cierto grado de monopolio en términos de atracción de la demanda.

A su vez, cabe destacar que los procesos de diversificación tienen un carácter dinámico. Algunas escuelas reconocen que la identidad de la escuela en términos pedagógicos y de gestión se ha ido adaptando a la evolución de las preferencias de las familias, y que precisamente esta capacidad de adaptación les ha permitido mantener una posición favorable en términos de demanda. Por ejemplo, el siguiente director reconoce explícitamente la necesidad de que la escuela se adapte a las variaciones en preferencias de las familias para poder asegurarse una posición estable en el mercado educativo, así como establecer mecanismos de prospectiva del mercado que le permitan continuar adaptando su identidad en función de la evolución de las preferencias de las familias.

Sí, y al final nos transformamos en algo que la gente ha necesitado por eso tenemos una gran demanda de matrícula [...] entonces para nosotros como institución, yo creo que por eso el currículo se ha transformado en ecléctico porque nos hemos ido adaptando a las circunstancias del país, sí este colegio es bien flexible en eso, no mantenemos una línea que sea estricta y nuestra vamos viendo qué pasa en el mercado. (Director, Escuela particular subvencionada 28, La Florida)

La combinación de estos procesos de diversificación de la oferta educativa y jerarquización en términos de estatus de las instituciones educativas propia de los mercados educativos locales, da lugar a mercados educativos locales segmentados tanto a nivel vertical como horizontal. Mientras la segmentación vertical, fruto de los



procesos de jerarquización de la oferta educativa, se estructura a partir de las características de los alumnos de cada una de las escuelas del mercado educativo, la segmentación horizontal es el resultado de las diferentes ofertas educativas generadas a partir de los procesos de diferenciación de las escuelas.

### **7.2.2. Las dimensiones de diversificación**

El análisis de las entrevistas realizadas en los mercados educativos locales de Valparaíso y La Florida ha permitido identificar una serie de dimensiones de diversificación sobre las cuales las escuelas tratan de distinguir su oferta educativa. Estas dimensiones se han construido a partir de los atributos que las escuelas consideran distintivos de su oferta, los cuales establecen su posición en el mercado educativo<sup>97</sup> y a los que las familias otorgan un cierto peso en su proceso de elección. Además, a partir de las reflexiones de los directores en torno a estas dimensiones, se han establecido dos grandes categorías u órdenes para clasificarlas:

- a) Un *primer orden* de diversificación que agrupa todas aquellas características que se consideran estructurales a la propia institución escolar o sobre las cuales la capacidad de cambio es limitada. En este orden de diversificación se agrupan aspectos como la dependencia administrativa de la escuela, el número de niveles educativos ofrecidos, el nivel de pago exigido a las familias o la jornada escolar que se ofrece. Evidentemente, la mayoría de estas dimensiones no son estáticas y por tanto la escuela puede realizar cambios a lo largo del tiempo, como por ejemplo variar el número de niveles educativos impartidos, modificar la jornada ofrecida o incluso variar su dependencia administrativa (en el caso de las escuelas particulares subvencionadas y pagadas). Sin embargo, las variaciones de dichas dimensiones están especialmente restringidas por cuestiones regulativas, por los recursos de los que dispone la escuela o por los costes que pueden suponer los cambios realizados.

---

97 Estas dimensiones se han identificado a través de diferentes preguntas realizadas a lo largo de las entrevistas con los directores. Además de la definición y caracterización de la escuela por parte de los directores, se realizaban diversas preguntas a lo largo de cuestionario como “¿Cuáles cree que son los principales puntos fuertes de la escuela?”, “¿Por qué cree que las familias eligen la escuela?” o “¿Qué aspecto de la escuela cree que es más distintivo respecto al resto de la oferta de la comuna?”. Por otro lado, las familias entrevistadas eran preguntadas acerca de los criterios de elección de la escuela, en qué medida habían sido decisivos cada uno de ellos y porqué motivos habían descartado otras escuelas. Esta serie de preguntas ha permitido identificar los atributos que definen la oferta de cada una de las escuelas.

- b) En cambio, el *segundo orden* de diversificación lo componen aquellos atributos o características de la escuela que pueden tener un carácter más dinámico o que son más fácilmente adaptables a las variaciones en las preferencias de elección de las familias. Es en las dimensiones agrupadas en este orden donde las escuelas pueden combinar con mayor facilidad aspectos de carácter substantivo y simbólico. Es decir, algunas de las dimensiones contenidas en este orden de diversificación pueden configurarse a través de aspectos relacionados con la actividad cotidiana de la escuela, pero también a través de representaciones de carácter simbólico que no necesariamente tengan una repercusión en su actividad real. En esta categoría se encuentran aspectos relacionados con la orientación pedagógica y/o curricular de la escuela, su estilo de gestión o la posibilidad de ofrecer actividades extracurriculares.

A partir de la propuesta de Woods et al. (1998) para el caso del sistema educativo inglés, la tabla 7.2 presenta el conjunto de dimensiones de diversificación identificadas en las escuelas de los dos espacios locales analizados, agrupadas en función del orden de diversificación al que han sido asignadas.

**Tabla 7.2.** Dimensiones de diversificación identificadas

	<b>Dimensión</b>	<b>Descripción</b>
<b>Primer orden de diversificación</b>	<b>Dependencia administrativa</b>	Titularidad de la escuela (municipal, particular subvencionada, particular pagada).
	<b>Niveles educativos ofrecidos</b>	Las escuelas de educación básica pueden ofrecer además los niveles educativos de preescolar o educación media.
	<b>Precio</b>	Nivel de pago de los establecimientos con sistema de financiamiento compartido o particulares pagados.
	<b>Jornada escolar</b>	Oferta de jornada escolar parcial (en turno de mañana o de tarde) o jornada escolar completa.
	<b>Orientación religiosa</b>	Incorporación de aspectos relacionados con la religión católica o protestante, o por el contrario modelo explícitamente laico.
	<b>Otras dimensiones</b>	Características específicas de la escuela relacionadas con el origen histórico, el sostenedor o el hecho de ser una escuela internacional acreditada.
<b>Segundo orden de diversificación</b>	<b>Instalaciones</b>	Instalaciones deportivas, recursos tecnológicos o medidas de seguridad.
	<b>Curricular</b>	Especialización en aspectos curriculares o en contenidos que no presentes en el currículo oficial.
	<b>Estilo pedagógico</b>	Aproximación pedagógica en la interacción entre alumnos y educadores (abierto, estricto, disciplinario...).
	<b>Estilo de gestión</b>	Tipo de gestión de la escuela por parte del equipo directivo o los docentes en cuestiones de relación con las familias, gestión económica.
	<b>Actividades extracurriculares</b>	Oferta de actividades fuera del horario lectivo previsto de manera oficial.

Adaptado de Woods et al. (1998)

Como se señalaba anteriormente, las diferentes dimensiones de diversificación de la oferta escolar se combinan e interaccionan configurando el “producto” que la escuela ofrece en el mercado. El carácter multidimensional de los procesos de diferenciación de la oferta educativa se observa de manera clara en las respuestas de los directores en relación a cuáles son las características que consideran claves para atraer a su demanda. Por ejemplo, la siguiente directora considera que la combinación de un entorno de disciplina y seguridad, junto a un alto nivel de resultados en las pruebas estandarizadas son los principales atributos que les permiten atraer nueva demanda. Ante la posibilidad de que la reforma educativa que se estaba discutiendo en Chile pudiera incrementar el nivel de competencia a la que se veía expuesta, la directora

consideraba que enfatizar esas características de la escuela les podría permitir mantener su posición en el mercado.

Bueno, sí, en eso estamos nosotros, nosotros por lo menos sabemos que la competencia va a venir más fuerte y en ese sentido en lo que nosotros llamamos es enfatizar en los sellos que tiene este establecimiento, como te decía uno de los sellos que les atrae a los apoderados es el orden, el colegio que es limpio, que es transparente, que los niños no tienen, se trabaja mucho la convivencia por lo tanto no hay problema de bullying de nada de eso y con buenos resultados, por lo tanto tenemos que enfatizar en la parte valórica y también tenemos que enfatizar en estos sellos (Directora, Escuela particular subvencionada 11, Valparaíso)

Otra de las directoras entrevistadas, en este caso en La Florida, señalaba que aspectos como la especialización curricular en la lengua inglesa, un proyecto específico en torno a la filosofía y unos elevados resultados académicos en las pruebas externas como SIMCE o la PSU les asegura un elevado nivel de demanda.

Bueno, lo primero es que para un colegio subvencionado es raro que haya la cantidad de horas de inglés que tiene este colegio, nosotros tenemos por ejemplo el proyecto desde la pre básica donde son los más chiquiticos y ellos tienen todos días inglés una hora [...] la neurociencia y la psicología positiva, está para nosotros, somos bien vanguardistas, hemos ido descubriendo cosas pero dos cosas que en realidad nos han calzado muy bien a este proyecto educativo; [...] Los niños desde pre kínder tienen clase de educación musical donde los niños terminan tocando instrumentos musicales, [...] Y lo otro es otro proyecto, eso es desde pre básica hasta 4º medio que nosotros tenemos mayor cantidad de horas de inglés, en realidad las horas de inglés a pesar de ser un colegio subvencionado porque tenemos esta diferencia entre otros colegios particulares subvencionados [...]. Lo otro que es nuestra, digamos como los plus que te da el colegio tiene que ver con la tienen que ver con la filosofía para niños, nosotros tenemos filosofía para niños desde la pre básica ¿ya? es cosa que en realidad tiene que ver con el método socrático, esta cosa de la pregunta, pregunta, pregunta, la indagación pero tenemos filosofía para niños desde los más pequeños y eso también le da un plus importante a este proyecto educativo donde el niños en realidad está desarrollando el pensamiento analítico y argumentativo. Entonces por lo tanto es un proyecto que es distinto, y con los resultados académicos que ha tenido el colegio, tenemos una tremenda demanda. (Directora, Escuela particular subvencionada 29, La Florida)

Los procesos de diversificación se encuentran estrechamente vinculados con la percepción de competencia que se señalaba en el capítulo anterior, sin embargo, existe un cierto interrogante acerca del sentido de causalidad que se establece entre ambos fenómenos. Es decir, cabe preguntarse hasta qué punto el bajo nivel de competencia que en términos generales perciben las escuelas analizadas es el resultado del elevado nivel de segmentación, tanto vertical como horizontal, de ambos mercados educativos locales, o si por el contrario las escuelas tratan de resguardarse de la competencia a través del fomento de prácticas que conllevan procesos de jerarquización y diversificación de su oferta educativa.

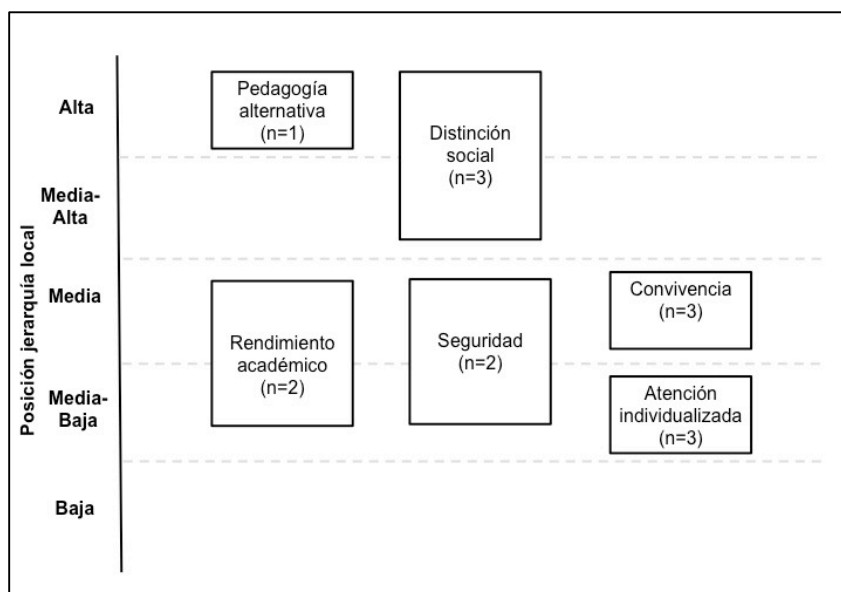
### 7.2.3. Tipologías de diversificación identificadas

Para cada uno de los mercados educativos analizados se han identificado diferentes tipologías de diversificación de la oferta de las escuelas analizadas. A partir de la información recogida a través de las entrevistas con los directores y las familias, para cada una de las escuelas de la muestra, se ha identificado la orientación principal que adopta la oferta de las escuelas, es decir aquellos atributos que son considerados más distintivos para cada una de las escuelas y definen su oferta educativa, independientemente de otras características de la escuela. La información aportada por los directores ha sido complementada con las entrevistas realizadas con las familias con el objetivo de identificar aquellos aspectos más determinantes en la elección de las diferentes escuelas analizadas.

Las tipologías identificadas en cada una de las comunas no pretenden ilustrar de manera completa el nivel de diversidad escolar de los mercados educativos locales de Valparaíso y La Florida, ya que se cuenta con una muestra limitada del conjunto de escuelas presentes en ambos mercados educativos. En cambio, las diferentes tipologías identificadas permiten señalar dos aspectos fundamentales en relación con la diversificación de la oferta educativa en ambos contextos locales. En primer lugar, la variedad de la oferta educativa identificada en una muestra de escuelas relativamente reducida ya que la mayoría de escuelas analizadas se agrupa bajo 7 tipologías. En segundo lugar, el hecho de que, como se verá a continuación, los procesos de diversificación de la oferta educativa se configuran a partir de diferentes atributos de las escuelas que no únicamente están relacionados con cuestiones de carácter pedagógico o académico.

En el caso de Valparaíso, para el conjunto de 17 escuelas analizadas se han identificado hasta 7 tipologías de oferta educativa que agrupan a un total de 14 escuelas, mientras que en 3 de las escuelas de la muestra no se observó ninguna dimensión de diversificación. En estas últimas, el principal criterio de elección expresado por los directores y las familias era la distancia respecto al hogar sin señalar ningún otro atributo que pudiera ser considerado distintivo de la institución. La figura 7.1 muestra la distribución de las diferentes tipologías identificadas en función de la posición en la jerarquía local de las escuelas.

**Figura 7.1.** Tipologías de diversificación identificadas, Valparaíso

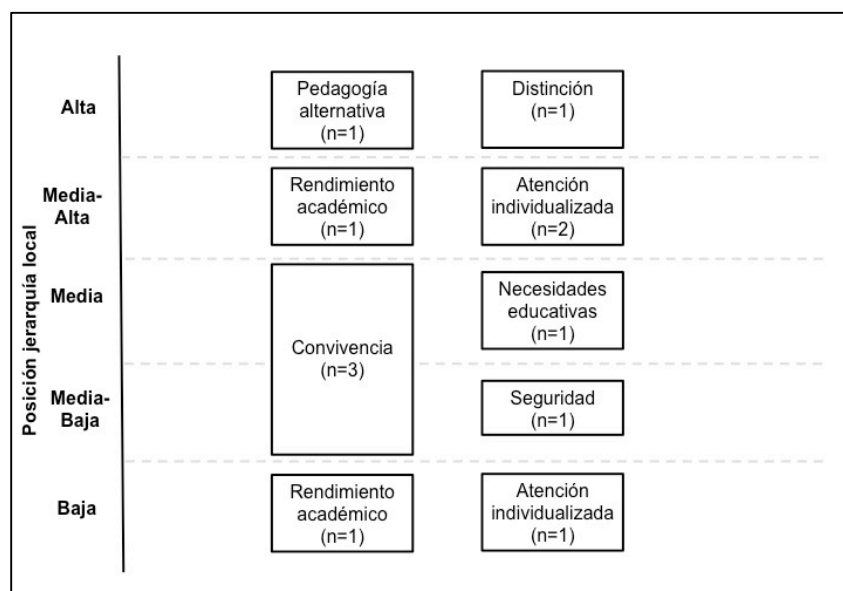


En las posiciones alta y media-alta se han identificado tipologías principales. Por un lado, escuelas que ofertan una aproximación pedagógica considerada “alternativa”<sup>98</sup>, y por otro lado escuelas en las que su oferta principal se basa en ofrecer un espacio de distinción y clausura social. Es en las posiciones media y media-baja donde se agrupan una mayor parte de las escuelas del mercado educativo, y donde consecuentemente donde encontramos un mayor número de tipologías con respecto a la dimensión principal de diferenciación. En primer lugar, se han identificado dos tipologías que se observan tanto en escuelas situadas en la posición media como media-baja. Por un lado, aquellas que basan su oferta educativa en un elevado nivel de rendimiento académico, en particular en las pruebas externas de evaluación. Por otro lado, aquellas que ofertan un entorno de seguridad respecto al contexto exterior. En el caso de las escuelas situadas en una posición media, se ha identificado una tercera tipología referida a aquellas escuelas que vinculan su oferta a aspectos vinculados con la convivencia y el clima escolar. Por último, una tipología que aparece únicamente en escuelas situadas en la posición media-baja viene definida por aquellas escuelas cuya oferta escolar se basa en la posibilidad de ofrecer una atención individualizada a los alumnos y a sus familias. En el caso de la posición baja de la jerarquía no se ha identificado ninguna tipología de diversificación, básicamente por el hecho de que una única escuela de la muestra de Valparaíso se situaba en esta posición.

<sup>98</sup> Bajo esta categoría se puede inscribir un gran número de métodos pedagógicos que principalmente caracterizan por el uso de metodologías no directivas.

En el caso de la Florida, para el conjunto de 14 escuelas de la muestra se han identificado 7 tipologías de diversificación de la oferta escolar que agrupan un total de 12 escuelas (figura 7.2). En el caso de La Florida, únicamente en dos escuelas no se ha podido identificar una orientación definida de su oferta, ambas situadas en la posición baja de la jerarquía local. Como en el caso de Valparaíso, las escuelas centradas en la oferta de un enfoque pedagógico “alternativo” y aquellas que ofrecen en el mercado espacios escolares vinculados a la distinción social se sitúan en la parte alta de la jerarquía. En cambio, las que basan su oferta en el rendimiento académico y en la atención individualizada, se sitúan en la parte media-alta y baja de la jerarquía (más adelante se abordan los motivos que explicarán la aparición de ambas tipologías en dos posiciones tan distanciadas). En las posiciones media y media-baja se han identificado escuelas que, como en el caso de Valparaíso, basan su oferta en aspectos relacionados con la convivencia escolar o la seguridad. Por último, una de las tipologías que se ha observado en la parte media de la jerarquía, y que no se había identificado en el caso de Valparaíso, viene definida por escuelas que centran su oferta en la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, ya sean de carácter psíquico o físico.

**Figura 7.2.** Tipologías de diversificación identificadas, La Florida



#### 7.2.4. La oferta de las escuelas en el mercado

En el presente apartado se profundiza acerca de lógicas, motivos y atributos que caracterizan y explican cada una de las tipologías de diversificación identificadas

anteriormente para cada uno de los mercados educativos locales analizados. Para cada una de las tipologías se exploran los discursos y los motivos que los directores destacan para explicar aquellos aspectos que caracterizan su oferta escolar, así como ésta es percibida por las familias. Un análisis con mayor profundidad permite observar qué aspectos sustantivos y simbólicos conforman cada una de las tipologías identificadas.

### **Pedagogía alternativa**

En primer lugar, cabe destacar el caso de las escuelas caracterizadas por su oferta basada en una pedagogía “alternativa”. Este tipo de escuelas, presentes en Chile desde hace años, han aumentado su peso sobre el total de la oferta educativa en las últimas dos décadas. Como se ha señalado anteriormente, las escuelas basadas en aproximaciones pedagógicas alternativas se sitúan, en ambos mercados educativos locales, en posiciones altas de la jerarquía local, es decir, atienden principalmente o en la mayoría de casos a una población con un nivel socioeconómico significativamente superior a la media de la comuna. Para los directores, más allá de la aproximación pedagógica, esto les permite captar un nicho de demanda que trata de buscar un ambiente escolar y un enfoque pedagógico distinto al que tradicionalmente había imperado en las escuelas chilenas. El público principal de estas escuelas se caracteriza por ser de familias de clase social media o alta con un elevado nivel de capital cultural que buscan, más allá del proyecto educativo específico, una orientación pedagógica más abierta y menos academicista que la que impera, en su opinión, en buena parte del resto de escuelas del mercado educativo local. Los directores de estas escuelas son conscientes de que más allá del método pedagógico en el que basan su proyecto educativo, las familias buscan en estas escuelas precisamente ambientes escolares más abiertos y alejados de aproximaciones más tradicionales.

Mire, por el hecho de búsqueda de proyectos que, bueno ellos son a su vez producto de una formación de colegios tradicionales en que venía cierta crítica a prácticas más que a ellos les parecían agresivas, ellos quieren que sus hijos tengan una manera más grata de aprender y descubrieron que este colegio podría venirse con ello, y por ahí también hay mucho de contarse esto entre amigos, familia y por eso el colegio crece a partir de allí, el clima distendido de bastante comunicación lo mismo pasa con los padres que eso es lo que los padres valoran (Director, Escuela particular subvencionada 31, La Florida).

En consonancia con la percepción expresado por el anterior director, las referencias al enfoque menos rígido de este tipo de escuelas son frecuentes cuando se pregunta a las familias por los motivos de elección de este tipo de escuela. Muy infrecuentemente



las familias que matriculan a sus hijos en estas escuelas hacen referencias específicas al método pedagógico de la escuela o son capaces de articular un discurso extenso en torno a cuestiones de carácter pedagógico que les han llevado a elegir la escuelas, aunque sí asocian de manera recurrente un estilo pedagógico más abierto y con menos énfasis en la disciplina escolar como se había entendido tradicionalmente en el sistema educativo chileno.

Pensamos en que tenía que ser un colegio no tan rígido. Para nosotros el tema del uniforme, aunque pueda ser un poco simple o trivial, marca mucho en la estructura de los niños. Nuestros hijos nosotros tratamos de que sean súper libres, que hagan más o menos lo que quieran, lo que hace un cabro de su edad y esas cosas. Entonces eso también nos llevó a buscar colegios que más o menos fueran un poco más abiertos. En que los niños se pudieran expresar bien, que si querían decir algo no tuvieran problemas en decirlo. Esa rigidez de todos sentados, no nos gustaba mucho. Este colegio esta como en la mitad. No es tan libre como el otro, pero tampoco es tan rígido como...pero tiene una estructura más o menos ya conocida. (Apoderado, Escuela particular subvencionada 15, Valparaíso)

Los directores de este tipo de escuelas que fueron entrevistados eran plenamente conscientes de que su oferta pedagógica resulta atractiva para un perfil muy determinado de población dentro de las clases medias y altas. Como señala el siguiente director las familias que optan por un enfoque como el que ofrece la escuela se corresponden con un perfil de familias jóvenes de clase profesional y de ideología progresista.

**Entrevistador:** ¿Cuál es el perfil de la población que viene a este centro en cuanto a familias?

**Director:** En nosotros es un profesional joven progresista, gente digo progresista porque se inscribe más que en las líneas conservadoras, bueno es producto también de la modernidad capitalista en Chile, en el término que es una clase media en ascenso que fue promovida por las políticas neoliberales y que también tienen una mirada crítica de lo que es la realidad [...] yo creo que por la búsqueda de un proyecto distinto, más innovador en estas áreas, fundamentalmente en lo que tiene que ver con el autoritarismo que está muy presente en las escuelas chilenas. (Director, Escuela particular subvencionada 31, La Florida)

En consonancia con el perfil del tipo de población a la que atiende, este mismo director es consciente de la necesidad de reforzar su proyecto educativo a través de aspectos de carácter simbólico o de carácter semiótico que les permitan atraer a su público objetivo y a su vez conseguir que aquellas familias que no coinciden con dicha aproximación se autoexcluyan.

Bueno también en las actividades uno va perfilando un proyecto, hay un cierto tipo de temas, hechos, nosotros nos referimos al Golpe de Estado, 40 años del Golpe de Estado y hablamos de dictadura, ese discurso con esas expresiones marca. Viene ahora el 30 aniversario de Guerrero, Parada y Nattino que fueron los profesores asesinados, ahí tenemos una invitación, y nosotros no marcamos nosotros somos parte de esa historia entonces para nosotros es importante y gente que comparte esa mirada, bueno cuando murió Mandela también hicimos alusión al tema. Hacemos un

saludo en el Día internacional de la mujer y realizamos el tema de la equidad que son cuestiones valóricas, y que eso también, ese discurso así construido es que un papá dice: aquí estoy bien, aquí cuadro, para el que no tiene esa mirada se excluye porque ahí el proyecto educativo en acción le está diciendo: a este no. (Director, Escuela particular subvencionada 31, La Florida)

Además, este tipo de escuelas se vinculan a la no adopción de una serie de símbolos que se asocian con aquellas aproximaciones pedagógicas más tradicionales. Más allá del enfoque pedagógico existen elementos que tiene un carácter más simbólico, como el hecho de no utilizar uniforme o código de vestimenta, transmiten a las familias la imagen de una concepción educativa más abierta y menos disciplinaria en el sentido tradicional. Estas cuestiones de carácter simbólico se combinan con otras cuestiones substantivas como el fomento de espacios de dialogo dentro de la actividad regular de la escuela.

Sí, por el diseño de la escuela, que es lo mismo, el hecho de que es una escuela abierta, una escuela donde los temas se trabajan, es una escuela con un cruce de la afectividad muy importante, el diálogo presente. En términos formales el no uso del uniforme a lo mejor puede ser una posibilidad para los adolescentes, para los púberes y adolescentes una atracción, puede ser. La formalidad para nosotros, la normativa que regula la escuela no va en función de que si tienes el pelo más largo más corto, lo único son los piercings esas cosas, pantalones rasgados. El tema del trabajo disciplinario está en que los niños puedan manifestarse, puedan abrir todo este campo de especificidad y trabajar las temáticas que puedan estar afectando su proceso de desarrollo. (Directora, Escuela particular subvencionada 15, Valparaíso)

Muchos de estos atributos mencionados por la directora, simbólicos o substantivos, son efectivamente percibidos en este mismo sentido por las familias entrevistadas, convirtiéndose en los principales atributos de elección mencionados al ser preguntados por las razones para elegir la escuela.

[...] Lo segundo, que era laico. Que no tenían religión, no que sea optativa. No hay clases de religión acá. La religión se reemplaza por una clase de teatro, de expresión corporal y que se yo. Lo tercero, que venía con ropa de calle. Porque para mí era fabuloso eso de no tener que estar todo empaquetado, yo sufrí con eso, y no quería que ellos pasar por eso de abrocharse la corbata, el chaquetón y todo eso. Y lo otro, era la cosa vocacional que ellos me presentaban. De mucha cosa con la naturaleza, mucho respeto a las opiniones, no es una imposición si no que todo tiene fundamento, un por qué, y eso como que me gustó mucho del colegio. (Apoderado, Escuela particular subvencionada 15, Valparaíso)

En definitiva, las escuelas que basan su oferta educativa en un enfoque pedagógico alternativo son conscientes de que las familias que acuden a la escuela valoran atributos que van más allá de cuestiones estrictamente pedagógicas. En muchos casos, aspectos como la orientación ideológica de la escuela o aspectos que se podrían considerar de carácter simbólico, como el hecho de que no exista un código de vestimenta, son atributos que decantan la elección de las familias. Al mismo tiempo, las familias encuentran en la escuela un tipo de familias con las que no

únicamente comporten un mismo estatus socioeconómico sino también una afinidad cultural o política.

### **Distinción social**

Otra de las tipologías de diversificación identificadas entre las escuelas que se sitúan en las posiciones alta o media-alta de la jerarquía local es la de la distinción social. En este caso las escuelas a través de sus mecanismos de acceso, a través del precio y de su carácter altamente selectivo, ofrecen la posibilidad a las familias de escolarizar a sus hijos en entornos con una composición social caracterizada por un alto nivel socioeconómico.

Las escuelas que se enmarcan dentro de esta tipología son mayoritariamente particulares pagadas con un nivel de precio muy superior al que las escuelas particulares subvencionadas pueden aplicar a través del sistema de copago, y con capacidad legal para implementar procesos selectivos en función de criterios que otras escuelas tienen, como mínimo legalmente, prohibido llevar a cabo. Únicamente se identificó, en el caso de Valparaíso, una escuela particular subvencionada perteneciente a esta tipología. En el caso de esta escuela, recientemente había cambiado su titularidad de particular pagada a subvencionada como respuesta a una cierta disminución de su matrícula y con el objetivo de mejorar su situación financiera incorporándose al sistema de financiación per cápita.

Estas escuelas son elegidas por las familias principalmente a través de las redes sociales que se establecen entre grupos afines, ya sea en el ámbito laboral o en sus círculos de amistad: *“primero es como por oír donde fueron compañeros, jefes o sea por conocer los colegios en los que se mueve en el ambiente nuestro”* (Apoderada, Escuela particular pagada 30, La Florida). Más allá de cuestiones de carácter académico o pedagógico, las familias priorizan como motivo elección que sus hijos puedan compartir su escolarización y de sociabilización con un alumnado de familias afines y de un estrato socioeconómico similar o superior. En cierto modo, estas escuelas ofrecen un entorno escolar caracterizado por una composición social muy determinada que para las familias asegura la estabilidad o movilidad social de sus hijos.

Bueno, por un lado, porque es una [escuela internacional] a ver la mayoría llega por, la mayoría el 98% no llega por el diario, llega porque o fue alumno, o sus amigos en la universidad eran alumnos de la escuela o sus compañeros de trabajo que les gusta cómo son, cómo se desempeñan en lo laboral, son ex alumnos en la escuela o porque

tienen compañeros del trabajo que tienen sus hijos acá y le han contado ¿ya?, entonces ahora ¿qué es lo que ellos expresan que les gusta de la escuela? Quieren... este tipo de papás que yo te digo que uno o ambos profesionales que saben un poco... (Directora, Escuela particular pagada 17, Valparaíso)

Esta oferta de distinción social también se ha observado entre aquellas escuelas particulares pagadas que, pese a no situarse en la posición más alta de la jerarquía local, son capaces de ofrecer un cierto grado de distinción social en su contexto geográfico más próximo. Es decir, escuelas particulares pagadas que se sitúan en entornos donde el resto de la oferta se caracteriza por ser escuelas particulares subvencionadas, con cuotas bajas o incluso gratuitas, o por ser escuelas municipales. Estas escuelas ofrecen la capacidad de que aquellas familias con capacidad de pago puedan disponer de un ámbito educativo con un cierto nivel de clausura social en espacios geográficos con un elevado nivel de heterogeneidad social.

### **Necesidades educativas especiales**

Una de las tipologías de diversificación identificadas en La Florida es el caso de una de las escuelas especializada en atender a alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), ya sean de carácter físico o psíquico. Pese a que se trata de un único caso observado solamente en uno de los mercados educativos locales analizados, cabe destacarlo precisamente por su capacidad de dar respuesta a una falta de oferta específica para este tipo de alumnado<sup>99</sup>. La directora de esta escuela afirma que la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales es la principal característica que vertebra su proyecto educativo.

Nosotros destacamos nuestro proyecto de integración que es la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en forma inclusiva, necesidades especiales tanto permanentes como transitorias en todos los niveles. (Directora, Escuela particular subvencionada 25, La Florida).

Para esta directora la escuela cubre un vacío del mercado educativo local, es decir, la falta de una oferta adecuada para aquellos alumnos con discapacidades de carácter permanente<sup>100</sup>. Como señala la directora, pese a la elevada demanda de este tipo de

---

<sup>99</sup> La escolarización en educación básica y media de los alumnos NEE se vehicula en Chile a través de dos modalidades. En primer lugar, a través de la denominadas “escuelas especiales” orientadas a atender únicamente a alumnos con algún tipo de trastorno o discapacidad física o psíquica. En segundo lugar, escuelas con Programa de Integración Escolar (PEI) en el que el Estado entrega recursos adicionales en forma de subvención para la atención de este tipo de alumnos.

<sup>100</sup> En Chile, los programas orientados a la atención de alumnos distinguen entre las NEE transitorias y permanentes. Se consideran transitorias aquellas discapacidades o trastornos que representan una barrera de aprendizaje en un periodo acotado de la escolarización del

escuelas, el mercado educativo no provee una oferta suficiente, principalmente por el elevado coste que deben asumir estas escuelas para llevar a cabo su actividad (ratios reducidas, docentes especialistas...)

**Entrevistador:** ¿Porque hay más colegios con Programa de Integración en La Florida?

**Directora:** Pero pocos. Y especialmente con niños con necesidades educativas permanentes como casos de niños Asperger o algún trastorno por ejemplo autista, dentro del espectro autista, entonces que no todos los colegios, aunque tengan integración hay colegios que tienen integración solamente con necesidades transitorias que se les llaman como el déficit atencional, una dificultad específica de aprendizaje... Pero no para permanentes. Son muy pocos los colegios y lamentablemente son, los cupos que tenemos nosotros están siempre copados, los niños no se van. Entonces cuando termina 8º, ya en estos momentos por ejemplo están llegando a postularse en septiembre niños para permanentes para ver si se da un cupo. (Directora, Escuela particular subvencionada 25, La Florida).

Esta escuela ha decidido especializarse en la oferta de un proyecto de integración para aquellos alumnos con algún tipo de NEE pero que desean escolarizarse en un centro ordinario y no en una escuela de educación especial. Esta diversificación de su oferta permite a la escuela disponer de una situación de demanda elevada, a través de una oferta educativa que no ofrece ninguna otra escuela del mercado educativo local. La actual configuración de los Programas de Integración Escolar (PIE) genera precisamente la necesidad de que las escuelas que desean ofrecer una oferta educativa para alumnos con NEE tiendan a especializarse en este ámbito. A través de los PIE el Estado entrega una serie de recursos en función del número de alumnos con NEE matriculados en la escuela. Pero para que la contratación de docentes y auxiliares especialistas sea viable desde el punto de vista económico, la escuela debe concentrar a un número mínimo de alumnos con estas características. Otros directores que no contaban con estos programas de integración argumentaban que el nivel de demanda de matrícula de alumnos con NEE no era suficientemente alto como para que fuera económicamente viable atenderlos, optando por denegarles la escolarización en la escuela.

Evidentemente, en el discurso de esta directora acerca de la oferta especializada en la atención a alumnos con NEE se desprende una dimensión expresiva del proyecto de las escuelas, es decir, la necesidad de atender a un alumnado que no encuentra una respuesta adecuada en el sistema educativo. Sin embargo, este carácter expresivo se combina frecuentemente con un discurso más instrumental acerca de cómo esta

---

alumno (dificultades de aprendizaje, trastornos específicos del lenguaje o déficit atencional entre otros), mientras que se consideran permanentes aquellos déficits o trastornos que afectan durante toda la escolaridad (Mineduc, 2009).

especialización les ha permitido mantener una posición relativamente estable en el mercado educativo y garantizar la viabilidad de la escuela.

## Convivencia

Aspectos relacionados con el ambiente y el clima de la escuela ocupan un papel central en los procesos de diversificación identificados en una gran parte de escuelas analizadas. Como se ha señalado en la sección anterior, las escuelas que basan su oferta escolar en aspectos vinculados con la convivencia escolar se sitúan en las posiciones media y media-baja de la jerarquía local.

La oferta de un entorno con un buen nivel de convivencia donde no se produzcan situaciones de acoso escolar<sup>101</sup> es una prioridad y atributo de elección para una gran parte de las familias, principalmente de la clase trabajadora. Esto es percibido por buena parte de los directores que enfatizan este aspecto en su discurso cuando caracterizan aquello que distingue a la escuela del resto de la oferta escolar presente en el mercado, muchas veces por encima de otros atributos directamente relacionados con cuestiones pedagógicas y/o de rendimiento académico. El siguiente director relata como la convivencia escolar es un pilar fundamental de proyecto de la escuela y como es un atributo frecuentemente valorado por las familias.

A ver, los puntos fuertes del establecimiento son justamente digamos el tema valórico, también la seguridad, aquí este es un colegio seguro, es un colegio que tiene una buena convivencia escolar ¿ya?, tiene un colegio que ya va a cumplir 20 años y grandes problemas de convivencia nosotros no hemos tenido, es un colegio donde hay respeto, el tema del bullying seda pero en mínimos episodios, siempre estamos preocupados de que eso este súper vigilado por nuestro coordinador de convivencia escolar, por lo tanto el tema de seguridad de la buena convivencia entre los niños y colegas, y con los colegas, y niños y apoderados es un pilar bien fuerte que tiene la institución. Es una de las razones por las cuales nosotros recibimos gente, cuando nosotros recibimos hacemos la entrevista entonces la pregunta es clara: ¿Por qué te quieres cambiar al colegio San Damián?, se le pregunta al apoderado y se le pregunta al niño, no, porque este es un colegio bueno, un colegio seguro, es un colegio tranquilo, porque en el otro colegio me hacían bullying pero acá me siento bien, tengo buenas referencias de que acá la cosa no es tan mala, entonces eso es un gran pilar. Esas son las dos, las dos fortalezas. (Director, Escuela particular subvencionada 27, La Florida)

---

<sup>101</sup> El fenómeno del acoso escolar o “bullying” es una preocupación significativa entre las familias entrevistadas durante el trabajo de campo. De hecho, en los últimos años en Chile la cuestión de la convivencia escolar ha tenido un papel protagonista en el debate educativo. En el año 2002 se publicó el primer documento sobre la “Política de Convivencia Escolar” por parte del Ministerio de Educación, documento marco que ha sido actualizado en sucesivas ediciones (2011, 2015). Además, en el año 2011, fue aprobada la Ley sobre Violencia Escolar (Ley n° 20.536) que modificaba parte del articulado de la Ley General de Educación de 2009 (Ley n° 20.370) que establecía una serie de obligaciones para las escuelas en el ámbito de la convivencia escolar como la obligación de disponer de un encargado sobre esta materia.

Otro de los directores entrevistados, en este caso en Valparaíso, considera que el nivel de convivencia escolar es el atributo principal por el cual las familias eligen la escuela por encima de otras características. En este caso señala que, en su opinión, las familias no necesariamente consideran que la calidad de la educación ofrecida es mayor que en otras escuelas pero que en cambio ellos disponen de una oferta escolar principalmente focalizada en la seguridad del alumno, entendida como la falta de situaciones de acoso escolar o de violencia en la institución. Por tanto, el buen nivel de convivencia que caracteriza a la escuela configura las características que tratan de ofrecer en el mercado.

Nosotros lo que ofrecemos al alumnado, o creemos que es la percepción que tienen los apoderados de nosotros, es que nosotros les ofrecemos una seguridad de que aquí el chico va a estar muy bien cuidado y que además va a aprender algo, o sea la verdad es que no tengo mucha claridad si ellos realmente creen que nosotros les vamos a enseñar cosas, porque la verdad es que, a ver lo voy a decir de otra forma, creen que a lo menos les vamos a enseñar lo mismo que les enseñan en los demás lugares [...]yo creo que es lo que más les importa porque nosotros no tenemos aquí niños que anden peleando a combos como en otras partes, problemas gigantes así con algún alumno es muy raro, es muy raro, mira y una de las cosas, de los valores que tienen los mismos alumnos: es que el que llega nuevo ellos lo ponen inmediatamente en regla. (Directora, Escuela particular subvencionada 13, Valparaíso)

Más allá de que efectivamente en estas escuelas exista un buen nivel de convivencia escolar, los directores son conscientes de que algunas características de la escuela refuerzan la imagen de seguridad y convivencia de la institución. Por ejemplo, los colegios de tamaño pequeño, con pocos alumnos por clase o con jornadas reducidas son conscientes de su capacidad de transmitir a las familias una mayor sensación de que en la escuela se puede dar un buen clima de convivencia escolar.

Más que otros colegios, entonces los apoderados que vienen acá normalmente vienen por una situación de seguridad, es un colegio pequeño, físicamente no es muy grande, pocos alumnos, tenemos doble jornada, entonces da un ambiente de carácter familiar. (Director, Escuela particular subvencionada 22, La Florida)

Esta percepción por parte de los directores es efectivamente confirmada por parte de las familias que acuden a estas escuelas y que tienen como principal criterio de elección la cuestión de la convivencia escolar. Como la siguiente madre, muchas de las familias entrevistadas vinculan características como el tamaño de la escuela con una mayor percepción de seguridad en términos de convivencia escolar.

Y muy grande ese de acá que te digo yo el Santo Domingo era gigante, entonces como se juntaban los niños grandes con los chicos, entonces igual da miedo de que le fueran a pegar, y baño no tenían baños solo para los niños chicos acá ellos tienen su baño separado y abajo es de ellos tienen un patio abajo y siempre los están como cuidando. (Directora, Escuela particular subvencionada 13, Valparaíso)

Otro de los atributos que en muchos casos las familias vinculan con una mejor

convivencia escolar es la orientación religiosa de la escuela. Las entrevistas con las familias y los directores de estas escuelas muestran que el mecanismo que explicaría, en la mayoría de casos, esta vinculación es la percepción por parte de las familias de que escuelas de orientación religiosa focalizan, en mayor medida que otras escuelas, su actividad educativa en la transmisión de valores que se relaciona con un mejor clima de convivencia.

Muchos de los papás me dicen, pero textual, “porque este es un colegio católico” entonces a ellos les interesa que se les entreguen los valores [...] Yo creo que el papá cuando mete acá al niño aparte del tema de la seguridad, tiende a esto a que se le está entregando la fe católica, y la fe católica querámoslo o no con sus bemoles tiene finalmente como fundamento el cristianismo y el cristianismo es ser buena persona, amar a tú prójimo como a ti mismo, amar a Dios sobre todas las cosas y eso se transmite, al papa le gusta eso aunque poco el papá lo crea pero que su hijo sí crea. (Director, Escuela particular subvencionada 27, La Florida)

Esta relación entre la formación valórica que, según los directores, es distintiva en el caso de las escuelas con orientación religiosa y el clima de convivencia escolar también es percibida de esta manera por las familias que han optado por este tipo de escuelas. La siguiente directora de una de las escuelas católicas analizadas considera que su carácter confesional actúa a modo de señal para aquellas familias que buscan un entorno escolar donde se les asegure un buen nivel de convivencia

**Entrevistador:** ¿Y estos cree que es el factor que hace que los padres, los apoderados inscriban a sus hijos acá, el hecho de ser una escuela religiosa?

**Directora:** Yo la verdad que creo que sí que hace la diferencia, yo creo que nuestra orientación católica y los valores que entregamos hacen la diferencia cuando uno ve el tema de la convivencia escolar que se vive acá, la participación de los alumnos, el tipo de alumno, yo creo que eso hace la diferencia... (Apoderada, Escuela particular subvencionada 12, Valparaíso)

## **Seguridad**

Otra de las tipologías de diversificación identificadas es aquella que se focaliza en la posibilidad de ofrecer un entorno de seguridad y protección en un contexto relativamente conflictivo. En zonas particularmente inseguras o con mayor prevalencia de actividades delictivas dentro de ambas comunas, algunas escuelas tratan de generar una oferta que les permita ofrecer principalmente un entorno de seguridad, donde las familias consideren que sus hijos se escolarizan en un espacio educativo ajeno a las dinámicas de violencia de la realidad en que viven. El siguiente director relata como la escuela consigue situarse como un espacio seguro para aquellas familias más preocupadas por la inseguridad que perciben en su entorno más cercano.



Básicamente acá lo que prevalece es la seguridad, o sea aquí a la gente, de hecho, viene para acá y dice: vamos a ponerlo en este colegio porque es un colegio seguro, lo cual ya nos da a nosotros una luz de lo que está buscando la gente, porque es seguro, ellos viven en un ambiente de inseguridad entonces sienten que el colegio es un lugar seguro para los niños, en este ambiente, en este colegio. [...] Es un colegio seguro, entonces de repente algunos apoderados sienten que de que esté en la casa es más seguro que esté aquí en el colegio (Directora, Escuela particular subvencionada 23, La Florida)

Cabe destacar que el entorno de seguridad de la escuela es transmitido a través de aspectos de carácter material. Entre estos aspectos materiales destaca el hecho de que para algunos directores la infraestructura de la escuela transmite por sí sola una sensación de seguridad que por el contrario no pueden ofrecer otras escuelas de mayor tamaño o con instalaciones más deterioradas.

A ver, yo creo que nos eligen por un tema de infraestructura, hay gente que ve como el tema de la estructura y la... a ver existe como la lógica o la información de que al tener una buena infraestructura esto podría ser de mejor calidad que esperamos que así sea, pero en la lógica la entrada es como la infraestructura llama la atención y eso hace que...y los espacios son muy grandes y muy seguros, porque no tienes para dónde arrancar, muy protegidos, eso da seguridad a los apoderados y eso les agrada (Directora, Escuela particular subvencionada 9, Valparaíso)

Estas escuelas tratan de ofrecer un espacio distinto a la realidad social que se vive en su entorno más cercano y que no pueden ofrecer otras escuelas cercanas, principalmente municipales. Muchas familias consideran que en las escuelas municipales el clima de violencia e inseguridad de la zona afectan inevitablemente a la dinámica interna de la escuela. Una de las madres que matriculan a sus hijos en uno de estos colegios, preguntada acerca del motivo para descartar una escuela municipal más cercana a su domicilio señalaba:

Un año antes de que mi hija entrara a ese establecimiento hubo un incidente bastante complicado de violencia y salió en la prensa y eso me dejó bastante complicada, y como yo siempre he tenido bastante cercanía con los establecimientos donde estudian mis hijos porque me gusta mucho interiorizarme de cómo van, de cómo se comportan, entonces yo conozco al inspector de la escuela y hablé con él y me dijo "Mire si usted quiere estar tranquila, no la traiga", pero esto es confidencial, porque conoce mi situación y la de mis hijos, como somos nosotros como padres con nuestros hijos. Y porque me deja muy tranquila entonces iba a llegar a un lugar demasiado violento, brusco, ya no estaban los jóvenes como antes, y lo vemos en realidad todos los días en la tele. (Apoderada, Escuela particular subvencionada 23, La Florida)

En definitiva, estas escuelas ofrecen un entorno escolar seguro en zonas relativamente conflictivas donde el resto de la oferta escolar no puede asegurar que las dinámicas de violencia de la zona no se trasladen al interior del centro.

## Atención individualizada

Otra de las tipologías de diversificación de la oferta escolar identificada hace referencia al trato individualizado y acogedor hacia los estudiantes como estilo de gestión de la escuela. Esta tipología de diversificación es principalmente utilizada en escuelas situadas en la parte media-baja o baja de la jerarquía local, aunque en el caso de La Florida también se ha identificado alguna escuela con esta oferta en la posición media-alta de la jerarquía. Estas escuelas, normalmente de tamaño reducido, ofrecen una atención individualizada de los alumnos y un trato que tanto directores como las familias denominan “familiar”. Este estilo de gestión de la escuela se transmite de muy diversa forma por parte de las escuelas. Uno de los elementos centrales es la oferta de grupos clase de tamaño reducido que, en opinión de los directores, permite establecer una suerte de trato familiar entre los educadores y los alumnos.

Lo más intenso por lo cual nos buscan es que tenemos una población, en aula no tenemos gran cantidad de estudiantes, lo cual genera una suerte de familiaridad que es otro punto que los padres buscan que se sienten resguardados, protegidos y bueno la parte valórica es como la tercera, pero parte de esto cantidad de alumnos, la familiaridad y finalmente lo valórico. (Colegio Speiro, Valparaíso)

En este sentido, muchas de las familias entrevistadas en este tipo de escuelas afirman que el tamaño de la escuela es uno de los principales atributos contemplados durante el proceso de elección. Un número reducido de alumnos por clase no se asocia directamente con mejores posibilidades desde el punto de vista académico o estrictamente pedagógico, sino con la posibilidad de que la escuela atienda de mejor manera las necesidades educativas de sus alumnos.

Que fuera más como familiar más chiquitito, no queríamos un colegio muy grande para las niñas y cuando lo vinimos a ver nos gustó eso, que no eran muchos cursos por nivel y los cursos tampoco son de 40 alumnos, entonces como eso nos gustó (Apoderada, Escuela municipal 18, La Florida)

Son bien personalizados para preocuparse por los niños, si el niño tiene no sé un problema, no sé le cuesta aprender, le hacen reforzamiento, se preocupan del niño, es mucho mejor en comparación a los colegios que tienen de 50 por sala, 40 niños que si el niño le fue mal, lo dejan a un lado, al niño o le enseñan o aprende o no aprende y repiten, acá no, acá son bien preocupados por eso. (Apoderada, Escuela municipal 18, La Florida)

Para los directores de estas escuelas, las familias buscan un trato familiar y capaz de atender de manera individualizada a sus alumnos. Al contrario del caso de las escuelas que centran su oferta en la adopción de pedagogías alternativas, en este caso las familias no necesariamente buscan una aproximación pedagógica más

abierta, sino una atención hacia las necesidades específicas de cada alumno que no pueden proveer las escuelas de mayor tamaño.

**Apoderada:** Sí, pero más vi eso de la seguridad y porque yo dije: un colegio chico debe ser bien personalizado porque son pocos por sala, tiene como eso...

**Entrevistador:** ¿O sea le llamó la atención también que es pequeño?

**Apoderada:** Claro, yo dije: debe ser más familiar porque cuando ya son muy grandes me da la impresión que se pierde un poco el tema como de educación por niño porque son muchos por un profe, una cosa así. (Apoderada, Escuela particular subvencionada 28, La Florida)

Este estilo de gestión más familiar toma forma a través de diversas prácticas por parte del cuerpo docente. Las siguientes directoras destacan que aspectos de su práctica educativa diaria son capaces de transmitir a las familias esta aproximación hacia un estilo de gestión de la escuela más acogedor y un trato más familiar con los alumnos.

Los apoderados buscan que su hijo esté en una escuela segura donde seas escuchados y no sean un número más, nosotros acá a pesar que yo no estoy en el aula yo trato de aprenderme el nombre de todos los chiquillos, como un tema de siempre hacer como a mí me hubiese gustado que me trataran o como a mí también me trataron en los colegios donde yo estuve (Directora, Escuela municipal 1, Valparaíso)

Un ambiente familiar, una de las cosas que les llama mucho la atención tiene que ver con la dinámica que establecemos en los recreos, primero nosotros establecemos que todo el equipo directivo debe ser profesor jefe y debemos hacer clases. O sea todos tenemos nuestra jefaturas y todos hacemos un poco de horas dentro de la clase eso implica que nos acerca un poco más tanto a los profesores tanto a los alumnos el vernos a cargo de una jefatura y lo otro es que los recreos son el espacio donde todos los profesores orientadores y el equipo multidisciplinario pasa el recreo con los muchachos afuera en el patio, o sea nos repartimos en el patio y así los chicos tienen oportunidad para acercarse a nosotros en otro espacio que no sea la oficina, que son conversaciones de pasillo, entonces en esas conversaciones de pasillo los profesores se ponen a jugar ping pong o taca taca o nos sentamos por ahí a conversar y eso establece inmediatamente otro tipo de relación con los chicos, de más cercanía. (Directora, Escuela particular subvencionada 8, Valparaíso)

## **Rendimiento académico**

Los buenos resultados en pruebas estandarizadas son otro de los elementos que frecuentemente son utilizados por las escuelas como elemento de distinción en el mercado. En este ámbito se han observado dos variantes de la tipología de escuelas que centra su oferta en un elevado nivel de rendimiento académico. En primer lugar, aquellas escuelas que son capaces de ofrecer un buen rendimiento en las pruebas SIMCE o PSU en términos absolutos, es decir no sólo en el contexto del mercado educativo local o para el conjunto de escuelas de su misma categoría socioeconómica. En muchos casos las familias vinculan el rendimiento en este tipo de pruebas

estandarizadas, especialmente en la PSU, a la expectativa de acceso a la educación superior en instituciones universitarias de prestigio<sup>102</sup>. Por lo tanto, las escuelas focalizadas en ofrecer altos rendimientos en las pruebas de evaluación externa ofrecen a las familias una mayor seguridad sobre el acceso de sus hijos a instituciones de educación superior prestigiosas en mayor medida que la relación entre el rendimiento en este tipo de pruebas y la calidad de la educación que se entrega en la institución.

O sea, de hecho dentro de las estadísticas nuestro colegio tiene de [...], dentro de los subvencionados, el nivel más alto de ingreso a universidades tradicionales ¿ya? De hecho el año pasado, un ejemplo, el cursó que egresó el año pasado el 80% de los niños quedó en universidades tradicionales en carrera de élite de la Universidad de Chile en su mayoría, hicimos el primer resultado en PSU año 2014 de La Florida, somos segundo metropolitano como colegio subvencionado, en régimen metropolitano y sexto a nivel nacional, el que nos sigue viene en un...y nuestro resultado se ha mantenido durante muchos años, siempre estamos entre los primeros lugares de la comuna de La Florida. (Directora, Escuela particular subvencionada 29, La Florida)

En segundo lugar, se ha observado que los resultados académicos son también un elemento de distinción entre aquellas escuelas que obtienen un buen rendimiento en pruebas externas de evaluación. Estas escuelas ofrecen un elevado nivel de rendimiento en comparación con el resto de escuelas situadas en la misma posición de la jerarquía local o dentro del mismo sector de titularidad. Esta tipología se ha observado principalmente entre escuelas municipales que pese a su composición social son capaces de obtener puntajes en la evaluación SIMCE similares a los de escuelas particulares subvencionadas con una posición más elevada en la jerarquía local de escuelas.

**Entrevistador:** ¿Por qué cree que las familias matriculan aquí a sus hijos?

**Directora:** Por los resultados. Nosotros estamos caracterizados por ser un colegio con buenos resultados y ahora estamos 1er lugar en SIMCE en corporación municipal. No somos de esos colegios que dan los saltos, por ejemplo, un año malo, no, vamos siempre ascendiendo poco a poco. [...] La gente elige porque se van pasando el dato “me dijeron que este colegio es muy bueno”. (Directora, Escuela municipal 5, Valparaíso)

De hecho, en este tipo de escuelas municipales destaca la proporción, respecto al resto de escuelas municipales analizadas, de familias que afirman haber consultado y utilizado la puntuación SIMCE como criterio de elección de la escuela.

---

<sup>102</sup> La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es el sistema de selección que da acceso a las universidades integradas en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch) que agrupa a las 25 universidades más prestigiosas del país. Cabe señalar que en Chile existe una amplia oferta de universidades, alrededor de 65 reconocidas por el Estado, y el acceso algunas de las universidades pertenecientes al Cruch es un elemento de distinción relevante para muchas de las familias entrevistadas.

### **7.3. Composición social**

La composición social de los alumnos de la escuela es una de las características que más incide en la capacidad de atracción de demanda de las escuelas. Como se ha señalado, las familias consideran el perfil social de las escuelas como uno de los principales criterios de elección, especialmente aquellas de clase media o alta. Este apartado analiza el alcance de las limitaciones que se han establecido a través de la regulación a la selección de alumnos por parte de las escuelas, los principales métodos de selección utilizados por las escuelas y las tipologías que se pueden identificar en torno a estas prácticas.

#### **7.3.1. La selección del alumnado en el sistema educativo chileno: entre la regulación y la práctica**

Los procesos de selección y expulsión del alumnado son prácticas habituales de las escuelas para influir su composición social desde el punto de vista socioeconómico y académico. Es importante recordar que desde 2009 la legislación chilena prohíbe, a las escuelas que reciben fondos públicos (municipales y particulares subvencionadas) aplicar cualquier proceso de selección basado en el rendimiento presente o potencial de alumno ni en aspectos socioeconómicos durante el proceso de admisión a cualquiera de los cursos de la educación básica. Más concretamente la Ley General de Educación (Ley 20.370) establece<sup>103</sup>:

En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, que posean oferta educativa entre el primer nivel de transición y sexto año de la educación general básica, en ningún caso se podrá considerar en cada uno de estos cursos el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante. (Ley General de Educación, 2009).

Pese a la prohibición recogida en la LGE, diversos autores han señalado que su articulado final era excesivamente impreciso a la hora de acotar los criterios que debían seguir las escuelas para establecer criterios en caso de que la demanda

---

<sup>103</sup> En el año 2015, en el marco de la reforma educativa que se está llevando a cabo en Chile, fue aprobada la Ley de Inclusión (Ley 20.845 del 29 de mayo de 2015) que entre otros aspectos prohibía que los centros financiados con recursos públicos realizaran procesos selectivos en la enseñanza básica y media. La aplicación de la ley tiene un carácter de gradual a partir del curso escolar de 2016. Por tanto, la prohibición de los procesos selectivos no se encontraba vigente durante las diferentes fases del trabajo de campo de la tesis doctoral.

superara su oferta de plazas (Mena y Corbalán, 2010; Treviño et al., 2011). De hecho, la propia ley abre la puerta a que las escuelas puedan denegar la matrícula a aquellas familias que consideren que no adhieren o no son compatibles con el proyecto educativo de la institución, lo que de alguna manera permite criterios de arbitrariedad durante los procesos de admisión (Carrasco et al., 2014). De hecho, de manera recurrente los directores entrevistados hacen referencia a la cuestión del proyecto educativo para justificar sus prácticas de selección pese al hecho de que éstas se encuentren prohibidas. La siguiente directora al ser preguntada por si la prohibición de la selección aprobada en el año 2009 ha modificado sus prácticas durante los procesos de matriculación de nuevo alumnado, hace referencia a la capacidad de discriminar a los alumnos en función de su adhesión o compatibilidad con el proyecto educativo de la escuela. De hecho, como ella misma señala, el cambio regulativo no afectó a los procedimientos que ya seguía la escuela con anterioridad.

Nosotros jamás hemos seleccionado al alumno por nota, o sea la LGE establece que en básica no se puede seleccionar por rendimiento, pero si establece que uno puede como proyecto educativo seleccionar con otros ámbitos que tiene q ver con el valórico, y ahí es donde nos centramos, pero no tuvimos la necesidad de cambiar la normativa de convivencia, seguimos con la misma (Directora, Escuela particular subvencionada 8, Valparaíso)

Otra de las restricciones legales que se establecen a la selección de alumnos es a través de la SEP. Las escuelas que obtienen recursos adicionales a través de este programa están obligadas a no realizar ningún tipo de práctica de selección por criterios académicos o socioeconómicos independientemente del nivel educativo en el que se matriculen los alumnos (Carrasco et al., 2014).

Pese a los cambios regulativos recientes, diversas investigaciones académicas, así como las agencias gubernamentales encargadas de supervisar el cumplimiento de estas nuevas regulaciones<sup>104</sup>, han señalado que las prácticas de selección en las escuelas chilenas continúan siendo habituales, especialmente en las escuelas particulares subvencionadas (Contreras et al., 2010; Carrasco et al., 2014). Estas prácticas también han sido identificadas para los casos específicos de Valparaíso y La Florida en el capítulo 5 de la tesis, a través de la información proporcionada por las familias en el cuestionario de apoderados de la evaluación SIMCE.

---

<sup>104</sup> En los primeros dos años de funcionamiento de la Superintendencia de Educación (2012-2014), esta agencia encargada de velar por el cumplimiento de la regulación en el sistema educativo recibió 881 denuncias relacionadas con los procesos de admisión de las escuelas, en la mayoría de los casos relacionadas con la exigencia de antecedente socioeconómicos durante dichos procesos (Moreno, 2014)

### 7.3.2. Procesos de selección: métodos y objetivos

Aunque la información recogida a través de las entrevistas con los directores y las familias de las escuelas analizadas corroboran que los procesos de selección del alumnado son una práctica habitual en muchas escuelas, se ha identificado, también, una amplia diversidad en cómo y por qué las escuelas desarrollan este tipo de prácticas. A continuación, se analizan los diversos métodos que utilizan las escuelas analizadas para seleccionar a sus alumnos, las motivaciones y lógicas que mueven a los directores a realizar este tipo de prácticas, así como los principales objetivos que se persiguen.

El análisis de las entrevistas muestra que alrededor de la mitad de las escuelas analizadas reconocen explícitamente que realizan algún tipo de proceso de selección a lo largo del proceso de matrícula (tabla 7.3). Concretamente 9 directores en el caso de Valparaíso y 7 en el caso de La Florida afirman utilizar algún tipo de práctica que les permite discriminar y seleccionar a los alumnos que acceden a la escuela por criterios académicos y/o socioeconómicos pese a la prohibición legal de hacerlo en la mayoría de escuelas analizadas<sup>105</sup>.

**Tabla 7.3.** Procesos de selección en las escuelas de la muestra

	<b>Reconocimiento explícito</b>	<b>A través información familias<sup>1</sup></b>	<b>Total</b>
<b>Valparaíso</b>	9 (53%)	1 (5,9%)	10 (58,9%)
<b>La Florida</b>	7 (50%)	2 (14,3%)	9 (64,3%)

<sup>1</sup> Cuestionario de familias SIMCE-2011.

Entre paréntesis la proporción sobre el total de escuelas analizadas.

Las afirmaciones de los directores se han podido contrastar con los datos del cuestionario de padres SIMCE (ver anexo) para el caso específico de las escuelas incluidas en la fase cualitativa de la tesis y las entrevistas realizadas a las familias de las escuelas, donde se les preguntaba sobre el proceso y los requisitos de admisión que habían realizado durante el proceso de postulación y matriculación. En la mayoría de casos se observa una coherencia entre aquellos directores que afirman realizar procesos selectivos y los datos disponibles a través del cuestionario de padres y las entrevistas realizadas a familias (tabla 7.4). Pese a ello, en tres de las escuelas analizadas, donde una amplia mayoría de familias (más del 50%) afirma haber

<sup>105</sup> La prohibición legal de realizar procesos de selección no aplica en el caso de las escuelas particulares pagadas.

realizado un examen o una sesión de juegos, los directores niegan que realicen ningún tipo de proceso selectivo. Por otro lado, existen algunas escuelas donde los directores reconocen realizar prácticas de selección a alumnos específicos, principalmente a aquellos que se incorporan de manera puntual en cursos superiores de educación básica o que se aplican únicamente en casos particulares y, por lo tanto, los datos provenientes del cuestionario de familias SIMCE no muestran que las prácticas de selección estén extendidas como método de admisión. En definitiva, la selección de alumnos se ha mostrado como una práctica frecuente en la gran mayoría de escuelas analizadas y así lo reconocen abiertamente muchos de los directores entrevistados. De hecho, los procesos selectivos son muchas veces reclamados por las propias familias, que consideran que la selección es una garantía de que sus hijos no se vayan a escolarizar con alumnos conflictivos o de asegurarse una composición social homogénea en la escuela.

**Tabla 7.4.** Prácticas de selección según posición en la jerarquía local

		<b>Alta</b>	<b>Media-alta</b>	<b>Media</b>	<b>Media-baja</b>	<b>Baja</b>
<b>Selección</b>	<b>%</b>	100	25	75	44,4	20
	<b>n</b>	4	1	6	4	1

En relación con los instrumentos utilizados y los objetivos perseguidos a través de los procesos de selección se han observado diferencias significativas en función de la dependencia administrativa y la posición en la jerarquía local de las escuelas. En primer lugar, cabe destacar el caso de las escuelas particulares pagadas que, al no recibir financiación pública a través del sistema de subvención, están autorizadas a realizar procesos selectivos durante los procesos de admisión. De las cuatro escuelas particulares pagadas entrevistadas tres de ellas realizaban algún tipo de selección durante el proceso de admisión, y la única que no realizaba estas pruebas reconocía que una situación desfavorable en términos de la demanda de la escuela le impedía realizar cualquier tipo de proceso selectivo, aunque preveía realizarlo en el futuro si su demanda aumentaba considerablemente. Por lo tanto, las escuelas particulares pagadas hacen uso de su capacidad legal para llevar a cabo procesos selectivos siempre que su nivel de demanda les permita discriminar al alumnado que postula a la escuela.

Este tipo de escuelas reconocen que los procesos selectivos tienen el objetivo de medir la capacidad cognitiva de los alumnos, pero no están orientadas a realizar una discriminación por razones socioeconómicas. En cierto modo, estas escuelas tienen



asegurada la llegada de un perfil concreto de alumno desde el punto de vista socioeconómico por el elevado nivel de pago exigido a las familias<sup>106</sup>. Estas escuelas, a través de los procesos de admisión, tratan de asegurar los alumnos que acceden a la escuela tengan o potencialmente desarrollar un buen rendimiento académico (en el caso de aquellos que acceden a edades más tempranas). En estas escuelas los procesos de admisión se realizan principalmente a través de pruebas de rendimiento o entrevistas con los alumnos postulantes.

La motivación principal declarada por los directores de estas escuelas para llevar a cabo estos procesos de selección es la de conseguir un cierto nivel de homogeneidad en el perfil de sus alumnos, tratando de reducir el nivel de heterogeneidad desde el punto de vista académico de sus alumnos o evitando el acceso de alumnos con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje. Este objetivo es señalado de manera recurrente por los directores de las escuelas particulares pagadas cuando se les interroga acerca del objetivo de las pruebas de selección y los criterios utilizados para admitir o no a un estudiante.

Mira, cuando empiezan a llegar nosotros hacemos entrevistas de selección básicamente los chicos para medir funciones básicas ¿ya? Un tipo de prueba...Y detectar si hay algún problema importante, hecho por la psicopedagoga y cuando hay algún problema importante se lo decimos a los papás y les decimos: mira está dentro del rango, a nosotros nos interesa cursos relativamente homogéneos porque un niño que no logra lo que logran sus compañeros, que siempre se equivoca, que nunca termina de hacer las cosas, que lo que trae está mal es un niño amargado y frustrado y para qué si hay una oferta de colegios tan distintos hoy en día ¿ya?, entonces nosotros tratamos de que una vez que se incorporan ver si tienen... primero si no se pueden incorporar decírselo al tiro, si se incorpora y tiene problemas veamos de solucionar los problemas al máximo porque la idea es que una vez que ya está en la básica con nosotros que termine con nosotros, porque es muy triste que se tengan que ir más arriba... (Directora, Escuela particular pagada 17, Valparaíso)

En otra de las escuelas particulares pagadas, la directora afirmaba que el nivel de exigencia de los procesos de selección aumenta en función del curso al que accede el alumno, es decir, los criterios de no admisión son más estrictos si el alumno se incorpora ya avanzada la educación básica que si lo hace al inicio de esta etapa educativa. Esta diferencia se explica, según la directora, por la capacidad de la escuela para nivelar en términos de rendimiento académico a un alumno que se incorpora en una edad temprana en comparación con aquellos que tratan de acceder a cursos superiores.

---

<sup>106</sup> Tanto en Valparaíso como en La Florida la mayoría de escuelas particulares pagadas se sitúan en niveles de pago mensual superiores a los 100.000 pesos, la categoría más elevada que se registra en las bases de datos del Ministerio de Educación.

Claro, claro, entonces la verdad que filtramos, filtramos bastante, la básica viendo que tenemos tiempo todavía para trabajar con los chicos académicamente también, si vienen muy descendidos y llega a 1º básico hay tiempo, pero académicamente si llega en 4º y viene descendido es complejo. (Directora, Escuela particular pagada 30, La Florida)

Por lo tanto, las escuelas particulares pagadas hacen uso de su capacidad de establecer mecanismos de selección durante los procesos de admisión. Esta capacidad, sumada al hecho de que son escuelas accesibles únicamente a grupos sociales muy concretos, les permite conseguir una población escolar muy homogénea desde el punto de vista social y académico, reduciendo “el coste” del proceso educativo que llevan a cabo. Por otro lado, es importante señalar que los procesos de selección repercuten más allá de su uso para influir en la composición social del alumnado de la escuela. Dichos procesos de selección representan una característica de las escuelas que algunas familias, particularmente de clase alta o media, reclaman y valoran en sus procesos de elección. Como ejemplo de la importancia del carácter selectivo de las escuelas a la hora de atraer nueva demanda, la única escuela particular pagada que no efectuaba procesos selectivos por su situación de baja demanda, se planteaba establecer algún tipo de selección, en este caso no para discriminar a los alumnos que tratan de acceder a la escuela, sino como una forma de atracción de nueva demanda.

En rigor, el próximo año, yo creo que lo vamos a hacer a través de pruebas porque por lo mismo que les decía, que lo papás, de alguna manera, esto se pasa de boca en boca y dirán “no, cualquier niño no entra ahí, tiene que tener algún...”, ¿Te fijas?, Que es un poco marketing. (Director, Escuela particular pagada 16, Valparaíso)

En el caso de las escuelas particulares subvencionadas, la gran mayoría admiten abiertamente, pese tener prohibido seleccionar en función de criterios de rendimiento o socioeconómico, el desarrollo de procesos selectivos. En concreto, 6 de las 8 escuelas particulares subvencionadas entrevistadas en Valparaíso admitía realizar algún tipo de proceso selectivo en la admisión de sus alumnos, en el caso de La Florida la proporción era de 4 de las 9 escuelas particulares subvencionadas entrevistadas. En cambio, si la información aportada por los directores se complementa con los datos del cuestionario de padres de la evaluación SIMCE y las entrevistas realizadas a las familias en estas escuelas, el número de escuelas que realizan procesos selectivos se eleva a 8 en el caso de Valparaíso y a 6 en La Florida. Por lo tanto, se ha observado, sea porque los directores lo reconocen abiertamente o través de la triangulación de la información recogida, que la gran mayoría de las escuelas particulares subvencionadas realiza algún tipo de práctica que se puede asociar con procesos de

selección de alumnado<sup>107</sup>. En el caso de las escuelas particulares subvencionadas se observan dos tipologías de procesos de selección, tanto en los métodos utilizados como en los objetivos perseguidos con estas prácticas: aquellas escuelas que realizan procesos selectivos bajo criterios de rendimiento y de conducta y aquellas que únicamente tienen en cuenta aspectos conductuales como criterio de selección.

La primera tipología de escuelas particulares subvencionadas que realizan procesos selectivos estaría compuesta por aquellas situadas en la parte alta o media-alta de la jerarquía local, es decir instituciones educativas con una composición social caracterizada por un alumnado de clase media o alta y con situaciones favorables o equilibradas en términos de demanda. Estas escuelas admiten realizar procesos selectivos a través de pruebas de rendimiento académico o sesiones de observación en aula, que posteriormente pueden ser complementadas con entrevistas a los propios alumnos o a sus familias. Es habitual que estas escuelas opten por la realización de pruebas de rendimiento entre aquellos alumnos de mayor edad que postulan a la escuela, especialmente entre aquellos que pretenden acceder a la educación media, pero en cambio opten por realizar sesiones de observación en el aula en el caso de los estudiantes de menor edad y considerar las notas previas del estudiante.

Sí, hay selección. A ver, del jardín infantil, de pre-kinder a 7° básico los niños vienen a observar un día, se instalan 1 día en el curso, y los profes ven, observan, hay una pauta de observación. Bueno pasan un día, en un día se puede observar, hay cosas que no se pueden observar, pero generalmente los niños pequeños que quedan son los primeros que llegan, porque tienen buenas notas. En general se postula con un promedio de 5,8 hacia arriba. Y ya desde 8° se toman pruebas, hay una prueba de lenguaje, matemática y de arte, la entrevista, eso. (Directora, Escuela particular subvencionada 15, Valparaíso)

Esta misma directora, al ser preguntada acerca de la pauta de observación de los alumnos que pasan un día en la escuela, afirma que, aparte de facilitarles información sobre el posible rendimiento del alumno, también les permite observar su comportamiento con el objetivo de poder excluir a aquellos alumnos que puedan mostrar problemas conductuales o comportamientos disruptivos.

**Entrevistador:** ¿Qué criterios siguen cuando hace la observación en el aula?

**Directora:** Si le toca lenguaje, la profesora verá si participa en la clase, si ella le tira una pregunta y él responde, cosas de ese estilo. Más que nada, yo lo veo esto, yo cuando se los devuelvo a los padres, más que lo que nosotros observamos, se observa un comportamiento, de inmediato estos medios así demasiado hiperquinéticos que revolucionan mucho y donde hay un grupo que ya tienen alguna situación específica,

---

<sup>107</sup> Aunque se abordará más adelante, aquellas escuelas particulares subvencionadas que no realizan procesos de selección a sus alumnos postulantes tienen, en su gran mayoría, situaciones muy desfavorables en términos de demanda que les impiden realizar estos procesos.

ahí decimos “Mira ahí no se puede tanto”. (Directora, Escuela particular subvencionada 15, Valparaíso)

En definitiva, las prácticas de selección en este tipo de escuelas particulares subvencionadas tienen un doble objetivo. Por un lado, asegurar que los alumnos que acceden a la escuela tengan un rendimiento académico mínimo o que muestren el potencial de tenerlo en un futuro. Por otro lado, excluir a aquellos alumnos que, independientemente de su rendimiento académico potencial, pueden presentar algún tipo de problema conductual.

Entre estas escuelas particulares subvencionadas situadas en la parte media o alta de la jerarquía local también es recurrente el uso de recursos que algunos de estos directores denominan “autoselección”. En muchos casos a raíz de la controversia de los últimos años en torno a los procesos selectivos, algunas escuelas desarrollan mecanismos que tienen como objetivo que aquellas familias que no se adecuan al perfil buscado por la escuela se autoexcluyan durante el proceso de postulación y no sea necesario excluirlos a través de procesos explícitos de selección. El uso de este tipo de prácticas de inducción de la autoexclusión no necesariamente implica que estas escuelas no apliquen posteriormente procesos selectivos, pero permite reducir su incidencia. Los métodos utilizados para generar autoselección o autoexclusión por parte de las familias adoptan diversas formas, desde exigir un importante grado de implicación de las familias durante el proceso de postulación hasta transmitir un elevado nivel de exigencia con el objetivo de que algunas familias, que los directores consideran que pudieran estar menos implicadas en el proceso educativo de sus hijos, opten por no matricular a sus hijos en la escuela. También se ha observado que frecuentemente los procesos de postulación a las escuelas particulares subvencionadas situadas en posiciones medias de la jerarquía local implican el pago de una “arancel de postulación”, es decir el pago de una cantidad de dinero simplemente como condición para poder solicitar la admisión en la escuela<sup>108</sup>. A modo de ejemplo cabe señalar las prácticas de dos escuelas que enfatizaban especialmente el rol de estas prácticas de autoselección. La primera escuela requiere de una implicación importante de las familias durante el proceso de postulación y una serie de procesos de sociabilización en la escuela que, en cierta manera según la directora, consiguen que aquellas familias menos convencidas del proyecto educativo de la

---

<sup>108</sup> Aunque esta práctica no fue referida por los directores durante las entrevistas realizadas, muchas de las familias hicieron referencia a esta cuestión cuando se les interrogaba acerca de los requisitos que habían tenido que realizar cuando postularon a la escuela. Además, el análisis de las páginas webs de gran parte de este tipo de escuelas, al que nos referiremos más adelante, contenía esta información en el apartado acerca de los requisitos de admisión.

escuela opten por no matricular finalmente a sus hijos.

**Entrevistador:** ¿Qué hacen algún tipo de entrevista con los apoderados?

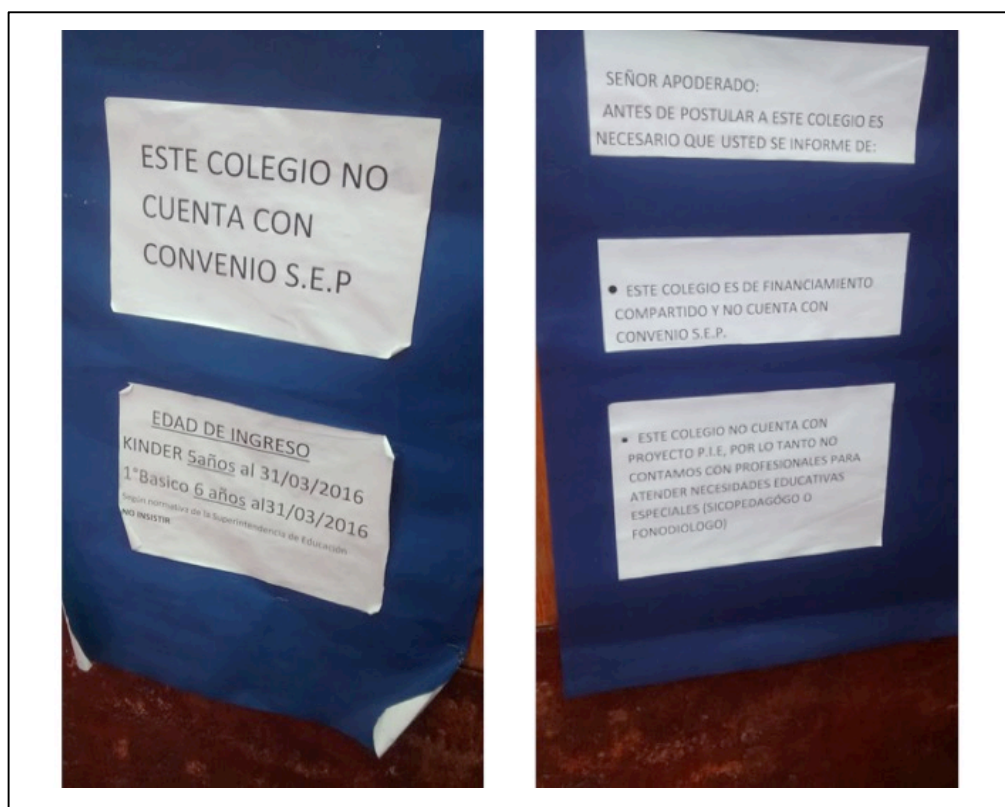
**Directora:** O sea, entrevista y un trabajo, un trabajo con pareja de padres, en realidad no exigimos mucho las parejas pero muchas veces vienen el papá o la mamá, y trabajamos con 8 personas y trabajamos temas donde ellos van trabajando algunos temas en un taller y la verdad es que ellos después de eso toman la decisión de...Ay, y lo otro que hacemos pero eso no es tampoco selección, no es selectivo, es que los niños tienen una actividad e integración como una fiesta de cumpleaños entonces que el niño sepa a qué colegio va a venir ¿ya?. Y ahí los papás toman la opción -después de ver todo esto-, de matricular o no matricular. (Directora, Escuela particular subvencionada 29, La Florida).

Otro de los directores entrevistados reconocía que durante el proceso de matrícula intentaba transmitir a las familias todas las limitaciones de la escuela a la hora de atender a alumnos con necesidades educativas específicas o con menores recursos económicos; intentando, como el mismo reconoce, que algunas de las familias con hijos en esta situación optaran por no matricular a sus hijos en la escuela.

[...]nosotros como colegio subvencionado que tiene tan pocos alumnos, nosotros no tenemos especialistas, entonces los alumnos que llegan con problemas de aprendizaje, con problemas de lenguaje, o sea cuando tú ves en el transcurso del tiempo te vas dando cuenta, pero este apoderado no va a gastar dinero en llevarlo a un fonoaudiólogo, a un especialista y seguir un tratamiento, eso no... Entonces lo que hacemos es reunir a todos los apoderados en algún momento del año, que lo hicimos ya y les dijimos: miren, así somos nosotros, ¿está seguro que quiere que su niño venga? No tenemos esto, no tenemos esto, y no tenemos esto otro... [...] el otro día en la entrevista con los 100 y tantos apoderados que postularon, los teníamos en el patio explicándoles, les contamos pero lo peor de lo peor, a ver si alguno se paraba y se iba. (Directora, Escuela particular subvencionada 13, Valparaíso)

De hecho, esta última escuela disponía una serie de carteles en la entrada del edificio donde advertía a las familias que quisieran postular que la escuela que contaba con sistema de financiamiento compartido, no participaba del programa estatal para los alumnos socialmente desfavorecidos “este colegio no cuenta con convenio SEP” y tampoco formaba parte del programa que les otorga recursos adicionales para atender al alumnado con necesidades educativas especiales “No contamos con profesionales para atender necesidades educativas especiales” (figura 7.3).

**Figura 7.3.** Carteles a la entrada de la escuela



Posteriormente ambas escuelas complementan estos procesos de autoselección con el uso de prácticas más tradicionales como una prueba escrita o la realización de una sesión de juego. En la escuela Particular Subvencionada 29 el 41,3% de las familias afirma haber realizado una sesión de juego y un 82,6% un examen escrito como requisito de admisión. En el caso de la escuela Particular Subvencionada 13 el 63,6% de las familias reconoce que el alumno ha debido rendir un examen escrito durante el proceso de postulación.

Otro de los requisitos de acceso identificados, tanto en las escuelas particulares pagadas como en las particulares subvencionadas de mayor estatus, es la presentación del certificado de salarios de las familias. Esta medida parece tener un carácter más discrecional, ya que un porcentaje relativamente reducido de familias reporta haber presentado este tipo de documentos y a través del cuestionario de familias solo cuatro escuelas presentan porcentajes elevados de este requisito. Pese a que los directores no reportaban el uso de este tipo de requisitos durante el proceso de postulación, algunas de las familias que afirmaban haber entregado este documento interpretaban que más que una media sobre el nivel socioeconómico era utilizada para asegurar que podrían hacer frente al pago mensual que exigía la escuela.

En cierta manera se podría considerar que estos procesos de autoexclusión han surgido como respuesta al debate social que se ha planteado en torno a la selección de alumnos. La prohibición efectiva de la selección de alumnos ha sido una reivindicación de los movimientos sociales que han promovido el debate en torno al sistema educativo en los últimos años, además la creación en 2012 de la Superintendencia de Educación provocó un aumento de las denuncias y sanciones en torno a los procesos selectivos en aquellas escuelas que lo tenían legalmente prohibido. Estos procesos de autoexclusión son la respuesta de las escuelas a un entorno social y político más crítico con los procesos de selección. Las escuelas pretenden mantener su carácter selectivo, pero de manera menos explícita que en el pasado.

Una segunda tipología de procesos selectivos desarrollados por parte de las escuelas particulares subvencionadas se da en escuelas situadas en las posiciones media o media-baja de la jerarquía local. Estas escuelas optan por establecer criterios y requerimientos de admisión que les permitan evitar la entrada de aquellos alumnos más problemáticos desde el punto de vista conductual o con un rendimiento académico muy por debajo de la media de la escuela. Estas escuelas otorgan un elevado valor al comportamiento de los alumnos más allá de su rendimiento académico presente o futuro, considerando que la escuela tiene poca capacidad de influir sobre la actitud y el comportamiento de los alumnos, como señalaba uno de los directores entrevistados *“el alumno puede ser flojo, pero si tiene buena disciplina se pueden hacer muchas cosas”* (Directora, Escuela particular subvencionada 23, La Florida). Estas escuelas hacen uso mayoritariamente del informe de notas de la escuela anterior o del informe de personalidad que realiza la escuela donde el alumno cursó la educación preescolar. Incluso entre las escuelas con proyecto abiertamente inclusivo desde el punto de vista social y de rendimiento académico reconocen que deniegan la matrícula a aquellos alumnos con un importante historial de comportamiento conflictivo. Véase el siguiente ejemplo:

Nosotros solicitamos que traigan un informe de personalidad del establecimiento de donde vienen y pedimos la fotocopia del registro anecdótico que los chicos tienen, que a veces habla mucho más que una simple clasificación con una letra, o sea nos interesa saber, a veces en los colegios no se hacen grandes distinciones entre las faltas leves o graves y centramos toda la atención en el tema de la convivencia, o sea si es un muchacho golpeador o que tiene mala relación con el entorno, ese muchacho no. (Directora, Escuela particular subvencionada 8, Valparaíso)

Más allá del registro de incidencias del alumno, otro método de selección por cuestiones conductuales es el análisis de las notas previas en asignaturas concretas que los directores consideran que les pueden dar una orientación sobre el

comportamiento y la actitud del alumno que postula a la escuela. En este sentido, el requisito de aportar el informe de notas de la escuela anterior no necesariamente se vincula con procesos selectivos, sino más como un requisito de carácter burocrático, pero a su vez es una fuente importante de información para conocer las características del alumno. Como relata el siguiente director, el rendimiento en aquellas asignaturas que él considera menos exigentes desde el punto de vista académico (como la religión o las asignaturas artísticas), puede ser un *proxy* adecuado de cuál ha sido el comportamiento de alumno en la escuela de la que proviene.

**Entrevistador:** ¿Y lo de la disciplina usted cómo lo ve, con el informe de la escuela anterior?

**Director:** Claro, normalmente con el informe de las escuelas, bueno una ya tiene años de ejercicio acá, o sea si, a ver por ejemplo, yo veo el informe y si el informe por ejemplo denota o me dice por ejemplo en religión -que es un ramo optativo, que perfectamente el apoderado puede decir no-, me viene con una mala calificación, teniendo en cuenta que religión es una asignatura que en este país tiene muy poca importancia, y más encima el alumno viene con mala calificación yo puedo intuir de que o interrumpe o molesta porque se podía haber eximido, se podía haber eximido, puede su apoderado ir a firmar y decir yo no quiero que haga religión, pero aun así el niño estaba en la sala de clase en religión y viene con mala calificación yo intuyo que puede tener problemas disciplinarios, no académicos porque en religión no te evalúan lo académico te evalúan la parte de valores...

**E:** O sea, ¿diríamos que la nota en religión es un proxy de comportamiento?

**D:** Claro, podría ser eso, podría ser eso. Lo otro son los ramos artísticos, los ramos artísticos, y eso es bueno, acá en Chile nadie reprueba por ramos artísticos, nadie, nadie reprueba por ramos artísticos, normalmente se evalúa el esfuerzo, que el empeño, que el trabajo en clase, entonces para mí los ramos artísticos son un indicador de cómo funciona en las salas de clase, es rarísimo encontrar un alumno que sea malo para artes, porque además que ningún profesor de artes va a calificar mal a su alumno porque le interesa que salga adelante mientras trabaja, entonces si viene con malas notas uno puede intuir que es problema de que no cumple con los materiales, que es irresponsable o que no trabaja en clase como es debido, entonces ahí tienen un segundo elemento, un segundo indicador.

Esta selección por cuestiones conductuales se ha observado incluso en escuelas municipales que pese a situarse en una posición media-baja dentro de la jerarquía local tienen una situación relativamente favorable en términos de matrícula, optan por no matricular a aquellos alumnos que han mostrado problemas conductuales en el pasado.

Sí, fijate que yo estuve viendo eso esta semana, sí hemos tenido harta demanda y a pesar de eso igual en situaciones muy puntuales nos hemos visto con la obligación de decirle que no a algunas matrículas, siendo que la [...] de repente te dice: que no, que los puedes matricular, pero nosotros hemos tomado una postura con la inspectoría general, eh...yo te señalaba que casi no hay problemas de convivencia, lo que no significa que no existan porque los hay. Entonces cuando viene a buscar matrícula alguien -tú podrás apreciar que en la repisa que está detrás tuyo están todos los libros del año pasado-, entonces a veces cuando viene un alumno que ya fue de acá te dice: no, es que yo el año pasado estuve acá pero me fui y quiero volver, yo les hago una entrevista, busco el libro del año pasado y cuando observo situaciones como faltas de



respeto gravísimas hacia un profesor yo digo: no, sabes que no, porque da la coincidencia que justo este profesor va a ser tu profesor este año, lo lamento mucho pero... (Director, Escuela municipal 18, La Florida)

Una de las explicaciones para esta exclusión por motivos conductuales recae en el hecho de que muchas de estas escuelas basan su oferta escolar en aspectos basados en la convivencia o en la seguridad y que por lo tanto evitar el acceso de los alumnos más problemáticos es indispensable para garantizar el proyecto educativo de la escuela. Por lo tanto, el uso de prácticas de selección les permite mantener un control sobre su población escolar de manera que puedan evitar el acceso de aquellos alumnos que pueden suponer una dificultad en términos de convivencia escolar.

En las escuelas situadas en posiciones bajas de la jerarquía local de escuelas y por tanto con una mayor proporción de alumnos de nivel socioeconómico bajo, se observan también prácticas puntuales de exclusión de alumnos. Este tipo de escuelas consideran que el objetivo principal de llevar a cabo prácticas de selección al alumnado de nueva incorporación es el de nivelar o compensar el rendimiento o el nivel socioeconómico de la población de la escuela. En este sentido, la lógica expresada por los directores de estas escuelas es que los procesos de selección les permiten reducir el nivel de concentración de alumnos con bajo nivel socioeconómico o bajo rendimiento. En este caso, los procesos selectivos se entienden como un mecanismo para evitar una elevada concentración de alumnos en situaciones más desfavorables, en términos académicos o sociales, y por tanto asegurar una situación que les permita mantener su posición en el mercado educativo.

Vienen acá, nosotros, bueno, por ley esto es privado, por ley no podemos discriminar ¿ya? Entonces por ley tenemos que recibir a quien venga ¿ya? Ahora lo que yo estoy haciendo acá tratando un poco de ir haciendo como un pequeño filtro con alumnos, o sea cuando llegan alumnos nuevos por lo menos intuir qué tipo de notas tienen porque ya estamos copados con alumnos con vulnerabilidad y con bajos rendimientos. Entonces lo que tenemos que hacer también es ponerles algunos alumnos de buen rendimiento y que no estén en esa condición como para nivelar hacia arriba porque estábamos nivelando hacia abajo. (Directora, Escuela particular subvencionada 23, La Florida).

De algún modo, estas escuelas, ante la falta de una política pública más activa en la reducción del elevado nivel de segregación del sistema educativo chileno, optan por adoptar una serie de prácticas que les permitan reducir la concentración de alumnos vulnerables o con rendimientos académicos muy bajos. Estas prácticas han sido también observadas en algunas escuelas municipales que tratan de posicionarse mejor en el mercado pese al elevado nivel de vulnerabilidad de los estudiantes a los que atienden y sus limitados recursos.

La expulsión es otro de los mecanismos que se utiliza de manera esporádica pero extendida por parte de las escuelas particulares subvencionadas y pagadas para modificar su composición social<sup>109</sup>. El recurso de la expulsión se utiliza en menor medida que los procesos selectivos y es reconocido menos abiertamente por los directores<sup>110</sup>. Aunque los directores que reconocen aplicar esta medida afirman que la expulsión se utiliza únicamente como último recurso ante problemas conductuales graves, las escuelas municipales entrevistadas afirmaban recibir un número significativo de alumnos expulsados de escuelas particulares subvencionadas a lo largo del curso escolar. El hecho de que las escuelas municipales se sitúen en una posición de último recurso para aquellos alumnos que no son atendidos por el resto de escuelas genera situaciones de concentración de alumnos con mayores problemas conductuales en las mismas y un efecto fuga que a juicio de los directores no hace más que ahondar en la situación de segregación en que se encuentran las escuelas de titularidad municipal.

De hecho, fíjate que aquí hemos recibido niños que vienen de colegios particulares, ya que por problemas disciplinarios se van y bueno, nosotros no podemos discriminar ningún niño como colegio municipal tenemos que recibirlo, y ahí uno se va dando cuenta de que de repente te encuentras con que tienes muchos niños con muchos problemas disciplinarios, de todo, que te perjudican y entonces ¿qué pasa con eso? Empieza el éxodo de los niños realmente buenos y por eso es que los rendimientos de nuestro colegio no tienen esa alza que nosotros esperamos, porque desgraciadamente el trabajo que se puede hacer aquí se ve perjudicado, además aquí hay mucha rotación de niños, porque las familias, hay muchas familias flotantes. (Director, Escuela municipal 19, La Florida)

### **7.3.3. La selección de alumnos: síntesis de resultados**

En resumen, se puede afirmar que tanto en Valparaíso como en La Florida las prácticas de selección se encuentran extendidas en la mayoría de escuelas analizadas, independientemente de si se realizan con carácter general o si dichos procesos selectivos afectan únicamente a algunos alumnos. La tabla 7.5 pretende sintetizar, a partir de una serie de tipologías, los mecanismos y objetivos de selección identificados a lo largo del apartado.

---

<sup>109</sup> La LGE de 2009 establece que durante el curso escolar los alumnos no podrán ser expulsados por el hecho de no abonar las cuotas de copago no por el rendimiento académico de los alumnos. Además, la legislación prohibía a las escuelas financiadas con fondos públicos, municipales y particulares subvencionadas, no renovar la matrícula a un alumno por cuestiones relacionadas con el rendimiento académico en la educación preescolar y básica.

<sup>110</sup> Lamentablemente no se disponen de datos ni información secundaria que permita ponderar el uso de las prácticas de expulsión en las escuelas analizadas. Los datos disponibles para el conjunto de Chile hacen referencia a las denuncias presentadas a través de la Superintendencia de Educación muestran que se reportan un número menor de denuncias por prácticas de expulsión que por cuestiones relacionadas con la selección.

**Tabla 7.5.** Tipologías de prácticas selección

	<b>Selección por rendimiento</b>	<b>Selección por rendimiento y conductual</b>	<b>Selección conductual</b>
Titularidad	Particulares pagadas	Particulares subvencionadas	Particulares subvencionadas y municipales
Posición en la jerarquía	Alta o media-alta	Media	Media o media-baja
Mecanismo de selección	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas de rendimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas de rendimiento</li> <li>• Observación en el aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informe de antecedentes</li> <li>• Notas escuela anterior</li> </ul>
Objetivo	Garantizar homogeneidad en el rendimiento de los alumnos.	Asegurar nivel de rendimiento mínimo y evitar alumnos con problemas conductuales	Evitar alumnado con problemas conductuales o reducir la concentración de alumnado de bajo rendimiento.

En primer lugar, identificamos la selección por rendimiento, frecuente en escuelas particulares pagadas y que se realiza a través de pruebas escritas que pretenden identificar el nivel cognitivo de los alumnos. Según los propios directores, estos procesos de selección tienen como objetivo homogeneizar el nivel de rendimiento de sus alumnos y, por lo tanto, asegurar un nivel de rendimiento medio de la escuela elevado. La segunda de las tipologías, utilizada principalmente por las escuelas particulares subvencionadas, es la combinación de procesos selectivos que les aporten información sobre las capacidades cognitivas de los alumnos postulantes y un comportamiento adecuado en el aula. Estas escuelas situadas generalmente en una posición media en la jerarquía local pretenden garantizar que los alumnos tengan un nivel de rendimiento, como mínimo, medio y que no muestran problemas disruptivos que puedan dificultar su trayectoria educativa en la escuela. Por último, en tercer lugar se ha identificado un conjunto de escuelas situadas en posiciones inferiores de la jerarquía que desarrollan algunos procesos selectivos que les permiten excluir a aquellos alumnos con mayores problemas conductuales. En este caso, esta selección se realiza a través de documentos obligatorios que las familias deben entregar al realizar el proceso de postulación a la escuela, como el informe de antecedentes o las notas de la escuela anterior, y a través de los cuáles los directores tratan de identificar a aquellos alumnos que pudieran presentar problemas de carácter conductual. Estos

mecanismos, que podrían considerarse de *selección no explícita*, provocan que las escuelas de esta última tipología no sean percibidas como selectivas.

#### **7.4. Rendimiento académico en pruebas estandarizadas externas**

El hecho de que una parte importante de las escuelas chilenas llevan a cabo actividades orientadas a mejorar el rendimiento académico de sus alumnos en pruebas de evaluación externa (SIMCE) es un fenómeno conocido y señalado por algunos informes oficiales (Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE, 2003). Sin embargo, la evidencia empírica en torno al tipo y uso de este tipo de prácticas es todavía limitada. El presente apartado analiza las prácticas y motivaciones que llevan a las escuelas a desarrollar actividades orientadas a la mejora específica en las evaluaciones externas.

##### **7.4.1. La importancia de las pruebas estandarizadas**

Las pruebas de evaluación externa (SIMCE) son un pilar fundamental del diseño y sistema de incentivos del mercado educativo chileno. Estas evaluaciones son la fuente que nutre principalmente el sistema de información que la administración educativa pone al servicio de las familias como criterio principal durante el proceso de elección. Además, como se señaló en el capítulo 3, las pruebas SIMCE se realizan en múltiples cursos de la educación básica y media, así como en un importante número de materias (ver tabla 3.2). En el momento de la realización del trabajo de campo, los alumnos de educación básica eran evaluados de diferentes materias en 2º, 4º y 8º curso.

En este sentido, y como se ha señalado anteriormente, el alto rendimiento en pruebas externas estandarizadas es uno de los elementos utilizados por alguna de las escuelas analizadas como ámbito principal de diversificación de su oferta educativa. Pero incluso las escuelas que no tienen un foco específico en el rendimiento en estas pruebas son afirmantes de la necesidad de situarse en una posición mínima en los rankings de rendimiento para asegurar una cierta capacidad de atracción de las familias. Pese a que únicamente un número reducido de familias entrevistadas, como ya se había identificado en estudios previos, tienen como atributo principal de elección la puntuación de la escuelas en pruebas de rendimiento externas (Elacqua y Fábrega, 2006; Raczynski et al, 2010; Rojas et al., 2016), en las entrevistas

realizadas a familias se ha observado que una parte importante de ellas, especialmente de clase media y alta, toma en consideración en el proceso de elección únicamente aquellas escuelas con una nota mínima en estas pruebas, o ponderan la puntuación en SIMCE o en la prueba de acceso a la universidad como uno de los criterios de elección. Es decir, uno de los elementos utilizados por las familias para incluir en su conjunto de opciones, aunque posteriormente se valoren otros atributos, es que la escuela se sitúe en un intervalo de puntuación que ellas consideran óptimo, sin necesidad de que traten de maximizar la puntuación en SIMCE como objetivo de la elección escolar. Ahora bien, el rol de la puntuación en SIMCE en el proceso de elección de las familias es complejo. Por ejemplo, la siguiente madre afirma que tener un nivel adecuado en la evaluación SIMCE era una condición necesaria para tomar en consideración a la escuela durante el proceso de elección.

**Apoderada:** Claro, y el SIMCE por lo menos tenía muy buena evaluación y eso nos llamó la atención porque quiere decir que el proyecto educativo obviamente va un poco acorde con lo que establece el Ministerio

**Entrevistador:** O sea que miraron en la puntuación de esto, o sea conocían el colegio, comprobaron un poco que la puntuación de SIMCE estuviera en un...

**Apoderada:** Exacto, que estuviera en un nivel (Apoderada, Escuela particular subvencionada 31, La Florida)

**Entrevistador:** ¿Consultó usted el SIMCE antes de venir a ver la escuela?

**Apoderada:** Me fijé en los otros colegios que tenían el SIMCE y este colegio estaba dentro de los buenos porcentajes de SIMCE (Apoderada, Escuela particular subvencionada 28, La Florida)

En cambio, otras familias incluyen la puntuación SIMCE como un atributo más a tener en cuenta durante el proceso de elección, pero sin que necesariamente sea determinante a la hora de optar por una escuela. La puntuación SIMCE se valora como un atributo más a tener en cuenta, pero ponderado con otros elementos que también son determinantes para las familias. Por lo tanto, que las escuelas obtengan un buen rendimiento en estas pruebas no es condición suficiente, pero si necesaria para estas familias.

Bueno, primero es como por oír donde fueron compañeros, jefes o sea por conocer los colegios en los que se mueve en el ambiente nuestro y también buscamos en internet resultados tipo SIMCE, PSU ese tipo de resultados, aunque no es nuestra tampoco nuestra variable de decisión ni el SIMCE ni el PSU, simplemente queríamos un colegio que fuera bueno y que tuviera los valores católicos dentro de su formación. (Apoderada, Escuela particular pagada 30, La Florida)

Bueno, es que a mí lo que me dice el SIMCE en particular, como mamá, es qué tal es la calidad de los profesores no como son los hijos, ni cómo van a salir mis hijos porque nosotros partimos de un entorno completamente bien diferente, mucho más subdesarrollado, entonces si nosotros pudimos estudiar lo que pudimos estudiar y

llegar quiere decir que nuestros hijos vayan donde vayan teniendo buenos profesores sí van a poder llegar a las metas que uno tenga, no necesariamente estudiar en Chile sino que consideramos todo, quizás tenemos un abanico más amplio de posibilidades y por eso no nos fijamos solo en el SIMCE, en la PSU, el SIMCE sí era como comparativo pero para saber el nivel del profesor qué tan bueno era el colegio? Porque eso deja decir de los profesores no de los alumnos. (Apoderada, Escuela particular pagada 30, La Florida)

Esta necesidad de obtener una puntuación mínima en SIMCE como condición necesaria para asegurar una cierta capacidad de atracción de la demanda es percibida por parte de las escuelas que, aunque no focalicen su proyecto educativo en el rendimiento, son conscientes de que no pueden escapar de la presión que suponen las mediciones externas y de la necesidad de obtener una puntuación que les sitúe en una posición mínima en el conjunto de su mercado educativo local.

Uno como institución por mucho que quisiera no tomar en cuenta estas evaluaciones externas no puedes, no puedes porque al final es marketing, al final igual te muestra la posición del colegio con respecto a los pares en la comuna de La Florida, que es una comuna bastante grande, que tiene una gran demanda de matrículas por buenos colegios, entonces nosotros queremos también tener buenos colegios, o sea buenos alumnos en este colegio y este plus que te da toda esta actividad que nosotros hacemos extra hace que también lleguen apoderados por eso... (Director, Escuela particular subvencionada 27, La Florida)

Otro grupo de escuelas a las que no les queda otra opción que intentar mejorar sus puntuaciones en las pruebas externas estandarizadas son aquellas que participan en el programa SEP que, recordemos, tiene como uno de sus principales componentes de evaluación y rendición de cuentas la evolución de la puntuación de la escuela en las pruebas SIMCE<sup>111</sup>. Estas escuelas, aunque consideran que la puntuación en este tipo de evaluaciones externas no es uno de los atributos de elección que valoran las familias a las que atrae la escuela, depende de su puntuación en SIMCE a la hora de recibir aportes públicos adicionales o para mantener su autonomía como institución educativa<sup>112</sup>.

En cambio, como se señalaba en el capítulo 6, las escuelas que no atienden a un perfil de familias que valore el rendimiento en estas pruebas, muchas veces por considerarlo

---

<sup>111</sup> De acuerdo con los requisitos vinculados a la SEP, para que una escuela que participa en este programa sea considerada “autónoma” debe obtener una puntuación en las pruebas SIMCE superior a la escuela de su mismo grupo socioeconómico situada en la mediana y un porcentaje de alumnos situados entre los 250 y 300 puntos superior a la escuela del mismo grupo de nivel socioeconómico (Bellei et al., 2010).

<sup>112</sup> Las escuelas que participan en la SEP son clasificadas en tres categorías según su puntuación en las pruebas SIMCE: “autónomas”, “emergentes” o “en recuperación”. Según las directrices de la SEP, las escuelas con puntuaciones medias en SIMCE inferiores 220 y con menos de un 20% de alumnos por encima de los 250 son clasificadas como “en recuperación”. Las escuelas situadas en esta categoría son obligadas a la contratación de servicios de asesoría externa para las tareas de evaluación y gestión escolar e incluso, en caso de que esta situación se prolongue en el tiempo, la ley que regula la SEP prevé la posibilidad de clausurar dichas escuelas.

un mal indicador de la calidad de las escuelas, y que no forman parte del programa SEP no consideran tener ningún tipo de incentivo para tratar de mejora en estas pruebas a través del desarrollo de actividades específicas.

#### **7.4.2. Las prácticas para la mejora en las pruebas estandarizadas externas**

Alrededor de la mitad de las escuelas analizadas afirmaban desarrollar algún tipo de práctica que directamente está orientada a mejorar su puntuación en la prueba SIMCE. Estas prácticas son diversas pero se podrían señalar aspectos como la reserva de horas lectivas específicamente pensadas para preparar las pruebas (los conocidos popularmente como “talleres SIMCE”), las realización de pruebas de ensayo, establecer sistemas de motivación y/o incentivos para los alumnos que deben rendir las pruebas en ese curso escolar o la contratación de empresas de Asistencia Técnica Externa (ATEs) para la preparación y monitoreo de los alumnos que, en ese curso escolar, realizaran las pruebas. Más allá de estas prácticas directamente orientadas a mejorar el rendimiento de la escuela en las pruebas SIMCE, que podrían incluirse dentro de la categoría *teaching to the test* (Popham, 2001), la gran mayoría de los directores entrevistados afirmaban que realizan cambios pedagógicos, curriculares o del sistema de evaluación interno con la voluntad de que dichos cambios a medio o largo plazo les puedan permitir mejorar su situación en las pruebas estandarizadas externas.

En algunas de las escuelas analizadas, las actividades orientadas a mejorar en las pruebas de evaluación externa, ya sea SIMCE o la PSU, tienen un enorme calado en toda la actividad de la escuela. Por ejemplo, el siguiente director relata toda una serie de prácticas e iniciativas que las escuela han implementado con el objetivo de mejorar sus puntuaciones en las pruebas externas. Este caso demuestra como en algunas escuelas la preparación y las prácticas orientadas a la mejora en pruebas estandarizadas ocupan gran parte de la actividad cotidiana de la escuela.

Se hacen, al final lo que pasa es que el medio en el que uno como institución, colegio, profesor se encuentra inserto hace que tengamos que tomar planes de vida que sean acorde con las realidades que tengamos que, o sea competir con el resto, entonces también ¿qué se ha creado? se han creado talleres de reforzamiento, se han creado horas o se han asignado horas en las horas de libre elección que te propone el Plan Nacional para taller de PSU desde 1º a 2º medio, 1º y 2º medio tienen dos horas específicas de SIMCE matemáticas y SIMCE lenguaje, que después esas dos horas pasan en 3º y 4º medio a ser horas de PSU y ya está, ¿ya? y también nosotros tenemos un preuniversitario los sábados acá, el preuniversitario da la tres ciencias: biología, física, química más historia, o sea todas las ciencias incluyendo las ciencias sociales los sábados se dan acá en un preuniversitario para los alumnos de 3º y 4º

medio, por lo tanto las medidas están. (Director, Escuela particular subvencionada 27, La Florida).

Otras escuelas incluso han contratado los servicios de asesorías externas para desarrollar pruebas de diagnóstico, evaluaciones y recomendaciones que les permitan monitorear la situación de sus alumnos en los contenidos y formatos de las pruebas SIMCE. Estos servicios se basan en una serie de mediciones de rendimiento académico periódicas que se realizan con instrumentos similares a los que posteriormente se realizan en las pruebas SIMCE. En muchos casos, las escuelas que han contratado este tipo de servicios forman parte del programa SEP, que permite dedicar parte de los recursos obtenidos a través de esta subvención a la contratación de empresas de asesoría y consultoría (Bellei, 2015).

**Directora:** Además con el PME, con el Plan de mejoramiento que está fijado y nuestro foco va hacia allá, se han hecho talleres para apoyo SIMCE, se ha contratado una ATE también va ser apoyo SIMCE, entonces tiene que subir este año si dios quiere.

**Entrevistador:** ¿Porque ustedes qué hacen para mejorar el SIMCE?

**D:** ¿Qué hacemos?, bueno, tratar de mejorar la metodología de los profesores ¿cierto?, tratar de ver el clima laboral dentro de las aulas de clase, tratar de entregar todos los insumos necesarios para que cada profesor realice las actividades, un ensayo SIMCE mensual interno, más lo que se ha contratado en este minuto un ATE para que haga el ensayo SIMCE ya en forma como una prueba prácticamente externa, como ensayo. Ellos nos entregan un análisis completo tanto de los niveles de aprendizaje ¿cierto? del nivel de desempeño de cada alumno y en forma general, para ver a cuántos tenemos para contar en el nivel alto y cuántos tenemos que hacer subir a los que están bajos.

**E:** ¿Y este, el objetivo es hacerlo a medio curso para pensar en la prueba real, este ensayo con la ATE?

**D:** Claro. (Director, Escuela municipal 19, La Florida)

Otros directores, pese a que reconocen realizar ensayos periódicos de la prueba SIMCE, justifican la realización de este tipo de prácticas como una manera de que sus alumnos se familiaricen con los instrumentos de medición utilizados en el SIMCE. Por ejemplo, la siguiente directora, aunque reconoce realizar ensayos de la prueba mensualmente, los cuales justifica únicamente como una manera de que sus estudiantes se familiaricen con el instrumento de medición.

Sí, eso hoy día ayer nos llegó digamos la diferencia, entonces hoy día es nuestra teoría que la hemos tenido desde que yo llegué a trabajar acá al colegio digamos, ahora si esa teoría no se cumple significa que estamos haciendo mal las cosas, pero no debiera en realidad o sea creo que porque nosotros preparamos, familiarizamos a los niños con el instrumento una vez al mes con una prueba que no tiene nota sino que solamente para que sepan digamos... Justamente y los resultados son bastante similares digamos a lo que nos arroja el SIMCE posteriormente, incluso partimos en marzo con una prueba digamos y tenemos uno mensual no es más que eso y los niños saben que es un ensayo SIMCE, que no tienen nota y que obviamente es para ir ejercitando y vamos [in crescendo] considerablemente digamos porque a medida que se va también trabajando el nivel y los contenidos que van faltando digamos del curso que aplica SIMCE, si bien son contenidos de 3° y 4° o 1° y 2° o 5° y 6°, pero hay contenidos que



en marzo no se han visto y que es distinto el ensayo SIMCE que rinden en octubre por ejemplo porque ya han visto la mayor cantidad de contenidos del área... (Directora, Escuela particular pagada 30, La Florida)

Una última práctica identificada entre las escuelas que desarrollan prácticas para la mejora en SIMCE es el uso de sistemas de incentivos entre aquellos alumnos que deben rendir la prueba. Concretamente, algunas de las escuelas analizadas desarrollan numerosas prácticas para incentivar a sus alumnos antes de la prueba o en función de los resultados obtenidos. Algunos de estos incentivos identificados son la celebración de fiestas o la organización de visitas y salidas extraordinarias como premio por los resultados obtenidos. Otras escuelas reconocen que realizan actividades de motivación extraordinarias con anterioridad a la prueba y entregan una serie de bonificaciones con posterioridad a la prueba. Por ejemplo, la siguiente escuela reconoce que el día de la prueba ofrece un desayuno especial a sus alumnos y que estos son recompensados posteriormente por su buena disposición en el momento de realizar la prueba de rendimiento académico.

Damos una cobertura de contener a los niños, en primer lugar que conozcan el instrumento de tal manera que se enfrentan una vez más a un tipo de pregunta y a un tipo de hoja de respuesta, segundo el día que les toca ellos tienen que venir correctamente uniformados, que sepan que vienen a un evento importante y que van a representar a su colegio, tercero el colegio se preocupó de darles un rico desayuno: chocolate, un pancito rico, distinto al que le da la JUNAEB, la empresa que les da alimentación de Chile, conversamos con ellos, si es posible hacemos una oración porque somos un colegio laico, invocamos pacha mama, universo, lo que sea para que nos de buena vibra, relajados, juegan un ratito y suben y los estamos observando, inspector, [...], profesora jefe, ¿qué nos interesa? Nos interesa que ellos estén bien y que se mantengan, que posterior a eso sin saber los resultados los invitamos a un paseo porque por el solo hecho de venir con buena disposición ya para nosotros como equipo es un valor agregado, y es así como el 6° básico fue al Lago Peñuelas un día, al 4° básico lo vamos a llevar a otro lugar y le 5° va a ir a una granja educativa, tienen un beneficio porque ellos responden... (Directora, Escuela municipal 1, Valparaíso)

El impacto de las pruebas de evaluación externa sobre las prácticas y la actividad de las escuelas va más allá de las prácticas que podrían ser consideradas como *teaching to the test*. Parte de las escuelas que afirma no realizar ninguna actividad directamente orientada a la mejora de su rendimiento en este tipo de pruebas admite, sin embargo, que han adoptado medidas de carácter pedagógico o de gestión a partir de los resultados obtenidos en estas pruebas o de los cambios en el marco de evaluación de SIMCE. En términos de gestión de la escuela, algunos directores han reportado que acostumbran a reorganizar a su profesorado en función de los cursos que deben rendir la prueba SIMCE cada año. Los profesores más valorados por la dirección o que en el pasado han obtenido mejores rendimientos, son puestos a cargo de los cursos escolares que serán evaluados. Otra de las prácticas identificadas es la adaptación del sistema de evaluación de los alumnos al tipo de instrumentos, preguntas y contenidos

medidos en las pruebas SIMCE. Como señala la siguiente directora, aunque la escuela no realiza actividades directamente orientadas a la mejora en las pruebas, sí han tendido a adaptar su sistema de evaluación interno al formato de las evaluaciones externas.

Yo creo que si hay un tema de obsesión por los resultados, esa obsesión impide inclusive ver con claridad cuál es el proyecto educativo que tenemos, siempre lo hemos negado subirnos a este carro pero a medida que los beneficios van tomados de la mano de los resultados académicos hay que hacerlo tratando de mantener una mixtura, nosotros no nos volvemos locos haciendo ensayos SIMCE, tampoco tenemos horas dedicadas a SIMCE, si no que establecemos esta base de contenidos que deben pasarse, dentro de lo más posible dentro del marco curricular y establecer las evaluaciones con el tipo del instrumento de evaluación que tiene el SIMCE, ir acercando a los muchachos a esto que empieza a ser un poco más familiar para ellos, el tipo de pruebas que se someten. (Directora, Escuela particular subvencionada 8, Valparaíso)

Otras de las escuelas analizadas afirman analizar las características de los cursos escolares que obtienen puntuaciones significativamente superiores a las habituales en este tipo de pruebas. Este tipo de análisis les sirve para tomar decisiones en el ámbito pedagógico y organizativo de la escuela.

Cuando yo veo los buenos resultados de un curso en particular que es 3º básico donde tuvimos una subida más o menos significativa, uno analiza como los factores que hay ahí y claro, hay ahí, apoderados absolutamente comprometidos, unos profesores que han trabajado con ellos desde el 1º básico y que han continuado, eso sí nos ha servido para tomar decisiones, entonces dijimos bueno, los profesores están por ciclos comienzan con unos niños y terminan con esos niños, son los que mejor los conocen, son los que pueden sacar lo mejor de ellos, eso como que ha sido determinante pero para ese tipo de decisiones como del aprendizaje... (Directora, Escuela particular subvencionada 9, Valparaíso)

La tabla 7.6 sintetiza las principales prácticas identificadas que tienen como orientación la mejora en SIMCE. Estas prácticas se han agrupado en dos categorías. Por un lado, aquellas que se pueden interpretar como prácticas orientadas a la mejora directa en las pruebas externas y que podrían ser consideradas como *teaching to the test* ya que consisten en la preparación específica de sus alumnos para la realización de estas pruebas. Otras prácticas agrupadas dentro de esta categoría son aquellas que se refieren a la contratación de servicios externos que les permitan diagnosticar la situación de los alumnos respecto a las pruebas, determinando que ámbitos de los contenidos de las evaluaciones deben ser reforzados en el currículo impartido por la escuela o en los talleres de preparación. Por último, el uso de sistemas de incentivos pretende combatir la actitud pasiva que, según algunos directores, desarrollan algunos alumnos respecto a estas evaluaciones ya que no tienen incidencia en su expediente académico.

**Tabla 7.6.** Prácticas orientadas a la mejora en pruebas estandarizadas

Ámbito	Prácticas
<i>“teaching to the test”</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Talleres SIMCE.</li> <li>• Ensayos.</li> <li>• Contratación de servicios de asesoría externa externos.</li> <li>• Incentivos para los alumnos evaluados.</li> </ul>
<b>Cambios pedagógicos o de gestión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación del sistema de evaluación.</li> <li>• Cambios de los contenidos curriculares.</li> <li>• Reorganización del profesorado.</li> </ul>

Por otro lado, un grupo menor de escuelas afirma realizar cambios organizativos o curriculares en función de los resultados de las pruebas. En muchos casos se reubica a los docentes considerados más efectivos como responsables de los cursos que deben rendir las pruebas a lo largo del curso escolar. También se ha identificado una tendencia a adaptar el sistema de evaluación de la escuela, habitualmente basado en contenidos, al marco de evaluación de estas pruebas con una orientación más competencial.

El hecho de que existan diversas motivaciones para la mejorar en este tipo de pruebas (oferta escolar, criterio considerado por algunas familias o participación en programas vinculados a sistema de rendición de cuentas) explica que no se haya observado una relación entre las características de las escuelas, en términos de posición en la jerarquía o percepción de competencia, y el desarrollo de prácticas orientadas a la mejora en las pruebas de evaluación. Si las escuelas situadas en mejores posiciones en la jerarquía local tratan de mejorar su rendimiento en las evaluaciones como mecanismo para atraer a las familias que valoran este atributo, las escuelas situadas en la parte media o baja de la jerarquía tratan de conseguir esta mejora como respuesta a los sistemas de rendición de cuentas a los que se encuentran sometidos como parte de su participación en la SEP.

## 7.5. Comunicación externa

En un mercado basado principalmente en la diversificación del producto como es el caso de la educación, el marketing debería jugar un papel central las prácticas de comunicación externa de las escuelas como vía para dar a conocer su oferta. Particularmente en un contexto donde atributos de carácter substantivo y simbólico juegan un rol predominante a la hora de conformar los procesos de diversificación de

las instituciones educativas, el marketing debería permitir comunicar al exterior aquellos aspectos que la propia escuela quiere destacar y que, en cierta manera, considera que le sitúan en una mejor posición en el mercado. En presente apartado se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se analizan las concepciones acerca del marketing expresadas por los diferentes directores entrevistados y se muestra como éste continúa siendo un ámbito controvertido para muchas de las escuelas. En segundo lugar, se presentan las principales prácticas de marketing identificadas, así como las motivaciones y objetivos que justifican su uso. En tercer lugar, se presenta una tipología de escuelas que vincula algunas de sus características, el tipo de prácticas de marketing que desarrollan y el objetivo principal perseguido a través de estas prácticas.

### **7.5.1. Las concepciones sobre el marketing**

El marketing educativo continúa siendo un ámbito muy controvertido para las escuelas analizadas. Una parte importante de los directores entrevistados muestran un rechazo a la necesidad de desarrollar prácticas de marketing o al propio concepto de marketing en sí mismo. Como ya se ha observado en otros contextos (Grace, 1995; Birch, 1998; Oplatka et al. 2002) el marketing es percibido como un elemento que, en cierta manera, puede considerarse contradictorio con su tarea educativa. Es decir, en muchos casos los directores consideran que centrar parte de la actividad de la escuela en la comunicación con el exterior podría reducir significativamente los recursos, humanos y monetarios que la escuela dedica a su labor educativa. Por ejemplo, el siguiente director duda sobre la posibilidad de que un elemento tan complejo como es el proyecto educativo de una escuela pueda ser transformado en un producto comercializable a través del marketing, en lo que para él sería una concepción extrema del mercado en educación. Ahora bien, pese a esta negativa percepción del marketing, no descarta la posibilidad de que la escuela tenga la necesidad de desarrollar este tipo de prácticas.

**Director:** Tenemos ciertos pudores con el marketing, yo creo que es dudoso en un proyecto educativo llegar un tema de comercialización como tan duro ¿no?, porque hay colegios que recurren a esta cosa de los avisajes en la calle, estamos un poco...

**Entrevistador:** ¿Mientras tengan demanda van a intentar evitarlo?

**D:** Claro, pero eso de todas maneras hay que verlo... (Director, Escuela particular subvencionada 31, La Florida)

Este director ilustra una de las contradicciones o dilemas que más frecuentemente se ponen de manifiesto cuando buena parte de los directores son preguntados acerca de

si desarrollan algún tipo de marketing para atraer nueva demanda. Pese que existe un rechazo o una concepción negativa del marketing como una práctica que debiera desarrollar la escuela, muchos de los directores consideran que cada vez se hace más necesario establecer algún tipo de práctica que les permita comunicar y dar a conocer su oferta educativa entre la demanda potencial del mercado educativo local. En este sentido, muchos de los directores perciben que las vías para obtener información acerca de las escuelas por parte de las familias están evolucionando, y que, por ejemplo, la presencia en internet o la reputación *on-line* de la escuela es cada vez más relevante a la hora de atraer familias de clase media o alta.

Otra de las concepciones instaladas en los discursos de los directores acerca del marketing es la que considera que estas prácticas pueden tener poco impacto sobre la capacidad de atracción de estudiantes por parte de la escuela en el medio o largo plazo. Parte de las escuelas, independientemente de otras características, acostumbran a tener como espacio de competencia áreas de reducidas de su sector o zona más cercana. Por ejemplo, el siguiente director contrapone las prácticas de comunicación externa como el marketing a la mejora de otros aspectos internos de la escuela que les permitan atraer demanda a través del “boca a boca” entre las familias de su entorno más cercano.

Desde ese tiempo yo tengo la opinión, porque trabajé en un colegio bueno que no hacía publicidad para nada, la publicidad era de los mismos apoderados, de boca a boca. Y yo creo mucho en eso, porque si nosotros hacemos bien las cosas, tenemos buenos puntajes, lo otro viene por consecuencia el tema de radicación. A lo mejor es más lento, pero yo pienso que tampoco los colegios tenemos que publicitarnos como si fuéramos una empresa de servicio, a pesar de que seamos una empresa de servicio, pero no me late bien de que seamos tan auto referente en ese sentido. Yo creo que es más lento pero muy seguro, más efectivo. Uno se tiene que concentrar en mirar para adentro, concentrarse bien y mirar bien lo que tenemos adentro y después mirar para afuera. (Director, Escuela particular pagada 16, Valparaíso)

De alguna manera, en este discurso del director subyace la idea de que si la escuela es exitosa y tienen una buena valoración por parte de las familias que se encuentran matriculadas, el propio reconocimiento de su entorno más cercano les debe permitir situarse en una mejor posición para atraer a la demanda.

### **7.5.2. Prácticas de marketing: motivaciones y objetivos**

Independientemente de su concepción acerca del marketing, se han identificado una serie de escuelas que desarrollan explícitamente instrumentos promocionales como medio para atraer a la demanda, particularmente en épocas de apertura de matrículas.

Las prácticas promocionales utilizadas por las escuelas son de diversa naturaleza y en cierta manera se encuentran relacionadas con su situación en el mercado. Las escuelas con situaciones más desfavorables en términos de matrícula suelen optar por desarrollar prácticas promocionales que no están focalizadas en un público específico o en un área geográfica delimitada. En muchos casos, el objetivo de estas prácticas de promoción es el de dar a conocer la escuela en un contexto local donde los directores de estas escuelas consideran que la oferta es muy numerosa y el número de escuelas que pueden suponerles una competencia directa es muy elevado.

Sí, sí se hace y lo venimos haciendo desde hace muchos años, ya unos 14, 15 años, y se partió incluso repartiendo volantes, después pegando esto grandes letreros y también unos letreros por la avenida de La Florida, incluso en los furgones se pegaba un cartelito que decía: [nombre de la escuela] ... (Director, Escuela particular subvencionada 27, La Florida).

En el periodo de apertura de matrículas se ponen unos cartelitos como por la comuna... (Directora, Escuela particular subvencionada 26, La Florida)

En el caso de las escuelas con problemas de matrícula que hacen peligrar su propia viabilidad desde el punto de vista financiero, se ha identificado una práctica promocional, combinada con prácticas de difusión como las mencionadas anteriormente, consistente en que el equipo directivo y los propios docentes son los encargados de realizar campañas de promoción por cada una de las casas que se encuentran en el sector más cercano. En los dos casos identificados, estas campañas se realizan sin ningún tipo de información previa acerca de los domicilios de su demanda potencial y consisten en la difusión de la oferta de la escuela entre los vecinos del sector.

**Directora:** Bueno, nosotros hacemos una campaña, entregamos folletos, volantes por aquí por el sector, por el sector. Hubo dos años que hicimos campaña casa a casa, eh, pero realmente no sé, volvemos a un punto anterior, no sé por qué está bajando la matrícula tanto, yo creo que el apoderado está optando más por la jornada escolar completa.

**Entrevistador:** ¿Ustedes que hacían? ir casa por casa entregando la información.

**D:** Casa por casa entregamos, qué es lo que aportaba el colegio, qué es lo que hacíamos, que entregábamos, cuáles eran nuestros horarios.

**E:** ¿Y lo hacían ustedes mismos?

**D:** Nosotros mismos, nosotros mismos. Y esa vez la hicimos hacia [sector 1] y muchos de los que estaban vivían por acá, les hicieron casa y se fueron a [sector 2]. (Directora, Escuela particular subvencionada 21, La Florida)

Nosotros tenemos planificado un concejo de profesores y montamos ese operativo y en los horarios de concejo de profesores cuando estamos sin estudiantes hacemos recorrido, unos se van para arriba, otro sector baja a la plaza y otros se van para el cerro de allá, el Cerro Toro, y ahí empezamos puerta a puerta a dejar volantes en los negocios, a las familias mostrarles cuál es nuestra oferta pedagógica, y la verdad es

que siempre se ha hecho, es parte de la cultura de este establecimiento. (Directora, Escuela municipal 8, Valparaíso)

Otras escuelas combinan estas prácticas puerta a puerta, con actividades de difusión en zonas más transitadas de su sector más cercano. Los objetivos de este tipo de actividades de difusión en zonas concurridas es visualizar la escuela en su entorno más cercano y mostrar las actividades que realiza y ofrece la escuela. En general, las escuelas con mayores desequilibrios entre su oferta y la demanda consideran que esto es debido a que su escuela no es identificada por la demanda potencial como una opción de escolarización entre a la numerosa oferta escolar presente en su entorno más cercano.

**Entrevistador:** ¿Y en qué consisten las actividades de difusión?

**Directora:** Consisten en promover nuestro establecimiento puerta a puerta, con volantes, ahora para próxima semana tenemos dinámicas en la plaza, vamos a hacer una muestra en la plaza, el Kinder va a hacer una muestra artística, el profesor de educación física también va a hacer una muestra artística, la profesora de integración con el taller que desarrolla va a poner como un stand y vamos a abrir las puertas a la comunidad para hacer aeróbicas, todo lo que el profesor hace con nuestros estudiantes pero invitar a la comunidad y eso significa que estamos compitiendo por matrícula.

**E:** Y luego me interesaba porque me lo han comentado varias escuelas, el tema del puerta a puerta, porque ustedes saben... bueno ¿cómo montan el operativo?

**D:** Bueno, nosotros tenemos planificado un concejo de profesores y montamos ese operativo y en los horarios de concejo de profesores cuando estamos sin estudiantes hacemos recorrido, unos se van para arriba, otro sector baja a la plaza y otros se van para el cerro de allá, el Cerro Toro, y ahí empezamos puerta a puerta a dejar volantes en los negocios, a las familias mostrarles cuál es nuestra oferta pedagógica, y la verdad es que siempre se ha hecho, es parte de la cultura de este establecimiento. (Directora, Escuela municipal 8, Valparaíso)

Otras escuelas situadas en una mejor posición por lo que respecta a su matrícula y en la jerarquía local también hacen uso de estos métodos puerta a puerta, pero con un objetivo diferente al de los casos anteriores. En este caso, las escuelas optan por realizar procesos de difusión puerta a puerta en aquellos entornos donde se localiza el perfil de familias objetivo de la escuela.

La verdad que no tenemos, nuestro presupuesto es bien escuálido digamos porque dependemos de lo que pagan los papás, tenemos un índice de morosidad un poco alto, por lo tanto yo no soy de estarme gastando 1.000.000 de pesos en poner un tremendo letrero aquí porque el único que lo ve es el que viene hacer circuitos de *trekking* al Panul el sábado y domingo, pero nuestro marketing es el uno a uno, es el vecino, es el que yo tengo a mi hijo en un colegio que es tan distinto al común, hemos hecho campañas de salir a repartir volantes en las construcciones de casas nuevas, yo diría que eso ha sido como lo más, pero lo hacemos una vez o sea cercano digamos a las fechas de matrícula y contratamos ex alumnos que salgan a repartir los volantes, pero ya no tenemos más casas nuevas ahora éstas que se están construyendo aquí y sería una vez y listo. (Directora, Escuela particular pagada 30, La Florida)

Otra de las prácticas orientadas a dar difusión de la oferta de la escuela es establecer

algún tipo de alianza con escuelas de preescolar. Estas alianzas permiten a las escuelas de educación básica hacer una captación directa a su demanda potencial, es decir, aquellas familias que en un corto plazo de tiempo deben transitar desde la educación preescolar hacia la básica. Este tipo de prácticas también permiten a las escuelas difundir su oferta entre las familias de un perfil determinado. La siguiente directora de una escuela ubicada en un entorno donde se concentran gran parte de las familias de clase media y alta que viven en La Florida, relata de establecer algún tipo de acuerdo con las escuelas de preescolar de su entorno más cercano.

[...]yo me doy el trabajo de visitar los jardines que están alrededor nuestro y voy con la encargada de admisión, admisión y yo vamos a visitar, me entrevisto con la directora de los jardines, le cuento un poco la vida del colegio y hacemos charlas invitando los papás de los jardines. Entonces afortunadamente tenemos casi seis jardines que nos permiten entregar esta invitación, la mandan por agenda que es el acceso que yo no tengo en los jardines y por ejemplo este sábado, el sábado 16 perdón, tenemos una charla de admisión donde se invita los papas de los jardines que ya tienen que buscar colegio y en esa charla yo cuento un poco la mirada del colegio que es un poco lo que está en la web, muy sintético y después invitamos una familia nuestra que lleve uno a dos años y ella se queda con los papás que están y yo salgo y la encargada de admisión sale para que le pregunten todo lo que quieran, o sea todo lo bueno y lo malo porque en el fondo yo voy hablar todo lo bueno del colegio digamos, o sea las debilidades pocas se las voy a decir digamos... (Directora, Escuela particular pagada 30, La Florida)

Otra de las prácticas que ha sido frecuentemente reportada por parte de las escuelas analizadas, refiriéndose a otras escuelas presentes en mismo mercado educativo local, es el uso de regalos como mecanismo de atracción de la demanda. Estas prácticas consisten básicamente en el regalo de algún tipo de útil escolar o prenda de ropa en el caso de que el alumno se matricule en la escuela. En el caso de las escuelas analizadas, esta modalidad de prácticas de marketing o promoción ha sido identificada únicamente en dos escuelas. Ambas escuelas se situaban en la parte baja de la jerarquía, presentando una situación equilibrada en términos de matrícula. Estas escuelas se encuentran situadas en entornos donde prevalece una población de nivel socioeconómico bajo y presuponen que la entrega de algún tipo de material escolar de manera gratuita puede ser una práctica efectiva a la hora de atraer o consolidar la demanda de la escuela.

**Directora:** Claro, entonces obviamente que cada colegio va intentar ofrecer algo para conquistar a los alumnos, alguna manera. Yo me acuerdo que antes hubo campañas, pero así extremas, hubo colegios que por ejemplo -nosotros no-, pero yo supe de uno que si tú ibas a matricular te regalaban una zapatilla, una, para tú hijo, cuando el alumno llegaba después a clase te daban la segunda, la otra zapatilla para conquistar chiquillos...

**Entrevistador:** ¿Y ustedes han realizado algún tipo prácticas?

**D:** Nosotros este año por primera vez, por primera vez al alumno que matriculamos le regalamos la... nosotros no usamos agenda pero usamos un cuaderno chico de esos,



forradito en rojo con unos datos de identificación adelante, que es la libreta, le entregábamos eso, dos cuadernos y lápiz y goma para que iniciaran el año, para que ninguno dijera: es que yo no puedo ir porque no tengo cuaderno, entonces con eso tenían, estaban obligados. (Directora, Escuela particular subvencionada 21, La Florida)

El caso de la segunda escuela que emplea este tipo de elementos de atracción de la demanda es especialmente ilustrativo. A través de los fondos provenientes de la SEP, la escuela ha adquirido una serie útiles escolares y artículos de vestimenta con un doble objetivo. En primer lugar, proveer de aquellos elementos (ropa adecuada o útiles escolares) a sus alumnos, mayoritariamente provenientes de familias con bajos recursos. Pero en segundo lugar, como el propio director reconoce, la provisión de estos materiales es un reclamo (“taquillera”) para atraer nueva demanda.

Con la SEP hemos hecho una inversión yo diría un poco taquillera en el sentido de atraer también gente [...] ¿Entonces qué hicimos? Lo primero que hicimos fue comprarle vestimenta a los estudiantes, cuando yo llegué los niños venían bastante privados de vestimenta, zapatos medio gastados, la ropa un poco ajada parkas que no les abrigan tanto y le compramos parkas a todos los niños, después les compramos zapatos, después les compramos pantalones, después les compramos zapatillas, les hemos comprado busos, les hemos entregado útiles, hemos entregado muchos útiles a los niños y los útiles en nuestra escuela siempre están disponibles para todos los niños, tenemos una cantidad importante para que a ningún niño le falte ningún útil, por más que no tenga en la casa aquí lo tiene y de hecho se lo puede llevar y les repartimos cuadernos y lápices. (Director, Escuela Municipal 6, Valparaíso)

### **Página web**

Una parte de los directores considera que la página web de la escuela es un instrumento que en los últimos años está tomando mayor importancia como fuente de información en los procesos de elección de las familias de clase media y alta. Las escuelas que otorgan un cierto grado de importancia a su presencia en internet atienden principalmente a una población de clase media o alta. De hecho, únicamente entre las familias de esos grupos sociales se ha identificado el uso de la página web como un primer mecanismo de obtención de información acerca de las escuelas durante el proceso de elección. La página web de las escuelas es un instrumento que permite profundizar en las características e idiosincrasia de la escuela, superando las limitaciones de la información que se entrega a través de la página web del Ministerio de Educación.

**Entrevistador:** ¿Y además vino, consultó la página web del colegio?

**Apoderada:** Sí, nos interesó mucho, también nos vinculó un poco con la historia del colegio, sus antecedentes y desde allí también hacemos toda una lectura ideológica y bueno ahí estuvimos como... (Apoderada, Escuela particular subvencionada 31, La Florida)

En la mayoría de casos, la página web no es la fuente principal de obtención de información, pero es utilizada por las familias para conformar un primer listado de

escuelas que posteriormente se complementa a través de la visita de la escuela o la obtención de información a través de amigos y familiares, “*Sí, primero vimos la página y después vinimos acá hacer consulta*” (Apoderada, Escuela Particular Pagada 17, Valparaíso). Las escuelas situadas en las posiciones más altas de la jerarquía local son conscientes de esta tendencia en los procesos de elección de las familias. Aunque consideran que la página web es una herramienta útil de comunicación con aquellas familias que ya se encuentran matriculadas en las escuelas, el objetivo principal de la página web es la captación de nueva demanda.

**Entrevistador:** ¿ustedes qué objetivo, qué sentido le dan a la página web?

**Directora:** Difusión, difusión y mostrar todas las actividades que nosotros hacemos ahí, tanto para nuestros apoderados como para quien quiera buscar un colegio y nos vea allí, de las actividades que hacemos por lo tanto está en constante movimiento y está con las últimas noticias y además hay un Facebook institucional entonces va pasando por ahí, así como rapidito (Directora, Escuela particular subvencionada 12, Valparaíso)

En el momento de la realización del trabajo de campo en cada una de las dos comunas analizadas de las 17 escuelas analizadas en Valparaíso, 8 de ellas contaban con página web. En el caso de La Florida 8 de las 14 escuelas incluidas en la muestra contaban con presencia en internet<sup>113</sup>. El análisis de las páginas web<sup>114</sup> de las escuelas se ha centrado en identificar aquellos aspectos que se destacan en la página de inicio. A partir la prevalencia de cada uno de los aspectos identificados se puede interpretar aquellos ámbitos que pretenden ser destacados por las escuelas a través de la comunicación externa. A continuación, se presentan los principales ámbitos destacados en las páginas web de las escuelas, así como la distribución entre las diferentes escuelas de la muestra.

- a) **Proceso de admisión y selección (93,8%, n=15).** Casi la totalidad de las escuelas que disponen de página web hacen referencia a los procesos de admisión, señalando el carácter selectivo de dichos procesos a través de pruebas escritas o entrevistas con el alumno postulante. El hecho de que uno de los elementos comunes de casi la totalidad de las páginas web analizadas

---

<sup>113</sup> Tanto la Corporación Municipal de Valparaíso como de La Florida (entes locales encargados de la gestión de las escuelas de titularidad municipal) cuentan con un portal web acerca de las escuelas municipales. En ambos casos se ha descartado su análisis debido a dos razones principales. En primer lugar, la estructura de estos portales web es la de un directorio de escuelas con información básica de cada una de las escuelas (niveles educativos ofrecidos, dirección, teléfono de contacto...). En segundo lugar, ninguno de los directores o familias de estas escuelas ha reportado que este portal web tenga ningún tipo de incidencia durante el proceso de elección escolar.

<sup>114</sup> Las páginas web fueron descargadas en su totalidad en el momento de la realización del trabajo de campo en ambas comunas a través de software “HTTrack Website Copier”. Posteriormente cada una de esta web ha sido analizada a partir de un esquema de registro basado en la propuesta de Lubienski (2007).

sea la presencia de referencias a los procesos de admisión y selección demuestra que la presencia en internet de las escuelas analizadas está particularmente orientada a mostrar su carácter selectivo, aspecto valorado por gran parte de las familias de clase media y alta.

- b) **Símbolos y lemas (56,3%, n=9).** Otro de los elementos frecuentemente observados es la presencia de símbolos y lemas orientados relacionados con las dimensiones de diversificación de la escuela. Por ejemplo, aquellas escuelas que focalizan oferta educativa en su orientación religiosa o valórica (vinculada a aspectos relacionados con la convivencia escolar) acostumbran a acompañar su imagen web con símbolos o citas de carácter religioso. Estos elementos de carácter simbólico se relacionan y refuerzan las prácticas de diversificación de la escuela.
- c) **Actividades realizadas (56,3%, n=9).** Más de la mitad de las escuelas que disponen de página web tratan de presentar todas aquellas actividades que se realizan en la escuela. Como señalan algunos de los directores entrevistados, uno de los objetivos de las páginas web es mostrar el elevado nivel de actividad y dinamismo de la escuela.
- d) **Costes (43,8%, n=7).** Pese a que todas las escuelas con página web, a excepción de una de ellas, aplican financiamiento compartido a las familias matriculadas, menos de la mitad hace referencia a los costes vinculados a la escolarización.
- e) **Currículum o pedagogía (31,3%, n=5).** La proporción de escuelas que hacen referencia en su página web a aspectos relacionados con la aproximación pedagógica y/o curricular es menos de una tercera parte de las escuelas analizadas, y únicamente se ha identificado en aquellas escuelas que centran su oferta en un enfoque pedagógico alternativo o en aspectos vinculados con su rendimiento en pruebas externas.
- f) **Resultados en pruebas de rendimiento externas (18,8%, n=3).** En contra de lo que cabría esperar, son pocas las escuelas que presentan sus resultados en pruebas como SIMCE o la PSU. Únicamente aquellas escuelas con un claro foco en el rendimiento académico muestran en su página web los resultados en dichas pruebas. Entre las escuelas que sí otorgan centralidad a estos resultados se ha observado la presencia recurrente de menciones a sus resultados históricos – con el objetivo de demostrar que dichos resultados son

estables a lo largo del tiempo – y referencias a su buena posición respecto al resto de escuelas de la comuna o del conjunto del país.

- g) **Instalaciones (12,5%, n=2)**. Sólo dos de las escuelas analizadas realizan algún tipo de referencia a sus instalaciones, ya sea en términos de infraestructura global o de ciertos equipamientos (aulas de informática, espacios deportivos...).

### 7.5.3. Escuelas y marketing: una tipología

Como síntesis del apartado, la tabla 7.7 presenta una tipología de escuelas en función de sus características principales, el tipo de prácticas que desarrollan y el objetivo principal perseguido a través del marketing.

**Tabla 7.7.** Tipologías de prácticas de marketing y comunicación externa

	<b>Latente</b>	<b>Focalizado</b>	<b>Extenso</b>
<b>Posición en la jerarquía local</b>	Alta, media-alta	Media, media-alta	Media-baja, baja
<b>Demanda de la escuela</b>	Alta	Equilibrada	Equilibrada o Baja
<b>Instrumentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Página web.</li> <li>• Actividades públicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Página web</li> <li>• Puerta a puerta en espacios específicos.</li> <li>• Alianzas con escuelas preescolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puerta a puerta.</li> <li>• Ferias escolares y actividades públicas.</li> <li>• Creación de materiales promocionales (letreros, flyers..)</li> <li>• Publicidad en medios de comunicación.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	Promoción de la imagen de la escuela	Atracción de perfiles específicos de estudiantes	Aumento de la demanda

Una primera tipología la conforman aquellas escuelas que se considera que realizan un marketing *latente*. Estas escuelas, pese a no desarrollar actividades promocionales de manera activa, son conscientes de la necesidad de promocionar y mantener una buena imagen de la escuela entre las familias del mercado educativo local. Estas escuelas situadas en la parte alta y media-alta de la jerarquía local tienen una demanda de matrícula alta y no consideran necesario desarrollar prácticas de marketing activas para tratar de atraer nueva demanda. Sin embargo, son conscientes

de que su presencia en internet o la realización de actividades públicas donde puedan mostrar el valor y la dinámica de la institución escolar son fundamentales para tratar de mantener la buena imagen de la escuela.

Una segunda tipología de escuelas es aquellas que realizan un marketing *focalizado* en grupos específicos de familias. Estas escuelas en una posición media o media-alta de la jerarquía local cuentan en muchos casos con una situación equilibrada en términos de matrícula, pero consideran la posibilidad de generar un mayor nivel de demanda de perfiles específicos de familias, particularmente de nivel socioeconómico alto o medio. Con este objetivo desarrollan prácticas orientadas a mejorar la imagen de la escuela (página web) o a comunicar su oferta a su población objetivo a través de actividades promocionales en las zonas donde se ubica la mayoría de familias de clase media o generando alianzas con escuelas preescolares que les permitan captar su alumnado cuando transiten entre este nivel educativo y la educación básica.

Por último, la tercera de las tipologías identificadas hace referencia a aquellas escuelas con prácticas de marketing de carácter extenso. Estas escuelas, situadas en las posiciones más bajas de la jerarquía, disponen de un equilibrio precario en términos de demanda o, incluso, una demanda que no cubre el nivel necesario para garantizar la viabilidad de la escuela en el corto o medio plazo. Como respuesta a esta situación, las escuelas tratan de desarrollar prácticas de marketing que den a conocer su oferta entre un amplio espectro de población sin necesariamente identificar un grupo objetivo. Las prácticas desarrolladas por estas escuelas son de lo más diverso e incluyen campañas puerta a puerta, reparto de materiales promocionales o anuncios en los medios de comunicación locales.

## **7.6. Las lógicas de acción de las escuelas**

A modo de resumen del análisis presentado en los diferentes capítulos de resultados, y con el objetivo de sintetizar las principales orientaciones de las escuelas como resultado del proceso de su re-contextualización del mercado educativo, se presentan las lógicas de acción identificadas para el conjunto de escuelas de la muestra. Con este objetivo se presenta un conjunto de tipologías de las principales lógicas de acción identificadas a lo largo del trabajo de campo. Estas tipologías deben ser entendidas como tipos ideales que sintetizan las principales orientaciones de las escuelas en relación con el tipo de prácticas que desarrollan y los factores mediadores que inciden en durante su proceso de interpretación del mercado educativo. Un tipo ideal, en

sentido Weberiano, “*is a mental construct, like a model, for the scrutiny and systematic characterization of a concrete situation. Indeed he used Ideal type as a methodological tool to understand and analyze social reality.*” (Noure, 2016). Por lo tanto, los tipos ideales que se presentan a continuación deben ser entendidos como constructos que permiten analizar la relación entre factores mediadores, prácticas y lógicas de acción. Aunque parte de las escuelas analizadas se corresponde con alguno de las tipologías presentadas, otras pueden combinar características y prácticas de más de una de las tipologías.

Las tipologías identificadas muestran como las escuelas tratan de responder a los incentivos y presiones del mercado de diversa manera en función de su posición en el mercado y las dinámicas propias del mercado educativo local donde se ubican. Es precisamente, este proceso de re-contextualización que llevan a cabo las escuelas el que explica la incapacidad de las políticas del mercado para promover un comportamiento similar por parte de todas las escuelas, y por tanto la divergencia en los resultados obtenidos por estas políticas. De algún modo, los resultados muestran que las escuelas no se enfrentan únicamente ante la posibilidad de mejorar la calidad de su actividad educativa o abandonar el mercado como prevé o asume la teoría del mercado educativo (Chubb y Moe, 1990).

La primera de las tipologías la conforman aquellas escuelas que tienen una posición muy estable en el mercado educativo, es decir, un nivel de demanda que les permite garantizar su viabilidad en el corto y medio plazo, y que por tanto desarrollan una lógica de acción orientada a *consolidar* esta posición. Estas escuelas perciben un nulo o bajo nivel de competencia debido a su situación privilegiada en la jerarquía local y su elevado nivel de demanda. La falta de percepción de competencia y el hecho de que no consideren que el resto de escuelas puedan afectar a su posición en el mercado provoca que la orientación principal de estas escuelas sea mantener su posición privilegiada en el mercado consolidando su nivel de demanda y el perfil de familias a las que son capaces de atraer. Con este objetivo, desarrollan prácticas de diversificación que les permiten configurar una oferta educativa basada en aquellos atributos más valorados por las familias de clase media y alta, reforzando el perfil socioeconómico de la escuela. Por otro lado, el elevado nivel de demanda de estas escuelas les permite establecer procesos selectivos para tratar de conseguir población escolar con alto nivel de rendimiento y, por tanto, contar con una población escolar relativamente homogénea desde el punto de vista académico. La combinación de un alumnado con un perfil socioeconómico elevado y un alto rendimiento no hace más

que consolidar su posición en el mercado educativo local tanto desde el punto de vista de su composición social como del rendimiento que pueden obtener en las pruebas de evaluación externas. En lo relativo al ámbito de la comunicación externa y el marketing estas escuelas se caracterizan por el desarrollo de prácticas que simplemente les permitan mantener la buena imagen de la que goza la institución.

**Tabla 7.8.** Las lógicas de acción de las escuelas

	<b>Factores mediadores</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Lógica de acción</b>
<b>Consolidadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de competencia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nulo o bajo</li> <li>○ Focalizada</li> <li>○ Comuna</li> </ul> </li> <li>• Posición en la jerarquía alta o media-alta.</li> <li>• Demanda alta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin prácticas de exploración del mercado.</li> <li>• Diversificación: pedagogías alternativas o distinción social.</li> <li>• Selección por rendimiento.</li> <li>• Marketing latente</li> </ul>	Mantener la posición privilegiada en el mercado en el mercado educativo local desarrollando consolidando su nivel de demanda y el perfil de alumnado de nivel socioeconómico alto y de buen rendimiento académico.
<b>Aspiracionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de competencia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Media</li> <li>○ Focalizada</li> <li>○ Sector o comuna</li> </ul> </li> <li>• Posición media en la jerarquía</li> <li>• Alto rendimiento en SIMCE y/o PSU.</li> <li>• Demanda alta o equilibrada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración sistemática del mercado</li> <li>• Diversificación: rendimiento académico o convivencia.</li> <li>• Selección por rendimiento y conductual.</li> <li>• <i>Teaching to the test</i></li> <li>• Marketing focalizado</li> </ul>	Mejorar su posición en el mercado a influenciando la composición social de su alumnado y mejorando su rendimiento en pruebas estandarizadas.
<b>Conservadoras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de competencia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Baja o media</li> <li>○ Focalizada</li> <li>○ Sector o zona</li> </ul> </li> <li>• Competencia focalizada. Posición media o media-baja en la jerarquía.</li> <li>• Demanda equilibrada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración del mercado informal.</li> <li>• Diversificación: seguridad, convivencia o atención personalizada.</li> <li>• Selección conductual o puntual.</li> <li>• Marketing extenso</li> </ul>	Mantener la posición que tienen el mercado obviando la posibilidad de desarrollar prácticas que les permitan mejorar su posición.
<b>Estáticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de competencia:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Alta o baja</li> <li>○ Extensa</li> <li>○ Sector</li> </ul> </li> <li>• Posición en la jerarquía baja.</li> <li>• Demanda baja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin oferta diversificada.</li> <li>• Escuelas no selectivas.</li> </ul>	Incapaces de responder al mercado por su posición en la jerarquía local y las dinámicas del mercado educativo local.



Una segunda tipología la conforma aquellas que se pueden caracterizar por una lógica de acción *aspiracional*. Este conjunto de escuelas considera que pese a tener una posición relativamente estable en el mercado tiene la capacidad (en términos de recursos y características) para tratar de mejorar su situación en el mercado educativo local. Esta lógica aspiracional se caracteriza por un discurso en que los responsables de las escuelas reiteran que sus características no se corresponden con su actual situación en la jerarquía local y la expectativa que en los próximos años puedan mejorar posición. Estas escuelas se caracterizan por el desarrollo de procesos de exploración sistemáticos y frecuentes que les permiten obtener información periódica acerca de las dinámicas de la demanda y de aquellas escuelas que consideran competidoras directas, pero también de la valoración de la escuela por parte de las familias. La información que obtienen a través de estas prácticas de exploración les permite decidir que orientación e inversiones debería asumir a la escuela para poder mejorar su posición en el mercado. En este caso el uso de prácticas de selección, a partir de criterios conductuales y académicos, trata de modificar la composición social de la escuela incrementando la proporción de alumnos con mejor rendimiento. Por otro lado, el desarrollo de prácticas de *teaching to the test* pretende asegurar y mejorar el nivel que muestra la escuela en los rankings que se derivan de las pruebas de evaluación externa. El uso de prácticas de marketing es mucho más habitual que en tipología anterior, pero tratando de hacer llegar su oferta educativa a perfiles de familias que son el objetivo de la escuela. Estas prácticas pretenden generar una serie de atributos (composición social de nivel socioeconómico medio o alto y buen rendimiento) que puedan ser atractivos para las familias de clase media, mejorando su capacidad de atracción de este tipo de familias y, por tanto, su posición en el mercado educativo local.

La tercera categoría la componen aquellas escuelas con una lógica de acción que se podría caracterizar como *conservadora*. Estas escuelas ocupan las posiciones media o media-baja de sus respectivos mercados educativos locales, pero gozan de un nivel de demanda que no pone en peligro su viabilidad. Pese a que los directores de estas escuelas son conscientes que necesitan desarrollar prácticas que les permitan responder a los cambios y dinámicas que se producen en el mercado educativo local, han optado por seguir una lógica de acción consistente en mantener su posición en el mercado, aunque esta no sea elevada. Por tanto, como resultado del proceso de interpretación que realizan estas escuelas en torno a su posición y posibilidades estas escuelas consideran que, pese a mantener una situación estable en el mercado, sus características no les permiten aspirar a mejorar su situación, optando por desarrollar

prácticas que les permitan mantener su posición en el mercado renunciado a la posibilidad de mejorar su estatus. Estas escuelas desarrollan prácticas de exploración del mercado de carácter informal, tratando de obtener información actualizada sobre las dinámicas de la demanda y la oferta educativa, pero sin destinar recursos específicos para este proceso. Por otro lado, estas escuelas tratan de generar una oferta educativa basada en aspectos como la convivencia, la seguridad o la atención individualizada de los alumnos tratando de desarrollar nichos de familias que valoran cada uno de estos aspectos. Por último, en caso de necesidad por la evolución de la matrícula estas escuelas pueden desarrollar prácticas de marketing de carácter extenso, tratando de dar a conocer su oferta en el conjunto del mercado educativo local, pero sin focalizarse en un público específico.

Por último, la cuarta tipología la conforman aquellas escuelas que se podrían considerar estáticas no por el hecho de adoptar una orientación conservadora ante el mercado sino por considerar que consideran que sus características no les permiten responder de manera adecuada a las dinámicas del mercado educativo. Estas escuelas se sitúan en la parte baja de la jerarquía, tienen una situación desfavorable en términos de matrícula, y en cierta manera han optado por renunciar a la posibilidad de competir con el resto de escuelas. O bien estas escuelas pueden percibir un elevado nivel de competencia al considerar que cualquier otra escuela puede suponer una amenaza en términos de capacidad de atracción de su demanda, o pueden en cambio tener una percepción de competencia nula precisamente por considerar que se encuentran en una desventaja competitiva respecto al resto de escuelas y que son incapaces de competir en el mercado. Muy a menudo estas escuelas, en su mayoría del sector público, deben hacer frente a dos mandatos que consideran irreconciliables, participar de las dinámicas mercantiles y actuar como último recurso para aquellos alumnos que son rechazados o expulsados de otras escuelas.



## CAPÍTULO 8

# CONCLUSIONES

---

En este último capítulo de la tesis se presentan las principales conclusiones derivadas de la investigación realizada. En primer lugar, se presentan las principales aportaciones de la investigación al objeto de estudio y se discuten las hipótesis planteadas. En segundo lugar, se presenta una breve reflexión en torno a la reforma educativa que se está llevando a cabo en Chile en la actualidad tomando en consideración los resultados obtenidos a lo largo de la tesis. En tercer lugar, se presentan las posibles líneas de investigación futuras en torno al comportamiento de las escuelas en entornos de competencia, la política educativa chilena o el ámbito del mercado educativo.

### **8.1. Las respuestas de las escuelas al mercado: síntesis de resultados y aportaciones de la investigación**

Las políticas educativas de mercado, en cualquiera de las formas que han adoptado en los diferentes contextos nacionales, han sido implementadas bajo el argumento de que suponían una herramienta para solucionar las supuestas patologías intrínsecas de los modelos de provisión burocrática, mejorar la satisfacción de las familias y generar dinámicas que permitieran alcanzar mayores niveles de calidad. Como se señalaba al inicio de la tesis, los proponentes de la adopción de este tipo de políticas consideran que la coordinación entre la demanda y la oferta educativa a través del mercado genera los incentivos necesarios para alcanzar mayores cotas de eficacia y eficiencia en los sistemas educativos (Friedman, 1962; Chubb y Moe, 1990; Tooley, 1996), e incluso en términos de equidad, favoreciendo que alumnos socialmente más

desfavorecidos puedan acceder a mejores escuelas (Tooley y Dixon, 2003). En el caso concreto de las escuelas, la teoría del mercado educativo (Lubienski, 2006a) espera que los sistemas de incentivos que se configuran en torno y como consecuencia de la competencia que fomenta el mercado educativo sean instrumentos suficientes para provocar que estas instituciones muestren una predisposición a satisfacer las preferencias de la demanda, así como mejorar la calidad y eficacia de su servicio educativo.

En uno de los textos más influyentes y precisos acerca de las políticas educativas de mercado, *Politics, Markets And America's Schools*, John E. Chubb y Terry Moe afirmaban que el mercado en el ámbito educativo, entendido como la capacidad de elección de las familias y la competencia por los recursos entre las escuelas, debía permitir superar las rigideces y las carencias de un sistema público de provisión burocrática. Basados en la presunta superioridad del sector privado, los autores apostaban por sistemas educativos con diseños institucionales que fomentaran la participación del sector privado en la provisión del servicio educativo y en transformar las escuelas públicas en instituciones que funcionaran bajo los esquemas del sector privado. Como se ha señalado, la teoría del mercado educativo sitúa a las instituciones educativas en el centro de la ontología de su propuesta política. Es por tanto relevante interrogarse y ahondar en si las escuelas responden a los incentivos del mercado de la manera esperada o por el contrario desarrollan comportamientos que inhiben la consecución de las mejoras esperadas. El comportamiento de los diferentes actores implicados en el mercado educativo es el factor explicativo de los resultados obtenidos por estas políticas.

En este contexto, Chile ha representado hasta la fecha una de las experiencias más extremas en la aplicación del mercado educativo. El título de un reciente libro sobre la evolución de las reformas pro-mercado en el sistema educativo chileno de Cristián Bellei "*El gran experimento*" proporciona la medida del caso de Chile. El sistema educativo chileno se ha convertido, a escala internacional, en una suerte de laboratorio para analizar y comprender las dinámicas y efectos del mercado educativo en su versión más extrema. El sistema educativo chileno representa la experiencia más cercana a los que James Tooley denomina el "mercado auténtico"<sup>115</sup> (Tooley, 1996), en el que familias e instituciones han gozado de una mayor libertad para interactuar. Sin ir más lejos cabe recordar que instituciones como el Banco Mundial o la OCDE han advertido en diversas ocasiones de la excesiva orientación de mercado y

---

<sup>115</sup> Tooley (1996) como respuesta a las críticas que habían recibido las políticas de mercado implementadas hasta ese momento, consideraba

desregulación del sistema educativo chileno, así como de los negativos efectos que esto causaba en términos de equidad (OECD, 2004; Banco Mundial, 2007).

Pese a la ingente literatura académica que, desde los años ochenta, se ha generado en torno a los efectos de las reformas educativas de mercado a nivel internacional, la tesis doctoral ha buscado profundizar en un ámbito aún poco explorado como es el del comportamiento de las instituciones educativas y sus respuestas a estas políticas. Con este objetivo, el marco teórico de la investigación articula un modelo de análisis que permite profundizar y analizar el espacio que se establece entre la regulación y las respuestas de las escuelas. Para ello el marco analítico de la re-contextualización (*policy enactment*) resulta un instrumento útil que desde el punto de vista heurístico permite analizar el proceso de apropiación y reconfiguración de las políticas de mercado por parte de las escuelas. La evidencia presentada muestra que, en efecto, las instituciones educativas establecen un proceso de re-contextualización del mercado educativo, interpretan de qué manera se ven afectadas por el fenómeno de la competencia, y generan respuestas que les permitan adaptarse a un contexto dinámico y cambiante.

La fase empírica del trabajo se ha estructurado a partir de tres hipótesis principales que pretendían analizar, desde diferentes ópticas, cómo las escuelas responden al mercado educativo, qué factores condicionan estas respuestas y cuál es su lógica de acción. El presente apartado discute cada uno de los ámbitos de análisis planteados en las hipótesis de la investigación, discutiendo de qué manera los resultados obtenidos permiten confirmar o matizar las hipótesis planteadas y qué conclusiones se puede extraer respecto a los efectos de las políticas de mercado sobre las instituciones educativas.

### **8.1.1. Los factores mediadores [Hipótesis 1]**

Las escuelas se enfrentan a un complejo entramado de factores que influyen en el modo en que interpretan su posición en el mercado educativo y sus posibilidades. Como han señalado particularmente los trabajos de Stephen Ball, Meg Maguire y Annette Braun (Ball et al., 2012; Braun et al., 2011; Maguire et al.; 2014), las respuestas de las escuelas a cualquier política están esencialmente influenciadas por el contexto en el que se lleva a cabo su actividad. En el modelo de análisis presentado en la tesis se han diferenciado tres niveles a partir de los que organizar los diferentes factores que inciden en la respuesta de los proveedores: el nacional (macro), el

mercado educativo local (meso) y la propia escuela (micro). Tomando en consideración esta importancia del contexto para explicar las respuestas de los actores, y en este caso de las escuelas, a las políticas educativas, la primera hipótesis planteada en el trabajo tenía un doble objetivo, no sólo corroborar que las características del contexto afectan al proceso de interpretación del mercado educativo por parte de las escuelas, sino también tratar de determinar qué elementos contextuales se podían identificar en cada uno de los niveles a partir del análisis de dos mercados educativos locales del sistema educativo chileno.

Ya en el capítulo teórico-metodológico de la tesis constatábamos que pese a la importancia del contexto nacional donde se implementaban las políticas de mercado, las posibilidades de análisis se encontraban limitadas por el hecho de que la fase empírica de la investigación se centraba únicamente en un caso nacional limitando la capacidad analítica de la investigación a este nivel. Sin embargo, los resultados obtenidos permiten desarrollar una serie de conclusiones en torno a cómo los cambios producidos en Chile a este nivel en los últimos años, particularmente en relación con la regulación educativa, han afectado y condicionado el proceso de interpretación y las respuestas de las escuelas analizadas. El sistema educativo chileno ha vivido en las últimas décadas una fuerte actividad de políticas y programas puestos en marcha por los diferentes gobiernos. Más allá de las reformas realizadas durante la dictadura y que configuraron la actual estructura del sistema educativo chileno, en la última década el cuestionamiento del mercado por parte de algunos sectores sociales y políticos ha puesto de relieve la necesidad de poner en marcha políticas compensatorias que pudieran incidir en las dinámicas del mercado.

Sin embargo, la puesta en marcha de programas compensatorios como la *Subvención Escolar Preferencial* (SEP) parecen no haber sido capaces de alterar significativamente las dinámicas de las instituciones educativas. Esta política que pretendía dotar de los incentivos necesarios a las escuelas, compensando monetariamente el mayor “coste” que supone la escolarización de alumnos socialmente vulnerables para las instituciones educativas, no ha producido un reparto más equilibrado de la población escolar (Valenzuela et al., 2013). Como apuntaban Elacqua y Santos (2013), y como se ha mostrado en a lo largo de la tesis, la importancia de la composición social para determinar la posición en el mercado de las escuelas provoca que, a la hora de participar y asumir los principios de este programa compensatorio, las escuelas se enfrenten a un análisis coste-beneficio que va mucho allá de contemplar únicamente los recursos complementarios obtenidos a través del

programa. Las escuelas son plenamente conscientes de que la composición social de su alumnado determina su posición en el mercado y su estatus entre las familias del mercado educativo local, y, por tanto, se enfrentan a un tipo de costes relacionados con su participación en este programa que pueden superar a los beneficios derivados del acceso a recursos adicionales. La SEP ha sido una política poco exitosa a la hora de tratar de compensar los efectos de la segregación que se han generado como consecuencia de las políticas de mercado, precisamente porque es incapaz de modificar substancialmente la estructura de incentivos a la que se enfrentan las escuelas.

Otro de los fenómenos que se ha producido a escala nacional, y que se vincula con cuestiones de ámbito cultural, es un cierto descrédito por parte de una parte de las familias del sistema de información gestionado por la administración educativa. El hecho de que una proporción cada vez mayor de familias considere que los resultados de las evaluaciones externas no aportan información significativa y relevante de la calidad entregada por las escuelas<sup>116</sup> ha provocado que éstas no tengan los incentivos necesarios para tratar de mejorarlos. Pese a que, como se ha mostrado a lo largo de la tesis, hay escuelas que sí focalizan parte de su actividad en la mejora de los resultados SIMCE, ya sea porque su demanda potencial valora este aspecto o porque participan en programas condicionados a sistemas de rendición de cuentas, muchas otras consideran que no es este un elemento que sea valorado por su demanda potencial y que por lo tanto no influye substancialmente en su posición en el mercado. Esto genera que el efecto del sistema de información del sistema educativo para generar mejoras en el rendimiento académico de los alumnos, a través de los incentivos que deberían tener las escuelas para mejorar en estas pruebas, sea modesto y, por tanto, cuestiona uno de los pilares que conforman la ontología de las políticas de mercado.

A nivel del mercado educativo local (nivel meso) se ha constatado que las escuelas se ven fuertemente influenciadas por las dinámicas que tiene lugar en el ámbito local, aunque no se encuentren directamente vinculadas con cuestiones de carácter estrictamente escolares. Los resultados presentados muestran que existen tres dimensiones principales que influyen de manera decisiva en las dinámicas del mercado educativo local y afectan, por tanto, a los procesos de interpretación y

---

<sup>116</sup> Recientemente académicos, familias, estudiantes y docentes se han agrupado en torno a la plataforma “Alto al SIMCE” para denunciar no sólo la poca validez de estas evaluaciones como criterios de elección sino también los efectos negativos que generan en el sistema educativo en relación con las prácticas de *teaching to the test* o la estigmatización de algunas escuelas, así como el fomento de la lógica mercantil del sistema educativo (<http://www.altoalsimce.org/>).



traducción de las escuelas: a) las dinámicas sociodemográficas; b) el comportamiento del resto de escuelas, y c) la política de la administración educativa local. A continuación, se sintetizan y se discuten los principales resultados para cada una de estas dimensiones.

Como se ha podido constatar *las dinámicas sociodemográficas* afectan de manera muy diferente a las escuelas en función de su posición en el mercado. Por ejemplo, el aumento de la competencia derivado del descenso de la población en edad escolar que en los últimos años han vivido los dos mercados educativos locales es percibido en mayor medida por aquellas escuelas situadas en la parte baja de la jerarquía local. Las características de estas escuelas, con situación más precaria en el mercado educativo y que atienden a un alumnado de menores recursos económicos, les hace más proclives a que cualquier reducción de la demanda potencial genere un aumento de su percepción de competencia. En cambio, otras escuelas, con una posición más estable en el mercado, se encuentran más resguardadas respecto a las variaciones de la demanda y del aumento de la competencia que se pueda derivar de las mismas, ya que han sido capaces de establecer nichos de mercado, a través de oferta educativas suficientemente diferenciadas y de contar con una composición social que favorece un mayor estatus entre las familias del mercado educativo local.

Otro aspecto vinculado con el ámbito sociodemográfico son los cambios en la composición socioeconómica de la población de la comuna. En este sentido, La Florida y Valparaíso representan dos casos que, en los últimos años, han evolucionado en un sentido contrario, y por tanto permiten comparar el modo en que estos cambios sociodemográficos afectan a la situación y las respuestas de las escuelas en el mercado educativo. En el caso de La Florida, el análisis realizado muestra cómo el aumento de la población de clase media ha generado un cierto proceso de gentrificación de la comuna que ha alterado de manera significativa la estructura de la oferta escolar y a sus características. La llegada de la clase media ha supuesto un aumento de la percepción por parte de las escuelas de la necesidad de generar, no sólo una oferta suficientemente distinguible del resto de instituciones educativas presentes en el mercado, sino también opciones de escolarización que puedan satisfacer las preferencias de elección de este tipo de familias, lo que ha supuesto un aumento de la diversidad educativa ofertada en la comuna.

El mercado educativo de Valparaíso, por su parte, ha vivido una situación contraria. Una parte de la población de clase media ha optado por trasladarse a comunas vecinas, provocando que parte de la oferta escolar que tradicionalmente atendía a este

segmento de población haya reubicado su actividad hacia lugares con una mayor proporción de familias de clase media. La huida de la clase media y el abandono de la comuna por parte de algunas escuelas ha generado que Valparaíso pierda cierta diversidad en su oferta escolar, especialmente en las posiciones más altas de la jerarquía local, como lo demuestra por ejemplo la significativa reducción de la oferta de escuelas internacionales que caracterizaba a la comuna.

La evolución en términos sociodemográficos de las comunas de La Florida y Valparaíso y su efecto sobre la oferta escolar permiten derivar algunas conclusiones relevantes para entender cómo la composición social de los mercados educativos locales puede llegar a afectar al comportamiento de las escuelas. En primer lugar, el aumento de la heterogeneidad social de los mercados educativos provoca que la oferta escolar tienda a diversificarse para poder atender los diferentes criterios de elección de cada uno de los grupos socioeconómicos. Es decir, ante una demanda segmentada en términos sociales y criterios de elección, las escuelas deben ser capaces de generar una oferta suficientemente atractiva al menos para uno de los segmentos de la demanda. Además, la población de clase alta y media ante un entorno heterogéneo desde el punto de vista social, tiende a reforzar un comportamiento de elección escolar que les permita gozar de cierto nivel de clausura social (Stillerman, 2016). Al contrario de otros contextos donde la capacidad de adaptación de la oferta y de elección está más limitadas, y las familias de mayor nivel socioeconómico que residen en espacios socialmente heterogéneos optan por escolarizar a sus hijos fuera de su ámbito más cercano (DeSena, 2006), el modelo de mercado educativo chileno permite que la oferta educativa genere espacios de escolarización suficientemente segregados dentro de un mismo espacio local. En segundo lugar, el descenso demográfico junto a los cambios producidos en los patrones de escolarización de las familias en los últimos años, ha provocado una significativa redistribución del peso del sector municipal y subvencionado sobre el total de la matrícula.

El *comportamiento del resto de escuelas* es también un elemento que condiciona la manera en que las escuelas interpretan el mercado y su posición en él. El caso de Valparaíso es especialmente ilustrativo. El abandono del mercado educativo local por parte de las escuelas con una mejor posición en la jerarquía local, como consecuencia de la reducción de población de clase media que se ha señalado anteriormente, provoca que las escuelas situadas en estas posiciones de la jerarquía local consideren que el nivel de competencia que perciben disminuya notablemente, asumiendo una

posición casi monopolística en determinados segmentos del mercado. Por otro lado, en el caso de La Florida una cierta tendencia al isomorfismo institucional (Lubienski, 2003) adoptada por algunas escuelas que han focalizando su oferta educativa en cuestiones vinculadas con el rendimiento académico, ha favorecido la posición en el mercado de aquellas escuelas que ofrecen una aproximación pedagógica menos academicista y estricta. Por tanto, las escuelas que son capaces de distinguir suficientemente su oferta respecto al resto de proveedores que ocupan una posición similar en el mercado educativo local pueden ver mejorada su posición en el mercado.

Por último, a nivel del mercado educativo, *la política de la administración educativa local* condiciona de manera significativa las percepciones sobre su situación en el mercado de aquellas las escuelas que son administradas y gestionadas por los entes locales. Mientras Valparaíso representa el caso de una administración local totalmente limitada en su capacidad de acción por cuestiones de carácter económico y político, la municipalidad de La Florida muestra una iniciativa más activa a la hora de desarrollar iniciativas capaces de mejorar la capacidad de competir de las escuelas del sector público en un contexto de mercado. Estas diferencias se trasladan directamente a las percepciones de los directores de las escuelas municipales acerca de su posición y sus posibilidades en el mercado. Más allá de las especificidades de los dos casos analizados, la situación en este ámbito de Valparaíso y La Florida son ilustrativos de las consecuencias de los procesos de descentralización que habitualmente se vinculan a la adopción de políticas de mercado en educación. En un contexto de grandes desigualdades sociales y económicas entre municipios, como es el caso de Chile, los procesos de descentralización pueden conllevar una amplificación de estas desigualdades en el ámbito escolar, afectando especialmente a los alumnos de menores recursos escolarizados mayoritariamente en escuelas del sector público.

El último nivel de análisis agrupaba todos aquellos factores endógenos a la propia escuela (materiales o semióticos) que pudieran condicionar su interpretación del mercado educativo. Un primer resultado obtenido, a partir del análisis de las entrevistas con los directores, es que todos estos factores se encuentran fuertemente relacionados. Es decir, la percepción de competencia que expresan los directores entrevistados está condicionada por su posición en la jerarquía local, su situación en términos de demanda o el sector de titularidad al que pertenecen, factores que en muchos casos también se encuentran vinculados entre ellos.

En unos entornos con una elevada competencia estructural como ocurre en los dos mercados educativos locales, el nivel de *percepción de competencia* que expresan los

responsables de las escuelas es mucho más reducido. Por otro lado, se ha mostrado cómo la percepción de competencia expresada por los responsables de las escuelas es un fenómeno multidimensional (nivel de competencia percibida, tipo y ámbitos de competencia y espacio de competencia), donde las relaciones y los vínculos entre dichas dimensiones tienen un carácter complejo y además es un fenómeno dinámico a lo largo del tiempo. La percepción de competencia se configura a través del nivel de competencia percibido, el tipo de competencia que se establece (ya sea focaliza o extensa) y el espacio de competencia en términos geográficos. La divergencia entre la competencia estructural y el nivel de percepción de competencia expresado por los directores se puede explicar por diferentes motivos. En primer lugar, parte de las escuelas situadas en posiciones altas o medias de la jerarquía local y con una situación favorable de demanda, no consideran que necesiten competir en el mercado con el resto de escuelas. Estas escuelas consideran que la competencia es un proceso del que se pueden aislar si su situación en el mercado es suficientemente estable y consolidada. Otras escuelas perciben niveles bajos o medios de competencia, ya que únicamente consideran competidoras a aquellas escuelas que tienen una oferta educativa similar a la suya o atienden a un público de características similares. La segmentación del mercado es, por lo tanto, un factor capaz de reducir la competencia percibida de las escuelas. Un último grupo de escuelas más reducido son aquellas que se consideran incapaces de competir debido a la desventaja competitiva en la que se consideran situadas por sus características intrínsecas. La competencia del mercado educativo (fomentada a través de la libre elección y un sistema de financiación per cápita) es, por tanto, un fenómeno que se traslada a las escuelas con diferente intensidad. En muchos casos la posición de la escuela en el mercado es un factor explicativo de la percepción de competencia, y de las respuestas que estas escuelas consideran que deben desarrollar para responder al mercado.

Otras de las características de las escuelas que se han identificado como mediadoras en el proceso de re-contextualización del mercado educativo son su composición social, su reputación, su posición geográfica o su rendimiento en las pruebas de evaluación externas. Todos estos factores afectan a la percepción de las escuelas sobre su posición en el mercado y su capacidad de competir, y en muchos casos condicionan la percepción de la escuela en relación a sus posibilidades en el mercado.

### 8.1.2. Las respuestas de las escuelas [Hipótesis 2]

La segunda hipótesis de la investigación afirmaba que, como parte del proceso de traducción, las escuelas desarrollan respuestas de carácter multidimensional que afectan a un amplio espectro de sus prácticas diarias. Las diferentes sub-hipótesis que complementaban la hipótesis principal hacían referencia a tres ámbitos de respuesta principales: a) la distinción de la oferta, b) la influencia sobre su población escolar y c) el ámbito de la comunicación externa.

En el ámbito de la *distinción de la oferta*, en primer lugar, cabe destacar que los resultados de la tesis muestran que las escuelas son plenamente conscientes de la necesidad de adaptar su oferta educativa al contexto donde se encuentran ubicadas para asegurar su capacidad de atracción de demanda y mantener o mejorar su posición en el mercado. Por tanto, es posible afirmar que la competencia fomentada a través del mercado es un instrumento efectivo para generar los incentivos necesarios para que las escuelas asuman la necesidad de ofrecer opciones educativas diversas. Sin embargo, la evidencia presentada ha mostrado como no siempre los procesos de diversificación de la oferta educativa se vinculan con aspectos de carácter estrictamente pedagógico o académico. El hecho de que la diversificación se fomente a través del incentivo que puede suponer la atracción de nueva demanda, genera que las escuelas no siempre traten de captar nueva demanda a través de la oferta de nuevos métodos pedagógicos o proyectos educativos de carácter innovador, sino que traten de responder a las preferencias de una demanda que no necesariamente se relaciona con aspectos de carácter pedagógico. Como han señalado diversos estudios sobre las dinámicas de elección en el caso del sistema educativo chileno, en muchos casos las familias, a través de los procesos de elección, buscan y valoran atributos de las escuelas que no se vinculan con cuestiones de carácter académico o pedagógico. En muchas ocasiones criterios relacionados con la distinción social en el ámbito escolar, el clima de convivencia escolar, la búsqueda de entornos seguros o una atención individualizada son cuestiones que condicionan el proceso de elección por encima de otros aspectos vinculados con cuestiones de carácter académico, de rendimiento o pedagógicos (Racynski et al., 2010; Thieme y Treviño, 2011; Carrasco et al., 2015; Canales et al., 2016; Bonal et al., 2017). Esta diversidad en los atributos valorados por las familias es trasladada, por parte de las escuelas, a los procesos de diversificación de la oferta educativa. Los resultados presentados han mostrado que cuando se toman en consideración únicamente aspectos vinculados estrictamente con los proyectos educativos de las escuelas, el nivel de diversificación de los mercados

educativos no es particularmente elevado, en línea con los resultados obtenidos en otros contextos (Woods et al., 1998; Adnett y Davies, 2000; Fiske y Ladd, 2000; Lubienski, 2009;) y otros estudios realizados en el contexto chileno (Villalobos y Salazar, 2014; Mineduc, 2012).

Esta aparente divergencia entre la conciencia de las escuelas de la necesidad de diferenciar su oferta en un contexto de mercado y el bajo nivel de diversificación de los proyectos educativos se puede explicar por la variedad de dimensiones a través de las que las escuelas tratan de configurar su oferta. La mayoría de las escuelas analizadas a lo largo de la fase empírica de la tesis caracterizan los elementos distintivos de su oferta educativa a partir de atributos como la capacidad de generar espacios de distinción social, su nivel de convivencia escolar, un estilo organizativo y de gestión que permite una atención individualizada del alumnado o su capacidad de ser percibidas como un entorno seguro en aquellas zonas con mayores problemas de violencia. Evidentemente siempre supone una arbitrariedad determinar hasta qué punto estas dimensiones de diversificación pertenecen o no al ámbito de lo pedagógico, pero sin embargo es posible afirmar que en muchas ocasiones las diferentes tipologías de diversificación no comportan diferencias significativas en los métodos de enseñanza-aprendizaje de las escuelas, un ámbito que se vincularía en mayor medida con el tipo de diversificación de la oferta educativa que persiguen las políticas de mercado.

Con relación a las respuestas orientadas a *influnciar la composición social de la escuela*, la sub-hipótesis planteada se confirma. Entre las escuelas analizadas los procesos de selección son una práctica frecuente. Pese a la presencia de prácticas de selección ya había sido identificada por estudios previos (Contreras et al., 2010; Carrasco et al., 2014) los resultados de la tesis han permitido profundizar en la variedad de métodos utilizados y las motivaciones y objetivos que persiguen las escuelas con estos procesos de selección en función de su situación en el mercado educativo local. En primer lugar, los resultados muestran que la prevalencia de las prácticas de selección se encuentra estrechamente vinculada a la posición que ocupa la escuela en la jerarquía local tanto en la intensidad de su uso como en los objetivos perseguidos.

Un primer grupo de escuelas, situadas en posiciones altas de la jerarquía local realizan frecuentemente procesos de selección orientados a filtrar a su nuevo alumnado en función de su rendimiento académico presente o potencial. Esta situación se podría explicar por dos factores principales. En primer lugar, las escuelas

situadas en las posiciones más elevadas de la jerarquía aplican habitualmente un elevado nivel de pago a las familias que actúa como barrera de acceso para las familias de menores recursos. Por tanto, estas escuelas no se encuentran con la necesidad de establecer filtros en función del nivel socioeconómico de los alumnos que solicitan una plaza. Las prácticas de selección en estas escuelas tienen como objetivo conseguir una población escolar lo más homogénea posible desde el punto de vista académico, facilitando o “abaratando” la labor educativa de la escuela y situándolas en una posición más favorable en las evaluaciones externas de rendimiento. Un segundo factor explicativo del desarrollo de prácticas de selección por parte de estas escuelas es que frecuentemente se encuentran en una posición favorable o equilibrada en términos de matrícula y, por tanto, con un nivel de demanda que les permite excluir a una parte de los alumnos postulantes sin que esto afecte a su viabilidad económica.

Un segundo grupo de escuelas, en este caso particulares subvencionadas, lo conforman aquellas que combinan procesos de selección basado en aspectos académicos y conductuales. Este tipo de escuelas, pese a que frecuentemente cuentan con situaciones de demanda favorables, se encuentran más limitadas para llevar a cabo procesos de selección debido a las restricciones legales. Pese a que se han identificado procesos de selección a través de pruebas de rendimiento, habitualmente estas escuelas realizan también prácticas de observación en el aula de los alumnos postulantes o tratan de activar procesos de autoexclusión por parte de aquellas familias que se considera que no encajan con el perfil buscado por la escuela. Este tipo de prácticas tratan de asegurar que los alumnos que acceden a las escuelas tengan un buen nivel académico, pero también que demuestren una buena disposición a asumir los códigos propios de la institución escolar.

Por último, también se ha observado que algunas escuelas, pese a tener una posición relativamente débil en el mercado educativo local o no contar con una situación excesivamente favorable en términos de demanda, desarrollan prácticas de selección puntuales para evitar el acceso de aquellos alumnos con mayores problemas conductuales. De algún modo, estas escuelas a través de esta selección esporádica tratan de contrarrestar las dinámicas de segregación y concentración del alumnado socialmente más desfavorecido que genera el mercado educativo (Valenzuela et al., 2013). Esto no implica que traten de influir sobre la composición social de su alumnado en términos socioeconómicos o de rendimiento académico, pero sí que tratan de

excluir a aquellos alumnos con mayores problemas desde el punto de vista conductual.

Por tanto, a partir de los resultados obtenidos es posible concluir que las escuelas con una situación favorable o equilibrada de demanda tienden a realizar prácticas de selección de su alumnado. Sin embargo, esta selección se realiza en función de criterios de rendimiento académico o conductuales, sin haber encontrado evidencia de que las escuelas realicen prácticas selectivas orientadas a influir sobre la composición socioeconómica. En parte, esto podría estar explicado por el hecho que el sistema educativo chileno produce un elevado nivel de segregación a través de precio de las escuelas, y por lo tanto la demanda de las escuelas ya se encuentra fuertemente segmentada en función de la capacidad de pago de las familias. En este contexto, las escuelas únicamente tratan de discriminar, a través de los procesos de selección, a aquellos alumnos más hábiles o con mayor predisposición a adoptar los códigos de la institución escolar.

Evidentemente estas prácticas, como algunos directores han señalado, tienen efectos especialmente significativos en la distribución del alumnado y, por tanto, en términos de segregación escolar. En un sistema educativo ya segmentado y estratificado en función del precio de las escuelas, los procesos selectivos no hacen más que concentrar a los alumnos de menor nivel socioeconómico y peores rendimientos en aquellas escuelas con una peor posición en el mercado.

Por último, otro de los ámbitos a los que hacía referencia la tercera sub-hipótesis era el de los objetivos perseguidos a través de las prácticas de comunicación externa de la escuela. La sub-hipótesis planteada en este caso hacía referencia a que las escuelas utilizaban su comunicación externa para reforzar y comunicar los aspectos distintivos de su oferta educativa y la captación de un perfil de alumnado específico. Un primer resultado obtenido ha sido que una buena parte de los directores, pese a las dinámicas de competencia, son reacios al uso del marketing como mecanismo para atraer nueva demanda. Estos directores consideran que el enfoque del marketing educativo entra de algún modo en contradicción con su tarea educativa. La necesidad de “comercializar” a la escuela como un producto que se ponen a disposición de los consumidores es considerado como una práctica que va en detrimento de su tarea educativa. Esta percepción negativa de los directores respecto al marketing ya había sido identificada previamente en otros contextos (Grace, 1995; Birch, 1998; Oplatka et al. 2002), pero no deja de ser significativa en un sistema educativo donde la lógicas y dinámicas del mercado educativo están fuertemente instaladas.



Esta negativa percepción sobre el marketing no implica que parte de las escuelas lleven a cabo prácticas de promocionales para tratar de atraer nuevos alumnos. En relación con las prácticas de marketing y comunicación externa se han identificado tres tipologías: extensas, focalizadas y latentes. La primera de las tipologías está conformada por aquellas escuelas que realizan todo tipo de prácticas de promoción sin tratar de concentrarse en un público específico. Este tipo de escuelas, situadas en posiciones bajas de la jerarquía local y una demanda baja o muy ajustada, considera que es necesario promocionar la oferta de las escuelas en cualquier ámbito con el objetivo de hacer visible a la escuela en un mercado donde consideran que conviven un gran número de proveedores y en muchos casos las familias no son capaces de visualizar de todas las ofertas disponibles. Otra tipología de escuelas, en relación a sus prácticas de marketing, son aquellas optan por promocionarse en espacios acotados que les permiten hacer llegar su oferta a un público específico. Estas escuelas situadas habitualmente en una posición media dentro de la jerarquía consideran que pese a tener una demanda equilibrada y no muy superior a su oferta de plazas, deben tratar de captar un alumnado con un perfil que les permita modificar la composición social de la escuela priorizando la atracción de familias de clase media. Por último, aquellas escuelas con mejores posiciones en la jerarquía local realizan con menor frecuencia y menor intensidad prácticas de marketing o de promoción. Estas escuelas consideran que al tener una posición privilegiada en términos de demanda no necesiten promocionarse entre las familias del mercado educativo local. Sin embargo, esto no significa que no realicen actividades promocionales, pero únicamente como una vía para mantener y mejorar la posición de las escuelas en el mercado educativo.

Cabe señalar, también, algunas de las prácticas no identificadas a lo largo del trabajo en relación con las prácticas desarrolladas por las escuelas. En primer lugar, existe una ausencia de vínculos estables de colaboración entre las escuelas. Únicamente una de las directoras entrevistadas afirma haber establecido algún tipo de colaboración con otras escuelas de la zona. Esta red de colaboración identificada agrupa a las cinco escuelas con mayor estatus de la zona y tiene como objetivo discutir aspectos relacionados con la actividad de las diferentes escuelas, pero sin que ello haya supuesto que estas escuelas generen actividades conjuntas ni intercambien conocimientos o aproximaciones pedagógicas. Pese que a que la literatura previa había identificado un aumento de la colaboración entre escuelas como respuestas a la introducción de mecanismos de mercado (Pater et al., 2009; Bagley, 2006), los resultados parecen indicar que a medida que los mecanismos competitivos se consolidan se reducen estas prácticas colaborativas por la presión que supone la

competencia (Bagley, 2006). Las respuestas de los directores entrevistados en relación con los motivos que dificultaban los procesos de colaboración parecen confirmar la hipótesis de que con el paso de los años las presiones competitivas inhiben los procesos colaborativos. En la mayoría de casos, los directores achacan al elevado grado de competencia al que se ven expuestos las principales barreras para colaborar con otras escuelas.

Otra de las prácticas no identificadas hace referencia a los procesos de innovación educativa. Ninguno de los directores entrevistados ha reportado haber realizado ningún proceso de innovación en términos pedagógicos. Una posible interpretación de estos resultados es la que apunta Lubienski (2006a), en el sentido de que los mecanismos de mercado han reforzado las aproximaciones más tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje como respuesta a las preferencias de las familias. Además, generar procesos de innovación puede comportar un riesgo importante para las escuelas en términos de su posición en el mercado

### **8.1.3. Las lógicas de acción de las escuelas [Hipótesis 3]**

La tercera de las hipótesis planteadas, consideraba que las lógicas de acción de las escuelas, conceptualizadas como la orientación principal de sus respuestas al contexto de competencia, tenían un carácter instrumental enfocado a posicionarse en el mercado. En este caso, las sub-hipótesis consideraban que las escuelas se podrían agrupar en dos grandes tipologías. Por un lado, aquellas con una posición alta o media en la jerarquía local que desarrollaban prácticas orientadas a consolidar su posición en el mercado y, por otro lado, escuelas situadas en la parte baja de la jerarquía cuyas respuestas trataban de mejorar la situación de la escuela en el mercado.

Sin embargo, el análisis de las respuestas desarrolladas por las escuelas y el discurso de los directores en torno a estas prácticas han permitido identificar una serie de tipos ideales relativos a las lógicas de acción desarrolladas por las escuelas en el contexto del mercado educativo chileno. Estos tipos ideales no son categorías cerradas donde se puedan clasificar el conjunto de escuelas analizadas, pero si permiten sintetizar las principales lógicas de acción identificadas, y la relación que se establece entre los factores mediadores, las respuestas desarrolladas y las orientaciones de las escuelas en el mercado. Los tipos ideales identificados han sido:

- a) **Escuelas consolidadas.** Estas escuelas disponen de una posición privilegiada en el contexto del mercado educativo local, situándose en las posiciones más elevadas de la jerarquía local y con un nivel de demanda muy alto que les otorga una percepción de seguridad en el corto y medio plazo. La lógica de acción de estas escuelas está orientada a afianzar su posición en el mercado a través de respuestas dirigidas a reforzar y consolidar su posición en el mercado a través de una diversificación de la oferta en consonancia con las preferencias expresadas por las familias de clase media o alta, así como a mejorar el perfil de sus alumnos a través de prácticas de selección intensas y generalizadas. Por último, aunque estas escuelas consideran que su situación en el mercado no hace necesario desarrollar prácticas promocionales, sí son muy conscientes de la necesidad de que su comunicación externa se oriente a mantener la buena imagen de la escuela entre las familias del mercado educativo local.
- b) **Escuelas aspiracionales.** Un segundo tipo ideal lo conforman aquellas escuelas situadas en posiciones medias de la jerarquía con un nivel de demanda equilibrado o alto que consideran que disponen de las condiciones necesarias para mejorar su situación en el mercado situándose en posiciones más elevadas de la jerarquía. Estas escuelas tratan de obtener información frecuente y actualizada sobre la evolución del mercado educativo, evaluando constantemente su posición en el mercado respecto a aquellas escuelas consideradas competidoras directas y las dinámicas de la demanda. La información obtenida les permite realizar una evaluación constante de su posición en el mercado y de las orientaciones que deben tomar con el objetivo de mejorar su situación. Estas escuelas desarrollan prácticas de selección orientadas a mejorar el perfil de su alumnado en términos académicos y a evitar el acceso de alumnos con problemas conductuales. Además, tratan de adecuar sus proyectos educativos hacia dimensiones de diversificación que les permitan atraer población de clase media que valora aspectos como el rendimiento académico (complementado con prácticas de *teaching to the test*) y el clima escolar que no encuentran en escuelas situadas en posiciones inferiores de la jerarquía. Por último, estas escuelas son conscientes de que el marketing puede jugar un papel importante a la hora de atraer alumnado de un perfil específico, y por lo tanto adoptan una orientación focalizada en su comunicación externa.

- c) Escuelas conservadoras.** En muchas ocasiones las escuelas situadas en la parte media-baja de la jerarquía local optan por tratar de mantener su situación en el mercado, aunque este sea inestable y variable en función de las dinámicas del mercado. Estas escuelas pese a ser conscientes que su situación actual no les garantiza una situación estable en el mercado en el medio plazo, optan por desarrollar prácticas que les permitan conservar su posición, prescindiendo de la posibilidad de mejorar su situación en el mercado. Para ello tratan de diversificar su oferta a través de atributos que puedan ser deseables para un amplio espectro de familias a partir de la información sobre el mercado que recopilan con métodos de carácter informal. Por otro lado, estas escuelas no tratan de modificar substancialmente su composición escolar a través de la selección de alumnos, sino que tratan de excluir únicamente a aquellos alumnos con mayores problemas conductuales que podrían generar una mala imagen de la escuela. Por último, estas escuelas desarrollan prácticas de marketing extenso que tratan de dar a conocer la oferta de la escuela a un público amplio con el objetivo de maximizar sus posibilidades de atraer nueva demanda.
- d) Escuelas estáticas.** Un último tipo ideal agrupa a aquellas escuelas que son pasivas ante las presiones e incentivos del mercado educativo, no por una cuestión de actitud sino porque consideran que sus características les incapacitan para tratar de competir en el mercado. Estas escuelas, normalmente situadas en la parte baja de la jerarquía, consideran que su estatus y sus recursos no les permiten desarrollar respuestas para competir en el mercado. Estas escuelas, mayoritariamente del sector público, enfrentan un doble mandato que perciben como irreconciliable. Por un lado, el de competir como el resto de escuelas por atraer una demanda que garantice su viabilidad como entidades autónomas y, por otro lado, el de ser el último recurso para aquellos alumnos que son rechazados o expulsados por otras escuelas, en parte debido a las dinámicas mercantiles.

Más allá del propósito analítico de los tipos ideales, como instrumento para profundizar en la comprensión de la relación que se establece entre factores mediadores y respuestas de las escuelas, la diversidad identificada en los dos mercados educativos ilustra hasta qué punto el mercado educativo genera comportamientos diversos en función de características de las escuelas y la orientación que sus responsables toman respecto al fenómeno de la competencia.

Por último, y debido al carácter instrumental de las lógicas de acción identificadas, cabría preguntarse hasta qué punto, en el contexto del mercado educativo chileno, el comportamiento y las respuestas desarrolladas por las escuelas tienen un únicamente un carácter estratégico. En la gran mayoría de casos, los directores de las escuelas muestran una amplia consciencia de cómo sus respuestas posicionan a la escuela en el mercado. De hecho, muchos de ellos justifican o explican en términos de su relación en el mercado, obviando en muchas ocasiones la dimensión interna de estas prácticas.

#### **8.1.4. Recapitulando: de la teoría del mercado a los mercados “en acción”**

Como ya se han encargado de señalar diversos autores, en este trabajo se observan importantes diferencias entre las dinámicas esperadas por la teoría del mercado educativo y lo que se ha venido a denominar como mercados vividos (*lived markets*) (Waslander y Thrupp, 1995) o mercados en acción (Felouzis et al., 2013). Esta diferencia entre el comportamiento de los actores esperado por la teoría del mercado y la evidencia disponible es uno de los elementos fundamentales que explican la heterogeneidad de resultados que se han obtenido como consecuencia de la aplicación de este tipo de políticas. Mientras que en el caso del comportamiento de las familias existe una amplia evidencia empírica acerca de los diferentes modos de respuesta a las políticas de mercado, la relativamente escasa evidencia acerca del comportamiento de las escuelas justificaba, en parte, la relevancia de la investigación realizada.

Si se retoman las principales asunciones de la teoría del mercado en relación con el comportamiento de la oferta educativa a los incentivos de competencia, los resultados de la tesis permiten corroborar hasta qué punto el comportamiento esperado tiene una traslación en un entorno real y si las escuelas responden a los incentivos y las presiones de la competencia de la manera esperada. En este sentido se recuperan las principales asunciones de la teoría del mercado educativo en relación al comportamiento de las escuelas recogidas en el primer capítulo de la tesis y se contrastan con los resultados obtenidos.

- a) ***La libre elección de escuela por parte de las familias y los sistemas de financiación per cápita generaran un entorno de competencia entre las escuelas por la captación de la demanda.*** La evidencia presentada ha mostrado cómo la aplicación de estos dos mecanismos no es condición

suficiente para que las escuelas perciban presión competitiva. En un contexto como el sistema educativo chileno, donde la viabilidad de las escuelas depende casi exclusivamente de su capacidad de atraer demanda y donde las familias tienen una libertad total para elegir, las escuelas presentes en el mercado no necesariamente perciben y asumen un nivel significativo de competencia. Por lo tanto, desde un primer momento, las escuelas son capaces de inhibirse de uno de los principales mecanismos de las políticas educativas de mercado.

- b) La competencia llevará a las escuelas a tratar de mejorar la calidad de su servicio educativo y a aumentar su diversificación de sus proyectos pedagógicos.** Los resultados de la tesis, así como la literatura previa (Lubienski, 2009), demuestran que en la mayoría de casos las respuestas desarrolladas por las escuelas para tratar de atraer nueva demanda no necesariamente se vinculan con aspectos relacionados con la diversificación de su oferta en términos pedagógicos o vinculados estrictamente con la calidad de la educación ofrecida.
- c) Aquellas escuelas que no sean capaces de responder como la teoría del mercado espera, verán reducida su demanda y, por tanto, obligadas a abandonar el mercado.** Aunque que la evidencia presentada muestra un elevado grado de dinamismo en la entrada y salida de las escuelas del mercado, sin embargo, cabría señalar que las causas de este dinamismo no siempre responden a factores vinculados con la capacidad de atracción de la demanda por parte de las escuelas.

Una de las principales limitaciones de las políticas de mercado en educación y de la teoría del mercado es el no contemplar que las instituciones educativas responden a la competencia generada por estas políticas en función de sus características específicas y que, por tanto, no es posible esperar un comportamiento homogéneo por parte de unos actores que responde a las políticas adoptadas desde diferentes puntos de partida. En este contexto, el marco analítico de la re-contextualización (*policy enactment*) se ha mostrado como un instrumento heurístico válido y efectivo para abrir la “caja negra” entre el marco regulativo de mercado y los resultados obtenidos. El contexto donde se llevan a cabo estas intervenciones es una pieza fundamental para conocer de qué manera los actores implicados se apropian y resignifican las políticas educativas de mercado.

## 8.2. Algunas reflexiones en torno a la reforma educativa

El desarrollo de la tesis doctoral ha convivido con un importante debate social y político en torno al sistema educativo chileno y con el inicio de un proceso de reforma educativa que tienen como objetivo transformar algunas de sus principales características. Pese a que los efectos de dichas reformas no han sido capturados a lo largo de la investigación (durante el trabajo de campo todavía se encontraban en discusión), se ha considerado relevante realizar algunas reflexiones en torno al proceso de reforma educativa que vive hoy Chile, especialmente respecto a aquellos ámbitos que han sido tratados a lo largo del trabajo.

En el año 2014 Michelle Bachelet asumió su segundo mandato como presidenta de la república de Chile. La campaña electoral que había precedido a la elección presidencial había estado altamente marcada por el debate en torno a lo que debería convertirse en la futura reforma educativa, que sin duda alguna era una tarea que debería afrontar el próximo gobierno. Esta centralidad de la cuestión educativa en el debate político y electoral era el resultado de una fuerte movilización social, protagonizada por los sindicatos de estudiantes, que se había iniciado en 2006 con la “revolución pingüina” y que había alcanzado su máxima expresión con las movilizaciones estudiantiles del año 2011, con una importante repercusión a nivel nacional e internacional. Como ya se ha señalado en el capítulo sobre el contexto del sistema educativo chileno, la coalición de partidos liderada por la candidata Bachelet se había comprometido a establecer las iniciativas legislativas necesarias para garantizar que la educación deviniera un derecho social de todos los ciudadanos del país. Se buscaba mitigar, por tanto, las dinámicas mercantiles que habían caracterizado a la educación chilena en las últimas décadas.

Como señala Bellei (2016) las reivindicaciones de los movimientos sociales apuntaban a la necesidad de realizar un proceso de desmercantilización de la educación chilena que permitiera superar las limitaciones que habían demostrado las políticas enmarcadas dentro de la “tercera vía en educación” (Belli y Vanni, 2015). Por tanto, los protagonistas de las movilizaciones que se habían vivido en Chile entre 2006 y 2011 reclamaban iniciativas políticas que, como mínimo, redujeran el rol del mercado en el sistema educativo y que fueran más allá de una simple corrección de los evidentes “fallos” del mercado educativo. Se reclamaba, por tanto, un cambio estructural de lo que, desde las reformas de la década de los ochenta, se podría denominar el modelo

chileno de mercado educativo. Como señalaba la presidenta Bachelet en una alocución televisiva el pasado 3 de julio de 2016:

No podemos esperar que los problemas sean resueltos sólo por el mercado; porque la educación no es un bien de consumo que se pueda administrar como un mero negocio

En el momento de finalización de esta tesis doctoral no son pocas las iniciativas aprobadas o en trámite de aprobación que ha llevado a cabo la administración Bachelet y que actualmente empiezan a entrar en vigor. Tomando en consideración únicamente aquellas que afectan a la educación básica y media<sup>117</sup>, en los últimos dos años se han aprobado dos leyes de gran calado como son la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845, 2015) y la Nueva Carrera Docente (Ley 20.903, 2016), y una tercera se encuentra en trámite de aprobación (Proyecto de Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública). Estas iniciativas tratan de dar forma legislativa a las reivindicaciones que los movimientos sociales han puesto sobre la mesa en a lo largo de la última década.

Es como mínimo sintomático que las primeras y principales medidas legislativas que se han tomado hagan referencia a aspectos vinculados con el funcionamiento de las escuelas. Por un lado, la Ley de Inclusión prohíbe cualquier tipo de proceso de selección por parte de las escuelas particulares subvencionadas, elimina de manera gradual el sistema de copago y la posibilidad de obtener beneficios derivados de su actividad educativa. Por otro lado, la Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública supone un cambio del modelo de gestión y gobernanza de las escuelas públicas, revirtiendo el proceso de municipalización adoptado en la década de los ochenta y transfiriendo la gestión de las escuelas del sector público al Estado. Es decir, a través de estas iniciativas políticas el gobierno chileno asume que convertir la educación en un derecho social, reducir la segregación escolar y las desigualdades educativas derivadas de las reformas iniciadas durante la década de los ochenta, pasa en primer lugar, y principalmente, por regular y modificar el comportamiento de las escuelas en el mercado educativo. Esta situación evidencia, de nuevo, el rol de la oferta educativa en la generación y agudización de los procesos de desigualdad educativa derivados de la adopción de políticas de mercado. Sin embargo, no cabe ignorar que las medidas políticas orientadas a regular el ámbito de la oferta pueden también generar

---

<sup>117</sup> La educación superior ha tendido un importante peso en debate y las posteriores reformas implementadas a partir del año 2014. Debido a que el ámbito de la educación superior no se ha tratado a lo largo de la tesis, la reflexión en torno a la reforma educativa no incluye las iniciativas políticas adoptadas en este ámbito.



menores resistencias que aquellas que afectan a la demanda educativa, acotando la capacidad de elección de las familias.

Sin despreciar el cambio que supone en la regulación educativa chilena las medidas adoptadas hasta la fecha y las que se encuentran en trámite, un análisis detallado de las iniciativas legislativas adoptadas muestra que la reforma educativa trata principalmente de regular un mercado hasta el momento fuertemente desregulado. El éxito de la reforma educativa para reducir las dinámicas negativas del mercado educativo se enfrenta, por lo tanto, a dos problemas principales. En primer lugar, la capacidad de la regulación de modificar el comportamiento de los actores. En segundo lugar, el hecho de que las lógicas de mercado están instaladas en Chile desde hace casi cuatro décadas, con los consecuentes efectos que ello ha podido suponer respecto a la representación social de la educación.

¿Van a ser suficientes estas medidas para tratar de mejorar el nivel de desigualdad presente en el sistema educativo? En primer lugar, es necesario recurrir a uno de los supuestos teóricos que han guiado la fase empírica de este trabajo de investigación. Los efectos de cualquier proceso de reforma legislativa vienen mediados por la re-contextualización que los actores implicados hacen de los textos legales. Es todavía pronto para augurar cual será la respuesta de familias y escuelas a la nueva regulación educativa, y hasta qué punto los procesos de re-contextualización van a distorsionar lo objetivos perseguidos por la reforma. Sin embargo, la evidencia disponible en el trabajo de investigación, así como en la literatura previa, respecto a la implementación de la Ley General de Educación (LGE) de 2009 o la Subvención Escolar Preferencial (SEP) son un buen punto de partida para observar los límites de la regulación para modificar los comportamientos y dinámicas en un contexto de mercado. La LGE tenía como uno de sus principales objetivos la prohibición de las prácticas de selección que eran conceptualizadas como uno de los mecanismos que más fomentaban los procesos de segregación escolar y las desigualdades del sistema educativo chileno. Sin embargo, las escuelas han encontrado métodos y prácticas para poder superar esta restricción desarrollando procesos selectivos que tenían un carácter informal o generado procesos de auto-exclusión por parte de las propias familias. Por su parte la SEP tenía como objetivo conseguir una distribución más heterogénea de los alumnos socialmente más desfavorecidos, reconociendo el mayor costo de educar a estos alumnos, y entregando incentivos monetarios a las escuelas para matricularlos. Sin embargo, y a falta de una evaluación más pormenorizada de esta iniciativa política, la evidencia parece mostrar que la SEP ha agudizado los

procesos de competencia de segundo orden por aquellos alumnos de menores recursos, pero con un buen rendimiento académico. Otros autores han destacado que los incentivos dispuestos por la SEP no son suficientes para superar aquellos que enfrentan las escuelas para matricular alumnos de bajo nivel socioeconómico (Elacqua y Santos, 2013).

Desde un punto de vista más estructural, una de las principales falencias de la reforma educativa es que en ningún modo cuestiona la competencia entre las escuelas como instrumento que debe (auto)regular las dinámicas del sistema educativo. Por el contrario, la nueva legislación ha optado por regular los procesos de competencia, tratando de reducir la ventaja competitiva de la que disponían las escuelas particulares subvencionadas respecto a las escuelas municipales a través de su capacidad para seleccionar al alumnado u obtener recursos extras a través del financiamiento compartido. Cabe entonces preguntarse si es posible mejorar la equidad del sistema educativo en un marco institucional que sitúa a la competencia en el centro de los principios orientadores del sistema educativo. Dicho de otro modo, ¿existe un *trade-off* entre competencia y equidad? Desde una perspectiva comparada existe evidencia que en los sistemas educativos con un mayor nivel de competencia se observan, también menores niveles de equidad (OCDE, 2014). Como se ha señalado a lo largo de tesis, pero como también había mostrado la literatura académica previa (Gewirtz et al., 1995; Woods et al., 1998; Maroy, 2004; Lubienski, 2006a; Jabbar, 2015b), los entornos de competencia favorecen la aparición de comportamientos por parte de las escuelas que pueden producir efectos negativos sobre diversas dimensiones del sistema educativo, particularmente en relación con la equidad. Evidentemente el nivel de regulación de estos sistemas educativos puede jugar un papel a la hora de minimizar o reducir los comportamientos no deseados por parte de la oferta educativa. No obstante, por poner un ejemplo, la selección de estudiantes es una de las respuestas identificadas en múltiples contextos de mercado, a pesar de que cuenten con diversos esquemas regulativos.

Por tanto, aunque aún resulta pronto para poder evaluar los efectos que pueda generar la reforma educativa sobre las dinámicas del mercado educativo, los principios que han guiado la reforma no parecen cuestionar aquellos elementos estructurales que configuran el mercado en educación y, por tanto, los efectos negativos que generan en términos de desigualdades.

### 8.3. Futuras líneas de investigación

Las futuras líneas de investigación que planteo están relacionadas con dos ámbitos principales. En primer lugar, aquellas líneas que se derivan de las limitaciones de la investigación llevada a cabo y sobre las que se considera que futuros trabajos de investigación deberían o podrían ahondar. En segundo lugar, las posibilidades de investigación que se abren vinculadas al proceso de reforma que actualmente se está desarrollando en Chile.

- a) Profundizar sobre las respuestas de carácter interno que las escuelas desarrollan en torno al fenómeno de la competencia. La tesis doctoral ha analizado la relación que la escuela establece con su entorno externo como respuesta a la competencia, pero cabría profundizar de qué manera las presiones e incentivos del mercado educativo se trasladan a las relaciones e interacciones que tiene lugar en el interior de la escuela. En este sentido, los efectos sobre la actividad cotidiana de los docentes es un campo todavía poco explorado, y que podría ser estudiado desde una perspectiva etnográfica.
- b) Aplicar el modelo de análisis elaborado en la tesis a otros contextos nacionales que hayan desarrollado mecanismos de mercado en el ámbito de la educación. Podría ser particularmente interesante analizar el comportamiento de las escuelas en mercados educativos más regulados que el chileno, como por ejemplo el caso de los países europeos como Holanda, Bélgica o España. La adopción de una perspectiva comparada permitiría conocer hasta qué punto un mayor nivel regulativo es inhibitorio de algunos comportamientos oportunistas como los identificados a lo largo de la tesis.
- c) Desde una aproximación también comparada, cabría analizar cómo las diferentes regulaciones bajo las que se establecen los mercados educativos condicionan las prácticas y estrategias que oferta y demanda desarrollan en el mercado.
- d) El proceso de reforma educativa que se está desarrollando actualmente en Chile incorpora un escenario especialmente relevante desde el punto de vista de la investigación en torno al fenómeno de los mercados educativos. Por lo tanto, resultaría especialmente interesante analizar los efectos del nuevo proceso de regulación sobre las dinámicas de la demanda y la oferta del

mercado educativo, así como averiguar hasta qué punto es posible desmercantilizar la educación en entornos educativos altamente privatizados.



## BIBLIOGRAFÍA

---

- Adimark (2004). Mapa socioeconómico de Chile. Nivel socioeconómico de los hogares del país basado en datos del censo. Disponible en:  
[http://www.adimark.cl/medios/estudios/Mapa\\_Socioeconomico\\_de\\_Chile.pdf](http://www.adimark.cl/medios/estudios/Mapa_Socioeconomico_de_Chile.pdf)
- Adnett, N. (2004). Private-sector provision of schooling: an economic assessment. *Comparative Education*, 40(3), 385-399.
- 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. (2000). Competition and curriculum diversity in local schooling markets: theory and evidence. *Journal of Education Policy*, 15(2), 157-167.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Reporte de calidad. Evolución de los indicadores de calidad de la educación en Chile*. Disponible en:  
[http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio\\_Reporte\\_de\\_calidad.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Reporte_de_calidad.pdf)
- Alegre, M.A. y Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36 (3), 433 – 461.
- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge university press.
- Arellano, J.P. (2001). Educational reform in Chile. *Cepal Review*, 73, 81-91.
- Armstrong, H., Armstrong, P. y Connelly, M. P. (1997). Introduction: The many forms of privatization. *Studies in Political Economy*, 53(1), 3-9.
- Atkinson, M., Lamont, E., Gulliver, C., Whitte, R. y Kinder, K. (2005). *School funding: a review of existing models in European and OECD countries*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Avalos, B. (1996). Education for global/regional competitiveness: Chilean policies and reform in secondary education. *Compare*, 26(2), 217-232.
- Avalos, B. (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En: Cox, C. (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Avalos, B., y Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4), 254-266.
- Bagley, C. (2006). School choice and competition: a public-market in education revisited. *Oxford Review of Education*, 32(3), 347-362.
- Bagley, C., Woods, P., y Glatter, R. (1996). Barriers to school responsiveness in the education quasi-market. *School Organisation*, 16(1), 45-58.
- Bagley, C.; Woods, P. y Glatter, R. (1996). Scanning the Market. School Strategies for Discovering Parental Perspectives. *Educational Management & Administration*, 24(2), 125-138.
- Ball, S. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- 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. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge.
- Ball, S. J. (2008). The legacy of ERA: Privatization and the policy ratchet. *Educational Management Administration Leadership*, 36(2), 185–199.
- 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: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 99-112.
- Ball, S. J., Bowe, R., y Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(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 Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge.
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Bruselas: Education International.
- Banco Mundial (2007). *El diseño institucional de un sistema efectivo de aseguramiento de la calidad de la educación en Chile*. Disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/INTCHILEINSPANISH/Resources/EducacionChile.pdf>
- Bartelsman, E.J.; Haltiwanger, J. y Scarpetta, S. (2004), Microeconomic Evidence of Creative Destruction in Industrial and Developing Countries, *Tinbergen Institute Discussion Paper*, No. 04-114/3.

- Bartlett, W. (1993). Quasi-markets and Educational Reforms. En: Le Grand, J. y Bartlett, W. (Eds.), *Quasi-markets and Social Policy* (pp. 125-153). London: The Macmillan Press.
- Beckert, J. (2009). The social order of markets. *Theory and society*, 38(3), 245-269.
- Belfield, C. R., y Levin, H. M. (2002). *Education privatization: Causes, consequences and planning implications*. París: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Belfield, C. R., y Levin, H. M. (2002). The effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States. *Review of Educational research*, 72(2), 279-341.
- Belfield, C. y Levin, H.M. (2005). Vouchers and Public Policy: When Ideology Trumps Evidence. *American Journal of Education*, 11(4), 548-567.
- Bell, C. (2009). All choices created equal? The role of choice sets in the selection of schools. *Peabody Journal of Education*, 84, 191-208.
- Bellei, C. (2003). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?. En: Cox, C. (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 125-209). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bellei, C. (2007). The private-public school controversy: The case of Chile. En: Chakrabarti, R. y Peterson, P. (Eds.), *School choice international: Exploring public- private partnerships* (pp. 165–192). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bellei, C. (Ed.) (2010). *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: CIAE.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 232-247.
- Bellei, C. y Orellana, V. (2014). What does “education privatisation” mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases. *Education Support Program Working Paper 62*. OSF.
- Bellei, C., Osses, A., y Valenzuela, J. P. (2010). *Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia*. Santiago: Editorial Ocho libros.
- Bellei, C., y Cabalin, C. (2013). Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108–123.
- Bellei, C., y Vanni, X. (2015). Chile: The Evolution of Educational Policy, 1980-2014. En: S. Schwartzman (Ed.), *Education in South America* (pp.179-200). London: Bloomsbury Academic.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.



- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2007). *Caracterización Educacional y Económica de Chile a partir del Censo 2002*. Disponible en: <http://www.bcn.cl/>.
- Bieber, T. y Martens, K. (2011). The OECD PISA study as a soft power in education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-116.
- Birch, C. (1998). Research note: marketing awareness in UK primary schools. *Journal of Marketing Practice: Applied Marketing Science*, 4(2), 57-63.
- Boeskens, L. (2016). Regulating Publicly Funded Private Schools: A Literature Review on Equity and Effectiveness. *OECD Education Working Papers*, No. 147, OECD Publishing
- Bonal, X. (2002). Plus ça change... The World Bank global education policy and the Post-Washington Consensus. *International studies in sociology of education*, 12(1), 3-22.
- Bonal, X., Zancajo, A. y Verger, A. (2017-en prensa). Making poor choices? Demand rationalities and school choice in a Chilean local education market. *Journal of School Choice. International Research and Reform*.
- Bosetti, L. y Pyryt, M.C. (2007). Parental motivation in school choice. Seeking the competitive edge. *Journal of School Choice*, 1(4), 89-108.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M. y Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32(4), 585-596.
- Bravo, J. (2011). El SIMCE: Pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. *Estudios Públicos*, 123, 189-211.
- Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. *OECD Education Working Papers*, 71.
- Brunner, J. J. (Coord.) (1994). *Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Buchanan, J. M., y Tullock, G. (1962). *The calculus of consent*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Burt, R. S. (1992). The social structure of competition. En: Nohria, N. y Eccles, R. G. (Eds.), *Networks and organizations: Structure, form, and action* (pp. 57-91). Boston, MA: Harvard Business School.
- Butler, E. (2012). *Public Choice-A Primer*. Londres: The Institute of Economic Affairs.
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal education and student movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219-228.
- Calero, J. y Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.

- Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela particular subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de Mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42 (3), 89-109.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. París: UNESCO-International Institute for Educational Planning.
- Carnoy, M. (2003). Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional. En: Cox, C. (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. (pp. 115-124). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Carnoy, M. y Mc Ewan, P. (2003). Does privatization improve education? The case of Chile's national voucher plan. En: Plank, D. y Sykes, G. (Eds.), *Choosing choice. School choice in International perspective* (pp. 24-44). New York, NY: Teachers College Press.
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutiérrez, G. y San Martín, E. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?*. Informe para el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE.
- Carrasco, A., Falabella, A. y Mendoza, M. (2015). School choice in Chile as a sociocultural practice. En: Seppänen, P., Carrasco, A., Kalalahti, M., Rinne, R. y Simola, H. (Eds.), *Contrasting dynamics in education politics of extremes. School choice in Chile and Finland* (pp. 245-266). Rotterdam: Sense Publishers.
- Centro de Estudios Públicos (CEP). (1992). *"El Ladrillo". Bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Centro de Estudios Públicos (CEP). (2006). *Estudio nacional de opinión pública n° 24 Tercera serie*. Disponible en: [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304094013/DOCUMENTO\\_encCEP-jun-jul2006.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304094013/DOCUMENTO_encCEP-jun-jul2006.pdf)
- Centro de Políticas Públicas (2014). *Encuesta Nacional Bicentenario - Universidad Católica – Adimark*. Disponible en: <http://encuestabicentenario.uc.cl/wp-content/uploads/2015/12/Libro-de-resultados-Encuesta-Bicentenario-2014.pdf>
- Chakrabati, R. y Peterson, P.E. (2009). *School choice international: exploring public-private partnerships*. Boston: MIT Press.
- Chamberlin, E. H. (1933). *The theory of monopolistic competition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chay, K.Y., McEwan, P.J. y Urquiola, M. (2005). The Central Role of Noise in Evaluating Interventions That Use Test Scores to Rank Schools. *American Economic Review*, 95 (4), 1237- 1258.
- Chen, M.J., Kuo-Hsien, S.U. y Tsai, W. (2007). Competitive tension: The awareness-motivation-capability perspective. *Academy of Management Journal*, 50(1), 101-118.

- Chile de todos (2014). *Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*. Disponible en: <http://michellebachelet.cl/programa/>
- Chubb, J.E. y Moe, T.M. (1990). *Politics, Markets & America's Schools*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- 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, 1103- 1114.
- Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003). *Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Contreras, D., Bustos, S. y Sepúlveda, P. (2010). When Schools Are the Ones that Choose: The Effect of Screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5): 1349–1368.
- Corbalán, F. y Corbalán, P. (2012). El rol del think-tank. Libertad y desarrollo en la consolidación de la educación neoliberal en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20 (3), 169-190.
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 56-67.
- Corvalán, J. y García-Huidobro, J.E. (2016). Educación y mercado: el caso chileno. En: Corvalán, J., Carrasco, A. y García-Huidobro, J.E. (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 17-55). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cox, C. (1997). Education reform in Chile: Context, content and implementation. *PREAL, Occasional Paper Series*. Disponible en: <http://archive.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%208-English.pdf>
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En: Cox, C. (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 73-146). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2004). Innovation and reform to improve the quality of primary education: Chile. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146638e.pdf>
- Cox, C. y Avalos, B. (1999). Educational change programmes and international cooperation: The case of Chile. En: King, K. y Buchert, L. (Eds.), *Changing international aid to education: Global patterns and national contexts* (pp. 280–297). Paris: UNESCO Publishing/Norrag.
- Delannoy, F. (2000). Education Reforms in Chile, 1980-98. A Lesson in Pragmatism. *Education Reform and Management Publication Series*, 1 (1).
- Denessen, E., Driessena, 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.

- DeSena, J.N. (2006). "What's a mother to do?" Gentrification, school selection, and the consequences for community cohesion. *American Behavioral Scientist*, 50(2), 241-257.
- Devaloux, B. y van Zanten, A. (2006). Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance. *Revue française de pédagogie*, 56, 5-8.
- 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), 375-392.
- 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), 375–392.
- Ekstrom, M. y Danermark, B. (2002). *Explaining Society: An Introduction to Critical Realism in the Social Sciences*. London: Routledge.
- 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. (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 Fábrega, R. (2006). El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. En: Cueto, S. (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina. Tomo II* (pp. 353-398). Santiago, Chile: Fondo de Investigaciones Educativas, PREAL.
- Elacqua, G. y Santos, H. (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Gestión y política pública*, 22(1), 85-129.
- Elacqua, G., Montt, P. y Santos, H. (2013). Evidencias para eliminar – gradualment – el Financiamiento Compartido. Instituto de Políticas Públicas. Claves de Políticas Públicas, 14.
- Espínola, V. (1993). *The Educational Reform of the Military Regime in Chile: The School System's Response to Competition, Choice, and Market Relations*. Tesis doctoral., University of Wales, Cardiff.
- Espínola, V. y de Moura, C. (1999). *Economía política de la reforma educacional en Chile: La reforma vista por sus protagonistas*. Washington, DC: Banco Iberoamericano de Desarrollo.
- Espínola, V. y de Moura, C. (2002). Economic principles in Education Management in Chile. En: de Moura, C. y Verdisco, A. (Ed.), *Making Education Work: Latin America Ideas and Asian Results* (pp.195-211). Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.
- Espinoza, O. y Gonzalez, L.E. (1993). *La experiencia del proceso de desconcentraci3n y descentralizaci3n educacional en Chile 1974-1989*. Documento del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educaci3n.

- Etzioni, A. (1988). *Moral dimension: Toward a new economics*. Nueva York: The Free Press.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade: Revista de ciência da educação*, 36 (132): 699-722.
- Felouzis, G., Maroy, C. y van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. París: Presses Universitaires de France (PUF).
- Fiske, E.B. y Ladd, H.F. (2000). *When schools compete: A cautionary tale*. Washington: Brookings Institution Press.
- Fitz, J. y Beers, B. (2002). Education Management Organisations and the Privatisation of Public Education: a cross-national comparison of the USA and Britain. *Comparative education*, 38(2), 137-154.
- Fitz, J. y Hafid, T. (2007). Perspectives on the Privatization of Public Schooling in England and Wales. *Educational Policy*, 21(1), 273-296.
- Fitz, J., Halpin, D. y Power, S. (1993). *Grant-Maintained Schools: Education in the Market Place*. London: Kogan Page.
- Fligstein, N. y Dauter, L. (2007). The sociology of markets. *Annu. Rev. Sociol.*, 33, 105-128.
- Fontaine, L. y Eyzaguirre, B. (2001). Una estructura que presione a las escuelas a hacerlo bien. En: Beyer, H. y Vergara, R. (Eds.), *¿Qué hacer ahora? Propuestas para el desarrollo* (pp. 65-111). Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos, 2001, p. 65-111.
- Foskett, N. (2002). Marketing. En: Bush, T. and Bell, L. (Ed). *The Principles and Practice of Educational Management* (pp. 241-257). London: Paul Chapman Publishing.
- Fourcade-Gourinchas, M. y Babb, S.L. (2002). The rebirth of the liberal creed: Paths to neoliberalism in four countries. *American Journal of Sociology*, 108(3), 533-579.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago: Chicago University Press.
- Friedman, M. (1994). The case for choice. En: Billingsley, K.L. (Ed.), *Voices on choice: The education reform debate* (pp. 91-101). San Francisco: Pacific Research Institute for Public Policy.
- Gallego, F. (2006). Voucher-school competition, incentives, and outcomes: Evidence from Chile. Working Paper. Massachusetts Institute of Technology.
- Garces, J.P. (2009). On the Quality of Private and Public Education: the Case of Chile. *University of Connecticut, Department of Economics, Working papers*: 2009-22.

- García-Huidobro, J.E. (2010). Para hacer pública la educación pública. En: Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds), *¿Fin de ciclo?. Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 81-100). Santiago de Chile: UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina.
- García-Huidobro, J.E. y Concha, C. (2009) *Jornada Escolar Completa: la Experiencia Chilena*. Disponible en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf>
- Gauri, V. (1998). *School Choice in Chile. Two Decades of Educational Reform*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Gewirtz, S., Ball, S. y Bowen, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gibbs, P. (2002). From the invisible hand to the invisible handshake: marketing higher education. *Research in Post-Compulsory Education*, 7(3), 325-337.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Univ of California Press.
- Giddens, A. (1998). *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Glatter, R. y Woods, P.A. (1994). The impact of enhanced competition and choice on parents and schools. En: Bartlett, W., Le Grand, J., Propper, C. y Wilson, D. (1994). *Quasi-markets in the welfare state*. Bristol: SAUS Publications.
- Glatter, R., Woods, P.A. y Bagley, C. (1997). Diversity, Differentiation and Hierarchy: School Choice and Parental Preferences. En: Glatter R., Woods P.A. y Bagley C. (Eds.), *Choice and Diversity in Schooling: Perspectives and Prospects* (pp. 7-28). London: Routledge.
- Godoy, F., Salazar, F. y Treviño, E. (2014). Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: requisitos de postulación y vacíos legales. *Informes para la Política Educativa. Centro de Políticas Comparadas de Educación*.
- González, C. (2015, 18 de Mayo). Estudio muestra cómo ha cambiado el mapa social de Santiago. *La Tercera*, p. 38.
- Gonzalez, P. (2003). Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno. En: Cox, C. (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Gorard, S., Fitz, J y Taylor, C. (2003). *Schools, markets and choice policies*. Londres: Routledge.
- Gorard, S., y Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. Londres: Falmer.
- Granovetter, Mark. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91 (3), 481–510.

- Grau, N., Hojma, D. y Mizala, A. (2015). Destructive creation: school turnover and educational attainment. Facultad de Economía y Negocios. *Universidad de Chile. Serie de Documentos de Trabajo*, 396.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.
- Griliches, Z. y Regev, H. (1995). Productivity and Firm Turnover in Israeli Industry: 1979- 1988. *NBER Working Paper*, 4059.
- Gulosino, C. A. y Lubienski, C. (2011). Schools' strategic responses to competition in segregated urban areas: Patterns in school locations in metropolitan Detroit. *Education Policy Analysis Archives*, 19, 13.
- Gulosino, C. A. y Lubienski, C. (2011). Schools' strategic responses to competition in segregated urban areas: Patterns in school locations in metropolitan Detroit. *education policy analysis archives*, 19 (13).
- Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The economic journal*, 113(485), 64-98.
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 46 (3): 607–68.
- Hardin, R. (2013). The Free Rider Problem, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponible en: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/free-rider/>
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- Hastings, J.S., Kane, T.J. y Staiger, D.O. (2005). Parental preferences and school competition: Evidence from a public school choice program. *NBER Working Papers*, No. 11805.
- Hay, C. (1995). Structure and agency. *Theory and methods in political science*, 189-206.
- Hay, C. (2002). *Political analysis: A critical introduction*. Basingstoke: Palgrave.
- Hemsley-Brown, J. y Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19 (4), 316-338.
- Herbert, D. (2000). School choice in the local environment: headteachers as gatekeepers on an uneven playing field. *School leadership & management*, 20(1), 79-97.
- Hess, F., Maranto, R. y Milliman, S. (2001). Small districts in big trouble: How four Arizona school systems responded to charter competition. *Teachers College Record*, 103(6), 1102-1124.
- Hidalgo, R., y Borsdorf, A. (2005). Puerto Abierto ¿Ciudad Cerrada? Transformaciones Socio-Espaciales en la estructura urbana del área metropolitana de Valparaíso. *Revista Geográfica de Valparaíso*, 36, 189-206.
- Hirschmann, A.O. (1970). *Exit, voice and loyalty*. Cambridge: Harvard University Press.

- Holmes, G., McElwee, G. y Thomas, R. (1995). Environmental scanning and the information-gathering behaviour of headteachers. *International Journal of Educational Management*, 9(5), 27-30.
- Hoxby (2000). Does competition among Public Schools Benefit Students and Taxpayers?. *The American Economic Review*, 90 (5), 1209-1238.
- Hoxby, C.M. (2003). School choice and school competition: Evidence from the United States. *Swedish Economic Policy Review*, 10, 9-65.
- Hsieh, C.T. y Urquiola, M. (2003). When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program. *NBER Working Paper*, 10008.
- Hsieh, C.T. y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's school voucher program. *Journal of Public Economics*, 90 (8), 1477–1503.
- Hughes, M. (1997). Schools' responsiveness to parent' views at key stage one. En: Glatter R., Woods P.A. y Bagley C. (Eds.), *Choice and Diversity in Schooling: Perspectives and Prospects* (pp. 7-28). London: Routledge.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2009). *Población y sociedad. Aspectos demográficos*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Jabbar, H. (2015a). "Every Kid Is Money" Market-Like Competition and School Leader Strategies in New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 638-659.
- Jabbar, H. (2015b). *How Do School Leaders Respond to Competition? Market-Based Competition and School Leader Strategies*. Technical Report Education Research Alliance for New Orleans.
- Jabbar, H. (2016a). Between structure and agency: Contextualizing school leaders' strategic responses to market pressures. *American Journal of Education*, 122(3), 399-431.
- Jabbar, H. (2016b). Selling schools: Marketing and recruitment strategies in New Orleans. *Peabody Journal of Education*, 91(1), 4-23.
- Jennings, J.L. (2010). School choice or schools' choice? Managing in an era of accountability. *Sociology of Education*, 83(3), 227-247.
- Jessop, B. (1990). *State theory: Putting the capitalist state in its place*. Penn State Press.
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Estudios Públicos*, 32, 197-237.
- Junemann, C. y Ball, S. (2015). Low fee private schools in developing countries: separating ideology from evidence. Disponible en: <https://ioelondonblog.wordpress.com/2015/05/27/low-fee-private-schools-in-developing-countries-separating-ideology-from-evidence/>
- Kalt, J. P. y Zupan, M. A. (1984). Capture and ideology in the economic theory of politics. *The American Economic Review*, 74(3), 279-300.



- Karsten, S., Visscher, A.J. y de Jong, T. (2001). Another side of the Coin: the unintended effects of publication of school performance data in England and France. *Comparative Education*, 37(2), 231-242.
- Kasman, M. y Loeb, S. (2013). Principals' perceptions of competition for students in Milwaukee schools. *Education Finance and Policy*, 8, 43-73.
- Kirp, D.L. (2003). *Shakespeare, Einstein, and the bottom line: The marketing of higher education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Klees, S.J. (2008). A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analyses and failed policies. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 311-348.
- Kosunen, S. y Carrasco, A. (2016). Parental preferences in school choice: comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland. *Compare: a journal of comparative and international education*, 46(2), 172-193.
- Ladd, H. F. (2002). School vouchers: A critical view. *Journal of Economic Perspectives*, 16, (4), 3-24.
- Ladd, H. F. y Fiske, E. B. (2003). Does competition improve teaching and learning? Evidence from New Zealand. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 97-112.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussillant, F. (2013). Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en: [http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza\\_informe\\_completo\\_ETP.pdf](http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_informe_completo_ETP.pdf)
- Lauder, H., Watson, S., Waslander, S. y Strathdee, M. (1999). *Trading in futures: Why markets in education don't work*. Buckingham: McGraw-Hill Education (UK).
- Lawson, T. (2009). Applied Economics, Contrast Explanation and Asymmetric Information. *Cambridge Journal of Economics*, 33, 405-19.
- Levacic, R. (2004). Competition and the performance of English secondary schools: Further evidence. *Education Economics*, 12(2), 177-193.
- Levin, B. (1993). School response to a changing environment. *Journal of Educational Administration*, 31(2), 4-21.
- Levin, B. (2001). Conceptualizing the Process of Education Reform from an International Perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 9 (14).
- Levin, H. M. (1991). The economics of educational choice. *Economics of Education Review*, 10(2), 137-158.
- Lindert, P.H. (2004) *Growing Public: Social Spending and Economic Growth since the Eighteenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lubienski, C. (2001). The Relationship of Competition and Choice to Innovation in Education Markets: A Review of Research on Four Cases. *National Center for the Study of Privatization in Education, Occasional Paper No. 26*.

- Lubienski, C. (2003). Innovation in education markets: Theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools. *American Educational Research Journal*, 40(2), 395-443.
- Lubienski, C. (2006a). Incentives for school diversification: Competition and promotional patterns in local education markets. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 1(2), 1-31.
- Lubienski, C. (2006b). School choice and privatization in education: An alternative analytical framework. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(1), 1-26.
- Lubienski, C. (2006c). School diversification in second-best education markets: International evidence and conflicting theories of change. *Educational Policy*, 20(2), 323-344.
- Lubienski, C. (2007). Marketing schools consumer goods and competitive incentives for consumer information. *Education and Urban Society*, 40(1), 118-141.
- Lubienski, C. (2009). Do Quasi-markets Foster Innovation in Education?: A Comparative Perspective. *OECD Education Working Papers*, 25, OECD Publishing.
- Lubienski, C. (2013). Privatising form or function? Equity, outcomes and influence in American charter schools. *Oxford Review of Education*, 39(4), 498-513.
- Lubienski, C., Gulosino, C. y Weitzel, P. (2009). School choice and competitive incentives: Mapping the distribution of educational opportunities across local education markets. *American Journal of Education*, 115(4), 601-647.
- Lubienski, C., Linick, M., y York, J.G. (2012). School marketing in the United States: Demographic representations and dilemmas for educational leaders. En Oplatka, I. y Hemsley-Brown, J. (Ed.) *The management and leadership of educational marketing: Research, practice and applications* (pp. 109-135). Emerald Group Publishing Limited.
- Lupton, R. (2011). 'No change there then!': the onward march of school markets and competition. *Journal of educational administration and history*, 43(4), 309-323.
- MacLeod, W.B. y Urquiola, M. (2009). Anti-lemons: School reputation and educational quality. *NBER Working Papers*, No. 15112.
- Maguire, M., Ball, S. J. y MacRae, S. (2001). 'In all our interests': Internal marketing at Northwark Park School. *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), 35-50.
- Maguire, M., Braun, A. y Ball, S. (2014). 'Where you stand depends on where you sit': the social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of education*, 36(4), 485-499.
- Maroy, C. (2004). *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison. Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: an European comparison*. Reguleducnetwork, Final report.
- Maroy, C. (2006). Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires en Europe. *Paris: PUF*.

- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation. *Compare*, 39(1), 71-84.
- Matear, A. (2007). Tensions between state and market in Chile: educational policy and culture. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 83, 61-82.
- Meckes, L. (2003). El Simce: Su desarrollo y desafíos actuales. *Pensamiento Educativo*, 33, 160-178.
- Mehrotra, S. y Delamonica, E. (2005). The Private Sector and Privatization in Social Services: Is the Washington Consensus 'Dead'?. *Global Social Policy*, 5(2), 141-174.
- Mena, P. y Corbalán, F. (2010). La Selección Escolar: Una cuestión de libertad, competencia, igualdad e integración. En: Bellei C., Contreras, D. y Valenzuela J.P. (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina*. Santiago: UNICEF.
- Ministerio de Educación (2012). *Análisis de Proyectos Educativos de los Establecimientos Educacionales Chilenos*. Informe final. Disponible en: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201311181020370.Estudio\\_PEI\\_%20Informe\\_Final.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201311181020370.Estudio_PEI_%20Informe_Final.pdf)
- Ministerio de Educación (2015). *Estadísticas de la educación 2015*. Disponible en: <http://centroestudios.mineduc.cl/>
- Mizala, A. (2007). *La economía política de la reforma educacional en Chile* (Serie Estudios Socio/Económicos Number 36). Santiago de Chile: Corporación de Estudios para Latinoamérica (CIEPLAN).
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2000). School performance and choice: the Chilean experience. *Journal of Human Resources*, 25, 392-417.
- 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.
- Moreno, G. (2014, 9 de septiembre). Superintendencia de Educación: 58% de denuncias por admisión corresponden a particulares subvencionados. Recuperado del <http://www.latercera.com/>.
- Mueller, D. C. (2004). Public choice: an introduction. En: Rowley, C.K. y Schneider, F. (Eds.), *The Encyclopedia of Public Choice* (pp. 32-48). US: Springer.
- Mullis, I.V., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. y International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2000). *TIMSS 1999: international mathematics report: findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. International Study Center.
- Musset, P. (2012). School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review, *OECD Education Working Papers*, No. 66, OECD Publishing.
- Niskanen, W.A. (1971). *Bureaucracy and representative government*. Transaction Publishers.

- Noure, M.H. (2016). *Political Science and Political Sociology in Brief*. Osmora.
- Núñez, I. (1984). *Las Transformaciones de la Educación bajo el régimen militar*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- OCDE-UNESCO. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow*. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpi/sa/33690591.pdf>
- OECD (1994). *School: A Matter of Choice*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation. París: OECD Publishing.
- OECD (2004). *Reviews of National Policies for Education: Chile*. París: OECD Publishing.
- OECD (2008). *Handbook on Constructing Composite Indicators. Methodology and User Guide*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2012). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*. París: OECD Publishing.
- OECD (2014a). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. París: OECD Publishing.
- OECD (2014b). *Education at a glance*. París: OECD Publishers.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA*. París: OECD Publishing,
- Ojalehto, L., Kalalahti, M., Varjo, J. y Kosunen, S. (2017). Differentiation and Diversification in Compulsory Education: A Conceptual Analysis. En: Kantasalmi, K. y Holm, G. (Eds.) *The State, Schooling and Identity* (pp. 125-147). Springer Singapore.
- Olmedo, A. (2008). De la Participación Democrática a la Elección de Centro: las Bases del Cuasimercado en la Legislación Educativa Española. *Education Policy Analysis Archives*, 16(21).
- Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Olson, M. (2009). *The logic of collective action* (Vol. 124). Harvard: Harvard University Press.
- Oplatka, I. (2002). The emergence of educational marketing: Lessons from the experiences of Israeli principals. *Comparative Education Review*, 46(2), 211-233.
- Oplatka, I. y Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school marketing. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), 375 – 400.
- Oplatka, I., Hemsley-Brown, J. y Foskett, N. H. (2002). The voice of teachers in marketing their school: Personal perspectives in competitive environments. *School Leadership & Management*, 22(2), 177-196.

- Osses, A., Bellei, C. y Valenzuela, J.P. (2015). External technical support for school improvement: critical issues from the Chilean experience. *Journal of Educational Administration and History*, 47(3), 272-293.
- Patrinos, H.A., Barrera-Osorio, F. y Guáqueta, J. (2009). *The role and impact of public-private partnerships in education*. Washington, DC: World Bank.
- Pawson, R. y Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Londres: Sage.
- Pawson, R. y Tilley, N. (2004). *Realist evaluation*. Monograph prepared for British Cabinet Office.
- Peña, N. (2016, 7 de Agosto). Diez comunas del país concentran el 39% de la deuda municipal. *La Tercera*, p. 20.
- Peterson, P.E. (1990). Monopoly and Competition in American Education. En: Clune W.H. y Witte J.F. (Eds.), *Choice and Control in American Education, Volume 1: The Theory of Choice and Control in Education* (Vol. 1, pp. 47-78). London: The Falmer Press.
- Poole, L. y Mooney, G. (2006). Privatizing education in Scotland? New Labour, modernization and 'public' services. *Critical Social Policy*, 26(3), 562-586.
- Popham, W.J. (2001). Teaching to the Test?. *Educational leadership*, 58(6), 16-21.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193.
- Raczynski, D., Salinas, D., de la Fuente, L., Hernández, M. y Lattz, M. (2010). *Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias*. Santiago, Chile: FONIDE.
- Raveaud, M. y van Zanten, A. (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.
- 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). Spoilt for choice': the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23(1), 89-101.
- Remy, J., Voyé, L. y Servais, E. (1978). *Produire ou reproduire. Une sociologie de la vie quotidienne. Tome 1*. Brussels: Editions Vie Ouvrière.
- Robertson, S.L., Mundy, K., Verger, A. y Menashy, F. (2012). An introduction to public private partnerships and education governance. En: Robertson, S.L., Mundy, K., Verger, A. y Menashy, F. (Eds.), *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World* (pp.1-17). Gheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Robinson, J. (1933). The theory of imperfect competition. *Quarterly Journal of Economics*.

- Rojas, M.T., Falabella, A. y Leyton, D. (2016). Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas. En: Corvalán, J., García-Huidobro, J.E. y Carrasco, A. (Eds.), *Mercado Escolar y Oportunidad Educativa: Libertad, Diversidad y Desigualdad* (pp. 233-268). Santiago de Chile: UC.
- Romer, T. y Rosenthal, H. (1979). Bureaucrats versus voters: On the political economy of resource allocation by direct democracy. *The Quarterly Journal of Economics*, 93(4), 563-587.
- Rose, P. (2010). Achieving Education for All through public-private partnerships?. *Development in Practice*, 20(4-5), 473-483.
- Rouse, C. E. y Barrow, L. (2009). School vouchers and student achievement: Recent evidence and remaining questions. *Annu. Rev. Econ.*, 1(1), 17-42.
- Rowley, C.K. (2004). Public Choice from the perspective of the history of thought. En: Rowley, C.K. y Schneider, F. (Eds.), *The Encyclopedia of Public Choice* (pp. 201-214). US: Springer.
- Sabatini, F., Rasse, A., Mora, P. y Brain, I. (2012). ¿Es posible la integración residencial en las ciudades chilenas?: disposición de los grupos medios y altos a la integración con grupos de extracción popular. *EURE*, 38(115), 159-194.
- Sabatini, F., Wormald, G., Sierralta, C. y Peters, P. (2010). Segregación residencial en Santiago: Tendencias 1992-2002 y efectos vinculados con su escala geográfica. En Sabatini, F., Salcedo, R., Wormald, G. y Cáceres G. (Eds.), *Tendencias de la segregación en las principales ciudades chilenas: Análisis censal 1982-2002* (pp. 19-42). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile/Instituto Nacional de Estadísticas.
- Salazar, G. y Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile I: Estados, legitimidad, ciudadanía*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Salinas, D. y Fraser, P. (2012). Educational opportunity and contentious politics: The 2011 Chilean student movement. *Berkeley Review of Education*, 3(1), 17-47.
- Santa Cruz, L.E. (2016). *Mediatización de las políticas educativas en Chile: el discurso de los diarios La Tercera y El Mercurio sobre la Ley General de Educación (2006-2009)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Santa Cruz, L.E. y Olmedo, A. (2012). Neoliberalismo y creación de 'Sentido Común': Crisis educativa y medios de Comunicación en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 167-190.
- Saporito, S. (2003). Private choices, public consequences: Magnet school choice and segregation by race and poverty. *Social problems*, 50(2), 181-203.
- Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2000). Three decentralization strategies in two decades: Chile 1981-2000. *Journal of Educational Administration*, 38(5), 412-425.
- 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. (2000). *Choosing schools: Consumer choice and the quality of American schools*. Oxfordshire: Princeton University Press.
- Schütz, G., M. R. West y L. Woessmann (2007). School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA. *OECD Education Working Paper*, No. 14.
- Scott, P. (1989). Accountability, responsiveness and responsibility. En: Glatter (Ed.) *Educational Institutions and their Environments: managing the boundaries*. Milton Keynes: Open University Press.
- Srivastava, P. (2010). Privatization and Education for All: Unravelling the mobilizing frames. *Development*, 53(4), 522-528.
- Stillerman, J. (2016). Educar a niñas y niños de clase media en Santiago: capital cultural y segregación socioterritorial en la formación de mercados locales de educación. *EURE (Santiago)*, 42(126), 169-186.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2016). The politics of educational success: a realist evaluation of early school leaving policies in Catalonia (Spain). *Critical Studies in Education*, 1-18.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. En: Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taylor, C. (2001). Hierarchies and 'local' markets: the geography of the 'lived' market place in secondary education provision. *Journal of Education Policy*, 16(3), 197-214.
- Taylor, C. (2001). The geography of choice and diversity in the 'new' secondary education market of England. *Area*, 33(4), 368-381.
- Taylor, C. (2009). Choice, competition, and segregation in a United Kingdom urban education market. *American Journal of Education*, 115(4), 549-568.
- Taylor, M. (2003). The Reformulation of Social Policy in Chile, 1973-2001: Questioning a Neoliberal Model. *Global Social Policy*, 3(1), 21-44.
- Termes, A., Bonal, X., Verger, A. y Zancajo, A. (2015). Public-Private Partnerships in Colombian Education: The Equity and Quality Implications of "Colegios en concesión". *ESP Working Paper Series*, 66.
- Thieme, C. y Treviño, E. (2011). School choice and market imperfections. Evidence from Chile. *Education and Urban Society*, 45(6), 635-657.
- Tooley, J. (1993). *A Market-Led Alternative for the Curriculum: Breaking the Code*. London: Institute of Education.
- Tooley, J. (1996). *Education without the State*. London: IEA.
- Tooley, J. y Dixon, P. (2003). Private schools for the poor: A case study from India. *Reading, UK: Centre for British Teachers*.

- Tooley, J., y Dixon, P. (2005). *Private education is good for the poor: A study of private schools serving the poor in low-income countries*. Washington, DC: Cato Institute.
- Torche, F. (2005). Privatization reform and inequality of educational opportunity: The case of Chile. *Sociology of education*, 78(4), 316-343.
- Treviño, E., Salazar, F. y Donoso, F. (2011). ¿ Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación. *Revista de Docencia*, 45, 34-47.
- UNESCO (2014). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Primera entrega de resultados*. Disponible en:  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>
- Valdés, J. G. (1995). *Pinochet's Economists: The Chicago School of Economics in Chile*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valenzuela, J. P. (2008). El 'financiamiento compartido' en la educación pública como factor de segregación social. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas*. Boletín Referencias, 23, marzo.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y Ríos, D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of education Policy*, 29(2), 217-241.
- Valenzuela, J., Villarroel, G. y Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implementación. *Revista Pensamiento Educativo*, 50(2), 113-131.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2008). Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido. (Proyecto Fonide). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en:  
[http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/valenzuela-belledelosros\(2009\)segregacionyficom.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/valenzuela-belledelosros(2009)segregacionyficom.pdf)
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. y De Los Rios, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En: Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds.), *¿Fin de ciclo?. Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-232). Santiago de Chile: UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina.
- Valenzuela, J.P., Villaroel, G. y Villalobos, C. (2013). Preferential School Subsidy Act (SEP): some preliminary results of its implementation. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50 (2), 113–131.
- van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 85-98.
- Van Zanten, A. (2013). La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires. En: Coulangeon, P. (Ed). *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu* (pp. 278-289). La Découverte.



- Vandenberghe, V. (1999). Combining Market and Bureaucratic control in Education: an answer to market and bureaucratic failure?. *Comparative education*, 35(3), 271-282.
- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: The promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, 27(1), 109–130.
- Verger, A. (2014). Why Do Policy-Makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 14-29.
- Verger, A. y Bonal, X. (2012). “All things being equal?” Policy options, shortfalls, and absences in the World Bank education strategy 2020. En: Klees, S.J., Samoff, J. y Stromquist N.P. (Eds.), *The World Bank and education: Critiques and alternatives* (pp. 125–142). Rotterdam: Sense Publishers.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). What are the role and impact of public-private partnerships in education? A realist evaluation of the Chilean education quasi-market. *Comparative Education Review*, 60(2), 223-248.
- Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. Nueva York: Teachers College Press.
- Villalobos, C. y Salzar, F. (2014). Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección. *Informes para la Política Educativa*, 2. Centro de Políticas Comparadas en Educación.
- Waslander, S. y Thrupp, M. (1995). Choice, competition and segregation: an empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-93. *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, *OECD Education Working Papers*, No. 52, OECD Publishing.
- Weiher, G. y Kedin, T. (2002) Does choice lead to racially distinctive schools? Charter schools and household preferences. *Journal of Policy Analysis and Management*, 21 (1), 79–92.
- Welner, K.G. (2013). The dirty dozen: How charter schools influence student enrollment. *Teachers College Record*.
- Whitty, G. y Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20, 93-107.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State, and the Market*. Bristol, PA: Open University Press.

- Wiborg, S. (2013). Neo-liberalism and universal state education: The cases of Denmark, Norway, and Sweden, 1980–2011. *Comparative Education*, 49(4), 407–423.
- Wiborg, S. (2015). Privatizing education: Free school policy in Sweden and England. *Comparative Education Review*, 59(3), 473–497.
- Wilson, T. S. y Carlsen, R. L. (2016). School marketing as a sorting mechanism: A critical discourse analysis of charter school websites. *Peabody Journal of Education*, 91(1), 24-46.
- Woessmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. *Oxford bulletin of economics and statistics*, 65(2), 117-170.
- Woessmann, L. (2005). Public-private partnerships in schooling: Cross-country evidence on their effectiveness in providing cognitive skills. *Program on Education Policy and Governance, Research Paper PEPG*, 05-09.
- Woessmann, L. Lüdemann, E. Schütz, G. y West, M. R. (2007). School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003, *OECD Education Working Papers*, 13. OECD Publishing
- Woods, P. (1993). Responding to the consumer: parental choice and school effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 4(3), 205-229.
- Woods, P. A. y Bagley, C. (1996). Market elements in a public service: An analytical model for studying educational policy. *Journal of Education Policy*, 11(6), 641-653.
- Woods, P.A. (2000). Varieties and Themes in Producer Engagement: Structure and agency in the schools public-market. *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), 219-242.
- Woods, P.A., Bagley, C. y Glatter, R. (1998). *School Choice and Competition. Markets in the Public Interest?*. Nueva York: Routledge.
- Wylie, C. (2006). What is the reality of school competition?. Ponencia presentada en el congreso AERA conference, San Francisco 7-11 April 2006
- Yair, G. (1996). School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 453-471.
- Zancajo, A., Bonal, X. y Verger, A. (2014). Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: efectos sobre las desigualdades educativas en Chile. *Témpora Revista de historia y sociología de la educación*, 17, 11-30.
- Zimmer, R. y Buddin, R. (2009). Is charter school competition in California improving the performance of traditional public schools?. *Public Administration Review*, 69(5), 831-845.



## **ANEXOS**

---

**A1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS DE LA MUESTRA**

Código	Comuna	Dependencia administrativa	Orientación religiosa	SEP	Financiamiento compartido	Copago o cuota	Posición en la jerarquía	Puntuación en SIMCE			N° de familias entrevistadas
								Lectura	Matemáticas	Ciencias Naturales	
Escuela Municipal 1	Valparaíso	Municipal	Laica	Sí	n.a	Gratuito	Media-baja	217	243	229	5
Escuela Municipal 2	Valparaíso	Municipal	Laica	Sí	n.a	Gratuito	Media-baja	212	203	213	-
Escuela Municipal 3	Valparaíso	Municipal	Laica	Sí	n.a	Gratuito	Baja	213	219	228	2
Escuela Municipal 4	Valparaíso	Municipal	Laica	Sí	n.a	Gratuito	Media-baja	238	236	234	-
Escuela Municipal 5	Valparaíso	Municipal	Laica	Sí	n.a	Gratuito	Media-baja	247	237	236	7
Escuela Municipal 6	Valparaíso	Municipal	Laica	Sí	n.a	Gratuito	Media-baja	252	246	246	-
Escuela particular subvencionada 7	Valparaíso	Particular Subvencionado	Católica	Sí	No	Gratuito	Media-baja	280	258	261	9
Escuela particular subvencionada 8	Valparaíso	Particular Subvencionado	Laica	Sí	No	Gratuito	Media-baja	248	252	229	10
Escuela particular subvencionada 9	Valparaíso	Particular Subvencionado	Laica	Sí	Sí	25.001 - 50.000	Media-alta	262	255	270	-
Escuela particular subvencionada 10	Valparaíso	Particular Subvencionado	Evangélica	No	Sí	25.001 - 50.000	Media	287	255	261	5
Escuela particular subvencionada 11	Valparaíso	Particular Subvencionado	Católica	No	Sí	25.001 - 50.000	Media	260	272	273	4
Escuela particular subvencionada 12	Valparaíso	Particular Subvencionado	Católica	Sí	Sí	25.001 - 50.000	Media	289	292	291	-
Escuela particular subvencionada 13	Valparaíso	Particular Subvencionado	Católica	No	Sí	10.001 - 25.000	Media	301	294	278	2

Escuela particular subvencionada 14	Valparaíso	Particular Subvencionado	Evangélica	Sí	Sí	50.001 - 100.000	Media	204	181	212	5
Escuela particular subvencionada 15	Valparaíso	Particular Subvencionado	Laica	No	Sí	50.001 - 100.000	Alta	290	283	283	4
Escuela particular pagada 16	Valparaíso	Particular Pagado	Laica	No	n.a	50.001 - 100.000	Media-alta	267	240	244	5
Escuela particular pagada 17	Valparaíso	Particular Pagado	Laica	No	n.a	Más de 100.000	Alta	304	298	307	12
Escuela Municipal 18	La Florida	Municipal	Laica	Sí	n.a	Gratuito	Baja	252	247	244	-
Escuela Municipal 19	La Florida	Municipal	Laica	Sí	n.a	Gratuito	Baja	243	228	238	-
Escuela Municipal 20	La Florida	Municipal	Laica	Sí	n.a	Gratuito	Baja	251	232	222	-
Escuela particular subvencionada 21	La Florida	Particular Subvencionado	Laica	Sí	No	Gratuito	Baja	238	218	221	3
Escuela particular subvencionada 22	La Florida	Particular Subvencionado	Evangélica	Sí	No	Gratuito	Media-baja	244	219	232	-
Escuela particular subvencionada 23	La Florida	Particular Subvencionado	Laica	Sí	No	Gratuito	Media-baja	224	216	217	5
Escuela particular subvencionada 24	La Florida	Particular Subvencionado	Católica	Sí	Sí	25.001 - 50.000	Media	277	255	259	-
Escuela particular subvencionada 25	La Florida	Particular Subvencionado	Laica	No	Sí	25.001 - 50.000	Media	261	234	254	5
Escuela particular subvencionada 26	La Florida	Particular Subvencionado	Católica	No	Sí	50.001 - 100.000	Media-alta	309	291	292	5
Escuela particular subvencionada 27	La Florida	Particular Subvencionado	Católica	No	Sí	50.001 - 100.000	Media	300	285	283	5
Escuela particular subvencionada 28	La Florida	Particular Subvencionado	Laica	No	Sí	50.001 - 100.000	Media-alta	267	263	264	5
Escuela particular subvencionada 29	La Florida	Particular Subvencionado	Laica	No	Sí	50.001 - 100.000	Media-alta	286	294	304	4
Escuela particular pagada 30	La Florida	Particular Pagado	Católica	No	n.a	Más de 100.000	Alta	282	266	278	3
Escuela particular pagada 31	La Florida	Particular Pagado	Laica	No	n.a	Más de 100.000	Alta	318	325	323	4

## A2. GUIONES DE LAS ENTREVISTAS

---

### GUION DE ENTREVISTA INFORMANTES CLAVE

<b>Perfil</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cuál es su formación?</li><li>- ¿Cuál es su trayectoria profesional?</li></ul>
<b>Preguntas iniciales</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cuáles son las funciones de su organismo?<ul style="list-style-type: none"><li>o ¿Cree que tiene instrumentos necesarios para desarrollar estas funciones?</li></ul></li><li>- ¿Cuáles son las principales fortalezas del sistema educativo chileno? ¿Y específicamente de Valparaíso/La Florida?</li><li>- ¿Y sus principales debilidades o limitaciones?</li></ul>
<b>Características educativas del espacio local</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cuáles son las principales características de la oferta escolar de la Valparaíso/La Florida?<ul style="list-style-type: none"><li>o ¿Cuál ha sido la evolución en los últimos años?</li></ul></li><li>- ¿Cree que las diferentes comunas están interconectadas desde el punto de vista educativo? ¿o componen sistemas educativos diferenciados?</li><li>- ¿Cómo caracterizaría la oferta educativa de la comuna de Valparaíso/La Florida?<ul style="list-style-type: none"><li>o ¿Ha cambiado en la última década? ¿Cómo ha afectado la llegada de sectores sociales de clase media a la oferta educativa?</li></ul></li><li>- ¿Cómo caracterizaría a las escuelas municipales de Valparaíso/La Florida?</li><li>- Desde el punto de vista de la demanda, ¿Cree que existe movilidad de La Florida hacia otras comunas? ¿Y a la inversa?</li></ul>
<b>Gestión del sistema</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Considera que existe una buena coordinación entre las autoridades estatales, regionales y municipales en la gestión del sistema educativo?</li><li>- ¿Cuál cree que son las principales ventajas de la gestión municipal de la educación? ¿Y los principales inconvenientes?</li><li>- ¿Cuál es su valoración de la SEP? ¿Y de las ATEs?</li></ul>
<b>Elección de centro</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Considera que las familias disponen de la información necesaria para realizar la elección de centro educativo para sus hijos?</li><li>- ¿Cree que todas las familias realizan el proceso de elección a partir de los mismos criterios?</li><li>- ¿Qué acciones realizan desde su organismo para mejorar el nivel y la calidad de la información de la que disponen las familias?</li><li>- ¿Hasta qué punto las cuotas de los centros determinan la elección de las familias?</li></ul>
<b>Entorno competitivo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cuál cree que son las ventajas y los inconvenientes de la competencia entre centros?</li><li>- ¿Considera que todos los centros perciben el mismo nivel de competencia?</li><li>- ¿Cree que el entorno competitivo incentiva la selección de alumnos por parte de los centros? ¿Qué consecuencias cree que tienen este tipo de prácticas?</li><li>- ¿Desde su organismo, realizan algún tipo de intervención para evitar la selección de alumnos por parte de los centros?</li><li>- ¿Realizan algún tipo de soporte específico a los centros con mayores problemas?</li></ul>

### **Oferta escolar**

- ¿Considera que el acceso de proveedores al mercado educativo se encuentra correctamente regulado?
  - o ¿Qué problemas surgen?
- ¿Considera que todos los alumnos tienen una oferta suficiente de establecimientos de calidad?
- ¿Cree que los establecimientos dirigen su oferta de plazas a todo tipo de alumnos?
  - o ¿Considera que algunos centros centran su oferta en un grupo específico de alumnos?
- ¿Cree que algunos proveedores evitan instalarse en algunas zonas?
  - o Zonas rurales
  - o Barrios desfavorecidos

### **Mecanismos de evaluación**

- ¿Qué tipo de mecanismos de evaluación desarrolla su organismo?
  - o SIMCE
  - o SNED
- ¿Cuál cree que son sus efectos sobre la calidad del sistema y/o de los establecimientos?
- ¿Considera que SIMCE es un buen indicador de la calidad de los centros?
- ¿Qué efectos considera que ha tenido el SNED sobre el profesorado?



## GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DIRECTORES

<b>Características del establecimiento</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Año de fundación.</li><li>- Jornada, N° de estudiantes, N° de líneas, niveles educativos.</li><li>- Co-pago? Cuota?</li><li>- Confesional?</li><li>- Fórmula jurídica, Lucrativo / No-lucrativo</li><li>- Becas propias.</li><li>- ¿Sostenedor? ¿Existen otros centros del mismo sostenedor?</li><li>- SEP, PAEP.</li></ul>
<b>Proyecto del establecimiento</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿En qué consiste el proyecto educativo del centro?</li><li>- ¿Cuáles son los objetivos educativos del centro que dirige?<ul style="list-style-type: none"><li>o <i>Ethos</i> del centro</li><li>o Sostenedor</li></ul></li><li>- ¿Cuáles son los puntos fuertes de su centro?</li><li>- ¿A qué tipo de público se dirige?</li></ul>
<b>Demanda, perfil del alumnado y respuestas</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿A qué tipo de población atrae su escuela?<ul style="list-style-type: none"><li>o Características sociales</li><li>o Rendimiento académico</li><li>o Movilidad</li></ul></li><li>- ¿Por qué cree que las familias eligen su centro?</li><li>- ¿Cree que su rendimiento en SIMCE influye en la demanda de su escuela?<ul style="list-style-type: none"><li>o ¿Qué hacen ustedes para mejorar en SIMCE?</li><li>o ¿Cree que hay otros factores que influyen en el nivel de demanda de su escuela?</li></ul></li><li>- ¿Han hecho estudios de mercado de algún tipo? ¿Desarrollan alguna práctica de marketing y/o publicidad?</li><li>- ¿Qué importancia le dan a la página web del establecimiento?</li><li>- ¿De qué manera intentan captar nuevos alumnos?</li><li>- ¿Les interesa captar algún tipo de alumnado en especial?</li><li>- ¿Cómo les llegan sus alumnos?</li><li>- ¿Realiza jornadas de puertas abiertas? ¿En qué consisten?</li><li>- ¿Tiene su escuela más solicitudes de las que pueden asumir?</li><li>- ¿Seleccionan a sus estudiantes?</li><li>- ¿Con qué criterios orientan la selección de sus alumnos?</li></ul>
<b>Competencia</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Cree que compite con otros centros de la zona? ¿Y de la comuna? ¿Y de la ciudad?</li><li>- ¿Podría decirme que centros cree son sus mayores competidores?</li><li>- ¿Ha cambiado su percepción de la competencia en los últimos años?</li><li>- ¿Ha realizado algún tipo de cambio pedagógico, curricular... para diferenciarse de sus más directos competidores?</li><li>- ¿Cree que atrae alumnos de otros centros?</li><li>- ¿Cuál ha sido la evolución en los últimos años?</li><li>- ¿Les preocupa la competencia que pueden suponer otros centros?</li><li>- ¿Qué elementos distinguen su centro de otros centros con los que compite?</li><li>- ¿Ha desarrollado alguna práctica para diferenciarse de su competencia directa?</li><li>- ¿Tiene en cuenta la competencia con otros centros en su labor como director?</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colabora/coopera su centro con otros centros de la zona? <ul style="list-style-type: none"> <li>o ¿Con cuáles?</li> <li>o ¿De qué manera?</li> <li>o ¿Por qué con estos sí y con otros no?</li> </ul> </li> </ul>
<b>Financiación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Además del voucher y la cuota de las familias, ¿qué otros insumos tiene su centro?</li> <li>- ¿Cuál es el gasto anual aproximado de su centro en publicidad (valor absoluto/porcentual)?</li> <li>- Nos decía que la cuota mensual en su colegio equivale a X pesos. ¿Cuándo decidieron entrar en el copago? ¿Cómo han establecido la cantidad de la cuota? ¿Han modificado la cifra en los últimos años? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Qué efecto cree que tiene el copago en su capacidad de atracción de la demanda?</li> </ul>
<b>SEP</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Forma parte su centro de la SEP? <ul style="list-style-type: none"> <li>o ¿Por qué (sí)/no?</li> <li>o ¿Cómo es clasificado su centro en el marco de la SEP? Autónomo / Emergente / Necesita Mejora</li> </ul> </li> <li>- ¿Cuentan con un Plan de Apoyo Compartido?</li> <li>- ¿De qué manera les está ayudando a mejorar la calidad del servicio?</li> <li>- ¿Cuál es su valoración general de la SEP?</li> </ul>

## GUIÓN DE ENTREVISTA PARA APODERADOS

<b>Características generales</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿A qué escuela va su hijo/a? [Nombre del centro]</li><li>- ¿Qué curso está realizando?</li><li>- Edad de los niños/as.</li><li>- ¿A qué distancia aproximada está de su hogar?</li><li>- ¿Cuánto tiempo invierte en el desplazamiento del niño/a a la escuela?</li><li>- ¿Cuál es el medio de transporte? (A pie, coche, autobús, otro...)</li></ul>
<b>Proceso de elección</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Su hijo/a va a la escuela elegida en primera opción o hubieran preferido otra?</li><li>- ¿En caso de preferencia por otra escuela, por qué motivos no la eligió finalmente?</li><li>- ¿Qué escuelas o tipo de escuelas descartó desde el principio [Entrevistador: escuelas cercanas a las que nunca iría]? ¿Por qué las descartó?</li><li>- ¿Se planteó en algún momento elegir una escuela fuera del barrio/zona de proximidad? ¿Se planteó elegir alguna escuela fuera de la comuna?</li><li>- ¿Qué aspectos tuvo en cuenta en el momento de elegir escuela?<ul style="list-style-type: none"><li>o ¿La titularidad del establecimiento fue un criterio?</li><li>o ¿El nivel de copago supuso una limitación durante el proceso de elección?</li></ul></li><li>- ¿Sabe lo que es el SIMCE? ¿Consultó las puntuaciones de SIMCE antes de efectuar su elección? ¿Podría decirme el puntaje actual en SIMCE de la escuela?</li></ul>
<b>Mecanismos de elección</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué consulto durante el proceso de elección de escuela para su hijo?<ul style="list-style-type: none"><li>o ¿Página web?</li><li>o ¿Jornadas de puertas abiertas?</li><li>o ¿Opinión de amigos y/o familiares?</li><li>o ¿Entrevista con el director?</li><li>o ¿SIMCE?</li><li>o ¿Visitó la escuela?</li><li>o ¿Anuncios?</li></ul></li><li>- ¿Conoce el _____ de la escuela? ¿Lo tuvo en cuenta durante el proceso de elección?</li><li>- Cree que tuvo suficiente información a la hora de elegir escuela? ¿Qué información complementaria cree que debería haber tenido?</li></ul>
<b>Procedimiento de acceso</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- ¿Qué procedimiento tuvo que realizar para acceder a la escuela? ¿Tuvo que pasar alguna entrevista? ¿Su hijo tuvo que realizar alguna prueba?</li><li>- ¿Postuló a más de una escuela? ¿Cuáles?</li><li>- ¿Tuvo usted la sensación de que estaba pasando un proceso de selección estricto?</li></ul>
<b>Características socioeconómicas</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Composición del hogar: adultos y menores (por edades)</li><li>- Trabajo / categoría socio-profesional<ul style="list-style-type: none"><li>o Situación laboral de los adultos del hogar</li></ul></li><li>- Nivel educativo alcanzado por los miembros adultos del hogar</li><li>- Renta mensual aproximada de la unidad familiar</li></ul>

### A3. REQUISITOS SOLICITADOS DURANTE EL PROCESO DE MATRÍCULA (CUESTIONARIO DE FAMILIAS)

		Dependencia administrativa	Prácticas de selección (entrevista)	Sesión de juego y/o examen	Sesión de juego	Examen	Entrevista	Evaluación preescolar	Notas anteriores	Certificado salarios	Certificado de bautizo	Certificado de matrimonio
<b>Valparaíso</b>	Escuela particular subvencionada 11	PS	Sí	96,2	0	96,2	80,8	30,8	76,9	0	0	3,8
	Escuela particular subvencionada 10	PS	Sí	94,4	38,9	83,3	66,7	33,3	16,7	38,9	0	5,6
	Escuela particular pagada 17	PP	Sí	80,8	42,3	50	96,2	42,3	23,1	50	0	23,1
	Escuela particular subvencionada 12	PS	No	78,6	4,8	78,6	14,3	57,1	28,6	11,9	81	19
	Escuela particular subvencionada 13	PS	Sí	63,6	0	63,6	54,5	54,5	45,5	0	0	0
	Escuela particular subvencionada 7	PS	Sí	57,1	3,6	53,6	35,7	21,4	14,3	0	3,6	0
	Escuela particular subvencionada 15	PS	Sí	47,8	47,8	0	65,2	43,5	60,9	0	0	0
	Escuela particular subvencionada 9	PS	No	33,3	0	33,3	66,7	33,3	83,3	0	0	0
	Escuela particular subvencionada 14	PS	Sí	22,2	0	22,2	55,6	11,1	66,7	0	0	0
	Escuela particular pagada 16	PP	No	14,3	0	14,3	33,3	23,8	38,1	0	0	0
	Escuela municipal 2	M	No	10	0	10	30	10	40	0	0	0
	Escuela municipal 6	M	Sí	9	1,3	7,7	11,5	30,8	46,2	5,1	0	2,6
	Escuela municipal 1	M	No	6,7	3,3	3,3	10	13,3	43,3	0	0	0
	Escuela municipal 3	M	No	5	0	5	10	25	20	0	0	5
	Escuela particular subvencionada 8	PS	Sí	4,3	0	4,3	39,1	26,1	69,6	0	0	0
	Escuela municipal 5	M	No	3,6	0	3,6	35,7	35,7	64,3	0	0	0
Escuela municipal 4	M	No	0	0	0	10,7	26,8	41,1	1,8	0	1,8	
<b>La Florida</b>	Escuela particular subvencionada 29	PS	Sí	97,8	41,3	82,6	97,8	54,3	50	2,2	0	2,2
	Escuela particular pagada 30	PP	Sí	92,6	66,7	59,3	92,6	74,1	37	3,7	63	37
	Escuela particular subvencionada 26	PS	No	83,1	20,3	72,9	94,9	59,3	13,6	11,9	8,5	6,8

		Dependencia administrativa	Prácticas de selección (entrevista)	Sesión de juego y/o examen	Sesión de juego	Examen	Entrevista	Evaluación preescolar	Notas anteriores	Certificado salarios	Certificado de bautizo	Certificado de matrimonio
	Escuela particular pagada 31	PP	Sí	80	56	28	100	40	24	0	0	4
	Escuela particular subvencionada 27	PS	Sí	79,6	4,1	77,6	87,8	53,1	59,2	57,1	65,3	8,2
	Escuela particular subvencionada 28	PS	No	63,6	9,1	59,1	54,5	54,5	54,5	22,7	0	13,6
	Escuela particular subvencionada 24	PS	Sí	51,9	10,1	46,8	20,3	36,7	32,9	6,3	82,3	34,2
	Escuela particular subvencionada 23	PS	Sí	45,8	4,2	41,7	20,8	62,5	33,3	0	0	4,2
	Escuela municipal 20	M	No	27,8	1,9	25,9	18,5	37	38,9	3,7	0	0
	Escuela particular subvencionada 22	PS	No	23,3	3,3	20	20	16,7	36,7	3,3	3,3	0
	Escuela particular subvencionada 25	PS	No	11,1	0	11,1	22,2	27,8	61,1	0	0	5,6
	Escuela municipal 19	M	No	3,5	0	3,5	17,5	26,3	43,9	3,5	0	0
	Escuela municipal 18	M	Sí	2,7	0	2,7	16,2	10,8	37,8	0	0	5,4
	Escuela particular subvencionada 21	PS	No	0	0	0	29,4	17,6	41,2	5,9	0	5,9

Fuente: Elaboración propia a partir de datos SIMCE-2011.