



## Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación - FONIDE



*Departamento de Estudios y Desarrollo.  
División de Planificación y Presupuesto.  
Ministerio de Educación.*

---

# Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: valoraciones y demandas de las familias.

Investigador Principal: Dagmar Raczynski  
Equipo de Investigación: Daniel Salinas, Loreto de la Fuente,  
Macarena Hernández y Miguel Lattz  
Institución Adjudicataria: Asesorías para el Desarrollo  
Proyecto FONIDE N° F310827 / 2008

Esta es una versión resumida de la investigación realizada por el (la) autor(a) y equipo en el marco del Tercer Concurso FONIDE. La versión original está disponible [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

---

**Enero 2010**

## **Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: valoraciones y demandas de las familias.**

### **Abstract**

En los últimos años ha aparecido con fuerza dentro del debate público y la política educacional chilena una preocupación por el debilitamiento de la educación municipal. En este contexto, y con el desafío de proveer evidencia que permita recuperar la preferencia de las familias por este sector educativo, el estudio analizó los procesos y factores a nivel de las familias que se esconden tras el resultado numérico de pérdida de matrícula de la educación municipal para, en base a los resultados obtenidos, elaborar recomendaciones pertinentes a las inquietudes, demandas y percepciones de los padres y apoderados que contribuyan a la revalidación y fortalecimiento de la educación pública-municipal.

Lo anterior exigió entrar en un ámbito de estudio poco investigado en el país, a saber, la elección de establecimiento escolar por parte de las familias y su anclaje en el contexto social, cultural y económico de éstas así como las diversas visiones que las familias poseen acerca de la oferta educativa de sus comunas, y particularmente aquella de la educación municipal. El tema se aborda con una perspectiva metodológica cualitativa, opción que obedece al propósito de entender la complejidad del proceso de elección que hace la familia, identificando el peso que en éste tienen las representaciones sociales sobre la educación y las divisiones que las familias visualizan tiene el sistema educativo del país. La evidencia proviene de entrevistas a apoderados y alumnos, de estratos bajos y medios, de establecimientos municipales y particulares subvencionados en tres comunas.

Los hallazgos son importantes. Por una parte, se concluye que las familias, deliberadamente o no, matriculan a sus hijos en función de sus representaciones sociales sobre la importancia o sentido de la educación, los atributos de un buen colegio, las imágenes que tienen de la oferta de establecimientos escolares, ámbitos dentro de los cuales se observaron importantes brechas y diferencias según el estrato socioeconómico. La inequidad y segregación en el sistema educacional responde no sólo a atributos propios de su diseño, como ha puntualizado el debate sobre el tema, sino además a las estrategias y patrones de elección que despliegan las familias. Por otro lado, el estudio da cuenta de que dentro de los principales atributos de calidad y demandas de las familias se encuentra el establecimiento de una relación familia-escuela cercana, así como el de una escuela que mantenga adecuadas condiciones de orden, disciplina y convivencia. Otro importante hallazgo es que los apoderados se interesan por los aprendizajes que los establecimientos entregan, pero no visualizan dicho aspecto en el indicador que ha definido la política educativa (SIMCE). El proceso de elección de escuela, por último, no se cierra con la decisión tomada, sino que las familias continúan recopilando antecedentes sobre ese y otros colegios, manteniendo siempre latente la posibilidad de cambio.

El estudio concluye que el desafío de revalidación de la educación pública es de envergadura e identifica caminos posibles para emprender la tarea. Entre ellos, responder a los temas que preocupan a las familias –orden, disciplina, convivencia y relación familia escuela- sin dejar de lado el aprendizaje y la formación integral de los alumnos, elaborar indicadores de calidad educativa que empalmen con las preferencias y demandas familiares, así como fortalecer la gestión local de la educación pública, cuyo liderazgo y preocupación es visible para los apoderados. Además, el estudio abre importantes líneas de investigación futuras.

**Palabras claves:** Educación pública, educación municipal, familia y elección de colegio.

# Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: valoraciones y demandas de las familias<sup>1</sup>.

## I. Introducción

A lo largo de los últimos años ha aparecido con fuerza dentro del debate público y la política educacional chilena una preocupación por el debilitamiento de la educación municipal. Dicha apreciación descansa en tres antecedentes fundamentales, revelados por distintas investigaciones conducidas en el país. Por una parte, las cifras de participación de la matrícula municipal y particular subvencionada, a partir de los años 90, dan cuenta de una notoria migración de estudiantes desde los establecimientos municipales hacia los particulares subvencionados en los dos niveles de enseñanza (Larrañaga et al., 2009). Al mismo tiempo los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes<sup>2</sup>, desde que se tiene información comparable a nivel agregado, no dan cuenta de una mejora significativa para ninguno de los tres sectores de proveedores de educación que tiene el país. Lo que se observa es una importante segregación social en el sistema, con una concentración de estudiantes de nivel socioeconómico bajo o con problemas de conducta y atraso en su proceso de aprendizaje en establecimientos municipales, mientras los estudiantes de familias de estratos medios, tradicionalmente alumnos de la educación pública, abandonan el sector municipal y se movilizan hacia el sector particular subvencionado (Valenzuela, 2009).

Una publicación reciente entrega un diagnóstico actualizado sobre la realidad de la educación municipal (Marcel y Raczynski, 2009). El estudio identifica las fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas que enfrenta esta educación. Las debilidades son muchas. No obstante, el sector también tiene fortalezas y cumple un rol indeclinable al ser el garante del derecho de una educación de calidad para la población en edad escolar. Lo anterior señala que es urgente que el país enfrente “la revalidación de la educación pública de gestión local” -subtítulo del libro en cuestión. Entre las muchas claves que propone el libro para este cometido, esta investigación se propuso aportar evidencia a una de ellas: recuperar la preferencia de las familias por la educación pública-municipal.

Asumiendo dicho desafío, este estudio asumió como objetivo principal analizar los procesos y factores a nivel de las familias que se esconden tras el resultado numérico de pérdida de matrícula de la educación municipal para, en base a los resultados obtenidos, elaborar recomendaciones pertinentes a las inquietudes, demandas y percepciones de los padres y apoderados que contribuyan a la revalidación y fortalecimiento de la educación pública-municipal. Lo anterior exige, por una parte, responder a distintas interrogantes respecto del proceso de elección de establecimiento escolar, las definiciones de las familias sobre el concepto de calidad educativa, así como indagar en las diversas visiones que las familias

---

<sup>1</sup> Los autores agradecen al Comité del FONIDE los comentarios y sugerencias iniciales al proyecto y los importantes y agudos comentarios de Gregory Elacqua (UDP) y Alejandro Carrasco (PUC) y el apoyo de ambos en el acceso a bibliografía internacional actualizada sobre el tema. La responsabilidad de este artículo, como es obvio, es sólo de sus autores.

<sup>2</sup> Siempre que es posible, el presente Informe intenta usar un lenguaje inclusivo y no discriminatorio, sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, en algunos casos se utilizará el masculino genérico que, según la real academia de la lengua española, se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida.

poseen respecto de la oferta educativa y sus segmentaciones. El estudio abordó dichos temas con apoderados de nivel socioeconómico medio y bajo, considerando dos momentos claves en la trayectoria escolar: el ingreso al sistema escolar y la transición a la enseñanza media.

## **II. Enfoque analítico y antecedentes del estudio**

Múltiples informes y publicaciones de investigadores chilenos y extranjeros dan cuenta de un fuerte interés por los resultados del sistema de subsidio a la demanda en educación en Chile. Este interés probablemente responde a variadas circunstancias: (i) el país es pionero en aplicar un sistema de este tipo, (ii) lo hizo desde el inicio uniformemente en todo el país, (iii) bajo una modalidad que hace competir no sólo a las escuelas públicas entre sí sino que además a éstas con establecimientos particulares subvencionados que reciben subsidio estatal, (iv) lo hace bajo un régimen de escasa regulación de los proveedores del sistema y (v) a partir de 1993, abriendo la posibilidad que los sostenedores privados de educación subvencionada cobren un pago mensual a las familias, decisión que en este caso depende sólo del sostenedor. En el caso del sostenedor municipal esta posibilidad existe sólo en la enseñanza media y siempre que las familias en consulta pública mayoritariamente aprueben la decisión.

La mayoría de los estudios sobre el sistema de voucher de Chile se han centrado en el análisis de la oferta -los establecimientos escolares y, a veces, su sostenedor-, existiendo un déficit de conocimiento e investigación sobre las características y dinámicas propias de la demanda, es decir, las familias que eligen establecimiento educacional. La ausencia de evidencia sobre la demanda sorprende si se considera que la elección de colegio por parte de la familia o los padres está en la base de un sistema de subsidio a la demanda.

### **Contexto institucional de la elección: sistema de voucher y oferta educativa**

Parte importante de la literatura internacional sobre el sistema de voucher y/o de libre elección de escuela se ha interesado en describir los beneficios esperados del sistema, dentro de los que destacan el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, una mayor eficiencia en la provisión de educación, la introducción de mayor equidad en el acceso a oportunidades educacionales, un mayor control y satisfacción de los padres con el proceso educativo y el fortalecimiento de la noción de comunidad (Friedman, 1955, 2002; Hoxby, 2000; Clotfelter, 2002; Viteritti, 2001; Chubb y Moe, 1990; Goldring y Shapira, 1998; Coleman, 1990; Bryk et al., 2002; entre otros)

En particular, la investigación se ha enfocado principalmente en identificar el impacto de este tipo de sistemas en la calidad de la educación, la distribución de la matrícula público/privada y la segregación del sistema educativo. La principal conclusión de estos estudios es que no existe consenso sobre el efecto del sistema en la calidad educativa y que lejos de producir equidad, propicia un aumento de la segregación económica y racial de las escuelas (Levin, 2002; McEwan, 2000; Hoxby, 2003; Rouse, 1999; Beldfield y Levin, 2002; Ladd, 2002; Ladd y Fiske, 2001; entre otros). Menor coincidencia existe sobre los efectos del sistema en la redistribución de la matrícula entre el sistema público y privado. Estudios aislados permiten inferir que el mayor o menor cambio en la matrícula de uno a otro sector se encuentra anclada a las representaciones que las familias tienen respecto de cada sector y la valoración social que la sociedad les entrega (Carnoy, 1998; Miron, 1996; Dijkstra, Dronkers y Karsten, 2001; Karsten, 1999).

Los estudios conducidos a propósito del sistema implementado en Chile presentan resultados similares a la evidencia internacional. Por un lado, no existe consenso sobre el impacto del sistema en un mejoramiento de la calidad de la educación (Sapelli y Vial, 2002, 2005; McEwan et al., 2009; McEwan y Carnoy, 2001; Hsieh y Urquiola, 2005; Gallego, 2002; Aedo y Sapelli, 2001). Sin embargo, sí existe evidencia concluyente sobre efecto en fuga matricula desde el sector municipal al sector particular subvencionado (Marcel y Raczynski, 2009). Asimismo, distintos estudios dan cuenta de la alta segregación del sistema escolar, producto, por una parte, de factores históricos asociados con la fuerte desigualdad de la estructura social chilena, pero por otra también con las características más específicas del programa de voucher introducido en el país, como la posibilidad de selección académica y de financiamiento compartido en el sector particular subvencionado (Brunner et al, 2006; Bellei, 2007; Erisen y Elacqua, 2006; Hsieh y Urquiola, 2006; McEwan et al, 2008; Valenzuela, 2009; Elacqua, 2009). Existe un debate, por ahora no resuelto, entre quienes visualizan que la segregación ha ido en aumento (Valenzuela, 2009) y quienes sostienen que la evidencia empírica disponible es insuficiente para concluir sobre el tema y que habrían señales de segregación al interior del sector municipal (Elacqua, 2009).

En general, la evidencia recabada tanto internacional como nacional detecta que los sistemas de libre elección de escuela, y las particulares características del caso chileno, contribuyen a la segregación del sistema escolar. Es así como la principal conclusión es que los colegios –la oferta- no responden al sistema de elección de escuela elevando su calidad, sino más bien introduciendo prácticas de selección de alumnos, por cobro, por razones académicas, que impactan en su segregación. Ambos factores han sido así identificados como impulsores de la segregación dentro del sistema escolar. Situar la mirada, sin embargo, desde la oferta deja un importante vacío dentro de la investigación, respecto al comportamiento de las familias –la demanda- en la elección de establecimiento educacional.

### **La demanda educativa: elección de colegios por parte de las familias.**

#### ***Dos enfoques complementarios en los estudios sobre el tema***

De modo similar a otras áreas, en este ámbito es posible diferenciar entre dos tipos de estudios, uno dominado por la disciplina económica y el otro por educadores, sociólogos y antropólogos. Los primeros privilegian métodos de investigación cuantitativos y econométricos y los segundos métodos cualitativos. Ambos enfoques aportan importante evidencia al tema. En el ámbito de la elección de escuelas, los primeros entregan un perfil de las razones más frecuentes para elegir un establecimiento, diferenciadas por características de la familia, lugar de residencia, tipo de colegio, etc.; proveen un panorama de la información que la familia busca y utiliza para decidir; estudian las características que diferencian a los estudiantes y sus familias que se educan en uno u otro sector y a partir de esto inferir razones de elección; cuando se dispone de datos longitudinales –poco países disponen de éstos— dan cuenta de trayectorias educativas, las características de quienes se mueven en una u otra dirección, los factores que condicionan estos movimientos. Estos estudios tienen un importante valor y son particularmente atractivos porque trabajan en base a muestras estadísticamente representativas. No obstante, como todo estudio, tienen también límites. El principal, en este caso, es que tienden a reducir el proceso de elección y su contexto a razones objetivas clasificadas a priori por el investigador y su equipo, y no logran identificar detalles del proceso de elección, quiénes intervienen, cuándo, por qué y con qué resultado, y los significados que las familias asocian a su elección. Para profundizar en estos temas son apropiadas metodologías cualitativas que se detienen, como el que se realizó en esta oportunidad, en la dimensión simbólica de las representaciones sociales y los criterios que subyacen a la acción.

Estos estudios también tienen límites. Aplican metodologías “más blandas” (menos estandarizadas y codificadas) y no tienen representación estadística. Sin embargo, permiten una comprensión más compleja de la realidad. Es así como en el área de la elección de colegio una relevante corriente de investigación inglesa, y, en menor medida, francesa y de los EEUU de América del Norte, ha dado cuenta que las preferencias de las familias no surgen de manera meramente individual o espontánea, sino que se encuentran inmersas en un contexto de interacciones sociales donde pesan con fuerza tanto el capital económico y cultural de la familia como los valores y representaciones sociales sobre la educación y su sentido que sostienen distintos segmentos de la sociedad como rasgos propios del funcionamiento de los establecimientos educacionales y del sistema educativo en su conjunto.

Los dos enfoques son complementarios. De hecho lo óptimo es combinar ambos, lo que sin embargo en la práctica no siempre es fácil<sup>3</sup>. En esta investigación se optó por el segundo enfoque. Esto, por varias razones entre las cuales destacan: la existencia en Chile de estudios en el tema que siguen el enfoque cuantitativo y econométrico; la cuasi-ausencia de estudios que intentan entender la complejidad del proceso de elección, identificando el peso que en éste tienen las representaciones sociales sobre la educación y las divisiones que las familias visualizan tiene el sistema en su conjunto; y, como siempre sucede, las preferencias y competencias metodológicas de los investigadores a cargo de este estudio.

### ***Resultados de los estudios sobre parental choice a nivel internacional***

Uno de los tópicos frecuentes de la investigación internacional ha sido analizar cuánta información y de qué tipo disponen las familias al momento de elegir y a través de qué fuentes la obtiene. La literatura reconoce tres tipos principales: las fuentes oficiales, los colegios y las redes sociales. La evidencia provista revela que las familias manejan poca información objetiva sobre los resultados académicos que tienen los colegios y que las redes sociales son las fuentes claves en la provisión de información (Ball y Vincent, 1998). Asimismo, estos y otros estudios dan cuenta que los estratos bajos se apoyan más en sus redes sociales que los grupos más altos, tienen menor acceso a información objetiva y oficial, y sus redes tienden a ser más restringidas (Schneider et al., 2002).

Dentro de las razones de elección y preferencias de las familias, desde la disciplina de la economía, el foco ha estado en el *trade off* existente entre la calidad académica y cercanía hogar-escuela. Las distintas preferencias en este sentido se asocian al grupo socioeconómico. A mayor ingreso, mayor valoración por la calidad académica de la escuela (Hastings et al., 2005). Otro importante corpus de investigación ha estudiado, siempre con metodologías cuantitativas, la incidencia de los factores o razones demográficas --clase social o etnia de los alumnos-- en la elección (Lankford y Wickoff, 1997; Ladd y Fiske, 2001; Schneider y Buckey, 2002; Saporito y Lareau, 2002).

Por otro lado, existen estudios que con metodologías cualitativas indagan en las motivaciones y sentidos asociados a la importancia que las familias de estrato medio o alto dan a elementos de clase social y de etnia al momento de elegir establecimiento. Las conclusiones revelan que las familias de ambos estratos buscan escuelas con una composición social del alumnado que

---

<sup>3</sup> El comentario de Plank (2010) a dos reciente publicaciones sobre *school choice* ilustra con maestría la tensión entre ambos enfoques. Los libros que comenta este autor son *The Globalization of School Choice?* (editado por M.Forsey, S. Davies y G. Waldford, publicado en 2008 por Oxford: Symposium Books) y *School Choice Internacional: Exploring Public-Private Partnerships* (editado por R.Chakrabarti y P.E. Peterson, publicado en 2009 por Cambridge, MA: MIT Press).

les permita diferenciarse y distinguirse de los modos de vida y socialización familiar de los medios populares (Van Zanten, 2002, 2007). Asimismo, se da cuenta de que para estas familias la calidad de un determinado colegio depende directamente del tipo de alumnos que recibe (Jellison, 2002).

Queda en evidencia así la gravitación que en el *school choice* tiene la posición de la familia en la estructura social. Estudios en Inglaterra muestran que el proceso de elección de escuela debe insertarse y comprenderse en el contexto cultural, social y económico en que las familias se sitúan. El concepto de *landscapes of choice* contextualiza, así, el proceso de elección, en la medida que reconoce que las familias están inmersas en determinadas condiciones, dentro de las cuales le otorgan sentido a los distintos criterios o razones de decisión (Bowe et al., 1994; Ball, 1993; Ball et al., 1995).

### **Los estudios sobre parental choice en Chile**

En el caso de Chile, la investigación sobre el *parental choice* ha estado dominada por la economía y las metodologías de carácter cuantitativo. El estudio pionero en esta área corresponde a Elacqua y Fábrega (2006). Dichos estudios han aportado evidencia respecto de las razones de elección, fuentes de información utilizadas, el *trade off* entre distancia-calidad, cuyos resultados no difieren ampliamente de la evidencia internacional (Gallego y Hernando, 2008; Chumacero et al., 2008). A diferencia de la evidencia internacional, la investigación en Chile no ha estudiado este fenómeno desde una metodología cualitativa, ni ha entrado en el peso de las aspiraciones familiares y representaciones sociales sobre la oferta educativa. Así, ésta no ha llegado aún a la identificación y comprensión de patrones de elección de escuela por parte de la familia, que abarquen e interrelacionen tanto las condiciones estructurales de la elección, como las diversas representaciones que las familias tienen. Algunas incursiones iniciales en el tema se pueden encontrar en Córdoba (2006), Navarro (2008) y Rojas (2005).

En este ámbito, el estudio que se presenta, se propone ir más allá de esta evidencia y estudiar, de forma cualitativa, el proceso de elección desde el punto de vista de las familias, identificando qué buscan o esperan de la educación, si eligen o no y, en caso de hacerlo, en base a qué consideraciones, cómo entienden o qué es para ellas una “buena escuela”, y cómo describen y qué distinciones reconocen en el sistema escolar chileno.

## **III. Diseño metodológico de la investigación**

Como ya se indicó, el problema de estudio se abordó desde una metodología cualitativa, con lo cual se distancia de gran parte de la investigación respecto del tema desarrollada en Chile. La investigación trabajó con un número reducido de familias que residen en un medio urbano y cuyos hijos e hijas asisten a establecimientos educacionales que, según indicadores del MINEDUC, acogen preferentemente a un estudiantado de nivel socioeconómico bajo y medio, que son los dos estratos sociales que en el pasado accedían a la educación pública y que hoy, en parte, han optado por una alternativa privado subvencionada. En términos de localización geográfica la investigación se centro en tres comunas, una en el área metropolitana de Santiago y dos fuera de esta área.

### **1. Criterios de selección de comunas**

Las comunas fueron seleccionadas de acuerdo a sus altos porcentajes de caída de la participación del sector municipal en la matrícula y una concomitante alta expansión del sector

particular privado. Estos antecedentes se obtuvieron del ordenamiento de las comunas de más de 40 mil habitantes según intensidad de la caída en la matrícula municipal, controlando por cambios en la población de edad escolar, entre los años 1996-2005, elaborado por Larrañaga (2009). En base a este indicador, se seleccionaron las comunas de Coquimbo, Puente Alto y Osorno.

## **2. Técnicas de recolección de información**

El estudio se basó en las siguientes técnicas de recolección de información, que cumplieron distintos objetivos:

a) *Entrevistas individuales*, que tenían por objetivo reconstruir las distintas trayectorias de elección de escuelas por parte de las familias, profundizando en aspectos como la información, las razones para elegir un determinado establecimiento, los protagonistas de la elección, el sentido que la educación tiene para la familia y la identificación de las aspiraciones e importancia que se le atribuye.

b) *Entrevistas grupales a apoderados y estudiantes de enseñanza media*, con el fin de indagar en las percepciones y valoraciones de los distintos grupos de entrevistados acerca de la educación municipal y particular subvencionada, así como otras distinciones dentro de la oferta educativa. En las entrevistas a alumnos, se añade además la pregunta sobre su rol y participación al momento de elegir una escuela en educación media.

Dentro de cada una de estas técnicas, se incorporó el *método de asociación libre*, que aparece como una forma directa y concreta de indagar en el contenido de determinadas representaciones sociales. Adicionalmente, la entrevista grupal a estudiantes de enseñanza media incluyó la realización de una actividad individual que consistió en distribuir entre ellos varios números de distintas revistas de lectura común en el país (Qué Pasa, Ercilla, Cosas, suplementos de diarios de circulación nacional, etc.), solicitándoles que recortaran 2 o 3 situaciones o símbolos gráficos de las publicaciones, que asociaran con educación pública-municipal, particular subvencionada y particular pagada.

## **3. Selección y muestra de entrevistados**

La selección de los entrevistados fue intencionada y el reclutamiento se hizo por establecimiento educativo. En cada comuna se identificaron los establecimientos municipales y particulares subvencionados que impartían enseñanza básica y los que impartían enseñanza media, caracterizándolos según el GSE del estudiantado que acogía.

En cada una de las comunas, se realizaron 8 entrevistas individuales, 4 entrevistas grupales a apoderados y una entrevista grupal a estudiantes. En total, se realizaron 24 entrevistas individuales a apoderados, 12 entrevistas grupales a apoderados y 3 entrevistas grupales a alumnos, conversando con un total de 124 apoderados y 24 alumnos de enseñanza media. El número de comunas y de entrevistas realizadas en cada una responde a la disponibilidad de recursos para este proyecto y no a razones analíticas o teóricas. De hecho, el número limitado de entrevistas es la razón principal por la cual se califica a este estudio de exploratorio.

Un comentario que podría surgir con respecto a la selección de la muestra es por qué no se consideró el rendimiento SIMCE de los colegios como criterio muestral. Al respecto cabe señalar que esto no se hizo porque la pregunta de investigación básica era cómo familias de

distintos niveles socioeconómicos eligen entre colegios públicos y privados y no entre colegios de rendimiento alto, medio o bajo. No obstante, el rendimiento SIMCE fue una variable de análisis y el informe desarrolla en extenso como las familias entienden calidad de la educación, el lugar que ocupa el aprendizaje de los alumnos y los resultados de las pruebas SIMCE en su comprensión de calidad así como el tema de cómo entienden y usan el SIMCE.

#### **4. Procesamiento y análisis de la información**

Las entrevistas grupales fueron transcritas por completo y las individuales se transfirieron a una matriz de vaciado. La revisión del material se hizo caso por caso y transversalmente por tema, para finalmente analizar semejanzas y diferencias según las diversas distinciones presentes en la selección de la muestra de apoderados y alumnos -nivel de enseñanza, dependencia administrativa del establecimiento, nivel socioeconómico de la familia y comuna. Los resultados obtenidos se cotejaron y complementaron con resultados de los pocos estudios previos en Chile sobre el tema. Finalmente, a partir de los hallazgos obtenidos se identificaron claves para revalidar la educación pública –municipal frente a las familias.

Los resultados de la aplicación de la técnica de “asociación libre” y la de los “recortes” se recogen en el texto al igual que la información recabada por las entrevistas realizadas. Ambas técnicas fueron de gran utilidad en las entrevistas grupales para introducir y provocar un debate sobre las fortalezas y debilidades de cada sector del sistema educativo. La técnica de asociación libre permitió además detectar dos niveles de profundidad en las conversaciones sobre el tema: un nivel superficial e inmediato que se refleja en los calificativos que aparecen con la técnica y un nivel más profundo en el cual se conversa sobre el sistema educativo con más matices y en base a información y experiencias personales. Los recortes fueron importantes para motivar una conversación distendida con los jóvenes sobre las diferencias y similitudes entre los tres sectores del sistema educacional chileno: el municipal, el particular subvencionado y el particular pagado así como apreciar la cercanía / lejanía que en su visión tenía el sector particular subvencionado por un lado del sector municipal y por otro del particular pagado.

#### **IV. Principales resultados del estudio**

A continuación, se exponen los principales resultados del estudio, que se organizan de acuerdo a los siguientes ejes: cómo eligen colegios las familias de estratos medios y bajos en Chile, qué es la calidad de educación para los apoderados, las visiones sobre la oferta educativa y sus segmentaciones y, finalmente, los patrones de elección de establecimiento escolar que el estudio logró identificar, la interacción entre los distintos patrones (ya que casi nunca se dan de forma pura) y el medio social –estrato bajo o medio- en el cual cada uno tiende a estar más presente. En cada tema se presenta la evidencia empírica y se establece un diálogo con la literatura internacional y nacional preexistente.

##### **1. ¿Cómo eligen colegios las familias de estratos medios y bajos en Chile?**

###### **Etapas, criterios y protagonistas del proceso de elección**

El trabajo de Saporito y Laureau (1999) en EEUU identifica dos etapas en el proceso de elección de colegio: una *primera etapa* donde las familias excluyen alternativas de su ámbito de consideración, en base a consideraciones negativas. Los colegios resultantes conforman el *choice-set* efectivo de las familias y pasan a una *segunda etapa* en la cual se consideran positivamente una variedad de factores antes de seleccionar, finalmente, una escuela en

particular. La evidencia recabada por la investigación que se presenta revela que esta forma de conceptualizar el proceso no se ajusta del todo a lo que ocurre en Chile. En efecto, a lo largo de las entrevistas conducidas, se identifica que el proceso de elección consta de **tres etapas**. A lo largo de ellas, se observan relevantes diferencias entre apoderados de estratos bajos y medios, así como algunas especificidades en el caso de la transición a la enseñanza media.

En la **primera etapa**, las familias entrevistadas realizan una exclusión de alternativas principalmente en base a consideraciones de **distancia y precio**. Ya Elacqua y Fábrega (2004) habían llamado la atención con respecto al enorme peso que en Chile tienen lo que ellos denominan *razones prácticas*, como la cercanía o distancia hogar-escuela. Siguiendo la misma idea, se observó que las familias entrevistadas tienen un mapeo bastante completo sobre los colegios que existen en su barrio o cercanos a sus hogares, así como cierta información relativa al costo de los establecimientos del entorno. En general, los apoderados entrevistados tienden a excluir colegios lejanos al hogar y aquellos que tienen un costo – dentro del cual las familias incluyen no sólo la mensualidad, sino también el costo de los materiales, uniforme, etc. que solicitan.

La centralidad de ambas consideraciones pone en evidencia las diferencias que en esta etapa aparecen respecto del estrato socioeconómico de las familias. Ciertamente, para apoderados de estrato bajo las consideraciones relativas a la cercanía y al costo del establecimiento son sumamente restrictivas, mientras que los del estrato medio, al contar con mayores recursos, puede, como se identificó en algunos casos, mantener a sus hijos en escuelas más lejanas, costear transporte escolar, u optar por escuelas particulares subvencionadas con un monto mayor de co-pago. A diferencia de ellos, los apoderados de estrato bajo, excluyen dichos establecimiento de sus alternativas de elección y plantean explícitamente su preferencia por escuelas municipales gratuitas o bien particulares subvencionadas con bajo costo, relativo a sus restricciones financieras.

*“No me daba para pagar un colegio particular, había que pagar mensual y no me alcanza para pagar mensual; así que lo coloqué en el colegio municipal XX, que no se paga nada.”*  
(Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE bajo)

Además de las consideraciones de distancia y costo, en esta etapa, se añade, para las familias de estrato bajo y medio, pero particularmente el último, una tercera consideración relativa al **tipo de colegio y tipo de alumno** que asiste a ella. Los colegios del entorno están catalogados y tienen una determinada fama. Los apoderados de este estrato excluyen de manera inmediata tempranamente en esta primera etapa los establecimientos desprestigiados, por sus condiciones disciplinarias, que se ubican en barrios peligrosos y/o reciben alumnos vulnerables. Como se verá más adelante, en familias de estrato medio estas características se corresponden, en sus visiones, con las de la educación municipal, de modo que es común que en algunos de ellos los establecimientos de dicha dependencia sean excluidos de las alternativas consideradas.

En la **segunda etapa**, las familias ya han excluido un conjunto de alternativas, y quedan vigentes las opciones reales dentro de las cuales eligen en torno a **consideraciones positivas**. Las entrevistas sugieren que este choice set efectivo de las familias rara vez excede un número mayor de tres establecimientos y en la mayoría de los casos, consta de una o dos alternativas. El reducido tamaño del choice set efectivo de las familias ya había sido destacado en estudios previos: Elacqua y Fábrega (2006) en base a una encuesta aplicada en una comuna del área metropolitana de Santiago encuentran que más de la mitad

de los apoderados consideró sólo una opción al decidir matricular a su hijo o hija por primera vez en la enseñanza básica; el 37 % consideró 2 y el 10 % 3 o más. Una encuesta en la comuna de Talagante revela, en concordancia con lo anterior, que el 60% de los apoderados encuestados consideró sólo una alternativa (Asesorías para el Desarrollo, 2008).

A lo largo de esta etapa, se mantienen las diferencias según el estrato socioeconómico de las familias. En efecto, los apoderados de clase baja, al enfrentar mayores restricciones en la etapa precedente, ven sus alternativas de forma más nítida y la decisión es más inmediata. Además, varias de estas familias carecen de un plan claro de búsqueda, lo que los lleva a adoptar una posición más pasiva durante esta etapa:

*“No se, es que yo soy así, si yo ya lo busqué ahí y como ya me dieron la oportunidad, no encontraba sentido buscar otro lado” (Apoderada, Osorno, Particular Subvencionado, GSE bajo)*

Por otro lado, en los apoderados de estrato medio, se identifica que, si bien su capacidad de pago les abre un conjunto más amplio de alternativas, su choice set es igualmente reducido, en la medida que la búsqueda se centra en colegios donde los alumnos se encuentren con un **medio social similar o mejor al propio**, buscando distanciar a sus hijos de estudiantes de estrato bajo, cuyas conductas y estilos de vida los podrían contaminar. Se opta así primordialmente por establecimientos que tienen mecanismos de selección, ya sea con un alto cobro, ya sea pruebas de admisión, que regulan el ingreso de estudiantes. La búsqueda de un ambiente social y de escolarización homogéneo o más elevado por parte de los estratos medios había sido rescatado por variadas investigaciones internacionales, que ponen al centro la importancia de los factores sociodemográficos al interior del proceso de elección de las familias (Van Zanten, 2002, 2007)

A diferencia de ellos, las familias de estrato bajo, que optan por escuelas mal catalogadas, intentan a lo largo de las entrevistas validar su elección, dando cuenta de otros aspectos positivos de los establecimientos o desmarcándose del alumnado que asiste a ellas, al que se le atribuyen conductas indeseadas:

*“El XX –municipal- dicen que son pelusas, como que la gente lo ve como que son cabros drogadictos, delincuentes y cuando tu ves y trabajas acá es como que no es tan así, porque a mi los chicos nunca me han faltado al respeto y yo les digo a la gente que no diga eso” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE bajo)*

La evidencia recabada da cuenta, por otra parte, de otros criterios positivos de búsqueda y selección, que emergen indistintamente dentro de los grupos sociales. El principal aspecto remite a la búsqueda de una **escuela segura**, capaz de proteger a los alumnos de los riesgos del entorno, ya sea dentro de ella, como en el trayecto hogar-escuela. Este elemento se conceptualiza de distintas formas por las familias: por ejemplo, optando por colegios cercanos al hogar, colegios que seleccionan –como en el caso de la clase media- o el privilegio de establecimientos conocidos o familiares. Otros dos criterios positivos de búsqueda que emergen en esta etapa son las **consideraciones religiosas y de género**.

Ahora bien, la evidencia recolectada da cuenta que el proceso de elección no termina con la decisión inicial de colegio, como ha señalado la investigación norteamericana preexistente ya citada. Más bien, en el caso de Chile, se abre una **tercera etapa**. En general, los apoderados siguen atentos a la evolución de sus hijos y a la eventual necesidad de cambiarlo; en consecuencia, el cambio de colegio es una opción latente para las familias entrevistadas, que en algunos casos se había hecho efectiva. Es relevante, en este contexto, dar cuenta de los

principales mecanismos por los cuales las familias construyen su conformidad con una escuela particular.

En esta perspectiva, uno de los temas al que los padres le otorgan más importancia es la **relación apoderado-profesor y/o director**. Sentirse escuchados, cercanos al proceso educativo de sus hijos son elementos que suscitan confianza y seguridad. La importancia de estas relaciones permite no sólo que los apoderados se mantengan informados, sino además les entrega la posibilidad de percibir a la escuela como una institución más familiar, donde su hijo estará protegido, en concordancia con lo ya mencionado respecto de la transversalidad de la búsqueda de protección en el proceso de elección de establecimiento escolar.

*“Pero yo necesito que mi hijo esté como en su segunda casa; que si yo no estoy, esté el inspector para cuidarlo.; que si yo no estoy, que esté el profesor pendiente para cualquier cosa que le pase. Si yo dejo teléfono, que cualquier cosa me llamen, a la hora que sea (...).”*  
(Apoderada, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE bajo)

Dentro de esta etapa de validación de la elección, cobra también relevancia como criterio de satisfacción y conformidad la existencia en la escuela de **políticas disciplinarias fuertes** y esencialmente exclusión de alumnos con conductas indebidas.

Asimismo, se aprecia que la percepción que los apoderados mantienen respecto del **proceso educativo que llevan sus hijos** puede definir también el cambio o mantención en un establecimiento. Por ejemplo, cuando el apoderado percibe que su hijo tiene condiciones para el estudio, lo siente motivado y con buenas calificaciones y considera que en el establecimiento donde está su hijo no le exigen lo suficiente o simplemente cree que en otro colegio se puede desarrollar mejor, se lo termina cambiando. En forma contraria, la disposición a buscar alternativas de escuela se reduce por parte del apoderado, cuando el hijo demuestra poco interés por el estudio y tiene un rendimiento regular o malo.

Es relevante destacar que los cambios de colegio evidenciados, desde el sector particular subvencionado al municipal, habían ocurrido principalmente por razones económicas. Las familias en estos casos mantienen sus consideraciones previas de exclusión de alternativas y, al momento de optar por un establecimiento municipal, se limitan y seleccionan aquellos con políticas de admisión o selección de alumnos, es decir, aquellos que responden a la idea de un encuentro con un medio social homogéneo. Desde esta perspectiva, se evidencia que los criterios de exclusión y consideración de alternativas se mantienen y reproducen en esta tercera etapa, al menos para dicho grupo.

*“Mi hermana estuvo en uno (particular subvencionado). Se llama XX. Era un excelente colegio, pero lo sacaron por problemas económicos... y bajó muchos los aranceles de mi mamá, entonces no tenía para seguir y dejó un cheque y con eso se pago y como no tenía colegio escogió y estaba cerquita, eligió el XX (escuela municipal) pero es un excelentemente colegio...”* (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE medio)

### **El proceso de elección: fuentes de información**

La bibliográfica internacional revela tres fuentes de información principales que las familias utilizan para informarse sobre alternativas de establecimientos educacionales: información proveniente de sus redes sociales, lo que Ball y Vincent (1998) denominan “*información caliente*”; información oficial (en Chile sería SIMCE, PSU, etc.) y la información entregada por los propios colegios en sus dípticos, páginas web, folletos, carteles y publicidad. Cada una de

estas fuentes califica de fuente secundaria en el sentido en que el apoderado recibe información procesada por otros (la opinión y recomendación de un conocido, la prueba de aprendizaje, el folleto y la publicidad del colegio). La evidencia recolectada a través del estudio muestra que las familias en general manejan poca información objetiva sobre los establecimientos a la hora de escogerlos y que por lejos, las dos fuentes de información más importantes son las redes sociales y la observación directa que realizan los apoderados sobre los colegios. Esta última categoría es una poco comentada en la literatura y que resultó ser clave dentro del proceso en nuestro país.

En efecto, las familias entrevistadas recogen información sobre los establecimientos de forma directa, mediante la observación. En general, los apoderados observan el **lenguaje, la presentación, las conductas y el trato** que los estudiantes entregan a sus compañeros, a la salida o entrada del establecimiento y en sus alrededores. Asimismo, dan cuenta del **control sobre las conductas que los adultos en esos lugares ejercen sobre los alumnos y el ejemplo que les dan**. Este mecanismo otorga a las familias información que consideran fiable, sobre uno de los aspectos transversales de importancia dentro del proceso de elección, que es la protección y seguridad que existe en la escuela, así como su disciplina interna. Sobre esta observación directa en los alrededores de las escuelas se va construyendo el catálogo de la oferta educativa del sector o de la comuna en que habitan.

*“-¿En qué se fijan? “A la salida, cuando salen como animalitos del colegio...En que salen golpeándose. ¡A patada limpia! Por esas cosas de la vida, pasé por esa calle y justo iban saliendo y no había ni un inspector en la puerta para controlar que no salieran a la calle como animales. Acá por ejemplo, siempre está el inspector en la puerta, lo mismo en XX. Los vigilan, que arréglate la camisa...no salgan a empujones...”*

*”(Apoderados, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE bajo)*

Otro aspecto de observación directa por parte de las familias es el **barrio donde se ubica el establecimiento**. Los apoderados se fijan en la seguridad o peligrosidad del entorno del colegio, quiénes están presentes, a qué horas, el cuidado y mantención de los lugares públicos, el tráfico en las vías de acceso. Además, es evidente que el barrio en que el colegio se sitúa entrega información respecto del alumnado matriculado en él, clave para apoderados de estratos medios, como se ilustró anteriormente.

Por otro lado, un elemento que utilizan los apoderados para hacerse una idea del establecimiento -menos frecuente que los anteriores- es la **demanda de alumnos que tiene un colegio** de acuerdo a lo que podría llamarse la teoría del restaurant, en que si está lleno es porque debe ser bueno, si está vacío genera desconfianza.

Por último, los apoderados hacen uso de la observación directa para informarse y comparar establecimientos en lo relativo a los aprendizajes. Para ello, se **observan y comparan los cuadernos** entre vecinos o familiares que asisten a distintos colegios pero a un mismo curso. Así, saber cuán avanzado o retrasado se encuentra el establecimiento en términos comparativos emerge como un indicador de observación directa bastante recurrente dentro de los entrevistados.

Además de lo que la familia observa directamente, la evidencia recabada reafirma la posición central presente en la literatura especializada sobre las **redes sociales** como mecanismo de información de las familias sobre las alternativas educacionales. Estas redes son principalmente de vecinos y familiares. En general, la información que transita dentro de ellas es de carácter vago y abarca comentarios sobre una diversidad de ámbitos de los

establecimientos, como la disciplina, costos y aprendizajes. La observación directa mencionada anteriormente es un ingrediente importante que alimenta la información que circula por las redes sociales.

**E: ¿Y conocías este colegio nuevo?**

*“es que cuando lo metí fue el primer año que funcionaba, lo puse por la comodidad que quedaba cerca(...) y es que uno se deja llevar por lo que dice la gente, en el XX que estaba antes también lo cerraron, porque decían que no se les enseñaba a los niños, los dejaban solos, que se mataban a combo y patada, es que lo comentaban cuando yo trabajaba en la temporada de verano y es que hay tantas poblaciones por allá y conversaban y decían esas cosas y después lo clausuraron y debe haber sido verdad por algo lo clausuraron (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE bajo)*

Una tercera fuente de información evidenciada en los entrevistados de forma marginal es la que entregan los **establecimientos educacionales**. En unos pocos casos los apoderados buscan información en las mismas escuelas o bien, en el caso de establecimientos municipales, en la Corporación o Departamento de Educación de la comuna. Esta situación se da, en general, en aquellos casos en que los alumnos por matricular tienen alguna necesidad educativa especial. Lo anterior, los obliga a realizar una búsqueda más exhaustiva de colegio, y dentro de ella, a proveerse de información concreta sobre las escuelas de la comuna.

*“Yo quería algo mas personalizado para él, si hasta me lo mandaron para colegios especiales donde van los niños con retraso mental... Me fui al ministerio (DAEM) y allá me dijeron que quizás el niño era con deficiencia mental y lo lleve a XX y ahí lo evaluó el sicólogo” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE bajo)*

Ahora bien, la búsqueda y uso de información entregada por los propios colegios, o bien por su sostenedor municipal en el caso de dicho sector, se intensifica en el caso de la enseñanza media, como se detalla más adelante.

Por último, respecto a la **información oficial objetiva**, se aprecia que los distintos entrevistados conocen la prueba SIMCE y comprenden relativamente bien su propósito. Sin embargo, sólo algunos de ellos tienen una idea acertada respecto de si el colegio tiene un resultado óptimo, regular o deficiente y otros otorgan respuestas erróneas. En general, no conocen el puntaje específico y sólo se refieren a sus resultados en términos generales. Estos aspectos son consistentes con la evidencia preexistente. Todas las encuestas disponibles destacan el desconocimiento y desinformación de los apoderados sobre los resultados SIMCE y PSU del establecimiento en que estudian sus hijos. Por ejemplo, la encuesta Casen 2006 mostraba que 6 de cada 10 padres no conoce el resultado del colegio de sus hijos en el SIMCE, y la desinformación aumenta en los sectores vulnerables (Casen 2006). Algunos especialistas han formulado ciertas críticas a la manera en que se pregunta por el conocimiento del SIMCE, pero trabajos de profundización cualitativa han permitido establecer con toda claridad que las familias no conocen el SIMCE y que aún cuando lo conocieran no tienen parámetros para interpretar si un puntaje es bueno o malo (Córdoba, 2006; Asesorías para el Desarrollo, 2008).

Es preciso destacar que, si bien los apoderados manejan cierta información sobre los resultados de la prueba, esta se hace conocida una vez que los alumnos ya están matriculados dentro de la escuela. En general, la información se provee por medio de circulares informativas o en reuniones de apoderados. En otros casos, los apoderados dan cuenta que el director es quien les informó de los resultados obtenidos. De este modo, las entrevistas efectuadas a lo largo de esta investigación sugieren que el puntaje SIMCE de las

escuelas no tiene ningún rol dentro del proceso de elección inicial de establecimiento educativo, como la política educativa esperaría.

La escasa centralidad del SIMCE durante el proceso de elección tiene que ver, no sólo con que su conocimiento es a posteriori, sino también con las dudas que los apoderados manifiestan hacia la validez de sus resultados. Por ejemplo, expresan molestia porque los colegios preparan mucho para la prueba, “*arman mucha alharaca cuando de acerca la fecha de la prueba*”, y sugieren a los alumnos que no les va bien que ese día falten. Estas acciones –bastante mencionadas a lo largo de las entrevistas- le restan legitimidad o credibilidad a sus resultados.

*“Les gusta que los alumnos rindan superior a otros colegios, compiten. Para el SIMCE tienen que estudiar, los sobrecargan.... aparte de ir al día escolar correspondiente, me pasó con mi hija en cuarto, los ponen nerviosos, eso no me gusta mucho”.* (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE medio)

En definitiva, pareciera que para los apoderados el puntaje SIMCE es un dato demasiado “frío”, que no les genera tanta confianza como puede generarla la recomendación de un conocido o la observación directa que cada una realiza. Al mismo tiempo, los apoderados en el marco de esta observación directa, o bien por medio de “rumores”, obtienen información sobre aspectos más amplios que los meros aprendizajes de los alumnos, y que se corresponden con las múltiples características que ellos buscan en una escuela.

### **Particularidades del proceso de elección en la enseñanza media**

La evidencia presentada hasta acá otorga algunas características transversales del proceso. Sin embargo, ya que corresponde a una de las interrogantes de este estudio, es relevante dar cuenta de algunas especificaciones que la elección asume en **la transición a la enseñanza media**, que coinciden con los de otras exploraciones en el tema de la transición a la enseñanza media (Asesorías para el Desarrollo, 2004).

En primer lugar, en la enseñanza media, el alumno en cuestión juega un rol sumamente importante en el proceso de elección. En efecto, su opinión es tomada en cuenta y en algunos casos es determinante a la hora de escoger una alternativa educativa.

Por otro lado, respecto de las fuentes de información sobre colegios, se aprecia que tanto las redes como la observación directa continúan siendo importante. Sin embargo, se aprecian dos diferencias relevantes: primero, en los casos de enseñanza media, las redes sociales no se reduce a la red de los apoderados sino que se amplía a la de los estudiantes. Cobran importancia, así, los pares y los profesores de básica.

**E: ¿Cómo elegiste el colegio de tus otros hijos una vez terminado la enseñanza básica?**  
*“Ella (hija) siempre quiso ir al XX de Coquimbo una vez terminado octavo básico. Amigas que salieron un año antes que ella se fueron a ese colegio y siempre le hablaron bien de éste y hasta ahora le ha ido bien, ha sido responsable, buena alumna. No ha repetido desde que entró al XX.* (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE medio)

Ahora bien, más allá de la opinión del alumno y del peso de los pares dentro del proceso de elección en este nivel, la evidencia da cuenta de una importante diferencia según nivel socioeconómico de la familia en torno a la decisión por la educación técnica-profesional o científica-humanista. En familias de nivel socioeconómico bajo, el apoderado –bajo una apreciación de la educación técnico-profesional como aquella que permite insertarse

directamente en el mundo laboral- empuja al estudiante a seguir la modalidad técnico-profesional. Al mismo tiempo, se la considera transversalmente (en estrato bajo y medio) para aquellos estudiantes que perciben con menores capacidades intelectuales. En el estrato medio, la opción que toma depende de la percepción que tiene de la motivación y las aptitudes para el estudio que muestra el alumno. Cuando estas son fuertes y los profesores de la enseñanza básica se lo han transmitido, el apoderado presiona hacia la modalidad científico humanista. No obstante, cuando la familia vive estrechez económica, tiende a presionar por una formación técnico profesional, que le facilitará una inserción más temprana al trabajo y decidir más adelante si quiere proseguir estudios universitarios:

Por otro lado, la evidencia sugiere que en la enseñanza media, la información objetiva sobre las alternativas educativas adquiere mayor peso que en la básica. Los estudiantes, y a veces los apoderados, saben acerca de los resultados de su establecimiento en la PSU y los puntajes en este caso son más comprensibles en la medida en que se conocen y se entiende lo que es un puntaje mínimo para ingresar a una universidad o una carrera. En otros casos, la información sobre las especialidades, en el caso de seguir una formación técnica profesional, cobra especial interés, esencialmente respecto de los materiales, prácticas y/o inserción laboral.

La capacidad de pago sigue siendo un factor central en la elección, no así la cercanía. Los estudiantes que entran a la enseñanza media tienen autonomía de desplazamiento y la disponibilidad de carnet escolar reduce el costo monetario del traslado. Sin embargo, en este nivel de enseñanza se elevan otros costos asociados, en particular en la enseñanza media técnico profesional, donde en muchos colegios se exige aporte en material e insumos para la especialidad.

## 2. ¿Qué es calidad de educación para los apoderados?

Siguiendo los resultados de algunas encuestas de opinión desarrolladas en el país, los principales aspectos mencionados por la población adulta sobre qué significa una educación de calidad corresponden a tres elementos: (i) la formación personal del estudiante (fortalecer la personalidad y creatividad y la capacidad de expresar y defender ideas); (ii) el aprendizaje de los estudiantes; e (iii) inculcar valores y normas éticas en los estudiantes (CIDE, 2006; Fundación Futuro, 2005). Por su parte, Córdoba (2006) en un estudio cualitativo concluye que para los apoderados “un buen colegio” es una noción atravesada por diversas ideas: aprendizaje, desarrollo integral, disciplina y orden, infraestructura y recursos, desarrollo de actividades extraprogramáticas. En el reverso, un “mal colegio” se asocia a mala conducta, apariencia inadecuada de los estudiantes y ubicación en un barrio “peligroso”.

En concordancia con dicha evidencia, las entrevistas efectuadas en esta investigación confirman que el concepto de calidad de los apoderados es multidimensional, y rara vez es uno sólo el atributo que define una buena o mala escuela. Los apoderados, además, manejan diversos indicadores para dar cuenta de la presencia/ausencia de las distintas cualidades de un establecimiento. Dentro de las dimensiones establecidas por este estudio, cobra especial relevancia la aparición de la relación familia-escuela como una de las consideraciones claves para los apoderados dentro de sus definiciones.

### **Disciplina, orden y conducta de los alumnos**

Prácticamente por todos los apoderados entienden que **la disciplina, orden y la conducta de los alumnos** son atributos esenciales de una buena escuela y que su ausencia marca una

mala escuela. Estos atributos son visibles y fáciles de detectar para los apoderados, por medio de las fuentes primarias de información ya reseñadas.

*“Una mala escuela se nota al tiro, porque cuando uno pasa por afuera del colegio hay un mal vocabulario de repente del alumno al profesor. Cuando el profesor le dice ‘oye niño no cruces así la calle, y el niño le responde ‘viejo tal por cual’” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE bajo)*

A los ojos de los apoderados, la mala disciplina y falta de orden en los establecimientos escolares son resultado de la interacción entre dos factores distintos: uno asociado a las familias y el tipo de alumno que asiste al colegio y otro a las reglas y el control de la disciplina que logra el establecimiento. De un lado, existirían estudiantes indisciplinados, insertos en problemáticas juveniles como la drogadicción y el alcohol, micro-tráfico y delincuencia, que tenderían a desordenar el clima del establecimiento. De otro, el colegio, su dirección y los docentes, no ejercerían suficiente control sobre el estudiantado. En este marco, un buen colegio tiene normativa y reglamentos de horario de entrada y salida, de convivencia, de presentación personal, de orden en la sala, de trato y uso del lenguaje, que se respetan y cumplen. En esta línea varios apoderados valoran cuando existe “mano dura” en los colegios.

### **Preocupación personalizada por los alumnos y la familia**

Un segundo atributo de calidad mencionado por varios apoderados es la **preocupación personalizada que los docentes tienen por los alumnos y la familia**. En esta dimensión un buen colegio es uno donde los directivos y docentes conocen a cada uno de sus alumnos, los identifican con su nombre, se preocupan por sus inasistencias, los apoyan en sus necesidades concretas y sus problemas y mantienen un contacto fluido con el apoderado.

*“(Una buena escuela) que se preocupa, y si no están, porque no llegaron, llaman a la casa para saber porque no están si es por enfermedad...esa preocupación” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE bajo)*

En esta dimensión importa no sólo la preocupación que directivos y docentes tienen por el estudiante mientras está en el establecimiento, sino también el acceso que tienen al director y al profesorado cuando el apoderado lo necesita o estima conveniente. Así, se espera que no lo tramiten, que lo escuchen y traten con respeto. Algunos apoderados son incluso más exigentes. Para ellos, un buen colegio considera lo ya mencionado, pero, además, desarrolla estrategias y espacios de participación para los apoderados. Dentro de estas, se nombran, por ejemplo, invitaciones a los actos recreativos de los estudiantes o a las exposiciones de sus trabajos. Asimismo, algunos agregan la oportunidad que les provee el colegio de adquirir conocimientos sobre las materias y contenidos educativos que están aprendiendo sus hijos, para apoyarlos en la casa y de colaborar con el trabajo de aula, ayudando a los docentes.

El **atributo relación escuela-familia**, que no había aparecido en otros estudios en Chile con la importancia que aquí se señala, es mencionado tanto por apoderados de estrato bajo como medio. Sin embargo, se aprecian diferentes aproximaciones a la idea. Por un lado, en el estrato bajo la familia busca ser acogida, escuchada y comprendida así como apoyada por directivos y docentes. Por su parte, en el estrato medio se vislumbra una actitud más activa, de cliente, con derecho a reclamo y posibilidad de exigir respuestas al colegio. La siguiente cita de una entrevista grupal a padres del estrato medio dan cuenta de la idea:

*“Si vas a cancelar te abren todas las puertas, pero si vas a reclamar...(...) Entonces muy particular-subvencionado y mejor atención pero de repente no hay la atención que uno pide*

*como papá cuando vas a hablar un problema puntual”;* (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE medio).

## Los aprendizajes

Por otra parte, se determinó que **los aprendizajes que logran los alumnos son un atributo de calidad para las familias**. Sin embargo, muy pocas operacionalizan esta dimensión de aprendizaje por la medida oficial del MINEDUC: los resultados en las pruebas SIMCE. Las entrevistas muestran claramente que para los apoderados una buena escuela se define como aquella en que los alumnos efectivamente aprenden. Algunos apoderados miran esta dimensión en relación a lo que visualizan aprende su hijo o hija. Otros, los menos, miran además como le va en conjunto al curso en que está su pupilo, asociando el aprendizaje con la calidad del profesor. Para otros apoderados una buena escuela se preocupa por los alumnos que se quedan atrás, a quienes el estudio les cuesta más. El que una escuela efectivamente entregue aprendizajes se evalúa en base a distintos indicadores. El más mencionado es la **comparación de cuadernos y libros entre vecinos, amigos o familiares** que asisten a distintos colegios lo que permite identificar la materia que están pasando.

*“Mi hija va recién en las primeras páginas del libro, mientras que mi sobrino va mucho más avanzado. Ella va en las fracciones y él en las divisiones con dos dígitos. Y mi hija, si le hago una división de un dígito no sabe nada”* (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE bajo)

La presencia del atributo aprendizaje en el concepto de calidad de educación que tienen los apoderados es transversal al estrato bajo y medio. No obstante, los apoderados de estrato medio otorgan mayor peso y son más exigentes en relación a él. En efecto, es principalmente en este estrato donde los padres valoran fuertemente aspectos como la exigencia de los profesores, el que les manden tareas para la casa. Al mismo tiempo, son primordialmente apoderados de este estrato, quienes sacan a relucir algunos resultados de las evaluaciones SIMCE o PSU como indicador de los aprendizajes que se logran en la escuela.

Otro indicador de la dimensión relativa a los aprendizajes que mencionan algunos apoderados es la **exigencia que el profesor impone a los alumnos**. Para algunos, la cantidad de tareas para la casa que el establecimiento o profesor entrega a los alumnos es indicador de calidad. Otros, sin embargo, discrepan de esta apreciación.

## Formación en valores

Una cuarta dimensión de una buena escuela, mencionado por varios apoderados, es la **formación en valores que entrega el colegio** como lo es la responsabilidad, el respeto, el amor, la solidaridad. De las opiniones emitidas en las entrevistas se deriva que en esta dimensión se percibe como deficitaria en la educación actual, que se traduce en una juventud contestataria, irrespetuosa y agresiva.

*“Para mi una buena escuela es esa que todavía les entrega a los chicos lo que es los valores y principios...: Los valores de la familia porque hoy en día los niños de repente les responden a los papás, no quieren obedecer, entonces generalmente una buena escuela es aquella que le enseña a los chicos el respeto hacia los mayores, el valor de la familia, del amor todavía ,una buena escuela es también aquella en que el maestro tiene buena comunicación con sus alumnos”* (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE bajo)

En este tema se vislumbran tres posturas distintas: apoderadas que delegan la responsabilidad por la formación en valores en el colegio; apoderadas que recalcan que es un

rol compartido, teniendo la escuela que reforzar lo que el niño trae de la familia; y, por último, quienes señalan que corresponde principalmente a la familia y que el establecimiento no es tan central.

### **Infraestructura y equipamiento**

La última dimensión del concepto en cuestión corresponde a la **infraestructura y el equipamiento de un establecimiento** es un atributo de calidad para algunos apoderados. Los apoderados valoran y se fijan en el tamaño, limpieza y mantención del edificio, en particular los baños; y la disponibilidad de recursos de aprendizaje (computación, bibliotecas, laboratorios, etc.). Estos aspectos se visualizan como un plus que puede tener una escuela que es buena en una o más de los otros aspectos señalados.

### **Particularidades de los atributos de calidad en la enseñanza media**

Los atributos de calidad señalados tienden a ser comunes a apoderados de la enseñanza básica y la media. Sin embargo, se observan algunas distinciones en **la enseñanza media**. El **atributo de disciplina, orden y conducta** y el factor asociado de convivencia en el colegio adquiere más preponderancia en la enseñanza media, posiblemente porque este tipo de problemas es más agudo en este nivel de enseñanza. El **énfasis en la formación en valores** también tiende a ser mayor en apoderados de este nivel de enseñanza. La contra-cara es una menor mención del atributo aprendizaje cognitivo, posiblemente porque los indicadores utilizados por los apoderados (comparación de cuadernos, etc.) son más difíciles de aplicar sea porque el apoderado maneja menos los contenidos y secuencia de las materias sea porque el estudiante es más grande y autónomo y recurre menos y no muestra habitualmente sus cuadernos a la madre o al padre sea porque las asignaturas son muchas y están a cargo de profesores distintos, lo que dificulta hacerse un panorama general.

En enseñanza media se detecta que la **información oficial**, específicamente los resultados en la prueba PSU, son utilizados y comprendidos, más por los estudiantes que por los apoderados. Se conoce el puntaje del establecimiento, se sabe el valor mínimo para postular a una universidad, etc. Se ha instalado un parámetro preciso de comparación, situación ausente en relación con la prueba SIMCE.

Un atributo específico de calidad en la enseñanza media técnico –profesional refiere al **equipamiento de las especialidades y la frecuencia de solicitudes de insumos para éstas que recaen sobre el estudiante o su apoderado**. Se espera que un buen liceo técnico profesional disponga de equipamiento actualizado y de los insumos requeridos para la enseñanza y además que apoye en materia de prácticas laborales.

## **3. Visiones sobre la oferta educativa y sus segmentaciones**

El trabajo cualitativo de Córdoba (2006) incursionó en identificar las definiciones de las familias de estrato bajo respecto de los colegios municipales y particulares subvencionados. Por una parte, su estudio dejaba entrever que los apoderados se refieren a las escuelas particular subvencionadas como escuelas particulares y no como escuelas públicas. Asimismo, Córdoba identifica tres grupos distintos en términos de la comparación que establecen entre los colegios particulares subvencionados y municipales. Por un lado, existe un grupo de apoderados que tiene una visión muy positiva de las escuelas particular-subvencionadas en

cuanto a la mayor exigencia que imponen, la mejor gestión, las mayores posibilidades de realizar exigencias en la medida que se está pagando por la educación, y la mayor gama de actividades extraprogramáticas existentes. Un segundo grupo considera que no existen diferencias importantes entre este tipo de escuelas y las municipales. Por último, otro grupo plantea que las escuelas particular-subsencionadas son inadecuadas, dado que discriminan a los alumnos que no tienen buenos rendimientos, se focalizan sólo en obtener beneficios económicos, y que asisten alumnos que buscan un mejor status y no una mejor calidad (Córdoba, 2006). Los resultados de la investigación conducida dan cuenta de varios aspectos relevantes sobre este ámbito, que complementan y profundizan la escasa evidencia preexistente.

### **Educación gratuita y pagada**

En primer lugar, llama la atención que los apoderados no utilizan la distinción entre educación pública y privada, o la trilogía municipal, particular subvencionado y particular pagado, para referirse a los distintos tipos de establecimientos que existen en el país y en su comuna. Estos términos sólo son utilizados una vez que son explícitamente planteados por los investigadores. Las categorías que utilizan los entrevistados aluden a una **distinción entre colegios gratuitos** (municipales y algunos particular subvencionados), **colegios baratos** (algunos particulares subvencionados) y **colegios caros** (los particulares pagados, sin subsidio estatal y algunos particulares subvencionados).

De esta forma, la evidencia muestra que el principal eje diferenciador dentro del sistema educacional de las familias es el que establece una distinción entre **educación gratuita y educación pagada**. En este marco, los mejores colegios en términos de calidad son los particulares-pagados. En oposición a ellos, se sitúan los colegios municipales, que son gratuitos y que, salvo excepciones, tienen peor calidad. En el medio, y dependiendo del copago o de su gratuidad, se sitúan los colegios particular subvencionados.

Dentro de esta distinción entre educación gratuita y pagada, se aprecia que los apoderados y estudiantes establecen una asociación entre la gratuidad o monto del copago y la calidad, aludiendo a tres mecanismos: en primer lugar, la **disponibilidad de recursos**. Los colegios pagados son mejores, para las familias, ya que poseen mayor cantidad de recursos, lo que se traduce en mejor infraestructura, más equipamiento, profesores de mejor calidad y más motivados. En segundo lugar, se encuentra la **facultad del apoderado para exigir y presionar por calidad**. Así, el efectuar un pago, en la visión de los apoderados, faculta a las familias a realizar mayores exigencias a los colegios y exigir ser escuchado. El tercer mecanismo al que se alude es la **selección de alumnos**. Así, en la visión de los apoderados, aquellos que deciden efectuar un pago tendrían una mayor motivación y compromiso con la formación y educación de su hijo o hija, por lo que el estudiantado que llega a estos colegios sería menos complejo, mejor portado o con mejor disciplina que el de colegios gratuitos.

### **Visiones sobre la educación municipal**

En términos generales, los apoderados y los estudiantes de enseñanza media poseen una visión crítica en torno a la educación municipal y un amplio repertorio de imágenes típicas que son bastante negativas. Al mismo tiempo, sin embargo, aparecen apoderados que toman distancia de esta postura y plantean el valor de la educación municipal y reconocen la heterogeneidad, especialmente de calidad, presente en este sector. Vale decir, se detectaron elementos positivos que son valorados por las familias y matizan las afirmaciones más duras sobre la educación municipal. Profundizando el análisis se detecta que las visiones negativas

de la educación municipal corresponden a apoderados y estudiantes de estrato medio, especialmente quienes han optado por la educación particular subvencionada, resultado que concuerda con los hallazgos de estudios en otras latitudes. Estos resultados se alinean con estudios desarrollados en Francia, a propósito de la fuga de matrícula de clase media desde las escuelas públicas asignadas territorialmente hacia establecimientos privados (Van Zanten, 2002, 2007)

Los aspectos críticos de la educación municipal detectados en las familias entrevistadas se expresan en torno a tres atributos estrechamente asociados entre sí: (i) la educación municipal carece de calidad; (ii) acoge a estudiantes con atributos negativos, *“llega todo tipo de alumnos”*; y (iii) enfrenta serios problemas de orden, disciplina y convivencia escolar.

Respecto de **la baja calidad**, la mayoría de los apoderados y estudiantes se refiere a la enseñanza que entrega este sector como *“lenta”, “mala”, “incompleta”, “mínima”*. Entre las razones que esgrimen para justificar esta visión, el elemento mencionado con mayor frecuencia refiere a la **calidad de los profesores**. Se los describe como profesionales sin vocación y poco comprometidos con los alumnos, situaciones que frecuentemente contrastan con el profesor de antes que era comprometido, estaba motivado, se preocupaba por los estudiantes. Asimismo, la percepción general es que los años de servicio y la edad de los docentes así como los bajos sueldos que reciben influyen sobre el desempeño de los profesores de aula. Otros apoderados, sin embargo, son críticos al rejuvenecimiento de la planta docente, dentro de la cual se menciona la llegada al sistema municipal de profesores jóvenes, con escasa preparación, provenientes de universidades de dudosa reputación, con frecuencia sin título.

*“Antes el profesor, cuando por ejemplo, veía que a un alumno le costaba un poquito más, le incentivaba diciéndole que uno podía más. Ahora no, lo que dice un profesor ahora es ‘qué pena, te quedaste no más...yo sigo con los demás, porque tú eres lento”* (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE bajo)

*“Ahora en los colegios municipalizados, la mayoría de los que van a trabajar ahí son los niños que están recién saliendo de la universidad, que los mandan a hacer la práctica”* (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE medio)

Es de relevancia puntualizar que el trabajo de campo para este estudio se hizo inmediatamente después de un paro de los profesores de colegios municipales en mayo de 2009, de modo que el tema estaba en la televisión, radio y diarios. En varias oportunidades en las entrevistas hubo **alusiones negativas a este paro**. En términos específicos, los apoderados, si bien en algunos casos apoyan las demandas de los docentes, saben que, finalmente, los paros interrumpen el calendario escolar y con ello, perjudican los estudios y el aprendizaje de sus hijos.

Otro elemento presente en la educación municipal que desde la visión de los estudiantes estaría afectando la enseñanza es el **elevado número de alumnos por curso**, lo que en opinión de ellos disminuye la disciplina en el aula y el logro de un clima de estudio e impidiendo que se adquieran los contenidos que los profesores desarrollan en sus clases.

Finalmente, apoderados y estudiantes son sensibles a la **falta de recursos del sector** y catalogan a los colegios municipales como establecimientos pobres y abandonados por su administración. A veces el tema se refiere a la deficiente infraestructura o a la falta de equipamiento general -biblioteca, laboratorios, disponibilidad de cancha e implementos

deportivos- y en la enseñanza media a la disponibilidad de equipamiento actualizado e insumos para las especialidades.

El segundo elemento crítico del sector refiere a la **composición de su alumnado** y los colegios del sector municipal son descritos como **establecimientos que reciben a todo tipo de alumnos**. La expresión todo “*tipo de alumnos*”, que como ya se señaló cobra fuerza y adquiere una connotación negativa en apoderados y estudiantes de estrato medio que han optado por el sector particular subvencionado, alude a estudiantes con problemas conductuales y disciplinarios y de familias despreocupadas o sin aspiraciones, o afectados por problemáticas como la drogadicción, alcoholismo, la delincuencia, etc. Como ya se ha mencionado, los apoderados de este estrato buscan un clima de escolarización y socialización adecuado y homogéneo para sus hijos, evitando así el contacto con el tipo de alumno de los colegios municipales. Se considera así que estudiantes de esas características entorpecen el regular funcionamiento que los profesores le imponen al curso, disminuyendo la calidad de la enseñanza y por ende el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se piensa que los hábitos y escasos valores que tiene este “tipo” de alumnos se transmiten y se contagian al resto de los estudiantes, vale decir, a los propios hijos, si fueran a estos establecimientos. El que los colegios municipales no tengan políticas de selección de alumno iniciales o durante el proceso educativo emerge como el elemento clave, que está propiciando desde la visión de este grupo de familias la llegada de alumnos con características negativas hacia este sector.

*“Si el niño es desordenado, no lo pueden echar, por ser municipal ellos reciben como las sobras, una cosa así”* (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE medio).

No obstante, también hay apoderados que matizan estas opiniones y trasladan parte de la responsabilidad por las situaciones de indisciplina, desorden y conductas no adecuadas desde el estudiante y su familia al establecimiento educacional. Se considera así que los colegios municipales tienen **una importante falta de autoridad y liderazgo** de directivos e inspectores para “ordenar” su colegio, definir normas y reglamentos y hacerlos cumplir.

*“(Los colegios municipales) son más económicos, accesibles, no se pagan mensualidades, pero (...) no hay reglas, el niño no va a clases porque la mamá se enfermó, ‘ah bueno’ le dicen, no existe ese tipo de control, son menos controlados internamente...”* (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE medio)

Frente a estas visiones, los apoderados de establecimientos municipales, esencialmente de estrato bajo intentan –con plena conciencia de la percepción negativa que pesa sobre sus colegios- desmarcarse y validar su elección de colegio “mal catalogado”. En efecto, la mayoría de ellos, al pertenecer a colegios de los que los estratos medios habla mal o tiene una pésima imagen, señalan que los problemas de conducta, indisciplina o violencia no los han afectado directamente y que sus hijos no son parte de los grupos de alumnos conflictivos.

*“Yo vivía en el Volcán [sector de la comuna de Pte. Alto estigmatizado negativamente] y mi hijo hizo toda su básica en el Volcán y tampoco nunca tenía problemas de conducta”* (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE bajo).

En paralelo a los atributos negativos, dentro de las entrevistas aparecen algunos **aspectos reconocidos y valorados positivamente** sobre la educación municipal.

Dentro de dichos aspectos, el más presente en el discurso de los apoderados y alumnos es que se trata de una **educación para los sectores más postergados**. Este es su valor. En efecto, en la mayoría de las entrevistas grupales a apoderados aparecen conceptos como

“educación del pobre”, “educación del pueblo”, “educación para gente modesta”. Esta visión se asocia con la gratuidad de esta educación que la pone “al alcance de los medios de todos”.

La segunda visión positiva remite a la de una **educación que acoge la diversidad que existe en la sociedad** chilena, acercándose así al ideario republicano, presente en la historia de la educación pública del país. Se valora la diversidad social y cultural del estudiantado, la tolerancia a la diversidad, la no discriminación. Es preciso destacar, sin embargo, que este aspecto es poco frecuente en el discurso de las familias. No obstante, existe tanto en apoderados de estrato bajo como medio.

*“Porque en un colegio municipal hay un abanico de valores, si uno no puede tampoco encerrarse y construir una muralla como hace la gente hoy día... si uno vive en el mundo, respira el mismo aire que todos, entonces uno necesita que su hijo cree los anticuerpos que hay que tener y que tenga una visión de mundo y el municipal tiene ese abanico de valores, porque hay gente de diferentes clases sociales, vienen de diferentes barrios, es más diverso.”* (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE medio)

No ajeno a la visión anterior, algunos apoderados destacan a la educación municipal porque incluye a los **establecimientos de mayor antigüedad**, diferenciándolos de los particular-subvencionados “en proliferación”. Los colegios municipales “históricos” –en las comunas estudiadas eran muy visibles en el caso de Osorno- suscitarían una mayor confianza en los apoderados, producto de su larga existencia en la ciudad. Esta mirada aparece también en el caso de los estudiantes. Uno de ellos, por ejemplo, hace referencia a los colegios municipales eligiendo la imagen de un auto antiguo, y declara que la ha elegido “*porque son los más antiguos, los que se formaron acá, por historia y son atractivos*”.

El último de los aspectos valorados en la educación municipal, que aparece en un número significativo de apoderados, en la comuna de Puente Alto, es la **existencia de apoyo social y educativo a los estudiantes con necesidades educativas especiales**, producto del acceso preferente a programas, servicios y ayudas municipales, y/o a programas especiales del Ministerio de Educación.

*“En educación (los colegios particulares subvencionados) pueden estar más arriba, pero en cosa de apoyo para los chiquillos están mucho más abajo el particular-subvencionado”* (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE medio)

Es relevante destacar que las familias entrevistadas de la comuna de Puente Alto manifiestan una visión bastante menos crítica de la educación municipal, que sus pares de las otras comunas. En particular, se percibió que la visión de apoderados de esta comuna reconoce la preocupación que el municipio, la gestión del alcalde y la Corporación municipal, han tenido por la educación. Como se señala en Raczynski y Salinas (2009) las autoridades de esta comuna tienen una gestión que destaca en el conjunto de los municipios del país. Esta gestión es percibida como positiva por apoderados de colegios municipales y aparece también en el discurso de varios apoderados de colegios particulares subvencionados.

### **Visiones de la educación particular-subvencionada**

La visión que los apoderados tienen de los colegios particulares subvencionados es de bastante heterogeneidad. Coexisten establecimientos gratuitos, baratos, caros, buenos y malos, laicos y religiosos, antiguos y conocidos y otros nuevos, sin trayectoria, que “*aparecen como callampas*”. Esta visión de heterogeneidad se corresponde con las múltiples diferenciaciones presentes en la oferta educativa de este sector, como han relevado variados

estudios (Brunner et al. 2006). Lo anterior dificulta realizar un análisis entre dimensiones positivas y negativas de este sector de la educación, como se hizo con respecto al sector municipal.

En primer término, en torno a la **calidad educativa** del sector, se observa que no existe un discurso homogéneo dentro de los apoderados y alumnos. El sector raramente es visto como un todo, existiendo más bien una idea de su diversidad interna. En comparación con los establecimientos municipales se aprecian discursos desde que son mejores a éstos, hasta que son peores, o que son iguales. A similares resultados llega Córdoba (2006).

En el caso de los apoderados que consideran que los colegios particulares subvencionados son mejores que los municipales, la “técnica asociativa” arrojó expresiones como “mejoramiento”, “más completo”, “mejor educación”, “más exigentes”, “más medios”, “más elementos”, “más preocupación”, “buena”. Profundizando el tema, se detecta que los apoderados asocian estas evaluaciones al hecho que la familia paga una matrícula por lo que el equipamiento puede ser mejor, los profesores recibir mejores sueldos, el colegio ofrecer más materias y talleres a los alumnos y, si no lo hacen, los apoderados se preocupan y exigen más. La visión de que los establecimientos particulares subvencionados son algo mejores que los municipales está presente en apoderados de estrato bajo y medio. Sin embargo, es más frecuente en apoderados de estrato medio.

No obstante, para un grupo importante de apoderados, los colegios particulares subvencionados tienen igual o peor calidad que los municipales. La presencia de este tipo de imagen sobre los colegios particular subvencionados se acentúa en los apoderados de establecimientos municipales y de estrato bajo, quienes, además, tienden a mostrarse conformes y satisfechos con la educación que reciben en el sector municipal, desmarcándose de la visión positiva que algunos tienen del sector particular subvencionado.

La segunda visión más potente respecto de los colegios particulares subvencionados es que son **un negocio**. Los apoderados tanto de estrato medio como de estrato bajo entienden a los establecimientos particulares subvencionados como establecimientos pagados más baratos que los pagados sin subvención estatal. Prueba de ello es que al aplicar la técnica asociativa los aspectos que se mencionan, casi sin excepción, refieren mayoritariamente al pago mensual y a los diversos otros gastos adicionales a la matrícula y mensualidad que un colegio de este tipo conlleva. Los términos utilizados son: “plata”, “hay que pagar”, “para todo piden plata”, “mucho plata y los recursos”, “tienes que comprar todos los materiales”, “negocio”, “lucro”, “la plata está primero”. Esta visión negativa la expresan incluso apoderados que tienen sus hijos o hijas en este tipo de establecimientos. Los apoderados más críticos no sólo indican que los establecimientos particulares subvencionados **anteponen el lucro sobre la calidad educativa** sino que señalan que realizan acciones indebidas tendientes a elevar su ganancia, como el manejo irregular de la asistencia de alumnos, el no cumplimiento con la legislación laboral, la utilización de publicidad engañosa, que “*vulnera los sueños de los alumnos*”, al no cumplir con las promesas que plantean.

*“Para las familias es atractivo por el tema del transporte, porque te muestran una casita muy bien pintada y te dicen que el profesor...además tienen cursos con poquitos alumnos, entonces un papá lo que piensa es que le van a dar una educación más personalizada, y en vez de estar 40 o 45, hay 15 o 20...Eso un papá lo mira como que va a tener mayores posibilidades de que se van a preocupar de su hijo” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE medio)*

Asociado a lo anterior, en la comuna de Osorno, ha habido una proliferación notoria de establecimientos particulares subvencionados en los últimos años, y varios de los apoderados y estudiantes de esa comuna ponen en duda la confiabilidad de esta educación.

En concordancia con la visión negativa que se detectó por parte de los apoderados y estudiantes de estrato medio de la educación municipal, al conversar con ellos sobre los establecimientos particulares subvencionados, éstos son valorados positivamente, en particular porque realizan una **selección académica o social de los estudiantes**. Los apoderados justifican su acuerdo con la selección de alumnos, en la medida que, por un lado, permite evitar el contacto con gente “matona”, como indica una apoderada. La selección para ellos es positiva en la medida que evita el contacto de sus hijos con estudiantes que tienen otros valores y conductas indeseadas a sus ojos. Por otro lado, la selección se valora también porque resguarda un clima de escolarización adecuado para sus hijos que permite “que todos vayan en el mismo nivel” y “que los niños que vayan entrando vayan con la disponibilidad de estudiar”. Otros apoderados no mencionan el tema de la selección de alumnos sino que visualizan que el hecho de tener que pagar se traduce en una menor presencia de “estudiantes indeseados”.

*“Yo pago un poquito más y yo sé que no va a ir cualquier niño al colegio” (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE medio).*

Es importante destacar que este mismo elemento es criticado por algunos apoderados aislados –esencialmente de colegios municipales, voces del imaginario republicado-, que consideran que la selección que opera en el caso de colegios particular subvencionados es **una forma de discriminación**.

Ahora bien, dentro de la visión particular de los colegios de este sector, emerge una consideración especial relativa a los **establecimientos particular subvencionados católicos**. La visión que los apoderados tienen de este subsector de colegios particulares subvencionados es positiva y está marcada por una asociación entre colegio católico y entrega de valores y formación integral al estudiante. En esta visión, son colegios que obtienen buenos resultados en la dimensiones aprendizaje, son fuertes en la formación en valores y se preocupan del desarrollo de la persona, al mismo tiempo que cuidan el orden, la disciplina y la convivencia.

*“Son colegios integrales en el sentido que se preocupan de todas las áreas que involucran a un joven o a un niño, incluyendo la cosa interior de la persona” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE medio)*

### **Visión de la educación particular pagada que no recibe subvención estatal**

Los apoderados entrevistados en el marco de este estudio son de estrato medio o bajo cuyos hijos asisten a establecimientos o municipales o particulares subvencionados y, por tanto, sólo excepcionalmente conocen de cerca la educación pagada totalmente por la familia. Esta educación, como se desprende de las entrevistas, se define como **inalcanzable para ellos**.

La mayoría de los apoderados y estudiantes, concientes de la segregación presente en el sistema escolar, perciben a estos establecimientos como **reservados para una elite privilegiada**.

*“Los colegios privados generalmente son aquellos colegios donde van los niños que tienen más dinero y son colegios donde tú tienes que pagar más y comprar tus útiles, tener tu*

*locomoción... porque como son privados ellos solamente se manejan entre ellos; siempre han estado un peldaño mas arriba” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE bajo)*

Una segunda visión transversal a los apoderados es que estos colegios **entregan educación de calidad**. En la técnica asociativa las palabras que se mencionan son “*mejor educación*”, “*excelentes*”, “*calidad*”, “*buen enseñanza*”, “*la mejor opción que existe*”, “*buen preparación*”. Estos calificativos son comunes a la gran mayoría de los entrevistados, tanto apoderados como estudiantes, e independiente del estrato social al que pertenecen o el sector en que estudien. Al explicar el por qué de esta situación los argumentos se asocian a la mayor disponibilidad de recursos, gracias al pago. De ello, se desprenden las mayores exigencias que pueden hacer los apoderados, la posibilidad real de los colegios de contar con infraestructura y equipamiento importante (se menciona, campos de deportes, laboratorios científicas y mayor tecnología, entre otros), la entrega de una educación más personalizada porque entienden que los cursos son más pequeños y pueden contratar profesores “*más sabios*”.

Como consecuencia de la visión anterior, tanto apoderados como estudiantes visualizan que los alumnos que asisten a este sector son aquellos que tendrán **oportunidades y mayor proyección futura**, que los del resto de los colegios. Es dentro de los alumnos donde esta mirada se intensifica en la medida que ven que el futuro y la proyección de las persona tiene su base en la educación que se recibe, quedando ellos que estudian en la educación subvencionada (municipal o particular) en desventaja.

Otra visión de los colegios particulares pagados, que se aprecia con menor intensidad que en el caso de los colegios particulares subvencionados, es que **son un negocio y que asiste hijos de papás**, que no se esfuerzan y que obtienen buenos resultados gracias a que sus padres pagan por la educación. En la visión de los estudiantes se trata de establecimientos que permiten que jóvenes de clase alta, sin motivaciones ni aspiraciones y con debilidades académicas, obtengan de todos modos su certificado de educación media.

### **Visiones sobre las modalidades de enseñanza en educación media**

Los apoderados manejan distintas valoraciones respecto de la formación técnico profesional y científica-humanista. Estas visiones se distinguen fuertemente según el estrato socioeconómico de las familias.

Las familias de estrato bajo valoran y expresan una importante preferencia por la modalidad técnico-profesional y los establecimientos que imparten esta modalidad se perciben como adecuados para sus hijos. En términos generales, la educación técnica profesional se percibe como aquella que permite **acceder de forma inmediata al mundo del trabajo**, gracias a la entrega de herramientas y de una especialidad técnica. Este factor adquiere especial relevancia dentro de este grupo de familias de bajos recursos, sin capacidad económica para solventar una carrera técnica y universitaria post secundaria. En general, de hecho, éstas se autoexcluyen tempranamente de la educación superior universitaria.

*“A veces los papás no tienen los medios (para la universidad) entonces siempre he sido de esa idea... estudiar una carrera, antes de salir de enseñanza media, queden o no queden en la universidad. Eso es lo ideal...” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE bajo)*

En paralelo a lo anterior, aparece una apreciación negativa de la educación media científica-humanista, en algunas familias de este estrato. Se la considera una tipo de educación que no

entrega nada para el futuro de los hijos, que no asegura mayores oportunidades, de modo que se entiende como una pérdida de tiempo.

A diferencia de los apoderados de estrato bajo, los de estrato medio expresan una clara valoración y preferencia por la modalidad científico-humanista, principalmente bajo la fuerte aspiración de que sus hijos puedan acceder a una carrera universitaria que, en algunos casos, creen poder solventar económicamente.

*“En mi caso, yo dejé que escogiera científico- humanista, porque sabía que en algún momento dado, iba a decidir donde quería ir... (...) mantenerlo en un nivel de estudios más o menos alto, que después les permitiera tomar cualquier decisión”* (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE medio)

En varios casos, la educación técnica profesional se percibe en este grupo como **reservada para alumnos de menores capacidades**.

*“Yo (pienso la educación técnico profesional) para mi hijo que le cuesta un poco...le cuesta... mi hija si, si tiene una prueba, se prepara, ella va a la universidad... pero mi hijo no* (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE medio).

#### 4. Expectativas y sentidos sobre la educación

Las expectativas que los apoderados y estudiantes depositan sobre la educación y el sentido que le otorgan son el marco dentro del cual, luego, adoptan conductas en cuanto a dónde estudiar, cuánta importancia otorgarle al estudio, cuánto esfuerzo dedicarle, etc. En este tema, algunos autores (Navarro, 2004, entre otros) diferencian entre expectativas instrumentales y expresivas. En las entrevistas realizadas se identificaron algunos sentidos principales que las familias adjudican a la educación y que se reflejan en las expectativas que los apoderados tienen con respecto a la educación de sus hijos.

Por una parte, un conjunto minoritario de apoderados no asocian mayores expectativas a la educación de sus hijos y la asumen como un **mandato social**. En efecto, se trata de apoderados que matriculan a sus hijos en la enseñanza básica, porque es lo habitual, y no se le adjudica a este hecho un significado más allá del valor de aprender algunos elementos básicos. No se detecta, en estos casos, una reflexión mayor sobre el tema; los apoderados no emiten opinión sobre lo que entienden por calidad; se conforman con el primer establecimiento cercano. En general, estos casos corresponden a apoderados de estrato bajo y alumnos que están en la enseñanza básica. En media, la búsqueda de colegio depende más del estudiante.

La información recabada en el estudio, en concordancia con los resultados de la evidencia provista por Navarro (2004) revela una fuerte presencia de la idea de educación como **canal de movilidad social**. La educación aparece para la mayoría de las familias entrevistadas como una apuesta o inversión, sobre la cual se espera una recompensa futura, con una mejor situación socioeconómica. Este sentido instrumental de la educación aparece de forma transversal en los dos estratos estudiados y se manifiesta tanto en el momento de entrada inicial al sistema como en la transición a la enseñanza media.

*“Ahora por ejemplo mi hija tiene 17 años y yo me case a los 18 y si ella me dijera que se quiere casar yo no la dejaría, porque quiero que estudie, entonces por eso es que llegue hasta cuarto*

*medio y yo quiero que ella estudie y sea una profesional”* (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE medio)

Un tercer sentido asociado a la educación es la de un **espacio de seguridad y protección frente a los riesgos en el entorno**. La educación y el establecimiento escolar, bajo esta representación, se visualizan como un espacio de contención, de convivencia regulada y de protección del niño y joven frente a la agresividad del entorno social. Como señala en su estudio Navarro (2004), la mirada de estos apoderados está puesta no en el futuro, sino en el presente. Cobran así relevancia los atributos de las escuelas asociados a la presencia de condiciones de normalización básicas.

*“Yo creo que uno manda a los hijos al colegio para que sean hombres o mujeres de bien; que no estén metidos en leseras, en droga, en cuestiones...”* (Apoderado, Puente Alto, municipal bajo).

Por último, se percibe que pocos apoderados verbalizan la asociación entre **educación y formación ciudadana**, como un sentido atribuido a la escolarización. Opiniones como la que se reproduce a continuación son pocas y aparecen en este estudio en apoderados que ellos son profesores.

*“Nuestra educación tiene que integrar elementos que nos conduzcan al encuentro de un futuro en común, pero que futuro persigue un muchacho de un colegio privado y de un colegio pobre, me entiende, o de un niño de campo o de un niño de ciudad, entonces yo creo honestamente que debería existir una escuela unificada, un solo tipo de educación, si somos una nación, si tenemos el mismo origen, si tenemos las mismas tradiciones tenemos que ser educados de la misma forma.* (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE medio)

## **5. Síntesis: algunos tipos de elección de colegios**

La intención final del estudio era identificar a partir de la información recabada las lógicas de elección de colegio de las familias, que se pudieran desprender del material reunido. Esta tarea resultó ser más compleja que lo pensado ya que en la mayor parte de las familias se da una combinación de lógicas, que con cierta frecuencia varían según las características de los hijos o hijas y/o según la trayectoria escolar previa del niño o joven. Tomando en cuenta lo anterior, los conceptos de lógicas o patrones de elección aparecen como sumamente estáticos para dar cuenta de esta complejidad y diversidad dentro de la elección. Por ende, más que identificar lógicas o patrones, en esta sección final de la exposición de resultados, se describen seis tipos de elección de colegio, que no agotan ni limitan la presencia de otros, pero que aparecieron, en esta investigación, de forma sostenida en las familias entrevistadas, y que tienden a sintetizar los aspectos ya desarrollados en las secciones anteriores,

En la configuración de estos tipos de elección tienen alto peso las representaciones que las familias manejan sobre el sentido de la educación y las expectativas que depositan en ella, la pasividad / actividad con que buscan, la información en que se apoyan, el concepto de calidad de educación que sostienen y las restricciones prácticas que enfrentan para elegir.

### **La elección pasiva de colegio**

Este tipo de elección se encuentra presente en un **grupo minoritario** de familias estudiadas que no adopta conductas de búsqueda de colegio, sino que más bien opta por la primera opción a su alcance. En el acto de matricular a su hijo o hija no se reafirma ningún atributo o

valoración especial sobre la educación. La educación no está dentro de las prioridades de la familia. El hijo o hija se matricula por obligación o **mandato social**, sin importar las características del establecimiento, la opción es por un **colegio cercano que sea cómodo y barato o gratuito** para la familia. Estos apoderados **no tienen opinión sobre lo que sería un colegio de calidad**, el proceso de búsqueda casi no existe o lo más se reduce a una pregunta a algún familiar o amigo. Este tipo de elección se observa en **apoderados de estrato bajo** y lleva a matricular al hijo o hija a un establecimiento municipal o particular subvencionado barato cercano. Asimismo, es visible sólo en el momento de entrada inicial al sistema escolar. No se detectaron elecciones pasivas en la transición a la enseñanza media. En este caso, si el padre o la madre no eligen, la elección la hace el hijo o hija u otra persona significativa en la vida éste.

Javiera vive en la comuna de Coquimbo, en el barrio Las Torres. Es una dueña de casa, de estrato bajo, que convive con su pareja. Tiene un solo hijo en educación básica, en un colegio particular subvencionado gratuito, ubicado a pocas cuadras de su hogar. La elección de ese colegio para su hijo le tomó el mínimo tiempo posible y no manejó alternativas a la escuela elegida *“vi ese colegio, lo vi más cerca, no tengo para pagar locomoción, mensualidad, y por eso me quedé”*. Sólo se apoya una vaga referencia de una vecina, que tenía a su hijo en dicho establecimiento *“una vecina me había dicho que era bueno”*. Javiera no maneja un discurso elaborado respecto de la definición de un buen colegio y sus criterios. De hecho, al preguntársele por las características de un buen colegio dice que *“no conozco ninguno porque no he matriculado a mi hijo”*. La única distinción que realiza en torno a la oferta educativa es entre gratuitos y pagados, los primeros que asocia a los municipales y segundos a particulares. Dentro de los gratuitos, no distingue entre particulares subvencionados y municipales y de hecho cuando se le pregunta si antes de matricular a su hijo sabía que el colegio era particular subvencionado dice que *“me daba lo mismo (...) Es que nunca me importó”*. Si bien ella señala que le gustaría que su hijo fuera *“técnico...porque para la universidad es más difícil con la situación que uno tiene, por un tema de recursos”*, al mismo tiempo reconoce que eso va a depender de la decisión que tome su hijo. Por el momento, está conforme con la escuela, porque su hijo *“se acostumbró a ese colegio”* y porque *“por mientras hasta donde va, va bien, en la enseñanza (...) porque él va bien con las tareas, en el comportamiento...”*

### Elección de colegio por familiaridad

El elemento determinante de este tipo de elección es que la familia elige basada en un **sentimiento de cercanía subjetiva con el colegio** que alude a un conocimiento previo directo con el colegio (alguien de la familia estudia o estudió ahí) y con familias que son apoderados de éste (amistados, vecinas de barrio) o porque conocen profesores que trabajan en el. Una vez matriculado el hijo o hija, la familia valida su elección invirtiendo en la construcción de un vínculo personal con el colegio: asiste a reuniones, tiene contacto regular con el o los profesores del alumno, participa y colabora en tareas del colegio, busca y colabora para que el colegio sea *“la segunda casa del niño”*. La elección, en este caso, va asociada a un sentido de la educación que prioriza la protección y seguridad que puede o no ir asociado al sentido instrumental. La elección por familiaridad se encuentra presente en **familias de estrato bajo y medio y en ambos niveles de enseñanza**. Son padres que manejan información sobre los colegios y que tienen cierto temor a enfrentar lo desconocido. Matriculan a sus hijos en establecimientos municipales y particulares subvencionados. Su principal fuente de información son las redes sociales y su propia observación.

María es madre de tres hijos: Ana y Paula están en educación media y Javiera en 4º básico. María vive con su pareja y sus hijos en Tierras Blancas, en una población de viviendas sociales, y pertenece al Programa Puente. Día por medio trabaja haciendo aseo en una casa particular y además a veces atiende el negocio de la esquina de su casa, vendiendo completos o empanadas, rifas, etc. Su hija menor está matriculada desde pre kinder en el colegio municipal XX, ubicado en Las Canteras, localidad situada en las afueras de Coquimbo y bastante alejada de su hogar. Toda su familia e hijos han estudiado en esa escuela: *“yo soy de la Cantera (pueblo), y por generación hemos estudiado todos en ese colegio; mis hermanos, mis 2 hijos mayores y yo.”* La lejanía de la ubicación geográfica del establecimiento se ha solucionado gracias a un esfuerzo y organización familiar adecuada y la

colaboración del personal del colegio “La micro deja a Javiera al frente del colegio y hay un carabinero que los cruza. Los jueves y viernes la mando en un colectivo y éste la deja del otro lado de la carretera así que no corre el riesgo de cruzar la carretera (...) (a la vuelta) me la embarca el inspector, hace para la micro, la suben y yo la voy a buscar a la carretera”. Sus amigas y vecinas la impulsan a cambiar a Javiera de colegio a uno más cercano. Sin embargo, la negativa imagen de los establecimientos de Tierras Blancas, así como su experiencia personal familiar con el colegio actual la hacen desechar dicha posibilidad “no me gustan los colegios de Tierras Blancas y aparte que yo les digo que de generación hemos estado allá, no tanto por lo de generación sino que uno conoce el medio ambiente con los profesores, con las mamás; uno se conoce. Entrar a un colegio nuevo para mí sería difícil porque no conozco al profesorado del colegio, no conozco a las personas que me voy a enfrentar. En el colegio de la Cantera, me conozco hasta el señor que barre el establecimiento; es confianza.” A futuro, espera que su hija acceda a la universidad. Sin embargo, no tiene claridad sobre las alternativas de colegio de enseñanza media a elegir aún. Faltan varios años para la decisión.

### **Elección de colegio por auto-exclusión**

La elección por auto-exclusión se expresa en que la familia no incluye en su *choice set* a establecimientos que realizan exigencias --académicas, económicas u otras-- que el hijo o hija o ella no están en condiciones de cumplir; y/o establecimientos donde la composición social del alumnado no se acomoda a la realidad social de la familia y el hijo/a correría el riesgo de ser discriminado (estrato bajo). Los apoderados que siguen este tipo de elección **dejan fuera de sus alternativas de elección a los colegios que tienen estrictos procesos de admisión y/o que condicionan la matrícula a determinadas conductas** que la familia no tiene o no apoya o colegios cuyos estudiantes vienen de familias que perciben como muy distintas (superiores) de la propia. La elección por auto-exclusión está presente preferentemente en **familias de estrato bajo y en ambos niveles de enseñanza**. Las familias que siguen este patrón se definen como “realistas” al elegir colegio (seguridad de ser aceptados y estar en condiciones de pagar el costo del establecimiento) y prefieren ambientes socialmente cercanos, aproximándose en este último aspecto al patrón de familiaridad. Se privilegian colegios principalmente municipales, gratuitos, y sin políticas exigentes de selección del alumnado.

Claudia es madre de tres hijos, vive en la comuna de Puente Alto, y es profesora de educación básica. Su hija mayor realizó su educación básica en un colegio particular subvencionado, ya que ella trabajaba ahí, “por eso los fui metiendo a todos ahí”. Al momento de terminar la educación básica, Claudia no tuvo más alternativa que matricular a su hija en el liceo municipal técnico-profesional de la comuna, ya que “con la nota que tenía ella, no le daba. Tenía muy baja nota, tenía un 4,7 entonces yo me fui a ese no más, porque no tenía otra opción... (...) ella es así, le cuesta, siempre le ha costado”. El liceo no tiene política de selección de alumnos y de hecho “ahí llegan todos”. Claudia reconoce la imagen negativa que se tiene sobre ese colegio, y da cuenta de la inconformidad que pesa sobre la decisión: “ahí hay mucha droga, llega cualquiera. O sea, los que echan de otros colegios llegan ahí”, se sitúa además en un barrio de alta peligrosidad y no tiene políticas disciplinarias, ella señala “por ejemplo los alumnos llegan a la hora que quieren

### **La elección según búsqueda de protección y seguridad frente a los riesgos del entorno**

Este tipo de elección está presente en muchos de los apoderados que despliegan una **búsqueda activa** de colegio. Se expresa en la búsqueda de colegios que sean un **lugar seguro y de trayectos casa-colegio seguros**. Seguridad en este marco refiere a la protección de riesgos físicos y sociales en el colegio y su entorno que pueden afectar a los estudiantes. La elección se concretiza en un colegio que acoja a los estudiantes y los “aísle” de las conductas negativas del entorno. En esta perspectiva son colegios donde las relaciones entre estamentos de la comunidad escolar se dan en un clima de respeto y amabilidad, no existen problemas serios de convivencia y cuando surgen se solucionan; donde directivos y docentes dan señales de mantener control sobre el orden y la disciplina, horarios de entrada y salida que se cumplen, condiciones adecuadas de higiene y cuidado de la infraestructura,

asistencia regular de profesores y docentes; que tienen un sello e identidad que convoca y motiva a apoderados y estudiantes; se localizan en barrios considerados relativamente tranquilos, en lo posible cercanos al hogar, exentos de pandillas juveniles organizadas, venta de droga y delincuencia y, si el trayecto casa-escuela es largo que no esté asociado a de riesgos altos derivados del tráfico, la presencia de sitios baldíos y oscuros, de pandillas, drogas y delincuencia. La elección según búsqueda de protección y seguridad está presente en **apoderados de estrato bajo y medio**. Bajo este patrón la preferencia en ambos estratos es por establecimientos que tengan o estén cerca de los atributos señalados, independiente si son particulares subvencionados o municipales. En familias de estrato medio la preferencia es por colegios particulares subvencionados que acogen a estudiantes de similar la composición social para evitar el riesgo de que el hijo o hija se contamine con conductas poco respetuosas, de baja responsabilidad, agresivas, violentas. .

Daniela es dueña de casa y madre de tres hijos de distintas edades. La familia vive en Puente Alto, en un barrio de estrato bajo, que se caracteriza por la venta de droga y delincuencia. Consuelo, es la hija del medio de la familia, y cursa 2º medio en un colegio particular subvencionado, con co-pago de 12 mil pesos. Ella desarrolló su educación básica en una escuela municipal, cercana a su hogar. Al momento de pasar a la educación media, y siguiendo a su grupo de pares, se matricula en un liceo municipal, cercano al hogar. Sin embargo, sólo cursa un año en él, y emigra hacia su actual colegio particular subvencionado. Para su madre, el cambio obedeció a la búsqueda de un establecimiento con la especialidad que su hija quería cursar –gastronomía-. Sin embargo, se suma a ello una disconformidad importante con el liceo debido a la ausencia de disciplina y a la peligrosidad del barrio en que se encuentra ubicado *“en el XX no se veía preocupación, por ejemplo de los inspectores de patio (...) Los chiquillos llegaban a la hora que querían, llegaban vestidos como fuera (...) Aparte de los inspectores, que no eran muy preocupados, es el entorno. Porque ahí en ese sector se vende mucha droga”*. Así, es la búsqueda de protección lo que marca principalmente el cambio de establecimiento *“nos fuimos dando cuenta que (el liceo) nos daba como temor; de hecho igual mi marido o yo la alcanzábamos al colegio o se iba en grupo (...).de aquí al colegio son 5 minutos caminando y controlamos los horarios”*. Son las cualidades que apuntan a ese ámbito las más valoradas por Daniela en el marco del nuevo colegio *“Aquí si hay una pelea, se sabe inmediatamente y al día siguiente la directora y el inspector toman medidas”, “yo necesito que mi hijo esté como en su segunda casa; (...) si yo dejo el teléfono, que cualquier cosa me llamen, a la hora que sea”*

### **Elección por distinción y movilidad social**

Este tipo de elección implica una **búsqueda de colegio activa e informada** por parte de la familia. La elección de colegio se concibe como una **inversión** con vistas a obtener un beneficio futuro. El colegio elegido es visto como una ampliación de las oportunidades futuras para el hijo o hija, para continuar estudios, para insertarse en un trabajo mejor que el de los apoderados o para ascender socialmente. Las familias que eligen por distinción y movilidad social tienen fuertes expectativas de futuro para sus hijos. Corresponde a padres que se informan, que están al tanto de cuáles son los “buenos” y los “malos” colegios de la comuna y en ocasiones también fuera de ésta. Debido a este trabajo de información, son capaces de construir **juicios fundamentados en la evaluación de la calidad educativa** (independiente de qué sea lo que ellos asocian a calidad), e incluso, en algunos casos, tienen algún nivel de conocimiento más específico de temas pedagógicos, y por lo tanto, en su juicio sobre calidad, éste constituye un ítem sobre el cual se pronuncian. Son apoderados que están pendientes del estudio de sus hijos, monitorean en cierta forma sus progresos, solicitan constantemente información a los profesores, haciéndose presente en el establecimiento. Se trata también de padres que no tienen miedo al encuentro con personas de mayor ingreso y posición social que la suya, por el contrario, buscan este tipo de “roce social”. La elección de este tipo está presente esencialmente **en apoderados de estrato medio**. No obstante, también aparece en algunas familias de estrato bajo decididas a surgir socialmente. Las familias buscan distinguirse de los modos de vida y socialización familiar de los medios populares, *“de la chusma del barrio”*. En general buscan colegios que son los mejores en su medio, que destacan en calidad académica, que detentan atributos de prestigio y excelencia, y lo

muestran con señales externas: el uniforme, su ropa de gimnasia, la insignia. Los apoderados de estrato medio amplían el radio de búsqueda de colegio, acceden a información de colegios fuera de la comuna, y buscan lo mejor a su alcance, no importando mayormente la distancia. Bajo una visión crítica de la educación municipal, estas familias **optan preferentemente por colegios particulares subvencionados con co-pago en su comuna y a colegios municipales de excelencia en o fuera de la comuna.**

Marcela es una jefa de hogar madre de tres hijas, de la comuna de Coquimbo. Es paramédico y trabaja en un hospital. Su hija menor, que cursa educación básica, se encuentra en un colegio particular subvencionado, con financiamiento compartido, de familias de estrato medio. Éste se ubica a siete cuadras de su casa. Marcela tiene una imagen sumamente negativa de los colegios municipales, especialmente de aquellos de educación básica, por su indisciplina y baja formación valórica *“yo pienso que sin desmerecer la educación que ellos tienen, es como que el personal docente ya estaba cansando, como que está muy atareado, como que le da lo mismo el comportamiento del alumno (...)”*. Esta visión se torna particularmente crítica en los colegios municipales de su barrio *“se dice que han violado niñas, que hay drogas, alcohol, muchas niñas embarazadas”, “acá abajo se arman las medias peleas, salen como a las cuatro y media, van como quieren, pueden ir con blue jeans y chaleco del liceo”*. Para matricular a su hija, pasó por un estricto proceso de selección, en que se hace prueba de ingreso y además entrevista a los padres donde incluyen preguntas incluso sobre materialidad de la casa y necesidades básicas. Señala además que al colegio entra *“cualquiera que tenga los valores propicios”*, dando cuenta de su principal definición sobre una buena escuela que es la combinación entre lo académico y valórico. Valora ampliamente la exigencia de su colegio *“me gusta que sea exigente. Es más, a veces son muchas las tareas que le dan de un día para otro. Lo que me gusta del año pasado es que empezaron los profesores a hacer que los niños escriban a mano los trabajos, porque antes era solo a computación. (...)Eso me gusta. Porque yo igual reviso los cuadernos, cuando hay faltas de ortografía, le bajan décimas en las pruebas, hacen que el niño se preocupe de cómo está escribiendo”*. Dentro de sus aspiraciones, se encuentra que sus hijas accedan a la educación superior universitaria

### **Elección por promoción personalizada**

La elección por promoción personalizada corresponde a todos aquellos apoderados a los que los mueve principalmente el **interés por encontrar un tipo de establecimiento que sea adecuado para la personalidad, los talentos y capacidades del niño/a**. Comparte con el tipo de elección anterior el elemento “aspiracional”, una búsqueda de superación, pero se diferencia de éste porque el apoderado no busca necesariamente movilidad social, sino que el niño crezca y desarrolle sus talentos y capacidades. Se da en apoderados de estrato bajo y medio, preocupados por el desarrollo personal de cada uno de sus hijos. Es propio de familias que o han identificado un talento especial, capacidad de estudio y/o vocación definida en su hijo y buscan un establecimiento acorde a esta vocación; o tienen algún hijo con necesidades educativas especiales u otro problema y buscan un colegio que acoja su tipo especial de necesidad y los ayude, a crecer y desarrollarse en el marco del problema que tiene. La elección por promoción personalizada impulsa al apoderado a verificar la información que obtienen de sus redes y a ampliarla. Pese a que las redes sociales son o pueden ser una buena fuente de información a la hora de recomendar un colegio que tenga las características buscadas, no basta con las imágenes y valoraciones subjetivas, ya que el colegio debe acercarse lo más posible a aquellos atributos específicos que el apoderado busca porque el hijo o hija lo necesita para desarrollarse, crecer, promover sus talentos y capacidades. El apoderado recorre colegios, oficinas municipales y públicas y programas privados hasta encontrar un lugar adecuado para su hijo. Cuando la necesidad especial del hijo o hija es evidente, la búsqueda se activa en las fases 1 y 2; cuando la evidencia respecto a la necesidad o el talento emerge durante la experiencia educacional del estudiante, este patrón de elección se activa en la fase 3 de validación. Este patrón está presente en **apoderados de estrato bajo y medio**. La **opción por un colegio particular subvencionado o municipal es**

**indiferente para estos apoderados**, lo que importa es que el establecimiento efectivamente entregue un servicio adecuado para la necesidad particular del estudiante.

Andrea es profesora de filosofía, vive en un barrio residencial de clase media de la comuna de Puente Alto y es madre de dos hijos. Su hija menor, Julia, cursa 4º básico en una escuela municipal XX de la comuna. Andrea recuerda el proceso de búsqueda de colegio para su hija como extenso y dificultoso. Estefanía había cursado su educación pre-básica en un jardín especial de lenguaje ya que tiene un pequeño problema de dislalia. Al momento de hacer la transición a educación básica, la primera opción de la madre fue acudir en búsqueda de información a colegios particulares-subvencionados, dada su familiaridad con dicho sector: *“Yo salí toda mi vida de una educación particular y encontré que en esos años la educación particular era muy buena, el nivel educacional era muy alto, uno salía muy bien preparado (...) y era el ideal un colegio particular para que los niños tuvieran una buena base”*. Sin embargo, la negativa de los colegios particulares por aceptar a Estefanía, la llevan a un largo periodo de *“dos meses, tres meses, (...) buscando en todo Puente Alto un colegio donde aceptaran a niños con problemas de lenguaje o saliendo de un jardín de lenguaje”*. Su principal preocupación en esta etapa era encontrar una escuela que contara con un equipo profesional capaz de apoyar al desarrollo de su hija. En medio de su proceso de búsqueda, se entera que *“el colegio XX tenía programa de integración”*. Acude al establecimiento, conversa con la directora, Estefanía realiza un examen de admisión y ella una entrevista personal, hasta quedar aceptada. Su enorme satisfacción con el colegio elegido responde a su noción respecto de una buena escuela: por una parte, éste *“cuenta con personal acorde, desde orientador, psicopedagogo, sicólogo una vez a la semana, fonoaudiólogo (...) (Lo ideal es) Que el colegio tenga todos los profesionales para que los niños no tengan que salir del colegio a terapias externas ,porque es agotador”* y, al mismo tiempo, existe una preocupación y calidez humana desde el colegio hacia los alumnos: *“en el colegio de mi hija hay cinco inspectores, un inspector general, está la subdirectora y está la directora y se sabe el nombre, o los apellidos de los niños. (...) han recuperado eso: el ir atendiendo, el ir observando, el reconocer a los niños”*.

## V. Conclusiones y recomendaciones para revalidar la educación pública

El estudio que se presenta introduce variados aportes de relevancia a la investigación sobre *parental choice* en el país. Al mismo tiempo, otorga una nueva perspectiva al tema de la segregación del sistema educativo y permite abrir distintos ámbitos dentro de los cuales emprender esfuerzos por revalidar la educación pública.

Una de las principales conclusiones de la investigación es que las familias, deliberadamente o no, matriculan a sus hijos en función de sus representaciones sociales sobre la importancia o sentido de la educación, los atributos de un buen colegio, las imágenes que tienen de la oferta de establecimientos escolares. En coherencia con la literatura internacional, permite concluir que la inequidad y segregación en el sistema educacional responde no sólo a atributos propios de su diseño, como ha puntualizado el debate sobre el tema, sino además a las estrategias y patrones de elección que despliegan las familias, fuertemente arraigados en su posición dentro de la estructura social y el capital cultural que disponen. En este sentido, son efectivamente las familias que cuentan con más información, medios económicos y aspiraciones educacionales para sus hijos las que buscan distanciarse de aquellos colegios a los que asisten alumnos con estilos de vida que consideran “no adecuados” para sus hijos y que presentan condiciones básicas de normalización precarias.

Un segundo aporte relevante del estudio es la verificación de que la elección de establecimiento escolar no es una decisión de un momento, sino que representa un proceso con etapas, cuya duración, protagonistas y razones varían según estrato social, contexto cultural y representaciones sociales a las que adhiere la familia. La literatura preexistente definía dos etapas en este proceso. Este estudio, sin embargo, constata que los apoderados no cierran su proceso de búsqueda al momento de la elección y aceptación de un establecimiento, sino que siguen de manera permanente recopilando antecedentes e

información sobre el colegio elegido y otros más. Esto revela la importancia de una tercera etapa de validación del colegio elegido, acumulación de nuevos antecedentes, consideración de alternativas y si la familia lo decide, cambio de colegio.

En tercer lugar, se concluye que el concepto de calidad para las familias, es decir, su definición respecto de un buen/mal colegio incluye al menos cuatro dimensiones: existencia de normas y disciplina; buena convivencia; preocupación de los docentes por los estudiantes y acogida del colegio a la familia; y al entrega simultánea de aprendizajes y formación de valores. Queda manifiesto también que los aprendizajes son sólo una de las dimensiones de interés para las familias, y que al buscar información sobre dicho aspecto, las familias se encuentran lejos de utilizar los indicadores oficiales –SIMCE. La confianza atribuida a dicha prueba es bastante débil por parte de las familias. Los apoderados poseen indicadores “calientes” sobre la calidad del aprendizaje que una escuela entrega. De hecho, la investigación da cuenta no sólo, en concordancia con la literatura, de la primacía de las redes sociales como fuentes de información sobre establecimientos, sino que además le otorga centralidad a una fuente poco comentada por la bibliografía, que corresponde a la observación directa y primaria de las escuelas.

Un último punto clave del estudio fue la identificación de la visión que las familias tienen sobre el sector municipal de educación. Este sector se asocia con atributos positivos, y negativos. Ciertamente la mirada más crítica se encuentra en los apoderados de clase media, quienes centran su visión sobre este sector asociándolo a un cierto tipo de alumnos –vulnerables, con problemáticas conductuales severas- que impiden el logro de un clima de socialización y escolarización esperado para sus hijos. Se hace alusión así también al escaso liderazgo de directivos y docentes para mantener establecimientos ordenados y que provean condiciones de normalización y seguridad mínimas para sus alumnos. Es crucial en este ámbito dar cuenta, a su vez, que las familias de Puente Alto, municipio que destaca por su gestión educativa local, perciben la preocupación y atención que se le brinda a la educación de dicho sector, y mantienen una visión menos negativa que de ésta que sus pares.

Es en base a estas distintas conclusiones, que el estudio abre algunos caminos para emprender la tarea de la revalidación de la educación pública-municipal para las familias.

Avanzar en esta línea requiere, no sólo de una decisión de Estado mayor, que implica revisar la normativa con cuidado, hacerla cumplir, destinar montos significativos de recursos públicos, acompañado de un trabajo colaborativo importante de fortalecimiento de los sostenedores de la educación pública de gestión local y de la relación de estos con sus colegios. Lo anterior cobra validez en la medida que se demostró que los apoderados perciben la gestión educativa local y valoran los avances y atención que los sostenedores le brindan.

Es primordial, a su vez, que la política educativa conecte los distintos atributos de calidad y preferencias de las familias con la información oficial que entrega respecto de los establecimientos educacionales. La conceptualización de calidad que se manejan a nivel ministerial por medio del SIMCE no satisface este requisito ni aparece como un indicador confiable.

Finalmente, es importante señalar que los resultados de este estudio, como suele suceder, llaman a profundizar variados temas. En primer lugar, continuando directamente en la línea de este estudio, se sugiere ampliar la muestra de modo tal de poder estudiar con el debido detalle la elección de un colegio fuera de la comuna, esto en particular en la transición a la enseñanza media. En este momento, además, urge profundizar en el tema, abordando en

particular el rol del estudiante, sus pares y sus profesores de básica en la elección. En este estudio sólo se hizo una entrevista grupal por comuna a estudiantes, fuente de información, como se pudo apreciar, claramente insuficiente y que en parte explica la debilidad del estudio respecto a ese momento de elección de colegio.

En segundo lugar, considerando la presencia marcada de dos enfoques distintos para abordar el tema –el cuantitativo-econométrico y el cualitativo centrado en el desarrollo de procesos de decisión- se recomienda la realización de un estudio mayor que combine ambos enfoques e incorpore en su equipo a economistas y educadores, sociólogos y/o antropólogos. Sería magnífico contar con financiamiento que permitiera diseñar y realizar un estudio longitudinal cuanti-cualitativo que permita hacer un seguimiento de la “migración” o “rotación” entre establecimientos educacionales y profundizar cualitativamente en los factores y procesos, anclados en la familia, en el colegio de origen, en la comunidad y en el alumno, que están detrás.

En tercer lugar, la relación escuela / liceo – familia surge como un tema de alta importancia al momento de elegir un colegio y también en el contenido que las familias dan al término “calidad de la educación”. Este es un tema bastante olvidado como tópico de estudio en el país. Además, nuestros trabajos de campo en escuelas y liceos sugieren que es un tema marcado por “fantasmas” o “prejuicios” recíprocos. Los profesores visualizan negativamente a las familias (mal constituidas, sin reglas y control sobre sus hijos, sin la entrega del apoyo que ellos necesitan para estudiar, que no asisten a las reuniones a las que las citan, etc.) y las familias reclaman a los colegios, como se apreció en este estudio, que no las escuchan, que las reuniones son poco útiles y solo para retarlas o reclamar sobre la conducta del hijo /a o para solicitar recursos, que quisieran apoyo del colegio para ellas, para apoyar el estudio de sus hijos, etc. Claramente hay una situación de incomunicación entre estos dos actores, ambos esenciales para la educación de los niños y jóvenes. Mientras no se reconozca y se haga ver lo absurdo y peligroso de esta situación de incomunicación y recriminación recíproca, será difícil avanzar. La identificación y difusión situaciones que reflejen relaciones fluidas y convergentes entre estos dos actores y de caminos para lograrlo, sería un aporte importante a la solución de esta problemática.

Un cuarto tema que debiera abordarse, aunque acá el desafío es más comunicacional, que de investigación es el siguiente: ¿cómo borrar dos imágenes y creencias extendidas en familias del estrato bajo: por un lado, la que sostiene que el derecho a reclamar sólo se tiene cuando se paga el colegio y la segunda que sostiene que los colegios que exigen pago son más ordenados y estrictos que aquellos que no lo hacen, y reciben a alumnos “mejor portados”?

Un quinto tema es de información. ¿Qué hacer para que la información más fría sobre los colegios, en particular la sobre SIMCE, sea mejor comprendida, vista como confiable y utilizada por las familias? En esta perspectiva se sugiere de un lado observar cómo esta información se difunde hoy en día en los colegios, quién lo hace, con qué instrumentos y lenguaje y si lo que se hace responde o no a las inquietudes que traen los apoderados. Se sugiere hacer un seguimiento detallado de una iniciativa de difusión de cartillas sobre el SIMCE elaboradas por el Programa de Políticas Públicas de la UC. El tema de la información también debe ser revisado por los sostenedores municipales de educación y generar mecanismos novedosos que permitan difundir a la comunidad local los logros y beneficios de la educación pública-municipal y las alternativas que existen dentro de esta oferta. Sería óptimo, en este sentido, indagar en la recepción de las familias sobre las prácticas que algunos de éstos llevan a cabo, y que han –al parecer- tendido a disminuir la fuga de matrícula

(p.e. caso de la comuna de Colina y su sistema de transporte público gratuito para colegios municipales), de modo de rescatar dentro de este sector iniciativas exitosas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, Jean Claude (2001). Prácticas sociales y representaciones. Ediciones Coyoacán, México.

Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en educación: Una revisión de la teoría y evidencia para Chile. Manuscrito no publicado.

Angrist, J., Bettinger, E., Bloom, E., King, E., Kremer, M. (2002) Vouchers for Private Schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment. *American Economic Review*, Vol. 92 (5), pp. 1535-1558.

Arenas, A. (2004). Privatization and vouchers in Colombia and Chile. *International Review of Education*, Vol.50, nº3/4, pp. 379-395.

Asesorías para el Desarrollo (2008) Estudio Diagnóstico de la Demanda y Oferta Educacional en la Comuna de Talagante. Consultoría realizada para la Corporación Municipal de Talagante.

Asesorías para el Desarrollo (2004) Informe Final consultoría realizado para la Fundación Nacional del Comercio para la Educación (COMEDUC).

Atria, F. (2009) ¿Qué Educación es "Pública"?, *Estudios Sociales* N° 117, Corporación de Promoción Universitaria (CPU), Santiago, Chile.

Ball, S. (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*. Vol 14, nº 1, pp. 3-19.

Ball, S., Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 10, nº3.

Ball, S., Bowe, R. y Gewirtz, S (1995) Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class context. *The sociological Review*.

Belfield, C., Levin, H. (2002). The effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States. *Review of Educational Research*, Vol. 72, nº2, pp. 279-341.

Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista pensamiento educativo*, Vol. 40, nº 1.

Bellei, C., Pérez, I.M., Muñoz, G., y Raczynski, D. (2004) ¿Quién dijo que no se puede? *Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Unicef, Santiago, Chile.

Böhlmark, A., Lindhal, M. (2008). Does school privatization improve educational achievement? Evidence from Sweden's voucher reform. *Institute for the study of labor*, Discussion paper nº3691.

Bowe, R., Ball and Gewirtz (1994). "Parental Choice, Consumption and Social Theory: The Operation of Micro-Markets in Education", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42, Nº1, Special Edition: Educational Policy Studies, pp- 38-52.

Bowe, R., Gewirtz, S. y Ball, S. Captured by the discourse? Issues and concern in researching 'parental choice'. *British Journal of Education*. Vol. 15, Nº 1, pp.63-78.

Brighouse, H. (2008). "Educational Equality and Varieties of School Choice" en F. Lubienski (ed.) *School Choice Policies and Outcomes*, Albany, State University of New York Press: 41-60

Bryk, A.; B. Schneider (2002) *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Brunner, J. J (2007). La educación en la percepción de la gente. Universidad Diego Portales.

Brunner, J.J., Elacqua, G., González, S., Montoya, A., Salazar, F. (2006). Calidad de la educación, Claves para el debate. RII Editores, UAI, Chile.

Carnoy, M. (1998). National voucher plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education?. *Comparative education review*, Vol. 42, nº3, pp. 302-337.

Carnoy, M. (2001) *School Vouchers: Examining the evidence*. Economic Policy Institute, Washington DC.

Casen (2006). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Educación. MIDEPLAN, Gobierno de Chile.

Chubb, J.E.; Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, D.C.: The Brookings Institution

Chumacero, R., Gómez, D., Paredes, R. (2008). I would walk 500 miles (if it paid): Vouchers and school choice in Chile. Presented at the Latin America Econometrica Society, Rio, Brazil, 2008. (Por publicarse)

CIDE (2008) Encuesta a Actores del Sistema Educativo. Universidad Alberto Hurtado

Coleman, S.J. (1990). *Equality and Achievement in Education*. [Westview Press](#).

Contreras, D., Bustos, S., Sepúlveda, P. (2007). When schools are the ones that choose: the effect of screening in Chile. *Serie documento de trabajo*, nº 242. Departamento de Economía, Universidad de Chile.

Córdoba, C. (2006). *Elección de escuela en sectores pobres de Chile*. Simposio: Políticas educacionales y gestión de sistemas escolares - PENS/EDU – 1

Dijkstra, A., Dronkers, J., Karsten, S. (2001) Private school as public provision for education: School choice and marketization in The Netherlands and elsewhere in Europe. *National center for the study of privatization in education*, Occasional Paper nº20.

- Elacqua, G. y Fábrega, R. (2006). El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. En *Educación y brechas de equidad en América Latina*, Tomo II, p353-398, PREAL.
- Elacqua, G., Schneider, M., and Buckley, J. (2006). School Choice in Chile: Is it Class or the Classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol.25, N 3, pag. 577-601.
- Elacqua, G. (2008). Enrollment practices in response to vouchers: Evidence from Chile. *No publicado*.
- Elacqua, G. (2009) The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *Documento de trabajo CPCE, n° 10*.
- Erisen, E., Elacqua, G. (2006). Selling schools: Does school choice create incentives for schools to use marketing activities? The case of Chile. *No publicado*.
- Evans, P. (2004a). "Development as Institutional Change: The Pitfalls of Monocropping and the Potentials of Deliberation", *Studies in Comparative International Development* 38: 30-52.
- Evans, P. (2004b). "The Challenges of the 'Institutional Change': Interdisciplinary Opportunities in Development Theory", in *The Economic Sociology of Capitalist Institutions*, edited by V. Nee and R. Swedberg. Princeton, NJ: Princeton, University Press.
- Friedman, M. (1955) The Role of Government in Education. *Economics and the Public Interest*, ed. Robert A. Solo, by the Trustees of Rutgers College in New Jersey. Reprinted by permission of Rutgers University Press.
- Friedman, M. (2005) Free to choose. *The Wall Street Journal*.
- Fuller, B; Elmore, R. (1998) (editors) *Who chooses? Who loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice*. Teachers College Press.
- García Canclini, N. (2005). *La globalización imaginada*, Paidós, Buenos Aires.
- Gallego, F. (2002). Competencia y Resultados Educativos: Teoría y Evidencia para Chile. *Cuadernos de Economía*, Vol. 39, n° 118, pp. 309-352.
- Gallego F; Hernando A. (2007). School choice in Chile: Looking at the demand side. Unpublished.
- Glazerman, S.M. (1998). School Quality of Social Stratification: The Determinants and Consequences of Parental School Choice. *American Educational Research Association*.
- Goldring, E.; Shapira, R. (1993) Choice, empowerment and involvement: What satisfies parents? *Educational evaluation and policy analysis*, Vol. 15, n° 4, pp. 396-409
- Granovetter, M. 1985. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness, *American Journal of Sociology* 91: 481-510.

Hastings, J. S., Van Weelden, R., Weinstein, J (2007). Preferences, information and parental choice behavior in public school choice. *NBER Working Paper Series*. N° 12995

Henig, J. (1996). The local dynamics of choice: Ethnic preferences and institutional responses. In B. Fuller, R. Elmore, & G. Orfield, (Eds.), *Who chooses, who loses? Culture, institutions, and the unequal effects of school choice*, Teachers College Press.

Heyneman, S. (2009). International Perspectives on School Choice. Handbook of Research on School Choice. M. Berends, M. Springer, D. Ballou and H. Walberg, Routledge: 79-96

Hoxby, C. (2000) .Does Competition Among Public Schools Benefit Students and Taxpayers?. *American Economic Review* 90 (5), December, 1209-38.

Hoxby, C. (2003). School choice and school competition: Evidence from the United States. *Swedish economic policy review*, Vol.10, pp.11-67.

Hsieh, C., Urquiola, M. (2006) The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of public economics*, 90, pp. 1477-1503

Jacob, B., and Lefgren, L. (2007). What Do Parents Value in Education? An Empirical Investigation of Parents' Revealed Preferences for Teachers. *Quarterly Journal of Economics*, November, Vol. 122, No. 4, Pages 1603-1637.

Jencks, C. (1972) Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America

Jencks, C. (1970). "Giving Parents Money for Schooling: Education Vouchers."

Jencks, C. (1966) Are the public schools obsolete? *The public interest*, Winter pp. 18-27.

Jencks, C. (1966) Who should control education? *Disent*, March-April, pp. 145-163.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría, en Moscovici, S., *Psicología Social II*. Editorial Paidós, Barcelona. España.

Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras, en D. Jodelet y Alfredo Guerrero, *Develando la Cultura. Estudio en representaciones sociales*, México, UNAM, pp. 7 – 30.

Karsten, S. (1999). Neoliberal reform in The Netherlands. *Comparative education review*, Vol. 35, nº3, pp. 303-317.

Ladd, H. (2002). School voucher: A critical View. *The journal of economics perspectives*, Vol. 16, nº 4, pp. 3-24.

Ladd, H., Fiske, E. (2001). The uneven playing field of school choice: Evidence from New Zealand. *Journal of policy analysis and management*, Vol. 20, nº 1, pp. 43-63.

Ladd, H. F., E. Fiske, et al. (2009). "Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns About Segregation" ponencia presentada en Seminario sobre *School Choice and School Improvement: Research in State, District and Community Contexts*. Vanderbilt University, October 25-27, 2009

Lankford, H.; Wyckoff, J. (1997). "The Effect of School Choice and Residential Location on the Racial Segregation of K-12 Students." *Unpublished Paper, University of Albany*.

Larrañaga, O. y otros (2009) "El sector municipal en el sistema de educación chileno" en Marcel y Raczynski (eds.) *La Asignatura pendiente. Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile*, uqbar editores y Cieplan, Santiago, Chile.

Levin, H. (1998). Educational vouchers: Effectiveness, choice and costs. *Journal of policy analysis and management*, Vol. 17, nº3, pp. 373-392.

Levin, H. (2002) A comprehensive framework for evaluating educational vouchers. *National center for the study of privatization in education*, Occasional Paper nº5.

Lubienski, C. (2007). Marketing schools: Consumer goods and competitive incentives for consumer information. *Education and urban society*, Vol. 40, nº 1, pp. 118-141.

Maddus, J. (1990) Parental choice of school: What parents think and do. *Review of Research in Education*, Vol. 16, pp. 267-295.

Marcel, M., y Raczynski, D. (eds.) (2009). *La Asignatura Pendiente. Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile*. Uqbar Ediciones y CIEPLAN, Santiago. Chile. .

McEwan, P. (2000). The potencial impact of large-scale voucher programs. *National center for the study of privatization in education*, Occasional paper nº2.

McEwan, P., Carnoy, M. (2000). The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system. *Educational evaluation and policy analysis*, Vol. 22, nº3, pp. 213-239.

McEwan, P., Urquiola, M., Vegas, E. (2008). School Choice, Stratification, and Information on School Performance: Lessons from Chile. *Economía 8 (2)*, pp. 1-27.

Milwaukee Parental Choice Program, Department of Public Instruction, Wisconsin. <http://dpi.wi.gov/sms/choice.html>

Miron, G. (1996). Free choice and voucher transform schools. *Educational Leadership*, Oct. 1996; 54; 2, pp. 77.

Morales, V., Bojacá, B. (2002). ¿Qué hacemos los profesores cuando hablamos en el aula?. Colombia: Colciencias

Moscovici, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Editorial Huemul S.A.

Moscovici, S. (1986). Psicología Social, II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales. Editorial Paidós. Barcelona. España.

Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (2007) (compiladores). *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

Navarro, L. (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. IIFE.

North, D. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

OECD (2007) *No More Failures. Ten Steps To Equity in Education*, OECE, Paris.

Plank, D.N. (2010) "Book Review" en pp. 142-145 *Comparative Education Review*, Febrero. El autor en estas paginas comenta dos libros recientes: *The Globalization of School Choice?* (editado por M.Forsey, S. Davies y G. Waldford, publicado en 2008 por Oxford: Symposium Books) y *School Choice Internacional: Exploring Public-Private Partnerships* (editado por R.Chakrabarti y P.E. Peterson, publicado en 2009 por Cambridge, MA: MIT Press.

PNUD (2002). *Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Informe Desarrollo Humano en Chile.

PNUD (2004). *El poder, ¿para qué y para quién?* Informe Desarrollo Humano en Chile.

Portes, A. (2006). "Instituciones y desarrollo: una revisión conceptual", *Cuadernos de Economía*, v. XXV, n. 45, Bogotá, páginas 13-52.

Portes, A.; Smith, D.(2007) *Institutions and Development in Latin América: A Comparative Analysis*. *Princeton: Working Paper Series, Center for Migration and Development, Princeton University*.

Programas de Políticas Públicas (2008) "El Rol de la Información en la Educación: Entrega de Información Concreta sobre Indicadores de Resultados Educativos de Establecimientos Educativos Subvencionados a Padres y Apoderados", Varios autores, *Informe Final Extendido*, Pontificia Universidad Católica, Santiago, Chile.

Raczynski, D., y Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*, Ministerio de Educación, Chile.

Rizvi, F (2006). *Globalisation, Societies and Education*. Imagination and the globalization of educational policy research. Universidad de Illinois, Estados Unidos.

Rojas M.T. (2005) "La persistencia de la inequidad escolar en Chile. Una panorámica de las creencias de diversos actores educativos". *Revista de Docencia N°25*, Colegio e Profesores, Santiago, Chile.

Rojas, M.T. (2006). "Las familias, el Estado y la equidad escolar", *La Nación*, Jueves 21 de Septiembre.

Rouse, C. (1998). Private school vouchers and student achievement: An evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program. *The Quarterly journal of economics*, Vol. 113, n°2, pp. 553-602.

Salinas, D. y Raczynski, D. (2009) “¿Cómo se hace realmente gestión educativa municipal?, en Marcel y Raczynski (eds.) *La Asignatura pendiente. Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile*, uqbar editores y Cieplan, Santiago, Chile.

Saporito, S., and Laureau, A. (1999). School Selection as a Process: The Multiple Dimensions of Race in Framing Educational Choice. In *Social Problems*, Vol. 46, No. 3 (Aug.), pp. 418-439

Sapelli, C., Torche, A. (2002). Subsidios al Alumno o a la Escuela: Efectos sobre la elección de los colegios públicos. *Cuadernos de Economía*, Año 39, N° 117, pp. 175-202.

Sapelli, C., Vial, B. (2002) The performance of private and public schools in the Chilean voucher system. *Cuadernos de Economía*, Vol. 39, n° 118, pp. 423-454.

Sapelli, C., Vial, B. (2005) Private vs Public voucher schools in Chile: New evidence on efficiency and peer effects. *Documento de Trabajo IE-PUC*, n°289.

Sapiains, R., Zuleta, P. (2001). Representaciones sociales de la escuela en jóvenes urbano populares desescolarizados. Ex-cuela y juventud popular: La escuela desde la desescolarización. *Revista Última Década*. N° 15. Pág. 53- 72

Schneider, M., and Buckey, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the Internet. *Educational evaluation and policy analysis*, Vol. 24, n°2, pp. 133-144

Schneider, M., Teske, P., Marschall, M. (2000). *Choosing Schools. Consumer Choice and the Quality of American Schools*, Princeton University Press.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Anchor Books.

Taylor, Charles (2004) *Modern social imaginaries*, Durham, Duke University Press.

Tiramonti, G. (2007). Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar, en: Narodowsky, M., y Gómez Schettini, M., *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo, Buenos Aires.

Valenzuela, J.P. (2008) Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido. Proyecto FONIDE N° FIE\_211.

Valenzuela, J.P. (2009) “Evolución de la segregación socioeconómica y su relación con el financiamiento compartido: el caso chileno”, en Fondo de Investigación en Educación, FONIDE, *Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, pp.231- 284, MINEDUC

Van Zanten, A. (2002). La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d’élèves de classes moyennes. *Education et Societé*, n°9, pag. 39-52

Van Zanten, A. (2007) Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.

Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En Narodowski y Gómez Schettini (compiladores), *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

Vittieritti, J. (1999). *Choosing equality: School Choice, the Constitution, and Civil Society*. Brookings Institution Press

Wells, A. S. (1993). Time To Choose: America at the Crossroads of School Choice Policy. New York, Hill and Wang.

Wells, A.S. (1996). African American Student's View of School Choice. In *Who Chooses? Who Loses?: Culture, Institutions and the Unequal Effects of School Choice*, Fuller, Elmore and Orfield (editors). Teachers College Press.

Wylie, C. (1998) Can voucher deliver better education? A review of the literature, with special reference to New Zealand. *New Zealand council for educational research*.

.

.