



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: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias.

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

Informe Final del proyecto FONIDE ganador del Tercer Concurso 2008, ejecutado durante el año 2009.

Enero 2010

INDICE



INTRODUCCION	3
I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN. ENFOQUE ANALÍTICO Y METODOLÓGICO	8
1. Perspectivas desde las cuales el estudio aborda la elección de colegio	8
2. Objetivos de la investigación	9
3. Formulación del problema y su traducción en preguntas	10
4. Diseño metodológico de la investigación	29
II. RESULTADOS Y HALLAZGOS: ¿COMO ELIGEN COLEGIO LAS FAMILIAS DE ESTRATOS MEDIO Y BAJO EN CHILE?	37
1. Etapas, criterios y protagonistas en el proceso de elección de colegio	38
2. El proceso de elección de colegio: las fuentes de información	53
3. Proceso de elección en la enseñanza media	59
III. QUÉ ES LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA LOS APODERADOS	64
1. Normas, disciplina, orden y conducta de alumnos y docentes	65
2. Preocupación por el alumnado y la familia que tienen docentes directivo y de aula	66
3. El aprendizaje de los estudiantes	67
4. Educación integral: formación en valores	69
5. Infraestructura y equipamiento de que dispone el colegio	70
6. Atributos de calidad particulares a la enseñanza media	71
7. Atributos de calidad según estrato socioeconómico	72
IV. VISIONES SOBRE LA OFERTA EDUCATIVA Y SUS SEGMENTACIONES	74
1. ¿Cuán gravitante es la diferenciación entre la oferta de educación pública y privada?	74
2. Educación gratuita y pagada	75
3. Visiones sobre la educación municipal	77
4. Visiones de la educación particular-subvencionada	84
5. Visión de la educación particular pagada que no recibe subvención estatal	88
6. Diferencias en las visiones sobre la oferta educativa según comuna: el caso de Puente Alto	91
7. Visión sobre los cambios en el sistema educativo	92
8. Visiones sobre las modalidades de enseñanza en educación media	94
V. EXPECTATIVAS Y SENTIDOS SOBRE LA EDUCACIÓN	98
1. Educación como mandato social	98
2. Educación como canal de movilidad social	98
3. Educación como espacio de seguridad y proyección frente a los riesgos del entorno	100
4. Educación y ciudadanía	101
VI. SÍNTESIS: ALGUNOS TIPOS DE ELECCIÓN DE COLEGIO	103
1. Elección pasiva de colegio	104
2. Elección de colegio por familiaridad	105
3. Elección por auto-exclusión	106
4. Elección según búsqueda de protección y seguridad frente a los riesgos del entorno	107
5. Elección por distinción y movilidad social ("aspiracional")	108
6. Elección por promoción personalizada	109
VII. CONCLUSIONES: CLAVES PARA LA REVALIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA DE GESTIÓN LOCAL	111
1. Principales hallazgos del estudio	111
2. Revalidar la educación pública en Chile es un desafío de envergadura: algunos lineamientos de política	113
3. Líneas de investigación futuras	122
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
Anexo A: Revisión Bibliográfica Extendida	
Anexo B: Selección y caracterización de las comunas de la muestra	
Anexo C: Criterios de reclutamiento de entrevistados	
Anexo D: Pautas de entrevistas	

HACIA UNA ESTRATEGIA DE VALIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA-MUNICIPAL: IMAGINARIOS, VALORACIONES Y DEMANDAS DE LAS FAMILIAS^{1,2}

INTRODUCCION

Esta investigación parte del convencimiento de que Chile requiere de un sistema escolar público fuerte y prestigioso para avanzar con equidad y cohesión social en su proceso de desarrollo. La evolución de la matrícula en este sector en las últimas tres décadas indica que el sistema público de educación en vez de fortalecerse, se ha ido debilitando. En 1990 el sector municipal representaba un 61,2 % de la matrícula de enseñanza básica, alrededor de 30 puntos porcentuales por arriba del sector particular subvencionado con un 31,8 %. En el año 2007 esa distancia se había reducido a sólo 4,3 puntos porcentuales. En la enseñanza media en 1990 los porcentajes eran 55,3% en el sector municipal y 35,4% en el particular subvencionado. En 2007 la matrícula en este nivel de enseñanza se repartía en partes relativamente iguales entre ambos sectores (Larrañaga et al. 2009: 51 y 52). Estas cifras dan cuenta de una notoria migración de estudiantes desde los establecimientos municipales a los particulares subvencionados en los dos niveles de enseñanza. Al mismo tiempo los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes³, 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 (municipal, particular subvencionado y particular pagado). Lo que se observa es una fuerte segregación social en el sistema, con una concentración creciente de estudiantes de nivel socioeconómico bajo o con problemas de conducta y atrasos en su proceso de aprendizaje en establecimientos municipales, mientras los estudiantes de familias de

¹ El título corresponde al original del proyecto. En el curso de la revisión bibliográfica por su complejidad analítica y ambigüedades en su definición se decidió sustituir el término "imaginario" por el de representación social.

² Los autores agradecen al Comité del FONIDE los comentarios y sugerencias iniciales al proyecto y los importantes y agudos comentarios a la versión preliminar de este informe a Gregory Elacqua (UDP) y Alejandro Carrasco (PUC) y el apoyo de ambos en el acceso a bibliografía internacional actualizada sobre el tema. La responsabilidad final de este informe, como es obvio, es sólo de sus autores.

³ 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.

estratos medios, tradicionalmente alumnos de la educación pública, abandonan el sector municipal y se movilizan hacia el sector particular subvencionado (Valenzuela, 2009).

La política educacional de 1980 hasta 2008 no tuvo una preocupación especial por la educación pública y más bien tendió a estimular la educación particular subvencionada. Con la “municipalización” de la educación pública de inicios de la década de 1980 las escuelas y liceos públicos fueron traspasados a la administración municipal; se modificó el sistema de financiamiento pasando de criterios de asignación histórica a la instalación de un subsidio a la demanda pagado al sostenedor por estudiante según la asistencia media de éstos a clases; y se abrió la posibilidad y estimuló la entrada de proveedores privados al mercado de la educación financiada por el estado. La hipótesis que guió estas políticas era que los establecimientos escolares competirían por estudiantes y las familias elegirían establecimiento educacional para sus hijos e hijas en base criterios de calidad, lo que se traduciría en una mejora generalizada de los resultados de aprendizaje en el sistema escolar en su conjunto. En la época en que inicialmente se formula la hipótesis de la competencia- resultados, ésta no había sido probada en el ámbito de la educación. Los trabajos que en los últimos años muestran evidencia al respecto arriban a resultados que no son concluyentes y sugieren más bien que ni los colegios ni los padres reaccionan frente a la competencia de acuerdo a la teoría económica.

Si bien a partir de 1990 el gobierno apoyó fuertemente la educación, asignando más recursos a la educación, implementando programas de mejoramiento educativo, extendiendo la jornada escolar, invirtiendo en infraestructura, equipamiento y perfeccionamiento docente, multiplicando programas asistencia social para los estudiantes de hogares en situación de mayor vulnerabilidad social, incrementando los salarios docentes, entre otros⁴, no hubo una preocupación especial por la educación pública-municipal. Las iniciativas, con algunas excepciones, iban dirigidas, a todos los establecimientos que recibían subsidio estatal independiente de su dependencia administrativa. En la mayoría de estas iniciativas y programas de gobierno los criterios de asignación de recursos se asociaban a un bajo nivel de resultados SIMCE, a la

⁴ Cox, 2008: sintetiza en detalle las iniciativas y el sentido en el cual apuntaron. Raczynski y Muñoz (2007) analizan estos esfuerzos en la dimensión de su llegada a la unidad básica del sistema: la escuela.

situación de vulnerabilidad social del estudiantado y, en algunos casos, a la “calidad” de la propuesta entregada por el establecimiento escolar.

En 1993 se decreta la posibilidad de que los establecimientos particulares subvencionados cobren un pago mensual de matrícula a la familia, mejorando la disponibilidad de recursos para estos establecimientos, rompiendo con la gratuidad de la educación financiada por el estado. Esta medida relegó la educación gratuita a las escuelas municipales y a un segmento de escuelas particulares subvencionadas que decidieron no solicitar un pago mensual adicional a las familias. Existe evidencia que da cuenta del rápido aumento del número de estas escuelas con co-pago del sector particular subvencionado –que pasan de 232 el año 1993 a 1962 el 2006- así como de su monto promedio de cobro, que era de \$2 564 al año de introducción de la ley y se eleva sistemáticamente hasta alcanzar los \$14 002 pesos el año 2006 (Valenzuela, 2008) La información disponible al año 2006 da cuenta que un 49% de los colegios particular subvencionados tenían financiamiento compartido (Brunner et al., 2006). Con la introducción de la medida respecto al financiamiento compartido, la disponibilidad per capita de recursos pasa a ser mayor en las escuelas particulares subvencionadas que en las municipales.

Es sólo a partir de 2007-08 que se plantean proyectos de ley y asignaciones de recursos que favorecen la educación pública. Esta política respondió a una coyuntura circunstancial -las presiones de la movilización pingüina y el subsidio de gobierno al Transantiago- más que a una política educativa consistente y de largo plazo. En 2007 se crea el fondo de gestión municipal de la educación; en 2008 se implementa la Ley de Subvención Preferencial que aumenta el valor de la subvención escolar para los escolares hasta 4to grado que viven en condiciones de vulnerabilidad social, independiente de si éstos estudian en escuelas municipales o particular subvencionadas. Sin embargo, dado que los establecimientos municipales concentran un mayor número de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social, esta medida aliviana parcialmente la desventaja en la disponibilidad de recursos por alumno en estas escuelas respecto a las particular subvencionada. En abril de 2009, después de dos años de debate en el congreso nacional, se aprueba el proyecto de Ley General de Educación (LGE) que sustituye la LOCE. Este proyecto focaliza con mayor claridad los principios del sistema educacional, elimina la selección de alumnos en la educación

básica, reestructura los ciclos educativos y establece una nueva estructura institucional (Superintendencia de Educación, una Agencia para el aseguramiento de la calidad de la educación y un Consejo Nacional). Simultáneamente, a fines de 2008 el gobierno envía al Congreso un proyecto de fortalecimiento de la educación pública cuya tramitación parlamentaria ha sido lenta y no ha finalizado aún.

El propósito de esta investigación es aportar con antecedentes para fortalecer la educación pública. La educación pública es la que responde al mandato constitucional que señala que la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a la educación de toda la población. En esta perspectiva, la educación particular subvencionada en Chile no garantiza la educación como derecho porque, siguiendo a Atria (2009:58) *“el sostenedor tiene libertad, conforme a la ley, para establecer condiciones de ingreso, y la idea misma de que una exigencia es formulada como un derecho es incompatible con la libertad de aquél a quien se dirige la exigencia para condicionar su cumplimiento”*. De esta forma, la educación pública en Chile es la educación que es gestionada por los municipios, sea directamente a través de un departamento de educación municipal, sea a través de una corporación municipal.

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, al ser garante del derecho de educación que tiene la población en edad escolar, requiere obligadamente y con urgencia 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 esta tarea, esta investigación se propuso aportar evidencia a una de ellas: recuperar la preferencia de las familias por la educación pública-municipal. Esto exige, por un lado, conocer la imagen que tienen las familias de la educación municipal e identificar lo que para ellas es una oferta educacional municipal atractiva que pueda recuperar su preferencia y, por otro, indagar en los patrones o pautas familiares de elección de establecimiento escolar. Ambos son temas que casi no se han estudiado en el país⁵.

⁵ Los estudios que entregan evidencia en torno al tema son Elacqua y Fábrega (2006), Navarro (2008), Córdoba (2006), a lo que se suman evidencia contenida en algunas encuestas de opinión e informes de

Esta investigación aborda 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. Se trata de un estudio cualitativo y exploratorio cuyo propósito es aportar a una mejor comprensión de las estrategias educativas familiares, las características de su proceso de elección de colegio, su representación de un buen y un mal colegio y de la oferta educativa con que cuentan.

El informe se estructura en capítulos. El primero se detiene, en el marco de la realización de una amplia revisión bibliográfica, en la formulación del problema de investigación y su diseño metodológico. Los capítulos II, III, IV, V y VI entregan los principales resultados. La sección VII sintetiza los principales hallazgos del estudio, identifica algunas claves para revalidar la educación municipal frente a las familias de estrato medio y bajo, usuarios tradicionales de la educación pública; y plantea algunos temas de investigación futura.

consultorías y estudios realizados en localidades específicas. El tema de la elección de escuela ha sido también estudiado por algunos economistas del país, bajo metodologías cuantitativas, como el trabajo de Chumacero, Gómez y Paredes (2008).

II. EL PROBLEMA DE INVESTIGACION: ENFOQUE ANALITICO Y METODOLOGICO

1. PERSPECTIVAS DESDE LA CUALES EL ESTUDIO ABORDA LA ELECCIÓN DE COLEGIO

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 educacional⁶. 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. La evidencia empírica que existe sobre el tema en Chile sugiere que el comportamiento de las familias no ocurre de la manera en que los diseñadores del sistema de libre elección anticiparon. En lugar de familias informadas que eligen en función del rendimiento académico del colegio y con ello presionan a los peores colegios a salir del sistema, se vislumbra un proceso de decisión extraordinariamente más complejo y heterogéneo, que hasta el momento ha sido sólo superficialmente estudiado en el país.

⁶ Ver referencias bibliográficas al final del texto y anexo A.

El tema de la demanda y elección parental de establecimientos educativos ha sido estudiado en EEUU, Inglaterra, Francia y los países nórdicos, independiente del hecho de si tienen o no un sistema de subsidio a la demanda. Sociólogos y antropólogos sociales han estudiado las estrategias que adoptan las familias frente a la educación de sus hijos, siendo la elección de escuela o el cambio de un establecimiento a otro durante la trayectoria escolar y los factores que condicionan estos movimientos, una arista del tema más general de las estrategias educacionales que adoptan las familias. Estos estudios recogen la tradición de la sociología de la educación, en particular a autores como Bourdieu, Coleman y Jencks. Una de las preocupaciones centrales es el papel de las estrategias educacionales de la familia en la reproducción social de las posiciones sociales y en la segregación social entre establecimientos educacionales o, a la inversa, el papel de la educación como factor de movilidad social, la búsqueda en algunas familias de ambientes sociales diversos y plurales para sus hijos o hijas, y en otras de ambientes sociales familiares y a veces exclusivos que marcan distancia con determinados grupos y estratos sociales.

Inspirada por estos trabajos, esta investigación se propuso estudiar los procesos de elección de establecimiento escolar en los estratos medios y bajos en Chile, usuarios tradicionales de la educación pública.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general de esta investigación es 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.

Los objetivos específicos son:

- ⇒ Conocer los procesos de toma de decisiones de las familias en materia educacional, analizando quiénes en la familia intervienen y la concatenación de factores y razones que tienen para elegir un establecimiento.
- ⇒ Identificar las representaciones sociales o visiones que tienen las familias sobre la oferta educacional y sus segmentaciones
- ⇒ Conocer qué es para las familias un buen y un mal colegio y como entienden el término 'calidad educación'
- ⇒ Analizar las similitudes y diferencias en el proceso y patrones de elección de establecimiento entre familias de nivel socioeconómico bajo y medio y en dos momentos en la trayectoria escolar: ingreso inicial y transición hacia la enseñanza media.

Para responder a estos objetivos, la investigación siguió dos pasos. El primero fue una exhaustiva revisión bibliográfica de los estudios sobre subsidio a la demanda (*vouchers*) en educación así como la elección de escuela por parte de apoderados o la familia (*parental choice* o *school choice*). Esta revisión aportó marcos analíticos y categorías de análisis que ayudaron a precisar las preguntas de investigación⁷. El segundo paso fue el diseño y desarrollo de un estudio empírico exploratorio en Chile de carácter cualitativo sobre el tema centrado en familias de estrato medio y bajo.

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y SU TRADUCCIÓN EN PREGUNTAS

En este punto, se presentan y sistematizan los principales hallazgos de la exhaustiva revisión bibliográfica⁸ llevada a cabo en torno al tema de la libre elección de establecimientos educacionales. Es en base a este marco que se orientó y precisó la formulación del problema de investigación.

A continuación, se presenta el estado de la investigación sobre el sistema de *voucher* y el *parental choice* en el marco internacional y los resultados que los limitados estudios conducidos en Chile han arrojado sobre este tema. En el apartado 3.1 se describen el sistema de *voucher* y se identifican sus principales impactos en la matrícula, calidad

⁷ La versión extendida de esta revisión se reproduce en el Anexo A

⁸ La versión extendida de la revisión bibliográfica y la sistematización de sus hallazgos se presenta en el Anexo A.

educativa y segregación de los sistemas educativos primero para los casos internacionales y luego para el caso chileno. Dicha información cobra relevancia en la medida que aparece como el contexto institucional dentro del cual se desarrollan los procesos de elección de colegio de las familias. Posteriormente, en la sección 3.2, se presentan el estado de la investigación a nivel internacional sobre la elección de colegio por parte de las familias y sus principales resultados. Dicha sección concluye con la sistematización de los limitados estudios conducidos en el país sobre el tema. El apartado 3.3 finalmente desarrolla –a partir de esta revisión- las preguntas específicas que guían este estudio.

3.1 El contexto institucional de la elección: sistema de voucher y oferta educativa

Origen del sistema, características generales y diversidad de diseños

El sistema de voucher tiene su origen en los postulados de Milton Friedman, quien propuso separar los roles de provisión y financiamiento de la educación, y otorgar financiamiento público a colegios administrados por privados, mediante un subsidio a la demanda o voucher que cubriese el costo total de la matrícula escolar. En este sistema, las familias podrían elegir libremente entre distintos colegios de acuerdo a sus preferencias.

Parte importante de la literatura internacional se ha interesado en describir los beneficios esperados de un sistema de esta naturaleza. Dentro de ellos, se encuentran: (i) el mejoramiento de la calidad de la educación, producto de la introducción de competencia entre escuelas por atraer alumnos. Se asume, en esta idea, que las escuelas privadas son más efectivas que las públicas y que las escuelas públicas van a responder a la competencia privada elevando su calidad (Friedman, 1955, 2002; Carnoy, 2001); (ii) una mayor eficiencia en la provisión de educación, ya que la competencia por alumnos impulsa a desarrollar una educación de mejor calidad a un menor precio (Hoxby, 2000); (iii) se permite, a diferencia de un sistema de asignación territorial, que las familias pobres accedan a las mismas alternativas educacionales de las familias más ricas (Clotfelter, 2002; Viteritti, 2001; Jellison, 2002); (iv) los colegios privados -a diferencia de los públicos gobernados y dirigidos a través de procesos

políticos, en los cuales los padres y alumnos tienen menores posibilidades de influir que otros grupos de interés organizados- se organizarían respondiendo a las demandas del mercado, es decir, a las necesidades y deseos de los propios padres, transfiriéndoles un mayor control del proceso educativo (Chubb y Moe, 1990); (v) mayor satisfacción de los padres, al aumentar sus posibilidades de encontrar una escuela que se corresponda con sus preferencias valóricas, necesidades o enfoques pedagógicos (Goldring y Shapira, 1998); (vi) se fortalece la noción de comunidad dentro de las escuelas, al permitir que los padres escojan colegios en base a las comunidades a las que pertenecen, y se incrementa la confianza de los padres en los establecimientos educativos (Coleman, 1990; Bryk et al., 2002).

Ahora bien, el sistema propuesto por Friedman opera sobre dos supuestos básicos. Por el lado de la oferta, se espera que las escuelas se comporten como empresas y eleven su calidad en su intento por atraer alumnos-clientes. Por parte de la demanda, se espera que las familias se comporten como clientes, que elijan de forma racional, basándose en la calidad académica de las escuelas -resultados de aprendizaje- y en sus preferencias educativas particulares. Se asume, además, la existencia de mecanismos de información eficaces sobre estos indicadores. Bajo esos supuestos, sería posible elevar la calidad de la educación, asegurar una equidad en torno a las oportunidades educativas, fomentar la cohesión social y asegurar la libre elección de escuelas (Friedman 1955, 2002; Levin, 2002).

La revisión de la literatura da cuenta de importantes diferencias en el diseño de los sistemas de *voucher* implementados. Las variaciones de diseño remiten fundamentalmente a cuatro aspectos: (i) universalidad o focalización del sistema; (ii) financiamiento (magnitud del *voucher*, modalidad de asignación, permiso de cobro adicional a la familia); (iii) regulación (principalmente requerimientos que se imponen a los establecimientos que operan bajo el sistema); y (iv) diseño de servicios de apoyo como transporte o información sobre los establecimientos. Los efectos de los sistemas de *voucher* implementados sobre la calidad de la educación y la equidad en la distribución de las oportunidades educativas dependen en importante medida de estas variaciones de diseño.

Evidencia internacional sobre implementación de los vouchers: Impacto en la calidad, segregación y matrícula

En términos generales, gran parte de los estudios sobre planes de *voucher* y la libre elección de escuela introducidos en el mundo muestran que no existe consenso sobre el efecto del sistema en la calidad educativa, y que éste, lejos de producir equidad, propicia un aumento de la segregación económica y racial entre las escuelas. En relación a la redistribución de la matrícula entre escuelas públicas y privadas la evidencia es mixta.

En primer lugar, la evidencia respecto del efecto de los sistemas de voucher universales sobre la redistribución de la matrícula entre escuelas públicas y privada es mixta. No en todos los sistemas estudiados se produce una pérdida significativa de la matrícula pública. En el caso de Suecia, si bien se introduce un sistema de full voucher y amplios incentivos a las escuelas privadas, no se desarrolla una redistribución importante de matrícula de escuelas públicas a privadas, ni una expansión importante de este último sector. Este bajo impacto se ha asociado a la fuerte tradición y positiva imagen de los servicios públicos que existen dentro del país (Carnoy, 1998; Miron, 1996). A diferencia de ello, el caso de Holanda destaca por el fuerte peso de la matrícula privada en términos comparativos. Algunos estudios dan cuenta que la preferencia por escuelas privadas responde al alto prestigio histórico que posee la población respecto de su calidad académica (Dijkstra, Dronkers, Karsten, 2001; Karsten, 1999).

Por otra parte, los estudios centrados en el impacto de los planes de *voucher* en la calidad de la educación dan cuenta que no existe coincidencia respecto de un efecto positivo en esta dimensión. No existe así consenso entre los investigadores respecto de que, por un lado, las escuelas privadas sean más efectivas que las públicas, ni que, por el otro, la competencia tenga un efecto positivo en el desempeño de estos últimos establecimientos, como suponía su creador (Levin, 2002; McEwan, 2000; Hoxby, 2003; Rouse, 1998, Beldfield y Levin, 2002; Ladd, 2002).

A diferencia de la idea anterior, la investigación internacional entrega evidencia concluyente sobre los efectos que las reformas que promueven la libre elección de escuelas y los planes de voucher, sobre todo de carácter universal, tiene sobre la

segregación socioeconómica y racial al interior del sistema educativo. A modo de ejemplo, en Nueva Zelanda, donde el sistema impera desde 1989 y 1991 y se encuentra limitado a las escuelas públicas, se produjeron importantes cambios en la distribución de la matrícula entre estas escuelas. Los alumnos tienden a emigrar de las escuelas con mayor porcentaje de población étnica y de menor nivel socioeconómico, incorporándose a establecimientos con indicadores opuestos a éstos. Ladd y Fiske (2001) identifican dos elementos que inciden en esta tendencia: por un lado, la creciente introducción de prácticas de selección por parte de las escuelas y, por otro, el permiso de cobro de matrícula adicional a los alumnos. En una línea similar, Fuller y Elmore (1998) tras sistematizar estudios sobre choice-políticas en EEUU concluyen que *“increasing educational choice is likely to increase separation of students by race, social class and cultural background”*. Asimismo, la OECD (2007) provee una mirada comparativa sobre la libre elección a nivel internacional. Tras comparar a todos sus países miembros, el organismo muestra que los sistemas escolares que permiten más elección tienden a ser los que presentan mayor segregación entre las escuelas, porque los padres mejor educados pueden hacer mejores elecciones y disponen de más recursos para aprovechar las alternativas de la elección; y porque la selección académica -de parte de los colegios- tiende a acelerar el progreso de los que ya están adelantados gracias a sus padres

De este modo, la evidencia internacional muestra que los supuestos en que el sistema se basa no están operando en la práctica y no se observan los resultados esperados. Las escuelas, en general, no responden al sistema necesariamente elevando su calidad, sino introduciendo principalmente mecanismos de selección –pruebas de admisión o financiamiento compartido- que tienden a fomentar la segregación en el sistema educativo.

Ahora bien, dentro de la investigación sobre el tema, se determina también que distintos diseños del sistema de libre elección o planes de voucher poseen diversos resultados e impactos, sobre todo en el ámbito de la segregación. Por ejemplo, Brighthouse (2008) propone una categorización analítica de distintos sistemas de voucher según sus efectos sobre la equidad. Una de sus conclusiones es que los programas de *voucher* universales y poco regulados, como el propuesto por Friedman (1955) son altamente inequitativos y que los programas altamente focalizados y fuertemente regulados

obtienen resultados que mejoran la equidad comparativamente con el sistema tradicional de EEUU, que ata la matrícula en escuelas públicas al lugar de residencia de las familia. El diseño del sistema que se implemente lleva así a diversos resultados en torno a la segregación. El caso de Chile, por ende, cae dentro de la categoría de programas universales, por lo que, como se ve a continuación, su introducción y reformas ulteriores provoca distintas consecuencias que empujan hacia la segregación del sistema escolar.

Evidencia del caso chileno: El impacto del sistema de voucher

La evidencia para el caso chileno respecto del impacto del sistema sigue la misma línea de los estudios a nivel internacional. Por un lado, los estudios muestran que no existe un consenso sobre el impacto del sistema de voucher en un mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, existe evidencia concluyente sobre el efecto del sistema en la importante fuga de matrícula de escuelas públicas a particular subvencionadas. Asimismo, si bien el debate permanece aún abierto, distintos estudios coinciden en dar cuenta de la introducción de una importante segregación dentro del sistema educativo, no tanto por el sistema en sí mismo, sino por las características particulares de su diseño, como el financiamiento compartido o la selección de alumnos que operan como barreras institucionales que limitan la igualdad de oportunidades en el acceso a la oferta educativa.

Desentrañando lo anterior, en primer lugar, respecto de la matrícula, luego de la introducción del sistema de voucher se han experimentado profundos cambios en la distribución de la matrícula entre escuelas públicas y privadas, que se han traducido en una importante caída y tendencia a la baja en la participación de la matrícula municipal, que ya fueron mencionados en la introducción del estudio. En los años 90, por ejemplo, la matrícula del sector municipal representaba el 60% del total. En poco más de 15 años, al año 2005, se observa una diferencia significativamente más estrecha en la matrícula de este sector y del particular subvencionados. En paralelo a estas tendencias –que sustentan los propósitos de esta investigación- se observan importantes cambios en la oferta educativa del sistema escolar. Entre ellos, se aprecia (i) un incremento importante de la oferta de establecimientos particular subvencionado entre los años 1990-2005 (Marcel y Raczynski, 2009; (ii) La expansión del sector

particular subvencionado se realiza en torno a una heterogeneidad de colegios, primero, en torno a su tipo de sostenedor –con y sin fines de lucro. La matrícula al año 2005 en cada uno de estos sectores, da cuenta que del total de alumnos, un 49% pertenecía a escuelas municipales, un 26% a establecimientos particulares subvencionados con fines de lucro, un 12% a escuelas sin fines de lucro católica, 4% a escuelas sin fines de lucro no confesionales y 1% a establecimientos sin fines de lucro evangélicos. El 7% restante corresponde a matrícula de escuelas particulares-pagadas; (iii) Asimismo, la heterogeneidad del sector se observa en diferencias según la presencia o no de financiamiento compartido, y el monto del co-pago. Como se mencionó en la introducción, la información disponible al año 2006 da cuenta que el 49% de las escuelas particular subvencionadas tienen financiamiento compartido (Brunner et al., 2006). Existe información, por otra parte, que da cuenta del rápido aumento del número de escuelas con co-pago de este sector –que pasan de 232 el año 1993 a 1962 el 2006- así como de su monto promedio de cobro que, en pesos de 2006, era de \$4.669 y se eleva sistemáticamente hasta alcanzar los \$14.002 pesos en el año 2006 (Valenzuela, 2009, valores deflactados por IPC promedio año).

La fuerte expansión del sector particular subvencionado en la matrícula no ha ido, sin embargo, acompañada de una mejora en la calidad educativa del sistema escolar. De hecho, no existe evidencia concluyente sobre la mayor efectividad de este tipo de escuelas, ni sobre un impacto positivo de la competencia en el desempeño del sector público-municipal (dentro de la discusión sobre este tema, destacan Sapelli y Vial, 2002, 2005; McEwan et al., 2008; McEwan y Carnoy, 2001, Hsieh y Urquiola, 2005; Gallego, 2002; Aedo y Sapelli, 2001). Ahora bien, es preciso destacar que, si bien algunos estudios encuentran diferencias en calidad positivas hacia el sector particular subvencionado, éstas son atribuidas a los mecanismos de selección de alumnos por parte de dichas escuelas (Bellei, 2007; Contreras et al., 2007).

Más allá de anterior, otros estudios demuestran y coinciden en señalar que el sistema escolar chileno se encuentra segregado. La magnitud de dicha segregación, en términos comparativos a otros países, es un debate que se mantiene abierto dentro de la investigación sobre el tema. Asimismo, permanece abierta la discusión entre los investigadores sobre si el sistema de voucher impacta o no en este ámbito, en la medida que no existe indicador previo a su introducción. Sin embargo, las causas de la

segregación del sistema sí han sido estudiadas y responderían distintos factores, dentro de los que figuras: (i) factores históricos asociados con la fuerte desigualdad en la estructura social chilena; (ii) barreras institucionales que restringen la igualdad de oportunidades en el acceso a la oferta educativa: la posibilidad de los establecimientos particular subvencionados de seleccionar alumnos; y (iii) la introducción del financiamiento compartido. Son las familias de estrato medio quienes preferentemente están haciendo el tránsito desde el sector municipal hacia el particular subvencionado, acentuando la segregación del sistema (Brunner et al., 2006; Bellei, 2007; Erisen y Elacqua, 2006; Hsieh y Urquiola, 2006, MacEwan et al, 2008; Valenzuela, 2009; Elacqua, 2009).

Como se pudo ver, la evidencia internacional y nacional sobre el sistema de voucher y/o la libre elección de escuela presenta resultados similares. En general, se detecta que este tipo de sistemas, y las particulares características del caso Chileno, contribuyen a la segregación del sistema escolar. Es así como la principal conclusión es que las escuelas –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. Ahora bien, el 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. Por ello, a continuación se revisa la evidencia internacional respecto de la elección de colegios por parte de las familias, y se introducen algunos hallazgos de los escasos estudios de este tema para el caso chileno.

3.2 La demanda educativa: elección de colegios por parte de las familias

Dos enfoques complementarios en los estudios sobre el tema

El tema de la elección de colegio ha sido abordado con enfoques disciplinarios y asociado a ello metodologías distintas. De modo similar a otras áreas, 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 estudian 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 últimos temas son apropiadas metodologías cualitativas que se detienen, como este estudio, 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 fácil⁹. En esta investigación 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.

Antes de detallar las preguntas específicas de este estudio y el diseño metodológico adoptado, se sintetiza a continuación los resultados más importantes de los estudios internacionales y nacionales en el tema.

Estudios internacionales sobre parental choice: estado de la investigación sobre la elección de colegios por parte de las familias

Los estudios sobre qué demandan las familias de la educación y cómo eligen colegio para su hijo o hija en los países del norte han focalizado su atención algunos temas específicos como las razones para elegir un colegio o las fuentes de información utilizadas por las familias. En general, dicho tipo de estudios utiliza técnicas de investigación preferentemente de carácter cuantitativo y estudios econométricos que tienden a reducir el proceso de elección y su contexto a razones objetivas y que no logran identificar los significados que las familias asocian a su elección. A diferencia de ello, existe una relevante corriente de investigación inglesa, y francesa en menor medida, que se ha centrado en dar cuenta que las preferencias de las familias no surge 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 asociados a éste. Para abordar dichos tópicos, se privilegian, por cierto, estudios de carácter cualitativo.

⁹ 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.

➤ *Información que manejan las familias para elegir colegio*

Uno de los tópicos frecuentes de investigación internacional en torno al proceso de elección 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 de fuentes sobre las cuales las familias pueden informarse sobre las escuelas: *fuentes oficiales, los colegios y las redes sociales*. La evidencia provista por los estudios revisados indica 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. La información que proveen estas redes es calificada por Ball y Vincent (1998) como “*hot knowledge*” -información caliente- por oposición al “*cold knowledge*” de carácter abstracto, construido para la difusión pública, que ofrecen las fuentes oficiales o los ranking publicados en la prensa. En su estudio cualitativo, realizado en Inglaterra, los autores encuentran que para muchos padres, la prioridad de las redes sociales se debe en parte a que las recomendaciones personales son sentidas como más confiables que los “fríos” datos objetivos provistos por la escuela o las fuentes oficiales. Esto es especialmente marcado en torno a ciertas características de los colegios que son importantes para las familias y sobre las que existe poca o ninguna información oficial disponible, por ejemplo, lo relacionado con la calidad de la convivencia interna y la manera en que los colegios tratan o cuidan a los alumnos. Tanto estos, como 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 que sus redes tienden a ser más restringidas. (Schneider *et al.*, 2000).

Asociado al tema de la información, algunos autores se preguntan por el tipo de información que demandan las familias y si la entrega oficial de ésta modificaría la forma de elegir colegio por parte de la familia. Hastings *et al.* (2007) en EEUU por medio de un diseño experimental entregaron información simplificada sobre los resultados académicos de escuelas encontrando un impacto positivo: las familias del grupo experimental eligieron en mayor medida que las del grupo de control establecimientos con mejores resultados académicos. No obstante, Schneider y Buckley (2002) argumentan que las familias priorizan información sobre la composición según raza y clase social en los colegios antes que información sobre rendimiento

académico. En Nueva Zelanda, Ladd y Fiske (2002) concluyen que la entrega de información sobre la composición sociodemográfica -etnia y clase social- del estudiantado tiene una incidencia significativa en la elección de escuela, la preferencia de la mayor parte de las familias se inclinó hacia una composición social más homogénea y acorde a la de la familia.

El tipo de información que las familias buscan sobre las escuelas, como dejan entrever estos estudios, se relaciona con sus principales razones para elegir un establecimiento, como se muestra a continuación.

➤ *Razones de elección y preferencias*

Los distintos estudios revisados dan cuenta que en la elección pesan, con ponderaciones distintas, diversas razones.

En general, desde la disciplina de la economía, el foco de los estudios de carácter econométrico ha estado en el *trade off* que existe entre calidad académica y cercanía escuela-hogar en el sentido que la disposición a desplazarse aumentaría en función de la calidad académica de los colegios. Así, aparecen, por un lado, padres con una alta valoración de la cercanía de la escuela, que no las eligen por su calidad, y por otro, familias que tienen más bien una importante valoración y preferencia por los resultados, por encima de la proximidad del establecimiento al hogar. Estas distintas preferencias se encuentran asociadas al grupo socioeconómico. A mayor ingreso, mayor valoración por la calidad académica de la escuela (Hastings et al, 2005).

Ahora bien, un importante corpus de investigación ha estudiado específicamente la incidencia que tienen los factores o *razones demográficas*, a saber clases sociales o características étnicas de los alumnos en la elección de colegio. Por un lado, existe proliferante evidencia de carácter cuantitativo que ha dado cuenta de la relación entre elección y segregación. Lankford y Wickoff (1997) encuentran que los padres blancos de sectores medios tienden a elegir colegios mayoritariamente compuestos por alumnos semejantes, mientras que los grupos étnicos minoritarios eligen colegios con población similar a la propia. Padres blancos tienden a evitar aquellas escuelas con alta concentración de minorías raciales y socialmente vulnerables. La evidencia relevada

por Ladd y Fiske para Nueva Zelandia llega a conclusiones similares. Schneider y Buckley (2002) mediante el análisis de las búsquedas de información sobre colegios por parte de las familias en un sitio web detectan que la principal información buscada corresponde a aspectos raciales y de composición socioeconómica. Dentro de este marco, cobra importancia el estudio llevado a cabo por Saporito y Lareau (2002), de carácter cualitativo, en que distinguen dos etapas del proceso de elección de escuela. Una primera en que las familias excluyen escuelas en base a alguna consideración negativa –en el caso de familias blancas a aquellos colegios con alta concentración de estudiantes de raza negra- y posteriormente, una segunda etapa en que se consideran distintos otros factores positivamente y se selecciona un establecimiento en particular.

En este marco, es la evidencia cualitativa la que mejor retrata la importancia de este factor dentro de la elección de escuela y las motivaciones que lo sustentan. Para estudiar este ámbito, los estudios internacionales se han centrado principalmente en comprender e indagar en las motivaciones tras la importancia del factor de clase social o características demográficas en familias de estrato medio o alto al momento de elegir un establecimiento educacional. Varios de ellos se han interesado en la temática para entender la fuga de sector medios desde el sector público de educación hacia el privado. Así, en Francia, Van Zanten (2002,2006) da cuenta de la preocupación al momento de elegir un colegio en dicho estrato por el grupo de pares del alumno. Bajo una pesimista percepción respecto de la capacidad de las escuelas de superar los desventajas de los alumnos de familias en situación social más baja, los estratos medios buscan una composición social del alumnado que les permita diferenciarse y distinguirse de los modos de vida y socialización familiar de los medios populares, permitiendo que sus hijos se eduquen en condiciones de socialización y escolarización adecuados. Dichas características se corresponden con colegios privados. Asimismo, este último sector educativo es visto como aquel marcado por la protección y disciplina, y ubicadas en un entorno barrial deseable, a diferencia de las escuelas públicas carentes de disciplina y autoridad así como situado en entorno peligrosos. Siguiendo la misma idea, Jellison en EEUU concluye a partir de su estudio del año 2002 que, para las familias de estrato medio, *status dominated every aspect of the study parent's choice* (Jellison, 2002: 201). A partir de ello, determina que la percepción de calidad de un determinado colegio por parte de dicho sector social depende directamente de que reciba a alumnos provenientes de familias de mayor status social y predominantemente

de raza blanca. La distinta evidencia presentada está así empujando –desde la demanda- hacia una mayor segregación socioeconómica y/o racial de los sistemas escolares.

Los antecedentes aportados hasta el momento por la revisión de la literatura internacional son concluyentes en dar cuenta que los distintos ámbitos del estudio sobre *school choice*, como el acceso a la información, el tipo de información que se privilegia, o los factores asociados a las decisiones, no son ajenas a la posición que ocupa la familia en la estructura social. Desde esta perspectiva, cobra relevancia entender –tal como sugiere la línea de investigación inglesa sobre este tema- el proceso de elección de establecimiento a partir del contexto cultural, social y económico en que las familias se sitúan. Es a partir de la evidencia aportada hasta el momento que se entiende y comprende la relación entre segregación y sistema educativo, presente como se evidenció en el punto 3.1 en los sistemas de libre elección de escuela.

- *El contexto de la elección: capital económico y cultural de las familias y las representaciones sociales de la educación*

A partir de lo anterior, queda en evidencia 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 asociado a éste. Para dar cuenta de este tema, la literatura inglesa ha introducido el concepto de *landscapes of choice* –campo de elección- mediante el cual se contextualiza el proceso de elección de las familias, se reconoce que los padres están situados en determinadas condiciones, dentro de las cuales se le otorga sentido a los distintos criterios o razones de decisión. La introducción del concepto permite, así, como los autores señalan, capturar lo profundo y superficial del proceso de elección (Bowe et al. 1994). En general, dicha línea de investigación ha argumentado que las políticas de elección de escuela han favorecido a las clases medias, que saca ventajas de esta política mercantil, favoreciendo así una reproducción de las clases sociales. En particular, Ball (1993) ha señalado que esta reproducción opera de distintas formas. Por un lado, la política asume que las habilidades y predisposiciones hacia la elección, así como el capital cultural que se invierte en ella son generalizadas. Asimismo, asume que

quienes no eligen o toman decisiones no-estratégicas son malos padres. Por último, establece una relación entre la distribución de recursos y las alternativas de elección. De este modo, como él menciona, se crea un sistema de exclusión y diferenciación, que refuerza las ventajas de la clase media y alta. La clase baja se ve desfavorecida no sólo por sus limitaciones económicas, que la fuerzan a excluir un mayor número de alternativas educativas, sino además porque no posee el capital cultural necesario para convertirse en *un chooser* activo y estratégico (Ball, 1993). Ahora bien, a las limitaciones de carácter estructurales por parte de las familias, se suman también distintas aspiraciones y expectativas depositadas en la educación, caracterizadas por una mirada más inmediata y de corto plazo en padres de clase baja, y planificación a largo plazo y más aspiracional en el estrato medio (Ball et al. 1995).

Un concepto que permite dar cuenta y aproximarse a la relevancia de estos últimos aspectos es el de representaciones sociales, extraído de la psicología. Una revisión exhaustiva de definiciones del concepto permite entenderlo como *“imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con los cuales tenemos algo que ver”* (Jodelet, 1986). Se trata de construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales y que remiten a la forma en que las personas visualizan su entorno. Proveen un acervo de saberes y valoraciones a partir de las cuales la persona / familia se construye un mapa de la realidad y las alternativas disponibles, que orienta e influye las decisiones concretas que toma (Taylor, 2004). Las representaciones sociales de este modo cumplen funciones de saber (saber práctico y de sentido común), identitarias (situarse socialmente y hacer comparaciones entre distintos grupos o realidades), de orientación (guía para la acción y delimitación de lo social y normativamente aceptable) y, a posteriori, de justificación de posturas y conductas tomadas (Abric, 2001).

Como se puede entrever, la importancia del contexto dentro del cual se inserta el proceso de elección aparece así como una de las principales conclusiones de la revisión bibliográfica realizada para situar el problema de este estudio. A partir de ello surge finalmente el concepto *patters of schooling* –propuesto por Ball, Bowe y Gewirtz (1995) o patrones de elección. Los grupos –en este caso socioeconómico- tienen

patrones de elección, que emergen en base a la posición que la familia ocupa en la estructura social y el campo de elección, que, a su vez, se relacionan fuertemente con las distintas representaciones sobre la educación y la oferta educativa local así como la experiencia educacional específica de cada familia con sus hijos.

Hasta aquí, es posible dar cuenta del marco analítico y categorías de análisis provistas para esta investigación por la revisión de la literatura internacional. Sin embargo, es preciso dar cuenta con exactitud cuáles han sido los principales hallazgos de los estudios sobre *school choice* en Chile y sus principales límites.

El estudio sobre parental choice en Chile

La investigación sobre el school choice en Chile –desde esta perspectiva de las familias- ha estado dominada por la economía y las metodologías de carácter cuantitativo. El estudio pionero corresponde a Elacqua y Fábrega (2006). Al mismo tiempo, han aparecido varios estudios que buscan identificar las razones de la elección de escuela por medio de modelos econométricos; y unos pocos que incursionan en aspectos cualitativos del proceso de elección.

➤ *Información que manejan las familias para elegir colegio*

Sin mucha diferencia con los resultados ya presentados por los estudios internacionales, los principales hallazgos en Chile señalan que el acceso a la información sobre colegios, dentro del proceso de elección, se encuentra mediado por la estructura social. Así si bien los apoderados de todos los grupos sociales tienen bajo conocimiento respecto del SIMCE de sus escuelas –como evidencia varias encuestas de opinión (CIDE, 2006; CEP, 2006), las familias con mayores niveles de escolaridad usan comparativamente más fuentes formales que las con menos educación y tiene redes sociales de mayor calidad o confiabilidad (Elacqua y Fábrega, 2006).

➤ *Razones de elección y preferencias*

El mismo estudio de Elacqua y Fábrega citado da cuenta que, en las respuestas a una encuesta a apoderados de 1º básica en la RM, detecta que lo más importante para los

padres son las razones prácticas –denominación que los autores le entregan a factores como la cercanía, los costos de la escuela y el tener hijos matriculados en la escuela. Estas razones son más importantes en apoderados de menor escolaridad y de escuelas municipales. En segundo lugar, aparece la existencia de redes sociales que han informado sobre la escuela –como buenas referencias o amigos que postularon. En tercera posición, están las razones asociadas a la calidad académica. Un hallazgo relevante en esta razón es que no se vislumbran diferencias entre estratos sociales respecto de la aparición de este factor.

Por otra parte, una incipiente corriente de estudios econométricos ha estudiado en base a las elecciones de establecimiento educacional ya tomadas, las preferencias que las familias tendrían al momento de decidir. Estos estudios sugieren como principal conclusión que existe un trade off entre calidad y distancia en la elección de escuela. Así, la disposición de las familias a elegir un establecimiento más lejano a hogar aumentaría en función de su calidad académica. Esta disposición sin embargo se encuentra asociada al nivel socioeconómico de la familia, tal como la evidencia internacional ya había planteado (Gallego y Hernando, 2008; Chumacero et al, 2008). Los estudios dejan abierta sin embargo la pregunta respecto de qué indicadores de calidad académica están usando los padres si es que, como los datos arrojan, no conocen los indicadores objetivos, tipo SIMCE.

A diferencia de la evidencia internacional, no existe en Chile estudios acabados y orientados a cuantificar ni profundizar en la importancia de la composición socioeconómica de la escuela al momento de elegir un establecimiento educacional. Elacqua, dentro de su trabajo, da cuenta de la presencia de esta razón en la elección: los datos muestran que las escuelas consideradas por los padres dentro de su *choice set* son más homogéneas en términos del nivel socioeconómico de los estudiantes que en cuanto a su rendimiento académico promedio. Según este análisis no más de un 25% de los padres elegiría colegio en base a su rendimiento. Si bien el estudio reconoce la importancia del nivel socioeconómico del estudiantado, los límites metodológicos del estudio impiden a los autores a llevar a cabo un análisis profundo de las raíces o determinantes de dicha preferencia por la homogeneidad social.

A diferencia de la evidencia internacional, la investigación sobre *school choice* en Chile no ha estudiado este fenómeno desde una metodología cualitativa, ni ha entrado en el peso de las aspiraciones familiares o representaciones sociales sobre la oferta educativa, como el marco internacional. Así, ésta no ha llegado aún por lo tanto a la identificación y comprensión de patrones de elección de escuela familiares, que abarquen e interrelacionen tanto las condiciones estructurales de la elección, como las diversas representaciones que las familias tienen. Incursiones iniciales en el tema son los trabajos de Córdoba (2006), Navarro (2008) y Rojas (2005).

3.3 Las preguntas específicas del estudio

Los elementos y categorías reseñados definieron las dimensiones y preguntas de la fase empírica de esta investigación. Estas corresponden a las siguientes:

- *El acto de matricular al hijo o hija en un establecimiento*
 - *Decisión activa o pasiva. Demanda calificada o no calificada.* ¿En qué medida el acto de matricular al hijo o hija en un establecimiento involucra efectivamente una decisión entre distintos establecimientos?
 - *Amplitud y diversificación del 'choice set'.* De haber efectivamente una decisión entre distintos establecimientos, ¿entre cuántos y entre que tipo de establecimientos? ¿En qué son similares y en qué distintos los establecimientos alternativos considerados?
 - *Características del proceso de decisión.* ¿Cuán relevante es la decisión para la familia? ¿Cuándo se inicia el proceso de búsqueda del establecimiento? ¿Quiénes intervienen? ¿A quién se consulta? ¿Con qué información se cuenta al momento de tomar la decisión?
 - *Factores inmediatos que se incorporan a la decisión.* Gravitación de razones prácticas (en la denominación de Elacqua, 2006) y razones estratégicas.

El tema de la elección de colegio se centró en dos momentos de la trayectoria escolar de una persona: la entrada al sistema educativo y en la transición a la enseñanza media.

- *Calidad de la educación*

- ¿Qué es o cómo se entiende, qué dimensiones incluye una educación de calidad para las familias?
- *Mapa simbólico del sistema escolar chileno. ¿Cómo describen y qué distinciones reconocen en el sistema escolar chileno?*
 - ⇒ El eje público-privado. ¿Existe en la visión de las familias la distinción entre educación pública (municipal) y particular subvencionada? ¿Plantean una distinción entre educación municipal y educación pública?
 - Si es así, ¿cómo es la imagen que presentan de una y otra y cuál es la que tienen de la educación particular subvencionada y la pagada? ¿A qué valores asocian la educación pública y la privada? ¿Qué fortalezas y debilidades visualizan en una y en otra?
 - Si no es así, ¿qué distinciones o en función de qué factores segmentan la oferta educativa del país?
 - ⇒ Imaginario republicano de la educación pública. ¿En que medida las familias expresan un imaginario que se podría asimilar al imaginario “republicano” de la educación?
- *Patrones educacionales de elección de colegio*
 - ¿Qué esperan o buscan las familias en la educación? ¿Qué funciones le atribuyen? ¿movilidad social? ¿buen ambiente y espacio de contención? ¿responsabilidad y compromiso ciudadano?
 - ¿Qué busca la familia al matricular a su hijo? ¿Qué es lo importante para ella? A modo de ejemplo, buena inserción laboral, acceso a estudios universitarios, ampliación de vínculos y redes sociales, reforzamiento de valores y estilos de vida familiar, búsqueda de homogeneidad social o del distanciamiento de estratos en condición más precarias que las de la familia o simplemente comodidad (cercanía) o bajo.

El cada una de estos planos de análisis el estudio pone especial atención en las diferencias que existen entre las representaciones y conductas de las familias de estrato bajo y medio, esto es, analiza el peso que tiene el capital cultural y económico

en las representaciones sociales sobre la educación y los patrones de elección de colegio.

4. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La naturaleza del tema y problema de estudio –entender el proceso de toma de decisión desde el punto de vista de las familias, y las estrategias, valoraciones y representaciones sociales de la educación que están en juego— como se señaló antes, llevó a adoptar un enfoque metodológico cualitativo.

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 indicador 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.

4.1. Criterios de selección de comunas

Tomando en cuenta que el principal objetivo del estudio es analizar los procesos y factores a nivel de las familias que se esconden tras los resultados numéricos de la pérdida de matrícula de la educación municipal, era clave seleccionar familias de comunas con altos porcentajes de caída de la participación del sector municipal y con una alta expansión del sector particular-subvencionado. Es en escenarios de efectiva caída de la participación de la educación municipal y mayor atracción de la oferta privada donde cobra relevancia estudiar a que factores responde la preferencia familiar por la educación municipal o la particular subvencionada y el conjunto de representaciones asociadas a cada uno de estos dos sectores. Se optó por realizar el estudio en tres comunas localizadas en tres regiones distintas: una en la región de Coquimbo, otra en el área metropolitana de Santiago y la tercera en la Región de los Lagos.

Para seleccionar la comuna dentro de cada región se aprovechó un ordenamiento de las comunas de más de 40 mil habitantes según intensidad de la caída en la matrícula municipal –básica y media– controlando por cambios en la población de edad escolar, entre los años 1996-2005, elaborada por Larrañaga (2009). De las tres comunas con un índice más alto en este indicador en cada región se eligió una, optando por la comuna capital regional, con el mismo nombre, en la región de Coquimbo); la comuna de Puente Alto en Santiago y la comuna de Osorno, capital de la provincia del mismo nombre, en la región de Los Lagos.

La tabla 1 presenta un resumen de las algunas características de la oferta educativa presente en las tres comunas, en términos de matrícula, SIMCE y grupo socioeconómico al que pertenece el estudiantado en establecimientos municipales y particulares subvencionados y un indicador de segregación residencial en la comuna extraído de Valenzuela (2009)¹⁰. Se señala también el número de habitantes en la comuna en el año 2008, según estimación del INE.

Tabla 1: Oferta educativa de Coquimbo, Puente Alto y Osorno, 2001 y 2008

		COQUIMBO		PUENTE ALTO		OSORNO	
Habitantes (2008)		201.601		670.238		160.447	
Segregación residencial en la comuna (2002)*		0,34		0,40		0,35	
TIPO DE ADMINISTRACIÓN EDUCACIÓN MUNICIPAL		Depto. Educación		Corporación Municipal		Depto. Educación	
		2001	2008	2001	2008	2001	2008
MATRÍCULA	Participación sector municipal en matrícula básica y media	61%	41	33	22	57	43
	Participación sector particular-subvencionado en matrícula básica y media	38	58	63	76	35	49
		ENSEÑANZA BASICA 2008					
NUMERO DE ESTABLECIMIENTOS SEGUN NIVEL DE ENSEÑANZA,	Sector Municipal	Bajo (A)	8	0	10		
		Medio-Bajo (B)	17	16	18		
		Medio ©	4	6	3		
		Medio-Alto (D)	0	0	0		

¹⁰ Fuente: Valenzuela (2009). Este indicador corresponde al Índice de Duncan por comuna, incorpora sólo las zonas urbanas, y se construye en base a información del Censo de Población y Vivienda de 2002. El índice fluctúa entre los valores 0 y 1 y estima la proporción de estudiantes vulnerables que debiesen transferirse de establecimientos escolares para que existiese una distribución homogénea de estos entre todos los establecimientos de un territorio. Mientras más alto el valor mayor la segregación. Como estudiantes vulnerables se definieron todos aquellos que provienen del 30 % de los hogares de menor escolaridad adulta y que acceden a menos bienes durables en el territorio.

SECTOR Y GSE** DE ALUMNADO*	ENSEÑANZA MEDIA 2008			
		Total	29	22
Sector particular-subvencionado	Bajo (A)	1	2	8
	Medio-Bajo (B)	4	13	8
	Medio ©	19	45	11
	Medio-Alto (D)	11	25	8
	Total	35	85	35
ENSEÑANZA MEDIA 2008				
Sector Municipal	Bajo (A)	3	1	2
	Medio-Bajo (B)	4	5	2
	Medio ©	1	1	1
	Medio-Alto (D)	0	0	0
		8	7	5
Sector particular-subvencionado	Bajo (A)	0	3	10
	Medio-Bajo (B)	2	19	5
	Medio ©	13	28	2
	Medio-Alto (D)	6	7	5
	Total	21	47	22

* Índice de Duncan. Para la definición del índice ver nota pie 9.

**Índice de nivel socioeconómico de los estudiantes de los colegios elaborado por el MINEDUC

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de matrícula y SIMCE del MINEDUC y INE, Estimaciones de población

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.

4.2. Técnicas de recolección de información

La investigación recabó información primaria por medio de entrevistas –individuales y grupales- a apoderados, a las que en la transición a la enseñanza media se sumaron entrevistas grupales a estudiantes.

- Entrevistas individuales a apoderados. Con estas se reconstruyó las distintas trayectorias de elección de escuelas por parte de las familias, profundizando en temas de información, los factores y razones para elegir un determinado establecimiento, los protagonistas en la decisión, el sentido que la educación tiene para la familia, e identificando las aspiraciones y la importancia que se le atribuye.
- Entrevistas grupales del tipo focal a apoderados y a estudiantes de enseñanza media. El propósito principal de estas era acercarse a las representaciones, valoraciones y percepciones de los distintos grupos acerca de la educación

municipal y particular-subsuencionada así como otras distinciones dentro de la oferta educativa (educación gratuita-pagada, educación laica-religiosa, modalidad de enseñanza CH-TP, etc.). En las entrevistas grupales a alumnos se exploró también en el rol y la participación que ellos tuvieron al momento de escoger un colegio de educación media.

Para cada una de estas entrevistas se elaboraron pautas semiestructuradas que definían los temas a conversar con apoderados individuales y en grupo y con el grupo de estudiantes de enseñanza 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. El método consiste en “a partir de un término inductor (o de una serie de términos), pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu. (...) [Ello] debería permitir tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado” (Abric, 2001; pp. 59). Adicionalmente, la entrevista grupal a estudiantes de enseñanza media incluyó la realización de una actividad individual y posteriormente una conversación sobre los resultados obtenidos por esta actividad. La actividad individual 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 graficados en la revista que asociaban con educación pública-municipal, particular subsuencionada y particular pagada¹¹.

4.3. Selección de apoderados y estudiantes a entrevistar

La selección fue intencionada. El reclutamiento se hizo por establecimiento educativo. En cada comuna se identificaron los establecimientos municipales y particulares subsuencionados que impartían enseñanza básica y los que impartían enseñanza media, caracterizándolos según el GSE del estudiantado que acogía. Esta lista se entregó a un “coordinador” residente en cada comuna, con experiencia y competencias para reclutar

¹¹ Previo a la aplicación de esta actividad en las tres comunas, ella se testeó con alumnos de tres liceos emblemáticos de Santiago en junio de 2009, aprovechando que en esa fecha estaban en “período de reflexión estudiantil” (paro con estadía en el colegio).

personas para ser entrevistadas, y con instrucciones precisas de cómo proceder en el caso de esta investigación (ver Anexo C).

Los criterios que guiaron la selección de apoderados y alumnos fueron los siguientes: apoderados y estudiantes de colegios municipales y particular subvencionados de GSE bajo y medio (GSE A-B y C, en la nomenclatura MINEDUC, respectivamente) y que tuvieran hijos en la enseñanza básica y/o en la media. Adicionalmente, se definió una cuota de un 50 % de estudiantes mujeres y 50 % hombres para la entrevista grupal a alumnos y en las entrevistas individuales a apoderados. La calidad académica de los establecimientos escolares no fue un criterio específico de selección de apoderados, no obstante se aseguró que en el reclutamiento hubiese apoderados y estudiantes de establecimientos de variada calidad académica (SIMCE), de hecho el instructivo obligaba a evitar la inclusión de apoderados de un mismo establecimiento.

Las tablas 2 y 3 sintetizan el trabajo realizado en cada comuna con apoderados. Con alumnos se realizó una entrevista en cada comuna a la cual asistieron alumnos de ambos sectores y de colegios con distintos GSE. Puede apreciarse que en cada uno 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 ha razones analíticas o teóricas. De hecho, el número limitado de entrevistas es la razón principal por la cual calificamos este estudio de exploratorio.

Tabla 2: Entrevistas individuales a apoderados por comuna

		NSE	
Dependencia del establecimiento	Nivel de enseñanza	Bajo-Medio Bajo	Medio
Colegios municipales	Básica	1	1
	Media	1	1
Colegios particular-subvencionados	Básica	1	1
	Media	1	1

Tabla 3: Entrevistas grupales a apoderados por comuna

		NSE	
Dependencia del establecimiento	Nivel de enseñanza	Bajo-Medio Bajo	Medio
Colegios municipales	Básica	1	1
	Media		
Colegios particular-subvencionados	Básica	1	1
	Media		

4.4. Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de recolección de información –pautas semiestructuradas– tienen semejanzas y diferencias entre sí. Cada una cubre cuatro tópicos principales, que se corresponden con las preguntas y objetivos del estudio: (i) el sentido, rol e importancia de la educación para la familia; (ii) las representaciones en torno a la educación municipal/particular-subvencionadas u otras distinciones relevantes de la oferta educativa; (iii) el concepto de calidad educativa; y (iv) el proceso de elección de colegio. Si bien en todas se tratan estos cuatro temas, la profundidad con que éstos se abordan, son distintos según se trate de entrevistas individuales o grupales.

Más allá de eso, los instrumentos presentan ciertas diferencias de acuerdo a las características de los entrevistados o de los grupos. A modo de ejemplo, en las entrevistas grupales a apoderados a colegios municipales, la pauta enfatiza cómo perciben la educación municipal de su comuna y en el país, a qué tipo de valores o imaginarios está asociada y cómo se imaginan una educación pública atractiva para sus hijos. En las entrevistas grupales a apoderados de particulares-subvencionados se busca profundizar más bien en las razones por las cuales optaron por un colegio privado en lugar de público, así como en las condiciones por las cuales estarían dispuestos a cambiar a sus hijos a un establecimiento municipal. Por otro lado, en las entrevistas individuales a apoderados de educación media se incluye un núcleo de preguntas respecto de la decisión de optar por una determinada modalidad de enseñanza para sus hijos y al rol efectivo de sus hijos en el proceso. El detalle de los instrumentos se presenta en el Anexo N° C.

4.5. Organización y realización del trabajo de campo

El trabajo de campo en las tres comunas seleccionadas se llevó a cabo durante el mes de junio-julio 2009. La organización del trabajo en cada comuna, que incluye el reclutamiento de los entrevistados, la búsqueda de un lugar para realizar las entrevistas, el traslado de los participantes, fue realizada por un “coordinador de terreno”, residente en la comuna y con experiencia en este tipo de trabajo. Como se señaló el reclutamiento debía hacerse a través de los establecimientos educacionales, de modo de asegurar que los entrevistados proviniesen de un colegio de determinada dependencia, nivel de enseñanza y grupo socioeconómico promedio. La llegada a los colegios, en algunas comunas, fue difícil. No obstante, una carta del MINEDUC que patrocinaba el estudio y una llamada al sostenedor, allanó el camino venciendo dificultades iniciales. Como forma de fomentar y agradecer la participación en las entrevistas y el tiempo que apoderados y estudiantes destinaron a éstas se les hizo entrega de una módica recompensa monetaria. Las entrevistas individuales y grupales en cada comuna fueron realizadas todas por una pareja investigadores de Asesorías para el Desarrollo.

4.6. Procesamiento y análisis de la información

Las entrevistas grupales fueron transcritas por completo y las individuales se transfirieron a una matriz de vaciado. Después de esta labor se procedió a leer varias veces el material y las matrices clasificándolo e identificando categorías que eran claves para el análisis. 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.

Los tres capítulos siguientes exponen los principales hallazgos del estudio. El capítulo II se detiene en el proceso de elección de colegio que realizan la familia. El análisis se realiza para la enseñanza básica, señalando luego, las particularidades que asume el proceso de elección de colegio en la enseñanza media. El capítulo III describe el concepto de calidad de la educación que tienen las familias. El IV resume las visiones sobre la oferta educacional y los ejes que en opinión de las familias segmentan esta oferta. El capítulo V analiza las expectativas y sentidos sobre la educación que poseen las familias y el capítulo VI sintetiza los principales tipos de elección identificados, que se derivan del material recopilado. Un tema central al estudio presente en cada uno de estos tres capítulos son las diferencias que se observan entre y al interior de los estratos sociales, bajo y medio, respectivamente.

II. RESULTADOS Y HALLAZGOS: ¿CÓMO ELIGEN COLEGIO LAS FAMILIAS DE ESTRATOS MEDIO Y BAJO EN CHILE?

En este capítulo se describe el proceso concreto de elección de colegio. En particular, interesa identificar la amplitud y diversificación del *choice set* de las familias, los actores que intervienen en la decisión, las distintas razones que tienen para elegir un establecimiento, así como la información con la que cuentan al momento de tomar una decisión y las fuentes que alimentan la información de que disponen.

En términos de su estructura, el capítulo comienza describiendo las distintas etapas que componen el proceso de elección y los actores que intervienen en él. Posteriormente, se presentan las fuentes de información que alimentan la elección, para terminar puntualizando algunas particularidades que el proceso asume en la enseñanza media.

En términos generales, los principales resultados del proceso de elección de escuela en Chile dan cuenta que éste consta no sólo de las dos etapas presentes en la literatura internacional, sino que se añade una fase posterior, dentro de la cual los apoderados validan o cuestionan su decisión inicial. Las familias, de este modo, no cierran su proceso de búsqueda en el momento de la elección y aceptación en un establecimiento inicial, sino que elegir colegio es una decisión dinámica.

Por otro lado, la evidencia recabada permite afirmar que las familias manejan escasa información objetiva durante el proceso de elección y que sus principales fuentes corresponden a las redes sociales, así como a una categoría no tan presente en la bibliografía que es la producción de información primaria sobre los establecimientos que realiza el apoderado.

Por último, se identifica que en la elección de colegio para enseñanza media, los criterios de decisión se complejizan y entran en juego nuevos factores y actores, como el estudiante y su proyecto educativo personal.

De modo transversal, se marcan las importantes diferencias según nivel socioeconómico que configuran diferencias en el proceso de elección de los estratos estudiados.

Ahora bien, como se verá a lo largo del capítulo, dentro del proceso de elección de establecimiento educativo, confluyen las distintas definiciones de las familias sobre el concepto de calidad, las representaciones sobre el sentido de la educación, así como las valoraciones atribuidas a la diversidad de la oferta educativa. Estos temas, así como su entrelazamiento, si bien se introducen durante la sección, se describen con profundidad en los capítulos siguientes.

1. Etapas, criterios y protagonistas en el proceso de elección de colegio

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. Por supuesto, esto es una distinción meramente analítica y no necesariamente se produce temporalmente así en la realidad.

La evidencia recabada en esta investigación revela que esta forma de conceptualizar el proceso no se ajusta del todo a lo que ocurre en Chile. En efecto, la distinción entre dos etapas aparece como incompleta ya que una vez que las familias eligen y matriculan al hijo o hija en un establecimiento, siguen de manera permanente recopilando antecedentes e información sobre el colegio elegido y sobre otras alternativas. De esta manera, posterior a la elección, la familia valida la elección realizada, teniendo siempre como posibilidad el cambio de colegio.

A continuación, se describen las tres etapas del proceso de elección de las familias en Chile y los criterios de selección que las definen.

Primera etapa

En la *primera etapa*, las familias entrevistadas realizan una exclusión de alternativas, principalmente, en base a consideraciones de distancia y precio. Si el colegio no queda próximo o relativamente cerca de la casa, y/o está fuera de lo que la familia está dispuesta y puede pagar, el apoderado simplemente no la toma en cuenta y no se la plantea como una alternativa.

Elacqua y Fábrega (2006) ya habían llamado la atención con respecto al enorme peso que en Chile tienen las consideraciones prácticas y, principalmente, la cercanía o distancia hogar-escuela. Los hallazgos de esta investigación se alinean con dicho resultado.

En efecto, la importancia asignada a la cercanía a la hora de elegir es prácticamente unánime entre los entrevistados, esencialmente en la elección de escuela para enseñanza básica. Sin embargo, rara vez la cercanía es el único criterio considerado. Por lo general, se agrega a otras razones, como diciendo “*me gusta por esto y esto y además queda cerca*”. Las citas que siguen ilustran la centralidad de esta consideración:

“Vi ese colegio, lo vi mas cerca, no tengo para pagar locomoción, mensualidad y por eso me quedé” (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE AB)

“Yo particularmente los metí en ese colegio porque me quedaba cerca del domicilio y después me quedo gustando...” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE AB)

“Me quedaba cerca y además yo estudie ahí y es que como vivía con mis papas yo vivía cerca” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB)

En la enseñanza media, como se verá hacia el final del capítulo, este criterio pierde cierto protagonismo y se añaden otras consideraciones.

Las entrevistas muestran, además, que los apoderados tienen un mapeo bastante completo sobre qué colegios existen en su barrio o cerca de sus hogares y saben de forma aproximativa a cuántas cuadras de su casa quedan. No es frecuente, así, que un apoderado no sepa que existe un determinado colegio ubicado cerca de su hogar.

Las excepciones a la centralidad de la distancia hogar-escuela dentro de esta etapa son pocas y corresponden principalmente a algunas familias, en que priman razones asociadas a la familiaridad -cuando el o la apoderada asistió a un colegio- o cuando tienen una motivación fuerte por alejar al alumno del medio en que viven. Lo anterior, sin embargo, exige que las familias cuenten con recursos (de tiempo y monetarios) para llevarlo a una escuela más lejana o contratar un transporte escolar, de modo que aparece principalmente en familias de estrato medio:

“Lo elegí porque yo soy de la Cantera (pueblo), y por generación hemos estudiado todos en ese colegio; mis hermanos, mis 2 hijos mayores y yo” (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE C – cuya escuela queda a 20 minutos aprox. en transporte público).

“E: Y ese ¿a cuánta distancia te queda de acá? Como 13 o 14 cuadras. E: ¿Cómo se va tu hija? En furgón.” (Apoderada, Puente Alto, Municipal, GSE C)

Además de la distancia hogar-escuela, el precio o costo del establecimiento aparece como una segunda consideración básica de exclusión de alternativas en esta primera etapa. Las familias, tal como se vio con la cercanía, manejan cierta información aproximativa del costo de las escuelas del entorno. Como se puede esperar, el estrato socioeconómico al que pertenece la familia marca una gran diferencia en esta etapa.

La evidencia da cuenta, por un lado, que la mayoría de los apoderados de grupos bajos excluyen las alternativas pagadas que a sus ojos son de alto costo y marginan, por lo tanto, colegios particulares subvencionados con financiamiento compartido o cobro de mensualidad, privilegiando escuelas municipales gratuitas o bien particulares subvencionadas sin financiamiento compartido o con bajo costo. De esta forma, estas familias plantean explícitamente una preferencia por colegios municipales, argumentando que otra opción para ellas no sería responsable, en el sentido de que excede sus límites presupuestarios, por comparación con familias que *“un mes pueden pagar y al siguiente no”*, por lo que se ven obligados a cambiarlo de colegio. Estos apoderados afirman que ellos toman opciones *realistas* desde el punto de vista financiero, como ilustran las citas que siguen:

“Vale \$ 80.000 mensuales. Si yo tuviera esos medios, pongo a mis hijos en colegios particulares. Pero lamentablemente, uno tiene que ser realista” (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE AB).

“Nuestro estándar de vida nos da para un colegio municipalizado... nosotros tenemos que tratar de mantener nuestro nivel socioeconómico, a lo mejor si alguna vez tengo una

pega más buena (...), pero en este momento tenemos que ser racionales con lo que les podemos dar a nuestros hijos” (Apoderado, Osorno, Municipal GSE AB).

“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 AB)

Es importante destacar que la mensualidad no es la única categoría de gasto asociada a un colegio. A dicho costo, se agrega el valor la matrícula, los materiales, el uniforme, la cuota del centro de padres, el costo de transporte o movilización si queda más lejos, entre otros. Los entrevistados, al decidir, toman en consideración este conjunto amplio de gastos que el colegio solicita, como se ilustra a continuación:

“Donde se que son buenos son caros y ahí no podría ponerlos, a pagar 40 lucas mensuales y las cuotas y los uniformes”. (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE AB)

“La mayoría de los colegios particulares quedan en el centro de la ciudad entonces eso implica tenerle al niño la locomoción, un furgón y por supuesto la matrícula que también es alta, entonces por eso no se pudo colocar en un colegio particular”. (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB)

Ahora bien, dentro de esta primera etapa, emerge una tercera consideración, esencialmente en familias de estrato medio, relativas al “tipo de colegio y tipo de alumno” que asiste a ellos. La evidencia permite afirmar que, en general, los colegios del entorno están catalogados y tienen una determinada fama, que cobra especial gravitación en el proceso de elección de este grupo socioeconómico. En este contexto, son los apoderados de nivel medio principalmente quienes excluyen de manera inmediata en esta primera etapa los distintos establecimientos desprestigiados, por sus condiciones disciplinarias, que se ubican en barrios peligrosos y/o reciben alumnos vulnerables, y que en su visión se corresponden con los establecimientos municipales gratuitos que carecen de prácticas de selección o requisitos de admisión. Por ejemplo, se encuentra el caso de una apoderada de Puente Alto, de nivel socioeconómico medio, que excluye la mayoría de los colegios municipales de la comuna por su “ambiente social”. Sólo uno de ellos se considera como alternativa, ya que se ubica en un buen barrio y tiene mecanismos de selección académicos. La cita que sigue ilustra, por otra parte, la consideración del barrio o entorno de la escuela, en este grupo socioeconómico, como un aspecto de exclusión de alternativas:

“En cualquier colegio si la apoyo y le pone ganas le va a ir bien, pero tiene que estar en un buen barrio el colegio (...) Uno va buscando un lugar mejor, aunque tenga colegios cerca. Pero si el entorno del colegio, no es muy confiable, uno busca algo más lejano” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE C)

Como se observa, en esta primera etapa se hace evidente, como era esperable, la incidencia del nivel socioeconómico de las familias en la mayor o menor exclusión de alternativas. Dentro de los grupos medios, la exclusión de alternativas no es tan restringida, como en las clases bajas, en torno al costo de los establecimientos y la cercanía, ya que es posible considerar escuelas más lejanas al hogar y costear el transporte. Sin embargo, en ellos se añade una importancia significativa respecto del tipo de colegio y tipo de alumno que asiste a ellos, que como se profundiza posteriormente, conlleva a una exclusión de colegios que no tienen prácticas de selección, esencialmente municipales gratuitos.

Es relevante destacar que, en ambos estratos, en la mayoría de los casos, la exclusión de colegios particulares pagados es evidente y la valoración asociada a ellos, que se abordará posteriormente, los sitúa como establecimientos absolutamente inaccesibles, incluso para el estrato medio.

Segunda etapa

La *segunda etapa* del proceso de elección comienza con una mayoría de colegios excluidos de acuerdo a las consideraciones ya presentadas y un *choice-set* acotado de establecimientos, que representa las alternativas reales entre las cuales la familia opta. Se trata así de los colegios que los padres efectivamente se plantearon como posibilidades para sus hijos.

En primer lugar, las entrevistas permiten afirmar que el *choice set* efectivo rara vez excede un número mayor de tres establecimientos y en la mayoría de los casos éste es de una o dos alternativas. Ciertamente, como se especifica en la última sección de este capítulo, la magnitud del *choice set* varía según la búsqueda se desarrolle para educación básica y educación media. En esta última el conjunto de alternativas entre las cuales se escoge se amplía.

Esta escasa amplitud general del *choice set* en enseñanza básica ha sido detectada en otros estudios. Elacqua y Fábrega (2006) en base a una encuesta aplicada en una comuna del área metropolitana de Santiago (Peñalolén) 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).

Ahora bien, en el marco de esta segunda etapa de construcción del *choice-set* de alternativas reales de elección emergen importantes diferencias entre familias pertenecientes al nivel socioeconómicos bajo y las que se ubican dentro del grupo medio, en torno a los criterios positivos y más específicos de búsqueda y selección posterior.

Por un lado, los apoderados de estrato bajo, como ya se dijo, enfrentan mayores restricciones dentro de la primera etapa, de modo que sus distintas alternativas aparecen de forma más nítida y la decisión es más inmediata, como se desprende de algunas de las citas ya señaladas.

Se detecta, además, que una parte de estas familias carece de un plan claro de búsqueda, posiblemente por sus expectativas menos aspiracionales sobre la educación o porque le asignan un peso menos importante al establecimiento -acercándose a "*learn anywhere ideology*", planteada por Wells (1996) que los hace adoptar una actitud más pasiva de búsqueda:

"Este quedaba más cerca, era más práctico para mí. Yo dije "es básica no más y lo que iba a aprender dependía todo de él no más". (Apoderada, Puente Alto, Municipal, GSE AB)

"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 AB)

De esta forma, la construcción misma del *choice set* para estos apoderados se encuentra marcada por su situación socioeconómica y, también, por las representaciones sobre el sentido de la educación o expectativas que depositan en ella,

tema que se desarrolla en el capítulo VI. En esta etapa en familias de estrato bajo el criterio de elección de importancia se vincula a la capacidad que tiene el colegio de establecer límites los estudiantes y protegerlos de los riesgos del entorno. Los colegios atractivos en esta fase son los que marcan diferencias con el entorno social, en lugar de ser permeados por éste y reproducir sus dinámicas. En otras palabras, los apoderados demandan que la escuela sea capaz de realizar lo que en la literatura se ha llamado el “mandato de contención” (Navarro, 2004).

Si bien la capacidad de pago, abre más oportunidades a los apoderados de estrato medio, el *choice set* que manejan también es reducido. Como ya se vislumbró en la etapa anterior, los apoderados de estrato medio centran su búsqueda 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. Por lo tanto, en esta etapa optan por aquellos establecimientos que poseen mecanismos de selección, ya sea con un alto cobro, ya sea por la existencia de pruebas de admisión u otros requisitos de admisión, que, por lo tanto, regulan el ingreso de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes y/o apoderados de este grupo pasaron por una prueba de admisión o entrevista con los directivos al momento de su ingreso. Estos procesos de selección van desde pruebas de habilidades y conocimientos hasta entrevistas con los padres dentro de las cuales se indaga sobre el nivel socioeconómico de la familia, como reflejan las citas que siguen:

“Y ¿en qué consistió (el proceso de admisión) ?

No la vi. Tenía prueba de conocimiento y prueba de habilidades, pero sí el colegio trabaja con examen de admisión.

Y ¿a ti te hicieron alguna entrevista?

Sí, yo hablé con la directora y todo lo demás” (Apoderada, Puente Alto, Municipal, GSE C)

¿En qué consiste esa entrevista (en el proceso de admisión)?

La orientadora preguntó dónde vivía, qué tipo de casa, qué relación teníamos con los padres. (...) Si era sólida, básica, si teníamos las necesidades básicas cubiertas, luz, agua, la relación padre e hijo, si yo conversaba con las hijas, si me preocupaba de ir a las reuniones de apoderados, si participaba en el colegio, la relación con otras personas de la familia, si mis hijas participaban en redes sociales, talleres, las habilidades de mis hijas. (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE C)

Como se verá en un capítulo posterior, las familias de este estrato valoran positiva y fuertemente los mecanismos de selección de las escuelas, centrandose en este aspecto

una de sus principales críticas hacia los colegios municipales. La búsqueda de pares de un medio social similar o mejor al propio y privilegio de escuelas con prácticas de selección se encuentra fuertemente relacionada con las expectativas que estas familias depositan en la educación, temática que se amplía en el capítulo V.

A diferencia de los grupos medios, las familias de clase baja, si bien interiorizan el catálogo de la oferta educativa, conocen los establecimientos mal catalogados y buscan ambientes protegidos, no manejan muchas alternativas por las limitaciones ya explicitadas. Así, eligen, en algunos casos, las escuelas mal catalogadas – principalmente municipales o PS de bajo costo-, pero intentan validar su elección dando cuenta de otros aspectos positivos de los establecimientos, o incluso desmarcándose del alumnado que a ellas asiste, y al cual se le atribuyen conductas indeseadas, como se observa a continuación:

“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 AB)

“En esa instancia (al momento de escoger colegio para media) como uno ignora lo de los particulares, uno como que creía que en los particulares no había desorden, pero con el paso de los años uno va dándose cuenta que en todos los liceos pasan cosas... si uno ve en la micro chicas del XX groseras, insolentes, entonces yo estaba conforme con el YY –municipal- que es un liceo bueno y hay profesionales con trabajo que salen bien de ahí” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB)

Tomando el conjunto de antecedentes destacados, más allá de que su *choice set* sea reducido, las familias introducen –además de esta relevante consideración del tipo de colegio, tipo de alumno y prácticas de selección de los grupos medios- criterios adicionales acerca de los establecimientos escolares, que se sitúan dentro de sus definiciones de calidad y de un buen (o mal) colegio. La definición de ambos conceptos, así como los indicadores que los apoderados privilegian dentro de ella, se detallan y especifican en el capítulo IV.

Dentro de los criterios adicionales y positivos del proceso de elección de escuela, es transversal al grupo socioeconómico, por un lado, la búsqueda de una escuela segura, capaz de proteger a los alumnos de los riesgos del entorno, ya sea dentro de ellas como en el trayecto hogar-escuela. Así, la búsqueda de un colegio “seguro” se explicita

de distintas formas. Por un lado, gran parte de la cercanía como criterio de búsqueda se sustenta en que los alumnos se manejen cerca del hogar y tengan un trayecto hogar-escuela seguro, como se ve en las citas que siguen.

“Vivimos al lado del colegio, entonces también es por la vigilancia de los niños que salen del colegio a la casa...aparte que donde yo vivo, no es nada muy bueno, entonces para mi es mejor tenerla cerca” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB)

“E: ¿Un colegio más lejos nunca te planteaste?”

O sea, me planteé, pero es como una cosa más de protección, de aprensión, porque mis niñas no están muy acostumbradas a viajar, a salir, de la casa, a tomar locomoción, son muy de casa.” (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE C)

Por otra parte, como se dijo, lo principal para apoderados de clase media es que se trate de colegios que no reciban un alumnado indisciplinado o que se ubiquen en un barrio peligroso.

Las políticas disciplinarias y la protección hacia los alumnos de las escuelas son un aspecto sumamente valorado por los apoderados de ambos estratos, sin embargo, en la mayoría de los casos –sobre todo para las clases bajas- éstas se hacen evidentes una vez matriculados dentro de ellas (tercera fase).

Otra manifestación de la seguridad y protección en el proceso de elección de escuela es el privilegio de de escuelas conocidas y, por ende, familiares:

E: ¿Y tú las pusiste ahí sólo porque ahí trabajabas o por otra razón?”

M: Por seguridad porque estaban muy chiquititas y mis colegas me las podían ver y estaban conmigo. (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE C)

“Lo elegí porque queda a una cuadra y media de mi casa, y como es primera vez que va al colegio, entonces yo conozco a la directora de muchos años (...) Me gustaba porque conocía personas, conocidas, que estaban ahí” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB)

Además de la importancia de la protección y la seguridad, se observó la aparición de consideraciones de género y de religiosidad familiar dentro del proceso de búsqueda.

Respecto a la dimensión de género, se detectó que para algunos apoderados los criterios de elección considerados adquieren pesos distintos, según si el hijo es mujer o

hombre. En el caso de la hija mujer pesan con más fuerza criterios de seguridad del colegio y en el trayecto que tiene que recorrer para llegar a éste, por lo cual privilegian con más ímpetu razones de cercanía y seguras para sus hijas:

“(...) por el ambiente del barrio porque como tenemos puras niñitas mujeres entonces no era conveniente estar ahí con ellas, viendo tanta cosa.” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE C)

“Es que me queda muy lejos, hay que tomar una locomoción, pasar al centro no y la gente hoy en día anda muy mala, es que con niñas mujeres una es siempre más cuidadosa tal vez un niño hombre una le da un poquito de libertad pero niñas mujeres más cuidado.” (Apoderada, Osorno, municipal AB, básica)

No obstante, existen casos en que se contradice lo que sería esperable según el estereotipo de género. Por ejemplo, en Puente Alto una madre que envió a su hija a un liceo municipal catalogado como “complicado” porque consideraba que ella tenía el suficiente carácter para enfrentarse a ese entorno, a diferencia de su hijo hombre que lo envió a XX (un colegio de características opuestas) porque lo percibe como más tímido o menos capaz de defenderse.

Respecto a la dimensión de religiosidad, se constató que el credo que profesa el establecimiento es utilizado como filtro de elección por parte de algunas familias - principalmente las que adhieren de forma más acérrima a la oferta particular subvencionada. El *choice set* de estas familias se construye en base a establecimientos, que además de cumplir con los criterios antes señalados, posean una base religiosa. Esta demanda por religiosidad, en algunos casos, responde al credo y práctica religiosa de la familia y, en otros, a las percepciones de las familias sobre este tipo de establecimientos. Se detalla más adelante que la visión general de estas escuelas las entiende como espacios más seguro, con mayor orden y mejor disciplina y que entrega una formación valórica que establecimientos laicos no entregarían, dentro de los que destacan el respeto, amor y dedicación a la familia, entre otros.

“A la Juana la hice postular en el Santa XX que es un colegio católico, porque es un colegio así mas ordenado (...) Pensé yo que eran mas señoritas por las monjitas, (...)” (Apoderada, Osorno, municipal, GSE AB)

Como se puede ver, dentro de esta segunda etapa de construcción del *choice set* y elección de una escuela, emergen por un lado distintas aproximaciones hacia el concepto de calidad y algunos atributos particulares a las familias y específicos que

definen una buena escuela, como la seguridad, disciplina, religiosidad. Al mismo tiempo, se introduce una marcada diferencia de acuerdo al estrato socioeconómico: mientras las familias de estrato medio privilegian y eligen escuelas de nivel socioeconómico similar o mayor al suyo, considerando dentro de las alternativas escuelas que seleccionan en términos económicos o académicos, aquellas de clase baja se restringen, por su restricción presupuestaria, a aquellas municipales gratuitas o particulares subvencionadas de bajo costo. Éstas últimas, sin embargo, validan su elección, dando de cuenta de otros aspectos positivos que fundamentan su decisión.

Tercera etapa

Ahora bien, el proceso de elección no se termina con la decisión inicial del colegio. En general, las apoderadas siguen atentas a la evolución de sus hijos y a la eventual necesidad o conveniencia de cambiarlo de colegio. La elección de escuela es, en un sentido, un aprendizaje permanente; las familias siguen investigando y reaccionan ante acontecimientos o problemas que sus hijos enfrentan en el colegio en que están, por lo cual la elección no es una cosa puntual de un minuto sino que se extiende por 12 años.

De esta manera, los apoderados continúan recolectando información sobre el colegio escogido y sobre otras opciones, informándose a través de familiares, amigos o vecinos que tengan hijos matriculados en otros establecimientos del funcionamiento de estos, comparando en todo momento su decisión con la de otros. En este sentido, las familias saben que tienen la opción de matricular a su hijo / a en otro establecimiento, por lo cual requieren validar y justificar su decisión en todo momento. Dentro del proceso, por lo tanto, el cambio de colegio es una opción latente. Y, de hecho, la indagación en las tres comunas mostró tempranamente rotación entre establecimientos educacionales, tanto inter- como intra- dependencia administrativa.

La rotación entre establecimientos escolares ha sido un tema poco estudiado dentro del país. Sin embargo, existe cierta evidencia empírica que cuantifica este proceso. La que se resume en el recuadro 1.

Recuadro 1. La rotación de alumnos entre establecimientos durante su trayectoria educativa

1. Un estudio realizado en la comuna de Talagante en el año 2008, a través de una encuesta a una muestra representativa de apoderados, indican que el 27% de los estudiantes que cursan enseñanza básica y el 83 % de los cursan enseñanza media en la comuna en dicho año estuvieron anteriormente en otro colegio. El alto porcentaje de cambio que corresponde a los estudiantes de enseñanza media es consecuencia de la estructura del sistema educacional chileno en la cual al completar 8° básico la mayoría de los estudiantes están obligados a un cambio de establecimiento. Al excluir de los cambios de establecimiento en la enseñanza media los traslados asociados al paso de la enseñanza básica a la media, esto es, observar sólo los movimientos una vez que el estudiante está en la enseñanza media, el porcentaje disminuye a un 19 % y ocurren preferentemente en 1er o 2do medio y en hijos o hijas de apoderados con escolaridad baja. En la enseñanza básica, algo menos de un tercio de los estudiantes, ha cambiado de establecimiento. Tanto en la enseñanza básica como en la media los movimientos más frecuentes son al interior de cada dependencia y no entre ellas. Si sólo se consideran los movimientos inter-dependencia, la dirección dominante, congruente con las tendencias agregadas de matrícula a nivel país, es de lo municipal a lo particular subvencionado. No obstante el movimiento inverso, de lo particular subvencionado a lo municipal, es significativo. Vale decir, los cambios de establecimiento educacional se dan en ambas direcciones y no representa siempre, como muchas veces se supone, “fuga de matrícula municipal” (Asesorías para el Desarrollo, 2008).

2. La encuesta a apoderados que acompañó la prueba SIMCE de 4to básico del año 2007, incluye una pregunta que permite una aproximación gruesa al fenómeno de la rotación de estudiantes entre colegios. La encuesta de ese año pregunta al apoderado *desde qué curso el alumno está en el establecimiento en que rinde SIMCE*¹². A nivel nacional, considerando todos los alumnos que rindieron SIMCE, los resultados indican que el 29 % de los alumnos ha estudiado en más de un establecimiento entre 1ero y 4to básico. Al desagregar esta información por dependencia administrativa se detecta que el cambio de establecimiento es de 24% cuando el alumno está cursando 4to básico en un establecimientos particular pagado, de 26 % cuando está en un establecimiento municipal y de 33 % cuando está en un establecimientos particular subvencionado.

La tabla a continuación presenta esta información y, además, los porcentajes que corresponden a las tres comunas de este estudio y a la de Talagante. Se detecta que el porcentaje de cambio en las tres comunas de este estudio es igual o un poco superior al promedio nacional y más baja en la comuna de Talagante. En Coquimbo la rotación de los estudiantes que en 4° básico están en el sector municipal supera a la de los que están en el sector particular subvencionado; en Puente Alto ambos son similares y en Osorno la rotación es mayor en el sector particular subvencionado que en el municipal. En Talagante el cambio de establecimiento es más frecuente en los que estudian en el sector particular subvencionado.

Porcentaje de alumnos que cursan 4to básico y han estudiado en más de un establecimiento escolar entre 1ero y 4to básico

	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado no subvencionado	Todos
País	26,2	32,7	23,7	29,3
Coquimbo	35,0	31,8	No hay establecimientos	33,2
Puente Alto	33,8	33,6	38,9	34,0
Osorno	27,7	34,2	16,6	30,1
Talagante	21,3	27,4	30,4	25,3

Fuente: elaboración propia a partir de www.simce 2007, encuesta apoderados.

¹² Agradecemos a Juan Pablo Valenzuela el llamado de atención sobre la disponibilidad de esta fuente de información.

Esta evidencia cuantitativa sugiere que hay movimientos entre el sector municipal y el particular subvencionado en ambas direcciones, y también el interior de ellos y que la impresión de una rotación frecuente de estudiantes entre establecimientos de distinta dependencia no es sólo un rasgo propio de las comunas en las cuales esta investigación decidió realizar el trabajo de campo, sino que es más general.

De este modo, se puede afirmar que el proceso de elección de escuela no termina con la decisión inicial, ya que aparecen cifras relevantes de rotación de estudiantes entre establecimientos. Más allá de la evidencia cuantitativa, es importante dar cuenta de los mecanismos por los cuales los apoderados construyen su conformidad –o disconformidad- frente al colegio elegido en primera instancia.

En primer lugar, uno de los temas al que los padres dan mucha importancia es la relación apoderado – profesor y/o director. El hecho que se sientan escuchados y cercanos al proceso educativo de sus hijos les da confianza y seguridad. Como se mencionó previamente, el tema de la protección -transversal al estrato socioeconómico- juega un rol en la segunda etapa de elección de escuela, pero se hace sobre todo visible una vez que los alumnos son matriculados. La importancia de la relación apoderado-profesor y/o director descansa en que no sólo les permite mantenerse informados sobre el proceso educativo de su hijo, si no que también les da la posibilidad de percibir a la escuela como una institución más familiar, donde su hijo estará protegido de un ambiente considerado peligroso.

“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 AB)

“¿Y es bueno el colegio? Si, porque yo veo que los profesores son buenos. Se preocupan de los niños que estudien, que salgan adelante, (...) son dedicados y si no llegan, llama para la casa” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE AB)

De la misma forma, otra razón que también hace sentirse conforme a los apoderados es el hecho que los profesores hagan reforzamiento a alumnos con bajo rendimiento, ya que esto les fortalece la percepción de preocupación y cercanía con el alumnado.

Otro rasgo, dentro del mismo contexto, valorado por las familias en este sentido es la existencia dentro de las escuelas de políticas disciplinarias fuertes y esencialmente la exclusión de alumnos con conductas indebidas.

*Yo tengo una amiga que me dijo que el colegio no era malo en sí, sino que eran los alumnos, los niños que estaban en el colegio... Pero han hecho, como se dice, hicieron limpieza. Hay niños que tenían mala conducta y simplemente los expulsaron, porque aunque sean colegios municipales hay varios niños que expulsaron. E: **Y ¿con esos cambios usted está contenta?** Sí, yo encuentro que sí y con la directora nueva. (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB)*

“Si, lo quiero sacar, ya le dije que este va a ser el único año que esté ahí, porque no me gustó mucho el estilo del colegio. (...) Mi hijo llegó contando a la casa. Los niños que estaban peleando le pegaron un combo al inspector general, Mi hijo llegó aquí asustado. No hay disciplina en este colegio, en cambio en el Insuco, cuanta mi hija, que no les permiten casi nada, les exigen presentación personal, cosa que en el Altué nada, las niñas van como quieren, nada de control. No lo quiero sacar enseguida porque como estamos en junio, prefiero esperar a fin de año porque va bien con sus notas.” (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE C)

Por otra parte, en esta tercera etapa de elección juegan un rol sumamente importante los alumnos y la percepción que tienen sus padres sobre el proceso educativo que llevan. 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 esta su hijo no le exigen lo suficiente o simplemente cree que en otro colegio se puede desarrollar mejor, termina optando por cambiar a su hijo de establecimiento.

*“Es que los pienso cambiar... (...) E: **¿Qué buscarías?** Buscaría algo bueno para ellos, los quiero cambiar, porque son buenos los dos. Yo creo que a ella la chica le pasa lo mismo que ya sabe. Me dice “mamá, yo esto ya lo sé”. El año pasado le dio un 6,9. Entonces le repasan lo mismo que ya sabe.” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB)*

Esto último también opera de forma contraria, es decir cuando la hija/o demuestra poco interés por estudiar y su rendimiento es regular o malo, la disposición a buscar alternativas de escuela se reduce por parte del apoderado, conformándose con la elección ya realizada sobre todo porque la percibe como más “familiar”, debido a que es una alternativa ya conocida.

Es importante, en este contexto, dar cuenta de que, además de los elementos ya mencionados, se agrega como factor de cambio de escuela desde el sector particular

subvencionado al municipal las exigencias de pago frente a las cuales algunos padres de estrato medio se ven sobrepasados. De este modo, en varios casos estudiados estos deciden migrar desde sus escuelas particulares subvencionadas hacia establecimientos municipales. Sin embargo, éstos no matriculan a sus hijos en cualquier escuela municipal, sino que siguen primando las consideraciones de exclusión de alternativas ya presentadas. De esta forma, se eligen establecimientos municipales con políticas de selección, admisión o cobro (enseñanza media). Las citas que siguen corresponden a padres de clase media que migran desde el sector particular subvencionado al municipal, y matriculan a sus hijos en colegios con GSE medio y con requisitos de admisión.

“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 C)

“Lo que les pasa a mis niños es que yo los tenía en un colegio subvencionado particular que era el XX (...). Tuve muy mala experiencia ahí... los pusimos ahí por mejor porque iba a ser bueno y iba a aprender más pero fue peor... porque varía gente se atrasó y empezaron a cuestionar a los niños, ‘que te vas de aquí si tu papá no paga’ y nosotros no quisimos pagar, porque empezaron a cuestionarnos a los hijos.” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE C)

“Yo tenía a mis dos pequeños antes en un colegio particular subvencionado que es el colegio XX, es un buen colegio... Tenía que pagar, me parece que el arancel eran \$30,000, como sesenta entre los dos y (...) este año se cambia el arancel y son como 45 lucas o algo así, te avisan lógicamente de antemano y ya algunos saben que tienen que cambiar a sus hijos (...) y hay que agarrar maleta” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE C)

En oposición a ello, algunos apoderados de estrato bajo mencionan que, en caso de tener la posibilidad económica, cambiarían a sus hijos a escuelas “particulares”, espacio dentro del cual emergen las distintas valoraciones que estos apoderados tienen hacia parte de dicho sector educativo. Sin embargo, se ven fuertemente restringidos por las restricciones en su situación socioeconómica.

En casos aislados, sin embargo, aparecen familias de estrato bajo que han intentado acceder a escuelas de un alumnado con nivel socioeconómico mejor al suyo, pero se sintieron discriminados, dando cuenta así de la visibilidad de la segregación de la oferta educativa:

“Los niños eran muy racistas, porque ahí es pagado, porque miraban en menos a otros, entonces ella estudió ahí un año, porque se sentía marginada”...“ella siempre se sintió humilde, introvertida, y los otros niños tenían una situación económica mejor, ellos eran rubios y ella de pelo negro” (Apoderado, Coquimbo, Particular subvencionado, GSE AB)

Una vez presentadas las tres etapas del proceso de elección de colegio en las familias entrevistadas, es preciso dar cuenta de las principales fuentes de información que éstas utilizan a lo largo del proceso.

2. El proceso de elección de colegio: las 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 para Chile una categoría de información poco comentada en la literatura que se ha revisado: la información que recogen los apoderados directamente observando ellos de primera mano ciertos aspectos del funcionamiento de los colegios.

Las familias en general manejan poca información objetiva sobre los establecimientos a la hora de escogerlos, en ese sentido las redes sociales y la observación directa que realizan los apoderados son, por lejos, las dos fuentes de información más importantes al momento de escoger un colegio.

A continuación, se describen las distintas fuentes de información sobre escuelas, otorgándole especial énfasis a las redes sociales y a la producción de información primaria por parte de las familias.

Fuentes de información primarias

Como se señaló previamente, las familias recogen información sobre las escuelas de forma directa, mediante la observación, y la mencionan como mecanismo por medio del cual se advirtieron diversas características de un determinado colegio. La información más frecuente de este tipo proviene de la observación del comportamiento de los niños o jóvenes a la salida del colegio. Muchos apoderados indican que saben como es un determinado colegio no porque se lo hayan contado sino porque han observado el lenguaje, la presentación, las conductas y el trato que los estudiantes entregan a sus compañeros y a los mayores, a la salida/entrada del establecimiento y en sus alrededores así como si hay o no presencia de adultos y si estos ejercen control sobre las conductas de los estudiantes. Esta observación 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 AB)

“Salían los niños a una plaza inmensa y se agarraban ahí mismo y si ibas en la mañana veías cómo iban saltando la pandereta y se iban empujando. Era cero respeto”. (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE AB)

“Es que acá (XX) yo he tenido a mis sobrinas y observado cómo son los alumnos...No hay un respeto, llegan y salen. Y yo he observado cuando iba a reunión y así salían...” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE AB)

En lugares más alejados del colegio o donde hay una conjunción de distintos colegios en un mismo lugar la existencia de uniformes e insignias escolares facilita la

observación al permitir identificar al estudiante con su colegio. Estas observaciones entregan a los apoderados señales el orden y disciplina, el lenguaje, la conducta de los estudiantes.

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, quienes 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. Como algunos de ellos señalaron:

“(...) Y tiene pocos alumnos y por eso siempre tiende a recibir de todo. Por eso dicen que se echa a perder ahí, porque reciben de todo”. (Apoderada, Puente Alto, municipal AB, media)

“Este colegio, de partida nunca tienen carencia de alumnado, nunca” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE C)

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. Este punto se profundiza más adelante en el capítulo IV.

Redes sociales

Además de lo que se observa directamente, la evidencia recabada reafirma la posición de 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.

“Es que yo sabía de ese colegio porque tengo amigos que tienen a sus hijos ahí ... las referencias las tenía de personas que hablaban que era bueno, (...) decían que era buena enseñanza, es que era muy rápida para los niños porque eran muy exigentes, es que le pasaban una semana una materia y la siguiente otra” (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE AB)

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 AB)

“E: ¿quien te dio las recomendaciones? Familiares de mi parte y de mi señora, mis primas y una cuñada de mi señora que tuvieron a sus hijos en el XX...***E: ¿qué dijeron?*** Que era bueno; ***E: ¿en que sentido?*** Educación, formación, de hecho todos son profesionales: kinesiólogo, sicólogo.” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE C)

“Porque uno escucha comentarios, realmente a mi me paso eso con el XX (colegio) que escuché hartos comentarios buenos, tiene que ser bueno si la gente lo comenta es por algo, en la micro, en los colectivos, donde uno va a pagar, se lo escucho a otras mamás cuando se acerca la época de las matriculas yo escuchaba la conversación de las mamás y le pregunte a ella y me dijo que si y vamos a matricularla.” (Apoderada, Osorno, PS, GSE AB)

Las redes sociales no sólo *informan* sino que además *presionan* a la decisión familiar. Si bien el apoderado es el que en definitiva decide, la presión de las redes sociales juega claramente un papel importante.

Sin embargo, también existen casos donde el apoderado decide hacer oídos sordos a las recomendaciones que sus redes le efectúan y resuelven matricular a sus hijos en un colegio en *contra de las expectativas de su contexto*. En Coquimbo están los casos de quienes describen la presión que tuvieron que resistir por no querer elegir un colegio particular subvencionado nuevo y barato (pero de calidad incierta) en lugar del municipal gratuito y desprestigiado, pero familiar (Apoderada Coquimbo municipal AB); un colegio cercano y del barrio en lugar del lejano y bueno (Apoderada Coquimbo

municipal AB media), o uno más acorde al propio nivel social en lugar de uno más elevado (Apoderada Coquimbo particular subvencionado AB).

Información entregada por los propios colegios

Al margen de la centralidad de las redes sociales y de la observación directa que los apoderados hacen de las escuelas, se detecta que 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.

“Ella no tenía disfasia, tenía una pequeña dislavia. Por lo mismo, por que es prematura, y eso es normal de los niños que nacen en esas condiciones y también tenía una parte genética porque la familia de mi esposo también tenía problemas de lenguaje...Y resulta que anduve dos meses, tres meses, en periodo de matrícula buscando en todo Puente Alto un colegio donde aceptaran a niños con problemas de lenguaje o saliendo de un jardín de lenguaje.” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE C)

“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 psicólogo” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE AB)

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.

Información objetiva

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:

“Mi hija rindió el SIMCE, los prepararon, les fue bien, pero no sé a nivel de regiones”.
(Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE C)

“Siempre hemos sacado hartito puntaje en cuanto a SIMCE

E: ¿Qué significa hartito para ti? *Bueno, yo no entiendo mucho de eso pero según el director que nos hace las reuniones dice que estamos bien en el SIMCE que todos los años hemos salido bien.”* (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE C)

E: ¿Ustedes conocen el SIMCE de XX?-Sí E: Y ¿cómo es? *“Bueno, salió el primer lugar de Puente Alto”¹³* (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE AB)

Sin embargo, el puntaje SIMCE de las escuelas no tiene ningún rol dentro del proceso de elección inicial de establecimiento educativo. A diferencia de ello, como se verá en la última sección de este capítulo, el puntaje PSU sí parece ser información utilizada en la elección de un establecimiento de enseñanza media.

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.

La escasa centralidad del SIMCE durante el proceso 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 C)

¹³ En realidad el colegio tiene un SIMCE bastante bajo en comparación a las otras escuelas de la comuna

“Pero no creo que el SIMCE mida las capacidades de los niños, porque los profesores empiezan desde marzo, a los 4º y 8º a prepararlos con pruebas base de SIMCE, entonces los niños llegan, las van a dar y se las saben de memoria” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE C)

“Yo veía muchas cosas en los colegios subvencionados, con el famoso SIMCE los arreglaban, por ejemplo mi hijo era excelente alumno pero a los malos les decían tú no vas a venir hoy día porque (...)” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB).

“Hay muchos niños (con los mejores promedios) que son elegidos por los profesores para rendir esas pruebas... y a los niños que están más o menos deficientes, les dicen no te preocupes si no puedes venir, quédate en tu casa. Porque no les sirven para que se presenten a una prueba así niños con poco aprendizaje (...) porque se supone que quieren elevar el promedio, no bajarlo ni mantenerlo.” (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE AB)

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.

3. Proceso de elección en la enseñanza media

Uno de los objetivos específicos del estudio que se presenta es identificar las similitudes y diferencias en el proceso de elección de escuela en básica y en transición a la enseñanza media. Por ello, es preciso puntualizar los principales hallazgos de la investigación en este ámbito. Siguiendo la información recabada, en términos generales, el proceso de elección en la enseñanza media comparativamente con la básica es más extenso en tiempo, intervienen nuevos protagonistas y varía la importancia relativa que asumen algunos de los criterios que están detrás de la elección.

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. Como

se observa en las citas que siguen, el alumno asume una posición protagonista sobre todo cuando tiene un proyecto más o menos claro de futuro:

“En mi caso fui yo (quién eligió), me dieron la oportunidad de elegir yo colegio y al final era mi decisión la que pesaba más (...) Me enfaticé en buscar un colegio que tuviera la especialidad de telecomunicaciones” (Alumno, Puente Alto, GSE C, Particular Subvencionado)

E: Y (porqué pensó) matricular a (hijo) en XX?

“Es que la profesora lo quería llevar para allá, pero era por la música... Si te va mal en la prueba de conocimientos te dicen que vas a bailar bien y te dejan, entonces el tenía ese plus por el tema del folclor (...) pero cuando comenzaron las postulaciones me dijo que no quiere ir al XX... ‘a mi me gusta el industrial, porque es técnico y yo quiero aprender algo’... y que le gusta mecánica y es que mi esposo es conductor de buses, entonces mi niño siempre le ha gustado eso, entonces me dijo que quería eso. A mi me gustaba el XX...Después, cuando me dijo eso, entonces no lo obligué así que vinimos aquí y ya quedó” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB)

Por otro lado, respecto de las fuentes de información sobre colegios, se aprecia que tanto las redes como la observación directa continua 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 en otros casos, 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 C)

E: Y ¿por qué entró al XX (y después se cambia al YY)? *“Porque todas las amigas de 8º se iban a ese colegio. Era el grupito que nunca se separaba desde kinder. Y después salieron todas de 1º medio y se dispersaron para distintas partes, para buscar sus carreras”* (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE AB)

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 general, la decisión descansa en el marco de valoraciones distintas de una y otra formación, como se profundiza en el capítulo relativo a este tema posteriormente. 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.

“Es que con técnico profesional por lo menos ellos salen con una carrera técnica, predispuestos ya a salir a los laboral. Y científico humanista es postular a la universidad, es todo un proceso...Y yo sé las perspectivas...Los chiquillos míos quisieran llegar a la universidad pero por cuestión de tanto plata como aprendizajes, no creo mucho. O sea, yo sé que podrían esforzarse a llegar a la universidad, pero me es difícil. Por cuestión del déficit atencional, yo sé que les costaría igual...” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE AB)

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:

“Yo personalmente no acepto mucho los técnicos que hay porque aparte que creo que forman los obreros capacitados nada más, el problema radica que todo se repite, Hotelería, Ventas, Administración, Párvulos que son técnicos pero si tú los vas mirando lo que ofrecen en implementación es muy poco, al final igual tienen que ir a capacitarse a otro lado”. (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE C)

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.

“9 de cada 10 (en el colegio xx) que dan la PSU entran a la universidad (...) Quiere ser detective y para eso le piden dar una PSU de más de 600 pts.” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE C)

*“Ya después cuando empecé a ver que la niña necesitaba buscar especialidades, empezamos a buscar...En economía, es más económico el XX; en cuanto a profesionalismo es lo mismo. Después empezamos a averiguar cómo era la carrera con los mismos profesores... E: **¿Iban al colegio y preguntaban?** Sí...En qué se basaba, si la práctica la sacaban ellos mismos ahí en el colegio y eso fui averiguando qué tan cierto era...sí a veces buscan práctica ellos o a veces los mismos chiquillos tienen amigos donde ellos mismos pueden ir a hacer práctica.” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE AB)*

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 facilita el 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.

Es interesante destacar que, en el marco de la decisión sobre las especialidades técnico-profesionales a seguir, se aprecian la presencia de varios estereotipos de género relativo a las carreras. Se observa así que, para algunos apoderados, existen especialidades para mujeres y otras para hombres. En algunos casos, éstos restringen las alternativas de elección como se ilustra con las citas que siguen:

*“No, para mujer no me gusta este liceo, es que encuentro que las especialidades (mecánica industrial e industria alimentaria) no son para mujeres y es que el (hijo) tenía dos compañeras mujeres y las chicas estudiaron eso pero a un taller mecánico no se van a ir a trabajar entonces a mi hija no la pondría. E: **¿Son de hombre?** Sí, es que aparte las chicas llegan acá y son como hombradas y es que yo las veo todo el día, son groseras como los hombres. (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB)*

“Eso es lo que falta: más colegios técnicos en Puente Alto. Al parecer yo no he visto ningún colegio técnico, así como para una niña, que sea municipalizado en Puente Alto; solamente el industrial de Puente Alto...Y el otro que hay es el liceo comercial que hay contabilidad, cosas así... Por ejemplo mi sobrina quiere estudiar técnico en párvulos, pero no hay colegios municipalizados que tengan esa carrera.” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB).

Estos resultados coinciden con los de otras exploraciones en el tema de la transición a la enseñanza media, como se aprecia en el recuadro adjunto que sintetiza los resultados de un estudio sobre el tema.

Recuadro 2. La transición de la enseñanza básica a la enseñanza media

1. Más de la mitad de la demanda de estos estudiantes y apoderados es por una formación media técnico profesional
2. Tanto los jóvenes que optan por la enseñanza técnico-profesional como los que lo hacen por la humanista-científica tienen expectativas de seguir en la educación superior: los primeros principalmente en Institutos Profesionales y CFT y los segundos en universidades.
3. La decisión de qué y dónde estudiar en general es una decisión conjunta entre el apoderado y el joven y la decisión está mediada por conversaciones con el círculo cercano: padre, madre, hermanos, hijos/as y parientes y amigos; por lo que el “boca a boca” es una de las principales fuentes de información para tomar la decisión de donde estudiar.
4. Una fuente de información complementaria son volantes y folletos de los liceos, conversaciones con profesores y compañeros en la escuela, visitas de los liceos a las escuelas, visitas a liceos que las escuelas organizan para los alumnos a los liceos.
5. Son los apoderados los que se sienten más faltos de información y quisieran una adecuada orientación de parte del colegio de enseñanza básica en que estudio el hijo o hija así como acceso a folletos descriptivos de los liceos, con información sobre aranceles y matrícula, sobre fechas y tramites, y características académicas y ofertas del liceo (disciplina, exigencias, talleres, carreras y similares).
6. Algunos apoderados realizan averiguaciones directamente en posibles liceos. En este caso, todos los agentes que trabajan en el liceo son informantes relevantes, desde el portero y auxiliar hasta el director, pasando por los apoderados, alumnos, la secretaria, los profesores.
7. La decisión de qué y dónde estudiar preocupa a los apoderados y jóvenes en 8vo básico y en un momento cercano del cierre del año.
8. Los atributos que pesan al momento de decidir en qué liceo estudiar son en orden de importancia los siguientes: i) formación pedagógica y personal y valórica que entrega a los alumnos; ii) el orden y la disciplina en el liceo; iii) recomendación del liceo de parte de una persona de confianza; iv) con excepciones, la cercanía entre el liceo y el hogar; v) en caso en que se a polivalente o técnico profesional las especialidades o carreras que ofrece el liceo.
9. Los que buscan un liceo fuera del sector de residencia lo hacen porque buscan una educación de más calidad que la que existe en su entorno o porque con ello esperan distanciarse del entorno social en el cual residen.

Fuente: Síntesis de los resultados de una encuesta aplicada en 2004 a 153 estudiantes de 7mo y 8vo básico y a 150 a apoderados de 12 escuelas básicas, municipales y particulares subvencionadas, localizadas en las comunas de Pedro Aguirre Cerda y Lo Espejo, Región Metropolitana de Santiago. Asesorías para el Desarrollo en el marco de una Asistencia Técnica para la Comisión de Educación (COMEDUC) de la Cámara Chilena del Comercio.

A lo largo del capítulo, se vislumbra que el proceso de elección de escuela asume diferencias según grupo socioeconómico de la familia y según el nivel de enseñanza del que se trate, y que presenta algunas relevantes especificidades respecto de la evidencia internacional. Asimismo, se aprecia que es transversal a este proceso la gravitación de las distintas definiciones que las familias tiene sobre el concepto de calidad, cómo ellas describen una buena y mala escuela, las diversas visiones sobre la oferta educativa en el nivel local, comunal, o nacional y las aspiraciones o expectativas que depositan en la educación de sus hijos. Estos últimos aspectos se desarrollan y amplían en los capítulos que siguen.

III. ¿QUÉ ES CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA LOS APODERADOS?

Este capítulo se detiene en la evidencia que los entrevistados asocian a un “buen” y a un “mal” colegio. En términos de su estructura, las primeras secciones de 1 a 5 describen cinco factores de calidad que se detectaron en el material reunido. La sección 6 especifica los atributos de calidad que son particulares de la enseñanza media y la última registra algunas diferencias según estrato social.

Siguiendo los resultados de algunas encuestas de opinión, 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; y (iii) inculcar valores y normas éticas en los estudiantes (CIDE, 2006; Fundación Futuro, 2005). Por su parte, Córdova (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 esta investigación al conversar con los apoderados acerca de lo que para ellos es una buena escuela y los elementos concretos que consideraban para emitir el juicio, esto es, la evidencia en base a la cual confirman que una determinada escuela es buena o mala, se constata que el concepto de calidad de los apoderados incluye distintas dimensiones o aspectos y que rara vez uno sólo definen una buena o una mala escuela. Los aspectos más mencionados por las familias entrevistadas son la disciplina y orden en el establecimiento, la relación familia-escuela y la preocupación efectiva que directores y docentes expresan cotidianamente por sus estudiantes, el aprendizaje que logran los alumnos, la formación valórica que entrega el establecimiento y, en menor medida, la mantención de la infraestructura y disponibilidad de equipamiento escolar.

Dentro del conjunto de los elementos mencionados, destaca, en comparación a la evidencia preexistente, la importante relevancia que tiene la relación familia-escuela para las familias al momento de definir una buena escuela.

1. Normas, disciplina, orden y conducta de alumnos y docentes

Prácticamente todos los apoderados señalan que disciplina, orden y la conducta de los alumnos son atributos esenciales de una buena escuela y que su ausencia marca una mala escuela. Agregan que estos atributos son visibles y fáciles de detectar, que basta con observar la presentación, las conductas y el lenguaje del alumnado en los alrededores del establecimiento, en las calles y plazas cercanas y la presencia y trato de los docentes y para-docentes en la puerta de entrada y salida del colegio.

“Por lo que me habían dicho no era un buen colegio, por la conducta de los niños, la disciplina. (...) La gente comentaba y uno igual veía en los niños la mala conducta” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB)

“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 AB)

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.

“(Un mal colegio) es el XX...porque, por ejemplo, los alumnos llegan a la hora que quieren, no controlan nada. (...) Uno llega y entra” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB)

“(Una mala escuela) es donde no hubiera control de los niños. Que no se preocuparan de sus entradas y salidas y comportamiento de los chicos, que no se reciba a cualquiera (...) los que andan haciendo maldades, que toman por los parques, con sus mochilas haciendo desorden, a gritos y después viene la patrulla a buscarlos y todos tomados, curados...Una escuela sin control” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE AB)

“El año pasado o antes había unos profesores y el director era muy blando. Pero el que está ahora se ha puesto mano dura: ha sacado a los niños de la droga, o que toman, y si bien hay niñas embarazadas...ha cambiado harto, ha ido mejorando” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB).

2. Preocupación por el alumnado y la familia que tienen docentes directivos y de aula

Otro 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 AB)

“Sabén al tiro los nombres, los apellidos, porque han recuperado eso de ir atendiendo, el ir observando, el reconocer a los niños. Eso se agradece también: la humanización de la educación. Para mí eso es lo ideal” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE C)

“Para mí una buena escuela es que tienen que ser buenos profesores, que estén atentos a lo que necesitan y que le avisen a uno esas cosas. “Entonces, para mí un buen colegio es eso, que estén siempre en contacto con los papás” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE AB)

“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” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE AB)

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 tramitan, que lo escuchen y traten con respeto.

“Un buen colegio se define por “el respeto, que a uno lo escuchen... muchas veces fui al XX, entonces una vez al niño le dieron una patada (...) y fui a hablar con el director y él me dijo “usted tiene puros niños machucados”, pero de mala manera, entonces si uno no maltrata a sus hijos porque se lo van hacer otras personas”. (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE AB)

“Mi ideal es un colegio que tenga un buen complemento, que los apoderados sean escuchados, que no sean desviados por otras prioridades” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE C)

“Que se pueda hablar con la directora. El año antepasado no podíamos hablar para allá, porque a la directora no la veíamos casi nunca, nunca se encontraba. Ahora no, ahora nosotros pedimos hablar con la directora y ella nos atiende al tiro, nos da el tiempo y nos atiende”. (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB)

“Que la directora y subdirectora cuando hay problemas, los escuche y busque solución (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE C)

Algunos apoderados son incluso más exigentes. Para ellos, un buen colegio considera lo ya mencionado, pero, además, desarrolla estrategias y espacios de participación para el apoderado. 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 posibilidad por parte del colegio de adquirir conocimientos sobre las materias y contenidos educativos que están aprendiendo sus hijos, para apoyarlos en la casa y que se permita que los apoderados colaboren con el trabajo de aula, ayudando a los docentes.

“(Una buena escuela) integra a los apoderados con talleres de capacitación, como se hacía antiguamente” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE C)

“Considero que esta es una buena escuela por los profesores que me han tocado. En cada reunión, ellas nos anticipan las unidades que tienen y nos enseñan a nosotros a hacer los ejercicios”. (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE C)

“Que cuando hacen actividades para el 18 o los actos cívicos, dejen entrar a los apoderados, acá antes no se podía. Eso era fome, porque uno se entusiasma para ver a su hijo y no te dejan...” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE C)

3. El aprendizaje de los estudiantes

Son pocas las familias que no ponen la dimensión de aprendizaje como atributo de calidad. 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.

“Una buena escuela es aquella donde yo veo que mi niña aprende, que es lo principal. Veo que mi niña está aprendiendo” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB).

“Que a mi hija le vaya bien, y si no le va bien, o al curso, entonces yo digo que está fallando el profesor (...) Si están fallando todo el curso, entonces lo que pasa es que hay alumnos que tienen problemas con el profe, entonces no siempre les va mal porque no rinden, sino porque el profesor es malo” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB)

(Un mal colegio)...depende del profesor pienso yo. Por ejemplo cuando repiten muchos niños, Repiten en un mismo curso muchos eso quiere decir que no es bueno el profesor.” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE C)

Para otros apoderados una buena escuela se preocupa por los alumnos que se quedan atrás, a quienes el estudio les cuesta más.

“(Una buena escuela) tendría que tener muchos talleres para nivelar a los alumnos” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE C)

“Por ser si esta mal en un ramo, la alumna pueda ir a reforzamiento en la tarde, para que superen la nota, la suban más” (Apoderado, Particular Subvencionado, GSE C)

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 AB)

“Por ejemplo, Comprensión del Medio...Los chicos estaban pasando las plantas, todo lo que es la metamorfosis de la planta, o una cosa así, y la mía estaba pasando lo mismo” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB)

Otro indicador es la exigencia que el profesor impone a los alumnos.

“Una buena enseñanza, un buen profesor, que enseñe lo que tiene que enseñar, que exija al alumno y exigirle no más, porque ahí está. Exigirle en su ramo. Exigencia académica para que el alumno salga bien del ramo: matemáticas, lenguaje...” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE C)

Para algunos apoderados, 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.

E: ¿Cómo te dabas cuenta que en este colegio no avanzaba? -Porque no me traían tareas; rara vez llegaban con tareas.” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE AB)

Como se puede observar, los indicadores que los apoderados utilizan para identificar la calidad -entendida en términos de aprendizajes- deja entrever que se trata de un componente que juega un rol importante. Es, sin embargo, un indicador que aplican a partir de las experiencias de sus hijos una vez que ya se encuentran matriculados en un colegio -en la tercera etapa- observando su rendimiento, el avance en las materias, la cantidad de tareas que envían, etc. El SIMCE, como fue presentado en el capítulo anterior, no es un indicador utilizado por las familias en este ámbito, ya sea por su falta de validez, ya sea por la dificultad que manifiestan al momento de comparar los datos con otros colegios.

4. Educación integral: formación en valores

Otro atributo de calidad 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 AB)

“Si hay una cosa que creo que no se le ha logrado identificar realmente cuando uno habla de educación es de qué estamos hablando... porque resulta que existe la

educación pedagógica donde tu a un joven lo colocas en un aula y le estás metiendo en su mente conocimientos de distintos tipos, pero existe otro tipo de educación que es la educación humana de convivencia en la cual el niño tiene que ser capaz de distinguir lo que está bien de lo que está mal y tener la capacidad de enseñarle a discernir como él utiliza lo que está recibiendo, como por ejemplo saber desde un principio el niño tiene que saber que hay leyes que le permiten limitaciones como por ejemplo no matar, no robar...(...) el colegio tiene que asumir la responsabilidad de reafirmar los conocimientos que se le entregan de la casa (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE C)

“Siempre tienen que ir tomados de la mano, el asunto de valores y lo académico, porque una persona que tiene excelentes notas, pero una personalidad no aceptable, creo que nunca va a llegar a ser alguien en la vida. (...) Si van tomados de la mano sí, siempre he pensando desde chica que los valores son más importantes que lo académico. Es como la esencia del ser humano los valores.” (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE C).

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.

5. Infraestructura y equipamiento de que dispone el colegio

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.

“Que tenga buenas instalaciones, buenos baños, las salas, que tengan salas de computación, para que los niños vayan ilustrándose y que tengan bibliotecas” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE AB)

“Infraestructura que tengan buen baño, buena sala, la educación, el trato que se le da a los niños. Que sea limpio, el piso, que los muros estén todos pintados, no pasan cochinos y con cosas pegadas y todo limpio, los baños (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE C)

6. Atributos de calidad particulares a la enseñanza media

Los atributos de calidad señalados tienden a ser comunes a apoderados de la enseñanza básica y la media, con algunas distinciones.

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 estudiantes de enseñanza media se detecta 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.

7. Atributos de calidad según estrato socioeconómico

La investigación detecta algunas importantes diferencias en la centralidad y contenido de estos atributos según estrato socioeconómico.

Por un lado, 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 parte de los aprendizajes que se logran en la escuela.

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. Las siguientes citas 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 C)

“Lo que pasa también en el XX (particular subvencionado) es que uno va a reclamar y te dicen ‘busque otro colegio, si no le gusta cámbielo’. Pero a uno le gusta el colegio, lo que hacen con los niños” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE C)

Como se pudo ver a lo largo del capítulo, los apoderados manejan definiciones multidimensionales sobre el concepto de calidad de un colegio. Destacan dentro de ellas la existencia de normas, disciplina y orden, la preocupación del colegio por los estudiantes y la familia, así como el trato que se recibe, el aprendizaje, la formación de valores personales. Se detectaron, además, algunas variaciones según grupo socioeconómico en el peso de algunas de estas dimensiones y en algunos atributos que se utilizan como indicadores.

Ahora bien, es muy relevante dar cuenta que algunas de estas dimensiones que definen la calidad son visibles para los padres una vez que sus hijos se encuentran

matriculados en una determinada escuela. Por ello, no ocupan un lugar significativo dentro de la primera o segunda etapa descritas en el capítulo precedente, sino que juegan un rol preponderante en la conformidad/inconformidad con la escuela y la eventual decisión de un cambio de escuela. Los apoderados construyen su idea de calidad de una escuela elegida, tanto antes como después de la matrícula, y en base a indicadores que para ellos resultan absolutamente fiables y objetivos, en la medida que se desprenden principalmente de la observación directa y de la experiencia concreta. La percepción respecto de este ámbito abre importantes espacios dentro de los cuales orientar, como se tratará en las conclusiones, algunas estrategias de revalidación de la educación pública-municipal y de retención de su matrícula, así como sobre la reevaluación de los indicadores de calidad manejados por la política educativa y su soporte de información.

IV. VISIONES SOBRE LA OFERTA EDUCATIVA Y SUS SEGMENTACIONES

Este capítulo aborda las representaciones de los apoderados y alumnos de estratos bajos y medios sobre la oferta educativa. En relación a su estructura, en las secciones 1 y 2 se recoge la evidencia en torno a los diversos ejes sobre los cuales las familias clasifican la oferta educacional. Posteriormente, las secciones 3, 4 y 5 dan cuenta de las percepciones y valoraciones que las familias asocian a la educación municipal, particular subvencionada y particular pagada, respectivamente. La sección 6 introduce algunas particularidades del caso de Puente Alto en las visiones de las familias allí entrevistadas sobre las distintas dependencias administrativas. Posteriormente, el punto 7, aunque no era el foco del estudio, resume los juicios que los entrevistados perciben entre la educación actual y la que ellos recibieron. Por último, el capítulo se cierra con las diversas apreciaciones que los apoderados poseen sobre las dos modalidades de enseñanza de educación media.

1. ¿Cuán gravitante es la diferenciación entre oferta de educación pública y privada?

Al conversar con los entrevistados sobre la oferta educativa en el país, uno de los primeros aspectos que destaca es 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 diversos tipos de establecimientos que existen en el país y en su comuna. De hecho, estos términos sólo emergen una vez que son utilizados explícitamente por los investigadores en las entrevistas, siendo bastante notoria la confusión que generan. Además, para algunos apoderados no era evidente si el establecimientos a que asistía su hijo o hija era municipal o particular subvencionado.

Las categorías que utilizan los entrevistados aluden a una distinción entre colegios *gratuitos* (los municipales y excepcionalmente algunos subvencionados); colegios

baratos (algunos particulares subvencionados) y colegios *caros* (los colegios pagados sin subsidio estatal y algunos de los privados subvencionados).

2. Educación gratuita y pagada

El eje de diferenciación más fuerte del sistema educacional en apoderados y en estudiantes de enseñanza media es el que establece una distinción entre la educación gratuita y la educación pagada, sobre la base de una identificación entre recursos y calidad.

Dentro de este marco general, los mejores colegios en términos de calidad se visualizan como los particulares-pagados. En oposición a ello, se sitúan los colegios municipales, que son gratuitos, y que, en la mirada de las familias, con algunas excepciones, tienen peor calidad. En el medio, y dependiendo del co-pago o su gratuidad, se sitúan los colegios particulares-subvencionados. En general, éstos son entendidos bajo una concepción difusa y cambiante, con una línea divisoria tenue, en un extremo entre los establecimientos municipales y los particulares subvencionados de bajo costo y, en el otro, entre los particulares subvencionados caros -fuera del alcance de las familias- y los pagados totalmente por la familia. En una línea similar, algunos apoderados visualizan a los establecimientos educacionales como propios y exclusivos de ciertos grupos socioeconómicos: establecimientos para ricos y para pobres y para estratos medios.

“Según el colegio que lo tengas te pueden estigmatizar sociológicamente, o sea de repente si tu lo tienes en el XX eres clase media, si lo tienes en el YY eres medio para medio no más y si lo tienes en el Industrial eres medio para abajo (...) En general Chile a través del sistema educacional que tiene está creando una sociedad así, está instituido educacionalmente el clasismo” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE C).

Es preciso agregar que en la enseñanza media, este “*clasicismo educacional*” es asociado por las familias a las distintas modalidades de enseñanza, y aparecen así, como se verá en el punto 8, visiones marcadamente distintas sobre la formación técnico-profesional y científica-humanista entre el estrato bajo y medio.

Volviendo a la distinción de las familias 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 de conexión.

a) *Disponibilidad de recursos.* Los colegios pagados son mejores porque poseen más recursos, lo que se traduce, desde la visión de las familias, en mejor infraestructura, más equipamiento, profesores de mejor calidad y más motivados producto de sueldos más altos.

b) *Facultad del apoderado para exigir y presionar por calidad.* Al estar efectuando un pago, el apoderado está facultado para realizar mayores exigencias a los colegios y exigir que sea efectivamente escuchado, con lo cual éste legítimamente puede presionar para que el establecimiento responda a sus demandas, facultad que en un colegio gratuito se visualiza como inadecuada o débil.

“(En los colegios pagados) saben que detrás están los apoderados. (...). Son los papás los que exigen y están pagando” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE C);

“Los mismos apoderados, como tienen que pagarle al colegio, le exigen al colegio y exigen...” (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE C)

c) *Selección de alumnos.* Los apoderados con poca disponibilidad de recursos que deciden efectuar un pago (matricular a su hijo en un colegio particular subvencionado) serían apoderados que tienen una mayor motivación y compromiso con la formación y educación de su hijo o hija, por lo que el estudiantado en estos colegios tiende a ser “menos complejo”, mejor portados o con mejor disciplina que el que de colegios gratuitos.

Las secciones siguientes abordan las visiones que los apoderados expresan al plantearles la distinción entre establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, respectivamente. En general, los dos primeros existen diversidad de visiones y una combinación de elementos positivos y negativos que marcan diferencias internas en cada categoría de establecimientos.

3. 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 se describen en lo que sigue, 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. Cabe agregar que las afirmaciones más duras sobre este sector de la educación aparecen con fuerza al aplicar la “técnica de asociación de palabras” y se matiza cuando la conversación se profundiza. El cuadro resultante es uno que muestra un sector heterogéneo, que tiene debilidades en algunos aspectos y fortalezas en otros.

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. Como ya se señaló en el capítulo III, los estratos medios buscan durante su proceso de elección de escuela un ambiente social homogéneo o de un nivel superior al propio, características que, como se verá en lo que sigue, no se encuentran dentro del sector municipal.

3.1 Dimensiones críticas de la educación municipal

Los aspectos críticos de la educación municipal 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.

⇒ *La educación municipal es de 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. Así, el comentario generalizado sobre los docentes de los colegios municipales es que se trata de 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.

“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 AB)

“Los colegios públicos de antes eran mucho mejores, porque los profesores eran por vocación” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE C).

Los estudiantes tienen una visión similar y precisan 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. Los describen como profesores cansados, sin paciencia ni motivación.

Algunos apoderados concuerdan con esta visión de los estudiantes:

“(Los profesores de colegios municipales) están muy viejos, debieran contratar profesores nuevos que vienen con otra mentalidad, jóvenes que vengan con enseñanza más moderna, algo que los chicos no lleguen a la casa y digan que estuvo fome la clase, esa vieja aquí acá...porque ya están muy viejitos y deberían darle una oportunidad a los jóvenes (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE C)

Otros apoderados, sin embargo, son críticos al rejuvenecimiento de la planta docente, destacando la llegada de profesores jóvenes con escasa preparación, provenientes de universidades de dudosa reputación, con frecuencia sin título.

“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 C)

Es de relevancia recordar 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.

“El profesor cuando volvió (del paro) no pasó nada de la materia que tenía que pasar, los contenidos no los pasó. (...) El andaba allá en la plaza con el cartel haciendo paros y ¿dónde tenía que estar? En la sala. (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE C)

“El único problema es que los profesores van mucho a paros y todo eso (...) Eso no me gusta, porque perjudican a los niños” (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE AB)

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.

“En una sala de clases de un colegio municipal, juntan a muchas personas, cursos en los que hay 45 alumnos como en mi colegio, no se puede captar la atención de todos” (Alumno, Coquimbo)

“Uno de los motivos de que la educación municipal sea mala, es que reúne mucha cantidad de alumnos en un curso. Es decir, mientras menos cantidad es mejor el ‘captamiento’ de la enseñanza que dan los profesores” (Alumno, Puente Alto)

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.

⇒ *Tipo de alumnos en los establecimientos municipales*

Los colegios del sector municipal son descritos como establecimiento 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 estratos medios 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.

“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 C).

“Es que pienso que no es tanto que los municipales sean malos, sino que la gente que llega a los colegios” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE C).

“Es importante que los niños de nosotros se rodeen con niños que tengan capacidades, estén con buenos niños” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE C).

“Ahí va gente muy pobre y niños bien atrevidos con los profesores. Entonces ahí los otros niños aprenden malas costumbres” (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE C).

Las citas precedentes ilustran como apoderados de estrato medio buscan un clima de escolarización y socialización adecuado para sus hijos, evitando el contacto de sus hijos /as con el tipo de alumno descrito. Las razones para esta postura se apoyan en dos tipos de argumentos:

- i) Los estudiantes de estas características entorpecen el regular funcionamiento que los profesores imponen al curso, disminuyendo la calidad de la enseñanza y por ende el aprendizaje de los estudiantes.
- ii) 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 discurso crítico de algunos apoderados de estrato medio sobre la educación municipal también existe entre algunos de los estudiantes entrevistados. A modo de ejemplo, un alumno eligió como imagen de la educación municipal a unos niños en una pieza desordenada, manifestando que *“reciben todo lo que les llega, no pueden rechazar, independiente de si son buenos o malos”* (entrevista grupal a estudiantes en la comuna de Coquimbo).

“También al municipal llega cualquier tipo de alumno y eso hace una desmotivación (...) Si hay un joven que trata de estudiar y hay otros que van a parar el dedo, porque necesitan la nota, necesitan pasar... Resulta que desconcentran y cuesta concentrarse” (Alumno, Puente Alto, Municipal, GSE C).

Algunos estudiantes plantean un rechazo a la prohibición que tiene el sector municipal de seleccionar alumnos por conducta o rendimiento académico, argumento planteado también por algunos dirigentes estudiantiles de liceos emblemáticos durante el movimiento estudiantil de 2006 y en los paros y jornadas de reflexión posteriores.

⇒ *Los establecimientos municipales son desordenados, tienen problemas de disciplina y convivencia*

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.

*“(En mi colegio) hay más control, más disciplina **E: ¿Más que en los municipales?** Sí, porque allá van disfrazadas como pokemona (...) y no pasa nada. En cambio yo siento que en el liceo (particular subvencionado) hay más control”* (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE AB).

“(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 C)

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 catalogada”. 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. Ejemplos de ello, es lo que mencionaron los siguientes apoderados respecto de los establecimientos de sus hijos / as:

“Si los niños son desordenados, mis hijos no los pescan, los revoltosos que se arrancan de la sala ellos les da lo mismo” (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE AB),

“Por ejemplo ahora en el liceo industrial que yo tenía la imagen que era peligroso, que ibas andar con temor y no, para nada, los chicos son súper respetuosos y yo no tengo nada que decir” (Apoderado, Osorno. Municipal, AB)

“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 AB).

“Salían los niños a una plaza inmensa y se agarraban ahí mismo y, si ibas en la mañana veías cómo iban saltando la pandereta y se iban empujando. Era cero respeto” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE AB)

Ante estas opiniones negativas, algunos apoderados destacan que ellos han formado a sus hijos y ejercen control sobre sus amistades y así evitan las “malas influencias”.

3.2 Fortalezas de la educación municipal

Paralelo a los atributos negativos se reconoce y valora positivamente cuatro aspectos de la educación municipal.

⇒ *“Educación al alcance de los medios de todos”*

Uno de las visiones más presentes en el discurso de los apoderados y alumnos sobre la educación municipal 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”*.

“(Educación para) gente que busca lo más barato, porque no le alcanza el dinero” (Alumno, Coquimbo).

“En los municipales entra la gente de clase baja, que tiene un sueldo mínimo y como no tienen plata, mandan a sus hijos a un municipal” (Alumno, Osorno)

“Por el hecho de pertenecer a un sector de personas (...) que no tienen mucha facilidad para pagar un colegio, (...) uno asume poner al hijo en un colegio municipal, el hecho de no pagar” (Apoderada, Puente Alto, Municipal, GSE AB).

Vale decir, si no fueran gratuitos, los hijos e hijas de familias de clase baja tendrían dificultades de estudiar.

⇒ *Educación que acoge la diversidad que existe en la sociedad chilena (imaginario republicano)*

A diferencia de la visión anterior en que la educación municipal se valora porque asegura el acceso a la educación a los hijos e hijas de familias de nivel socioeconómico bajo, esta visión se acerca al ideario republicano, presente en la historia de la educación pública en el país. Se valora la diversidad social y cultural del estudiantado, la tolerancia a la diversidad, la no discriminación. Esta visión, sin embargo, es poco frecuente. No obstante, existe tanto en apoderados de estrato bajo como medio. Cabe registrar que en esta visión estuvo presente solo en las entrevistas grupales en la comuna de Osorno y no en las de Puente Alto y Coquimbo.

“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 C)

“En los colegios municipales se recibe a todo tipo de niños: vulnerables, niños con integración, hablo por mi colegio el XXX que recibe estos niños y es difícil trabajar con niños con riesgo social... a eso me refiero con que son colegios democráticos porque dentro del colegio ningún niño es malo, independiente de que a veces uno como papá se de cuenta de que si hay un grupito malo, pero los profesores tienen que estar dispuestos a atenderlos” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB)

“En los colegios particulares cada alumno vive en su mundo y quien muestra más, acá en estos colegios municipales son todos los alumnos iguales, no hay el que tiene más o el que tiene menos, o sea hay diversidad social en los colegios municipales” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB) .

⇒ *Establecimientos antiguos y estables*

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”, como se verá en la sección siguiente. 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*”.

⇒ *La educación municipal entrega apoyo a los niños con necesidades sociales y educativas especiales*

Entre los aspectos valorados en la educación municipal, aparece uno mencionado por un número significativo de apoderados, en particular en la comuna de Puente Alto, probablemente por mayor difusión o promoción de las actividades y por lineamientos de la gestión municipal en educación¹⁴, pero que también aparece en algunos entrevistados de Coquimbo y Osorno. En la educación municipal existe apoyo social y apoyo a los estudiantes con necesidades especiales, producto del acceso preferente a programas, servicios y ayudas municipales y a programas especiales del Ministerio de Educación y otros servicios públicos.

“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 C)

“Eso antes no se veía, buenos programas y talleres de distinto tipo, de deportes, de prevención, hay psicología en los colegios y talleres para padres y apoderados asesorados por psicólogos, asistentes sociales” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB)

Incluso, un alumno escoge como imagen representativa de su visión sobre los establecimientos municipales aquella de una mujer con un libro que dice ‘integración’.

4. Visiones de la educación particular-subvencionada

La visión que los apoderados tienen de los colegios particulares subvencionados es de mucha 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 dificulta realizar un análisis

¹⁴ En Salinas y Raczynski (2009:210-212) se entrega un cuadro somero sobre los rasgos destacados de la gestión municipal de educación en esta comuna.

entre dimensiones positivas y negativas de este sector de la educación, como se hizo con respecto al sector municipal.

La presentación de las visiones del sector particular subvencionado se construye, por lo tanto, siguiendo las dimensiones de: calidad, pago, características del estudiantado y, hacia final, una sección sobre una categoría específica dentro del sector, a saber, los colegios católicos.

4.1 Calidad educativa de los colegios particulares subvencionados

No existe un discurso homogéneo dentro de los apoderados y alumnos sobre la calidad educativa de los colegios de este sector. 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 (coherente, con lo expuesto en la sección 1 de este capítulo, el contenido específico de factores considerados para definir calidad varía entre los entrevistados).

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.

“El dinero se transforma también en un atractivo que obliga a la persona a saber cómo va mi inversión” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE C)

“Se logra trabajar un poquito más, por los recursos que se dan. Es un poco mejor que la municipal en ciertos rasgos”(Alumno, Puente Alto)

“Lo que me gusta de los particulares subvencionados es que les dan inglés desde 1º básico” (Apoderado, Municipal, GSE AB)

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 particulares 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.

4.2 Los colegios particulares subvencionados son un negocio

Ya se mencionó que para los apoderados la distinción más fuerte en la oferta educativa es la de educación gratuita y pagada. 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”, “mucha 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.

“Ese es un negocio... No es ganas de enseñarles a los niños. Si el niño aprende o no les da lo mismo y les ponen las notas buenas y los chicos van pasando y pasando pero ¿sabrán algo cuándo terminen?” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB)

“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 C)

Asociado a lo anterior, en la comuna de Osorno, donde como se vio hubo una proliferación notoria de establecimientos particulares subvencionados en los últimos años, algunos apoderados y estudiantes ponen en duda la confiabilidad de esta educación.

“Son como callampas porque florece uno nuevo todos los días” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE C)

“Hay muchos en cualquier casa y eso es malo, porque se llenan de subvencionados, pero no son tan buenos” (Alumno, Osorno)

4.3 Los establecimientos particulares subvencionados seleccionan y discriminan a los estudiantes

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 C).

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.

“La niña (del colegio particular subvencionado) trataba de apocar a los niños, con cosas como: mira yo tengo esta mochila de barbie y este estuche de barbie y los niños se sentían inferiores (...), porque en el curso de nosotros, los niños son muy unidos porque están juntos desde kinder, entonces ellos se cuidan” (Apoderado, Coquimbo, Municipal, GSE AB).

“(Conversando con otras madres) te dicen es que tengo a mi hija en el XX (establecimiento particular subvencionado) y se le suben los humos y tu te quedas callada porque estas en uno municipal, entonces los que están en los particulares conversan entre ellos (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB).

4.4 Los colegios particulares subvencionados católicos

Una prueba de la diversidad que se percibe existe en los colegios particulares subvencionados es la alusión a los establecimientos católicos dentro del sector. 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 las dimensiones aprendizaje, entregan 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 C)

“Ahí (los alumnos) están formándose por sus valores y apoyados por nosotros” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE C)

5. 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. Las visiones sobre este sector educativo que se detectaron son las siguientes:

5.1 Los colegios particular pagados son para la clase alta

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 AB)

Un estudiante en la técnica asociativa de imágenes, recorta un auto y explica que:

“Casi ninguna persona que va en los particulares pagados se va en micro, por lo tanto, recorté un auto, porque es lo que más expresa a ellos” (Alumno, Puente Alto)

5.2 Los colegios particulares pagados entregan educación de calidad

En la técnica asociativa las palabras que se mencionan son *“mejor educación”, “excelentes”, “calidad”, “buena enseñanza”, “la mejor opción que existe”, “buena 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”*.

“En cambio, en los particulares sí que se preocupan (los profesores) porque ahí tienen que rendirle a los apoderados” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE C)

“En el particular pagado al tiro se ve en recursos tecnológicos que hacen que ayude más en el conocimiento” (Alumno, Osorno)

“En esa parte (educación particular pagada) está la gente más sabia. Siempre llegan los mejores profesionales, los más preparados que les dan un mejor sueldo” (Alumno, Coquimbo)

5.3 Los estudiantes de establecimientos particular pagados tienen oportunidades y proyección

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.

“(Los alumnos de colegios particular pagados) tienen educación, tecnología...que a la larga lo va a convertir en un futuro mejor, tienen las cosas más a su mano y aquí nos va a costar mucho más” (Alumno, Osorno)

5.4 Los colegios particulares pagados son un negocio

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.

“(a los alumnos de colegios particular pagados) los tienen ahí para que pasen de curso, aprueben la enseñanza media, y después los padres les paguen la educación universitaria...” (Alumno, Puente Alto)

“O para heredar la empresa del papá o cosas así” (Alumno, Puente Alto)

6. Diferencias en las visiones sobre la oferta educativa según comuna: el caso de Puente Alto.

Las tres secciones precedentes dieron cuenta de las visiones generales de las familias del sector municipal, particular subvencionado y particular pagado. Si bien dichas visiones son mayoritariamente transversales a las comunas, el caso de los apoderados de Puente Alto revela ciertas particularidades, respecto a Osorno y Coquimbo.

⇒ Los apoderados de Puente Alto tienen una visión más positiva del sector municipal que los de las otras dos comunas. La visión de apoderados de esta comuna da cuenta y recoge la preocupación que el municipio, la gestión del alcalde y la Corporación, 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 unos pocos apoderados de colegios particulares subvencionados.

“(Los colegios municipales) han cambiado harto (...), no están como antes” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB)

“hasta la pintura, es más decentito ahora. Se ven como colegios...lindos” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB)

“los baños no están como colegios antiguos municipalizados, que era horrible entrar a un baño” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE C)

“El COMPUMAT, que no sé que flauta es todavía, que van al computador y tienen que terminar unos monitos que la profesora les dice...Entonces los están incentivando al 100% y eso antes no se veía” (Apoderada, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE AB)

“Los municipalizados tienen cualquier cantidad de beneficios, que las becas municipales...hay dentista, oftalmólogo (...) aquí prácticamente a los niños les hacen todo el tratamiento: dentista, lentes, radiografías, todo lo que necesiten” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB)

“Les dan las becas de los uniformes, los zapatos, hasta útiles escolares” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB).

Otros dan cuenta de política de capacitación a profesores y de la incorporación de programas novedosos (PENTA UC; CREA, COMPUMAT) y el proyecto de bibliotecas.

- ⇒ Los apoderados de Puente Alto visualizan en menor medida que los de Osorno y Coquimbo una diferenciación según nivel socioeconómico del estudiantado entre sus colegios municipales y particulares subvencionados.
- ⇒ Los apoderados de Puente Alto, al evaluar la heterogeneidad de colegios municipales, más que verla dentro de la comuna la visualizan entre los que están en la comuna y las escuelas y liceos de las comunas de Santiago, Providencia y Nuñoa.

Como se puede ver, los apoderados entrevistados de la comuna de Puente Alto tienen una valoración un tanto más positiva que sus pares de las otras dos comunas sobre la educación municipal. Este aspecto –y las causas que justifican dicha valoración- cobra especial relevancia en el contexto del estudio que se presenta, como se verá en sus conclusiones.

7. Visión sobre los cambios en el sistema educativo

El foco de la investigación no era conocer las visiones de los apoderados sobre cambios en el sistema educativo. Sin embargo, en la percepción de los apoderados acerca del sistema educativo estuvo permanentemente presente una comparación entre la educación de antes –la que recibieron ellos- y la actual. Dar cuenta de las visiones que tienen sobre este tema ayuda a comprender mejor y profundizar cómo ellos se aproximan, entienden y qué valoran en el sistema escolar. En este tema, al igual que en la visión sobre el sector municipal y el particular subvencionado, coexisten visiones positivas y negativas, con frecuencia en una misma persona, dependiendo de la dimensión del cambio de que se trate.

Son cuatro las dimensiones de cambio que los apoderados reconocen con mayor frecuencia: (i) la existencia de más oportunidades de estudio hoy que en el pasado; (ii) la pérdida de vocación y compromiso de los profesores; (iii) modificaciones en los contenidos y prioridades de lo que se enseña; (iv) las motivaciones y conductas disruptivas de la juventud contemporánea.

Una visión, que no tiene opiniones discrepantes, es que las oportunidades de estudio hoy son más –no necesariamente mejores- que en el pasado.

“Ahora el que no quiere estudiar es porque no quiere, porque hay muchas posibilidades” (Apoderados, Puente Alto, Municipal, GSE AB).

Con respecto a los profesores, la imagen mayoritaria es que los profesores de antes se preocupaban en mayor medida de los aprendizajes y reforzaban a los estudiantes en lo que requirieran, entregándoles una formación integral.

“(El de...) antes era un profesor de vocación, quería tanto a sus hijos y tan preocupado que lo daba todo por sus niños” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE AB).

En este contexto, se menciona con cierta nostalgia la figura del profesor normalista, quién enseñaba con autoridad y era ejemplo de conducta para el estudiante.

“Los normalistas como profesores les enseñaban a comportarse a los alumnos... (...) Antiguamente el profesor normalista le enseñaba a caminar, a hablar, a dirigirse a los alumnos” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE C).

Para algunos apoderados, el menor compromiso actual de los profesores se asocia a su avanzada edad, cansancio y a su distancia de la cultura juvenil. En esta perspectiva, algunos padres demandan profesores más jóvenes, con nuevas ideas y metodología, mientras otros ven como una debilidad la formación actual de los docentes.

Por otro lado, algunos apoderados relevan aspectos relativos a los contenidos del curriculum. En esta dimensión algunos relevan cambios que visualizan negativos y otros cambios que consideran positivos. Es así como algunos reclaman por la baja preocupación que los profesores actualmente le dan a la caligrafía y los dictados. Otros ven con malos ojos la apertura hacia nuevas tecnologías, como Internet, que generaría un menor esfuerzo de aprendizaje en los estudiantes.

“Lo que a mí me gusta de la enseñanza antigua es que te hacen trabajar, porque ahora te mandan a Internet. Los chicos de ahora ya no escriben...” (Apoderada, Osorno, Particular Subvencionado, GSE AB).

En otros casos, sin embargo, la incorporación de tecnología se percibe como un elemento que facilita los aprendizajes y que marca una diferencia positiva con la educación del ayer.

Una tercera dimensión de cambio alude a diferencias en la conducta y disciplina de los alumnos que formaban parte del sistema escolar antes y ahora. La juventud actual se describe como jóvenes que no tienen respeto por los profesores ni por sus padres, que no tiene deseos de estudiar y que se motivan sólo por la diversión, los amigos, el alcohol y las drogas.

“(La diferencia) pasa mucho por la juventud, porque están rebeldes, (...) no te hacen caso, no estudian...” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE C).

La presencia de este nuevo perfil conductual del estudiante provoca que las familias marquen también una diferencia en términos de que la educación de antes enseñaba valores, que en cierta medida impedían este tipo de problemas. La educación valórica e integral de antes permitía, en la mirada de los apoderados, mantener un mayor control sobre este tipo de rebeldías juveniles.

8. Visiones sobre las modalidades de enseñanza en educación media

Como ya se introdujo en el punto 2, las familias establecen una diferenciación importante entre las dos modalidades de enseñanza de la educación media: la formación técnico-profesional y la científica-humanista. Cada una de ellas recibe distintas valoraciones, que se distinguen según el estrato socioeconómico de la familia, como se desarrolla a continuación.

Por un lado, las familias de estrato bajo valoran y expresan una fuerte preferencia por la modalidad técnico profesional y los establecimientos que imparten esta modalidad se perciben como adecuados para sus hijos. La preferencia por este tipo de formación en apoderados de este grupo responde a distintas percepciones sobre ella.

En primer lugar, los apoderados de este grupo, consideran que la educación técnica profesional permite acceder de forma inmediata al mundo del trabajo con la entrega de herramientas y de una especialidad técnica. Se trata de algo importante en la medida que se trata de familias de bajos recursos, sin capacidad económica para solventar una carrera técnica o universitaria post secundaria. Desde esta perspectiva, la valoración de esta modalidad de enseñanza se encuentra influenciada por un patrón de conducta

que las llevas a autoexcluirse de la educación superior, especialmente la universitaria, como alternativa inmediata. Las citas que siguen permiten ilustrar la asociación entre preferencia por educación técnico profesional y autoexclusión de la universidad.

“Y al menos en el ambiente en que estamos todas nosotras, yo creo que no somos como para universidad, no, muy difícil” (Apoderado, Puente Alto, Particular Subvencionado, GSE AB)

“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 AB)

Ahora bien, en dicho contexto de autoexclusión de la educación superior, aparece una apreciación negativa de la educación media científico-humanista en algunas familias de este estrato. En efecto, se la considera un tipo de educación que no entrega nada para el futuro de los sus hijos ya que no asegura mayores oportunidades y, por tanto, sería una pérdida de tiempo.

“De repente los (...) liceos, que imparten los humanístico no más, yo encuentro que si no quedan en la universidad, ellos quedan como pajaritos, no saben hacer nada...” (Apoderado, Puente Alto, Municipal, GSE AB)

“Son como cuatro años perdidos en el científico humanista él me preguntaba si prefería científico humanista o técnico y yo prefiero que sea técnico porque en el científico-humanista es un tiempo de perdida, porque recién en el cuarto medio ellos pueden transitar hacia instituto” (CFT) (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE AB)

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 a que sus hijos puedan acceder a una carrera universitaria, que 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 C)

“(Considerar un colegio técnico profesional) sería sólo en el caso de que uno de mis hijos no se decidieran por el estudio o algo así o llegara una situación extrema en el hogar digamos a los medios económicos” (Apoderado, Osorno, Particular Subvencionado, GSE C)

Aparecen, sin embargo, algunas familias de clase media que prefieren una educación técnico-profesional para que sus hijos puedan trabajar y autosustentar los costos de la educación superior universitaria a futuro. En este sentido, se trata de familias que tienen mayores aspiraciones sobre sus hijos y que esperan que continúen estudiando, luego de terminar su carrera técnica. A diferencia de ellos, se observaron casos de familias de estrato medio, que reconocen algunas limitaciones para el estudio de su hijo o hija, caso en el cual optan por la educación técnica profesional. De este modo, en este estrato la educación técnica-profesional se percibe como reservada para alumnos con 'menores capacidades'.

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

Dentro de la evidencia presentada en este capítulo sobre las distintas visiones de las familias sobre la oferta educativa y sus segmentaciones, es particularmente relevante la importante distinción que existe en la visión del sector municipal y particular subvencionado entre los apoderados de estrato medio y bajo. Asimismo, en la enseñanza media, el nivel socioeconómico de las familias juega un importante rol en torno a las valoraciones y preferencias por la modalidad técnico-profesional o científico-humanista.

V. EXPECTATIVAS Y SENTIDOS SOBRE LA EDUCACIÓN

Hasta acá hemos descrito las características que asume el proceso de elección de colegio que realizan las familias, las dimensiones y atributos que estas familias consideran conforman un “buen” y un “mal colegio” y la visión que tienen de la oferta educativa que existe en el país y/o su comuna, sus segmentaciones y divisiones. En cada una de estas dimensiones hemos destacado las diferencias que existen entre el estrato social bajo y el medio.

En este capítulo se describen las distintas expectativas y sentidos que las familias le otorgan a la educación que, como se verá en la sección VI interactúa con las distintas conductas de elección que los apoderados adoptan.

Las expectativas que los apoderados y los 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, qué estudiar, cuánta importancia darle al estudio, cuánto esfuerzo dedicarle, etc. En este tema algunos autores (Navarro, 2008, entre otros) diferencian entre expectativas instrumentales y expresivas. El plano instrumental la escuela es vista como una institución de tránsito que posibilita el logro de aspiraciones académicas y/o de empleo, la educación es un medio para un “mejor pasar” futuro, mientras que el orden expresivo o “formativo” es aquel en que la escuela es entendida como un espacio que en el presente es de contención, convivencia regulada y protección de la agresividad del entorno social. Se agrega una tercera categoría que alude a la educación como construcción de ciudadanía, espacio social que fortalece la interacción y comunicación con otros distintos, el fortalecimiento de actitudes de aceptación del otro y de normas de conductas plurales que fortalecen los valores de pluralismo, tolerancia y respeto del otro, transparencia, honestidad, solidaridad en las relaciones, responsabilidad cívica, etc. Esta tercera categoría es la que en Chile se asocia al ideario republicano de la educación, presente a nivel político-intelectual en el desarrollo de la educación en el país entre aproximadamente la décadas de 1940-70 y que se debilita con la política mercantil en educación [subsidio a la demanda,

competencia por matrícula, libertad de elegir, etc.] que ha imperado desde la década de 1980 en adelante.

En las entrevistas realizadas en esta investigación se identificaron sentidos principales que se adjudican a la educación y que se reflejan en las expectativas que los apoderados tienen con respecto a la educación de sus hijos.

1. La educación como mandato social

Un conjunto minoritario de apoderados no asocian mayores expectativas a la educación de sus hijos / as. Estos apoderados matriculan a sus niños en la enseñanza básica porque eso es lo habitual, un mandato social, al cual no se le adjudica un significado más allá del valor de aprender a leer y escribir y a manejar operaciones aritméticas básicas. En estos casos no se detecta mayor reflexión sobre el tema: los apoderados no emiten opinión sobre lo que para ellos es calidad de la educación; se conforman con el primer establecimiento cercano en que admiten a su hijo o hija; y enfrentan o actualizan la tercera etapa de validación sólo si el establecimiento expulsa o sugiere el traslado del estudiante a otro colegio. Los apoderados que se encuentran en esta categoría son apoderados de estrato bajo y de niños que están en la enseñanza básica. En la enseñanza media, en estos apoderados, la búsqueda de colegio y decisión dependen básicamente del estudiante.

2. Educación como canal de movilidad social

La información reunida en este estudio, en concordancia con los resultados del estudio de Navarro (2004), revela una presencia fuerte de esta expectativa que se traduce en la apuesta de que la educación y una educación de calidad repercutirá favorablemente sobre la calidad de vida del hijo o hija, el hijo o hija surgirá y tendrá una vida menos estrecha y sacrificada que el apoderado. La educación es una “apuesta” e “inversión” que realiza la familia esperando en el futuro ver recompensados sus esfuerzos con una mejor situación socio económica, “*un mejor pasar*”. La frase más común que ejemplifica esta postura es “*que mi hijo sea más que yo*”. El canal para concretizar

este deseo es la educación y la preocupación del apoderado por el estudio de su hijo o hija.

“Uno como papá no quiere que sean como uno, que no pudo estudiar...ahora es un poquito más fácil, hay más posibilidades para salir adelante”.

“Yo les digo a ellos (los hijos) que estudien para que les cueste menos ganarse el pan que a mí”

“En el caso mío son chicos todavía, pero les digo que estudien algo que les guste para que hagan algo, porque nosotros no pudimos...no porque uno sea así, tienen que ser iguales”

“Yo sí, voy a luchar mucho (por sus estudios), ella sabe. Como no tuve la oportunidad yo de ser lo que ella es ahora, ya que no tuvimos los medios, yo llegué hasta octavo básico porque mi familia era muy numerosa y mi mamá no nos pudo dar los medios para que todos estudiáramos, entonces yo me quedé con las ganas de estudiar”. (Apoderada, Coquimbo, Municipal, GSE C)

“Por eso le digo [al hijo]: si usted puede y quiere, lo mejor es terminar su práctica, después seguir trabajando, juntar su plata y si su papá lo puede ayudar y quiere seguir estudiando, usted tiene la beca y ningún problema”. (Apoderado, Coquimbo, Particular Subvencionado, GSE AB)

“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 C)

Esta forma de visualizar la educación se encuentra tanto en apoderados de colegios que acogen preferentemente alumnos de nivel socioeconómico bajo como medio. Vale decir, este sentido instrumental de la educación no es exclusivo a un estrato social determinado sino transversal o compartido por los dos estratos.

No obstante, la apuesta respecto al futuro de su hijo o hija revela una distinción que se asocia al nivel de escolaridad de los apoderados. Los con escolaridad más baja (hasta enseñanza media incompleta) apuestan a la formación técnica del hijo o hija sea en la enseñanza media o a nivel postsecundario. Los con mayor escolaridad (enseñanza media completa o más) apuestan a que el hijo o hija sea profesional, categoría que se asocia a estudios universitarios¹⁵.

“Uno está preparando a sus hijos...para que sean profesionales...” (Apoderado, Puente Alto, municipales GSE C)

¹⁵ Sobre este punto ver también sección IV.7

“Yo quiero que mis hijos sean profesionales...nosotros somos técnicos y yo quisiera que fueran más que nosotros, y que les costara menos a ellos” (Apoderado, Puente Alto, municipales GSE C).

Estas son las familias que invierten en la educación de los hijos y, dentro de sus posibilidades están dispuestos a pagar y expresan una preferencia por colegios particulares subvencionados sobre los municipales, no obstante en la enseñanza media parece pesar con fuerza la modalidad de enseñanza y las especialidades que imparte un colegio cuando es técnico profesional que la dependencia administrativa.

El proceso de elección de estas familias es una preocupación importante tanto en la entrada al sistema como en la transición a la enseñanza media. Como son familias que están pendientes de los estudios de sus hijos, en ellas está muy presente la tercera etapa de validación y, si tiene disconformidad con el establecimiento en que estudia el hijo o hija buscan y se deciden por otro, siempre en el marco de las posibilidades su situación económica.

Los apoderados que expresan este sentido de la educación son de ambos estratos sociales, pero en particular de estrato medio y entre los criterios de calidad dan más importancia (nunca única) al aprendizaje que logran los alumnos (no medido por el SIMCE).

3. Educación como espacio de seguridad y protección frente a los riesgos en el entorno

Bajo esta representación la educación y el establecimiento escolar se visualizan como un espacio de contención, de convivencia regulada y de protección del niño y joven frente a la agresividad del entorno social (Navarro, 2004). En esta perspectiva, la familia busca un establecimiento educacional que sea un lugar en que el hijo / a esté seguro y protegido de los riesgos del entorno, entre los cuales pesan con fuerza las pandillas, las drogas y la violencia, dentro y en los alrededores de la escuela. La mirada que en la visión anterior estaba puesta en el futuro, acá esta puesta en el presente. Para estos apoderados cobran relevancia los atributos de calidad de un establecimiento asociados a la disciplina y orden: buscan establecimientos “normalizados” que muestran estas características y las inculquen en sus estudiantes.

“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 AB).

A lo largo del texto se han reproducidos múltiples citas asociadas a esta visión del rol de la educación (particularmente sección III.1). Esta dimensión como se vio es un aspecto central al momento de caracterizar una buena escuela. Esta presente en apoderados de estratos bajo y del medio y son un factor presente en la búsqueda inicial de colegio y en la etapa 3 de revalidación. En esta última son particularmente fuertes.

4. Educación y ciudadanía

Pocos apoderados verbalizan esta expectativa sobre la educación. De hecho esta representación y expectativa depositada en la educación fue planteada con fuerza sólo en una entrevista grupal a apoderados de estrato medio en la comuna de Osorno que incluyó a dos apoderados que eran profesores. Son éstos los que fundamentalmente expresaron su compromiso con una educación ética y moral común, respetuosa de las leyes y normas de convivencia que rigen la sociedad y equitativa, en el sentido de tratar igual y entregar oportunidades similares a estudiantes de hogares ricos y pobres, del campo y de la ciudad. Junto con esta postura señalaron la escasa preocupación que el estado ha tenido por este tema en los últimos años.

“Existe la educación pedagógica donde tu a un joven lo colocas en un aula y le estás metiendo en su mente conocimientos de distintos tipos, pero existe otro tipo de educación que es la educación humana de convivencia en la cual el niño tiene que ser capaz de distinguir lo que está bien de lo que está mal y tener la capacidad de enseñarle a discernir como él utiliza lo que está recibiendo, como por ejemplo saber desde un principio el niño tiene que saber que hay leyes que le permiten limitaciones como por ejemplo no matar, no robar, se quizás un poco más afable con sus...” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE C)

“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 C)

“Yo creo que el estado hace vista gorda y busca siempre el camino donde tirar para desligarse, en el fondo nadie quiere hacerse cargo y siempre vivimos alegando que el

estímulo de los niños, ahora están estimulados, pero la realidad concreta es que nuestros niños tienen modos, costumbres, hábitos y búsqueda de ideales que no se enmarcan en nada con un gran ideal, si lo único que quieren es lograr un cartón que les de harta plata y los papás, muchos, también quieren eso” (Apoderado, Osorno, Municipal, GSE C).

La presencia escasa de esta representación de la educación puede tener varias explicaciones, las que van más allá de los objetivos de este estudio. De un lado, estas explicaciones tienen relación con la ausencia de discursos (debates públicos, autoridades, empresarios, iglesias, etc.) que valoran la educación pública; una mirada a la educación que privilegia su valor mercantil y el retorno privado que genera; la creciente gravitación de una cultura de consumo. Por otro lado, es posible pensar que la urgencia y preocupación cotidiana de los apoderados, en particular los de estrato bajo, se exprese en un lenguaje más simple y cotidiano. De hecho, la noción que los apoderados tienen de la calidad de un colegio incluye demandas de respeto y de ser escuchados así como la inculcación de valores como la honradez, solidaridad, no discriminación, en los alumnos. Como señala el informe PNUD Chile (2002), la “construcción de un nosotros cultural”, vale decir, un contenido identitario de nación, es una demanda pendiente del sistema escolar y poco presente en los apoderados.

De estos cuatro sentidos de la educación el primero y el último son poco frecuentes, pero están presentes en algunos casos. El segundo y el tercero son frecuentes. El tercero refiere al papel de la educación en el presente y el segundo a su aporte al futuro de los niños y jóvenes. A veces el segundo aparece sólo y otras veces combinado con el tercero. El tercero aparece sin el segundo sólo en los casos en que la familia adjudica un valor alto a la educación pero visualiza que lo que el estudiante aprende o no aprende depende más de él y la familia que del establecimiento educativo al que asiste, vale decir, prioriza el esfuerzo y la motivación personal de estudiar del estudiante y el apoyo que en esta línea le da la familia, por sobre el papel que el colegio, sus directivos y docentes, juegan en generar esta motivación. El cuarto, cuando aparece, no es incompatible, con el segundo y tercero. El primer sentido es el único que, si está presente, excluye a los tres restantes.

Puede apreciarse que los sentidos 2, 3 y 4 tienen una clara relación con el concepto de lo que los apoderados consideran es un buen y un mal colegio.

VI. SINTESIS: 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 la presencia de otros, pero que aparecieron de forma sostenida en las familias entrevistadas en este estudio.

Al igual que en el caso de las expectativas o sentidos de la educación, estas dinámicas de elección que se identifican no son excluyentes entre sí, sino que están simultáneamente presentes y la familia busca colegio combinando distintos tipos. Se detectó, además, que la familia despliega estrategias divergentes para hijos distintos y que el despliegue de un u otro tipo puede variar en respuesta a la experiencia educativa concreta que tiene el hijo o hija. Los tres casos a continuación ejemplifican estas complejidades.

- *Co-existencia de tipos de elección de colegio.* Una familia de estrato medio elige enviar a sus hijos a una excelente escuela básica municipal muy lejana de su hogar por una mezcla de familiaridad (porque toda la familia había asistido a la misma escuela, y conocen a los profesores y apoderados), distinción (por la formación que entrega, los buenos resultados que obtiene y las oportunidades que abre al estudiante).
- *Estrategias distintas para hijos distintos.* Una apoderada de estrato bajo tiene a sus tres hijos en colegios municipales, dos en el colegio donde ella trabaja y su hija mayor en el que es considerado el peor liceo de la comuna porque

como la hija tenía mal rendimiento supuso que supuso que no la aceptarían en ningún otro.

- *Cambio de estrategia a lo largo de la trayectoria educativa.* Una apoderada de estrato bajo comprometida con una estrategia de distinción y movilidad social para su hija, la matricula en un establecimiento destacado en el sector que se ajusta a sus preferencias. No obstante, ante la experiencia de discriminación que sufrió su hija, la cambia de establecimiento buscando uno donde ellas se sintiera acogida y en un ambiente familiar.

Se pudieron identificar seis tipos de elección de colegio: pasivo, de familiaridad, de autoexclusión, de distinción y movilidad, de protección y seguridad y de promoción personalizada. Cada uno de estos tipos de elección se ejemplifica con uno de los casos estudiados.

1. Elección pasiva de colegio

Un grupo minoritario de familias no adopta conductas de búsqueda de colegio, 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, como sí ocurre cuando está presente una o más de las otras estrategias. 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. La elección pasiva de colegio se observa en apoderados de estrato bajo y lleva a matricular al hijo o hija a un establecimiento municipal o particular subvencionado barato cercano.

Recuadro 3: Caso de elección pasiva de colegio

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. Patricia 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 sabía antes de matricular a su hijo 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...”*

2. Elección de colegio por familiaridad

La elección por familiaridad ha sido identificada en la literatura internacional, y definida como la búsqueda de un medio ambiente de pares semejantes que provea a los hijos y a las propias familias una sensación de que *“conocen a todo el mundo”*, y que comparten unos mismos valores, costumbres y estilos de vida con el resto de los que asisten a la escuela (Wells, 1996).

La evidencia de este estudio sugiere que el elemento determinante de esta estrategia es que la familia elige basado 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”*. Este tipo de elección va asociado a un sentido de la educación expresivo que prioriza la protección y seguridad y que puede o no ir asociado al sentido instrumental y de ciudadanía.

La elección por familiaridad está 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.

Recuadro 4: Caso de elección de colegio por familiaridad

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 Canteras (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 Canteras, me conozco hasta con 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 a elegir aún.

3. Elección 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 autoexclusión está presente preferentemente en familias de estrato bajo y en ambos niveles de enseñanza. Las familias que siguen este tipo de elección se definen como “realistas” al elegir colegio (seguridad de ser aceptados) y prefieren ambientes socialmente cercanos, aproximándose en este último aspecto a la estrategia de familiaridad.

Recuadro 5: Caso de elección por autoexclusión

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 *“por ejemplo los alumnos llegan a la hora que quieren”*

4. Elección según búsqueda de protección y seguridad frente a los riesgos del entorno

La elección según protección y seguridad frente a los riesgos del entorno 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 el marco de este patrón 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 “aisle” 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.

Este tipo de elección está presente en apoderados de estrato bajo y medio. Bajo éste, 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. .

Recuadro 6: Caso de elección por búsqueda de seguridad y protección frente al entorno

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. Daniela, 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, es matriculada 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”*

5. Elección por distinción y movilidad social (“aspiracional”)

La elección por distinción y movilidad social 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 siguen este patrón 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 por distinción y movilidad está presente tanto en apoderados de estrato bajo como medio. Los primeros – de estrato bajo- 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 muestren con señales externos: 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. Estas familias optan preferentemente por colegios particulares subvencionados en su comuna y a colegios municipales de excelencia en otras comunas. Esta última opción es propia de comunas que conforman un área metropolitana (Puente Alto en el caso de este estudio).

Recuadro 7: Caso de elección por distinción y movilidad social

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,

presumiblemente para asegurarse de que el apoderado está en condiciones de pagar la mensualidad y materiales. 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

6. 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 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 de 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 o 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 tipo de elección 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 tenga preocupación especial y un servicio adecuado para la necesidad particular del estudiante.

Recuadro 8: Caso de elección por promoción personalizada

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 de 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 principalmente católicos 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”*.

VII. CONCLUSIONES: CLAVES PARA LA REVALIDACIÓN DE LA EDUCACION PUBLICA DE GESTION LOCAL

1. Principales hallazgos del estudio

El origen de este estudio es el reconocimiento de que una futura política de revalidación de la educación pública de gestión local en Chile debe tomar en consideración el rol que juegan las familias a través de sus elecciones de colegio. Para ello, el estudio se propuso estudiar en profundidad, mediante técnicas cualitativas, cómo las familias de sectores bajos y medios construyen su juicio sobre la oferta educacional a su alcance y sobre las características de los colegios que consideran y valoran al momento de elegir uno de ellos y, en particular, al elegir entre un establecimiento municipal y uno particular subvencionado, para buscar ahí claves para la construcción de un futuro escenario en que la educación pública recupere la preferencia de las familias.

Una primera conclusión de esta investigación es que las familias, deliberadamente o no, matriculan a sus hijos en función de sus representaciones sociales sobre la importancia y el sentido de la educación, los atributos de un buen colegio, lo que aspiran para sus hijos, las imágenes que tienen de la oferta de establecimientos escolares. La evidencia recogida verifica, en coherencia con la literatura, que las conductas de las familias tienden a acentuar más que a debilitar las inequidades y la segregación social en la educación. Las familias que cuentan con más información, medios económicos y aspiraciones educacionales para sus hijos buscan distanciarse de los que tienen estilos de vida que consideran “no adecuados” para sus hijos. De este modo, es posible concluir que la inequidad y segregación en el sistema educacional responde tanto a atributos del diseño del sistema de *vouchers* y de la oferta educativa de un país como de las estrategias educacionales y las de elección de colegio que despliegan las familias para sus hijos e hijas.

Una segunda conclusión general indica que el comportamiento de la demanda se ajusta sólo muy parcialmente a la teoría económica del “*rational choice*” que está en la base del diseño original del sistema de subsidio a la demanda. Las familias buscan y valoran la calidad en educación, pero su concepto de calidad no necesariamente equivale a excelencia académica y éstas sólo excepcionalmente utilizan el indicador oficial de calidad representado por los resultados de la prueba SIMCE. Se detecta poca comprensión e importantes imágenes críticas sobre este indicador. En definitiva, la decisión donde matricular a un hijo/a se toma tanto en base a rumores, sensaciones, apariencias como en base a una reflexión que, en el contexto específico en que ocurre, califica de racional, sin necesariamente serlo, en el sentido que postula el sistema de *voucher*.

Una tercera conclusión revela que un buen colegio o, inversamente, un mal colegio, desde la perspectiva de las familias, incluye una combinación de cuatro elementos: i) la existencia de normas, disciplina y orden por parte de estudiantes y docentes del colegio; ii) la preocupación de los docentes directivos y de aula por los estudiantes y la familia y el trato o acogida que las familias sienten que reciben del colegio; iii) el aprendizaje de los alumnos; y iv) la formación que el colegio entrega en valores personales y para una convivencia positiva con otros. Los apoderados de enseñanza media valoran más fuertemente que apoderados de la enseñanza básica -posiblemente porque ese tipo de problema es ahí más frecuente- los aspectos de normas, disciplina y orden y de formación en valores personales y de convivencia. El elemento relación escuela-familia, -no mencionado en otros estudios en Chile, y presente en la evidencia internacional- se detectó tanto en apoderados de estrato bajo como medio. En el estrato bajo la familia busca ser acogida, escuchada, comprendida y apoyada por directivos y docentes, mientras que en el estrato medio se vislumbra una actitud más activa, de cliente, con derecho a reclamo y posibilidad de exigir respuestas al colegio. El elemento aprendizaje es transversal al estrato bajo y medio. No obstante, los apoderados de estrato medio otorgan mayor peso y son más exigentes en relación a este atributo.

Una cuarta conclusión enseña que entre las razones para elegir un colegio, la distancia y el costo de la matrícula son dos factores fundamentales. En la enseñanza básica la búsqueda es por colegios cercanos y con costos asociados (matrícula, transporte,

materiales, uniforme, etc.) que la familia siente que puede responsablemente asumir. En la enseñanza media, la distancia gravita menos y adquiere más peso el costo. Otro factor, asociado a los dos anteriores, que gravita en varios casos son las características del barrio en que se localiza el colegio y del trayecto casa-colegio (seguridad, iluminación, tráfico, entre otros atributos). Distancia y costo son los dos factores fundamentales que llevan a construir una “canasta de colegios”. Esta canasta en general es reducida (más en el estrato bajo que el en el medio) y la elección final incorpora razones asociadas al “tipo de alumno” que asiste al colegio, a su orden y disciplina, y a características de la enseñanza-aprendizaje que entrega. En la enseñanza media se suma la modalidad de enseñanza y las especialidades que ofrece el colegio.

Una quinta conclusión indica, respecto de los protagonistas en la elección, que en la enseñanza básica son los apoderados, particularmente la madre (no obstante, hay casos en que el padre está centralmente involucrado), quien decide presionada con frecuencia por su familia o red interpersonal más cercana. En la enseñanza media se suman como actores relevantes: el o la joven, sus profesores, los pares. Además, el proceso de búsqueda se extiende por más tiempo, y considera de modo importante los atributos personales del estudiante.

Una sexta conclusión corrobora que las familias basan sus decisiones principalmente en “información caliente” que es la que fluye por sus redes familiares y sociales y en su observación directa de los colegios (infraestructura, vestimenta y conducta de los alumnos, comparación de cuadernos, etc.). Para las familias, en particular las de estrato bajo, estas redes son más restringidas en número, variedad, contenidos y localización geográfica. En consecuencia, estas familias tienden a tener menos opinión en el tema, aceptan con más facilidad –menos crítica- lo que escuchan y eligen en un radio geográfico más restringido. Siguiendo la literatura, el escaso capital cultural de que disponen restringe su proceso de búsqueda, contribuyendo a conformar un patrón de elección de colegio que califica de auto-exclusión. El patrón de autoexclusión se debilita o resquebraja en familias que disponen de mayor capital cultural, lo que facilita o promueve que sean protagonistas activos o estratégicos en la elección de colegio (Ball, 1993).

Asociado a lo anterior, un séptima conclusión verifica que la elección de colegio no es una decisión de un momento sino que representa un proceso que tiene etapas. Cuando se inicia este proceso, su duración, los protagonistas y las razones que mueven la acción varían según estrato social, el contexto cultural y representaciones sociales a que adhiere la familia. La literatura definía dos etapas principales en este proceso, una primera en que se excluyen de inicio algunos colegios y una segunda en que ocurre la elección propiamente tal, buscando el más adecuado para el hijo o hija. En esta investigación se constató que los apoderados no cierran su proceso búsqueda en el momento de la elección y aceptación en un establecimiento, sino que una vez matriculado al hijo o hija siguen de manera permanente recopilando antecedentes e información sobre el colegio elegido y sobre otros colegios. 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. Esta realidad es particularmente cierta en la primera decisión, es decir durante la entrada del primer hijo o hija al sistema escolar. Es posible que la visibilidad de esta tercera etapa en Chile sea consecuencia de la situación precaria (de tanteo, prueba y error) en que ocurre la decisión inicial.

Una octava conclusión verifica consistentemente que existen diferencias inter-estrato social en la elección de colegios y, al mismo tiempo, que las familias de un mismo estrato no eligen homogéneamente ya que depositan distintas expectativas en la educación y muestra cierta diversidad en su noción de calidad de la educación. Estas diferencias, a su vez, se traducen en caminos más activos y menos activos de búsqueda de colegio y miradas que llevan a algunos a privilegiar la salida de su medio (movilidad) y a otros a privilegiar los valores y conductas tradicionales de la familia, comunitarios y locales. Siguiendo la literatura, un sistema de libre elección es desventajoso para las familias de estratos bajos en dos sentidos: su menor disponibilidad de recursos y su menor capital cultural. El mercado no es neutro. Presupone habilidades, competencias, posibilidades materiales que se distribuyen desigualmente en la población. En la misma línea, un factor de elección presente con fuerza en Chile en los dos estratos sociales que han sido foco del estudio, el bajo y el medio, refiere al “tipo de alumno” que asiste a un establecimiento. En esta dimensión los apoderados de estrato medio, deliberadamente o no, buscan distanciarse del estrato bajo y evitar que sus hijos / hijas se contaminen con conductas inadecuadas

que asocian con el estrato bajo. Las familias de estrato bajo por su parte buscan la familiaridad (los similares) y siguen patrones de autoexclusión.

Desde la perspectiva de Bourdieu estas conductas representarían una estrategia particular de reproducción social. Esta investigación lleva a aceptar esta lectura. No obstante, simultáneamente la complejiza y relativiza, ya que detecta que (i) un segmento –aunque minoritario- de las familias de estrato medio apunta a patrones de conducta distintos que valoran el pluralismo, la tolerancia, el mezcla de realidades sociales; y (ii) no pocas familias de estrato bajo sostienen un patrón de conducta aspiracional de elección de colegio, que los lleva a buscar “el roce social” con familias de estrato medio. Como se observó, este último patrón de conducta a veces se debilita porque ya en el colegio elegido, el hijo / a [o el apoderado] puede sentirse discriminado, lo que lleva a la búsqueda de un nuevo colegio.

En síntesis, las dinámicas de elección de colegio por parte de las familias en el contexto chileno (pero siguiendo la revisión de la literatura, no sólo en éste) siguen patrones complejos y diversos que responden tanto al capital económico (estrato social) como al capital cultural, el sentido y expectativas que las familias le dan a la educación y la noción de calidad de la educación que sostiene. Bowe, Gerwitz y Ball (1994) utilizan la metáfora de distintos “*landscapes of choice*”, campos o paisajes variados que ilustran la compleja interacción de criterios de elección, la importancia relativa de algunas razones y los aspectos materiales y afectivos (subjetivos) de la decisión, que nunca son planos, ni ordenados, ni lineales, ni unidimensionales y donde, a medida que una persona se mueve en este campo, experimenta un cambio en cómo ve las cosas.

Un noveno grupo de conclusiones surge en torno a la visión que las familias tienen sobre la oferta educativa, sus segmentaciones y características. Las familias perciben que la educación chilena –con independencia del tipo de colegio- ha avanzado en cobertura y empeorado en “calidad” a lo largo de los años. Los apoderados que ven un cambio positivo, manifiestan principalmente que hoy existen más oportunidades (más colegios y los que no estudian es porque no quieren, no por falta de oferta). La visión de los apoderados es que los problemas que enfrenta la educación se encuentran, de un lado, fuera de lo netamente educativo, y responden a problemas de las nuevas

generaciones de alumnos, desmotivados y con escaso interés de estudiar. De otro lado, perciben que el otro factor clave está en el sistema donde la mayoría se refiere y “culpa” al profesor de aula (poca motivación, bajo compromiso con el estudiante, cansado) y unos pocos a los directivos (“falta de mano dura”). El problema radicaría en el encuentro / desencuentro entre los factores externo e internos del sistema. El profesor (y también la familia) se ven sobrepasados por los cambios en los estudiantes, lo que enseña el profesor no motiva al estudiante, no responde a sus intereses e inquietudes, no es significativo. El resultado es que el estudiante no aprende ni formas adecuadas de relacionarse con el otro (escuchar, expresar ideas, negociar posiciones) ni la puesta en práctica de valores de respeto, honradez, responsabilidad, compromiso con la palabra empeñada, solidaridad, ni los contenidos de las asignaturas. Los apoderados al mismo tiempo perciben que la política pública tampoco ayuda porque no supervisa a los colegios y docentes; no asegura recursos suficientes para la educación gratuita; y no apoya para que los directivos y docentes de aula puedan tener “mano dura” y ser exigentes con los estudiantes, situaciones que desembocan en una desvalorización del trabajo y trabajo del profesor.

Un punto de central interés en esta investigación fue conocer los factores que en opinión de los apoderados segmentan la oferta de establecimientos educativos. Se detectó que el eje principal de diferenciación se asocia al atributo gratuidad – pago de matrícula y que este atributo es el que se asocia con diferencias en calidad, siendo la disponibilidad de recursos el mecanismo principal de conexión. La mayor disponibilidad de recursos incide, desde la visión de los entrevistados, de dos maneras sobre la calidad de la educación: i) abre la posibilidad de tener mejores profesores, más equipamiento, más talleres, etc.; y ii) los apoderados al pagar matrícula tienen un derecho legítimo de reclamar y presionar para que el colegio responda a sus demandas, conducta que no visualizan como más difícil en el caso de que el colegio sea gratuito. Los establecimientos pagados, a su vez, se diferencian internamente por el monto del pago, desde un mínimo hasta sumas inalcanzables para ellos.

El eje público- privado es menos importante que el eje gratuidad-pago. De hecho, no todos los apoderados tienen claro cuál es la dependencia a la cual asiste su pupilo y en una familia pueden haber niños que asisten a colegios de distinta dependencia administrativa así como niños que han rotado en ambas direcciones entre colegios

municipales y particulares subvencionados, y excepcionalmente, particular pagados. En ambos sectores las familias visualizan colegios buenos, regulares y malos. No obstante, por la asociación que se da entre dependencia administrativa y costo de la educación, así como la percepción de que los establecimientos municipales con mayor frecuencia que los particulares experimentan problemas de convivencia, de disciplina, orden y acogen a profesores con menos competencias, más avanzados en edad y cansados, etc., las primeras expresiones que se señalan para cada sector, en la técnica asociativa, asumen un tenor muy desfavorable en el caso de la educación municipal y mejor en el caso de educación particular subvencionada. Sin embargo, al profundizar en el tema se reconocen aspectos negativos y positivos en cada sector y una importante cuota de heterogeneidad al interior de cada uno.

La educación municipal se asocia con atributos positivos como negativos. Los negativos se asocian al “tipo de alumnos” que reciben (refiriéndose a estudiantes con problemas conductuales) y directivos y docentes que no logran ordenar el colegio e inyectarle disciplina y orden. Esta visión de los establecimientos municipales corresponde en general a apoderados de estrato medio. Los rasgos positivos, vistos por apoderados de estrato bajo y algunos de estrato medio, refieren a que son colegios abiertos a los cuales cualquiera puede postular ya que no exigen un pago de la familia, discriminan menos a los alumnos y reflejan mejor la diversidad sociocultural del país.

El sector particular subvencionado se percibe como mejor al municipal (más en la enseñanza básica que en la media), pero altamente heterogéneo entre sí en variados aspectos. Son mejores porque disponen de más recursos, lo que les permiten contar con mejores profesores, más equipamiento, ofrecer más talleres. Además, al pagar los apoderados tienen derecho legítimo de exigir y reclamar. Al mismo tiempo, se señala que, muchas veces, son un negocio, que son inestables (aparecen como callampas y cierran cuando quieren), que engañan y “*vulneran los sueños de los estudiantes*” y que seleccionan alumnos, rasgo este último que en familias de estrato medio es visto como positivo y en las de estrato bajo como negativo. En el conjunto de establecimientos particulares subvencionados, los colegios católicos ocupan un lugar distintivo: son valorados positivamente porque tienden más orden y disciplina, se preocupan de la formación personal y en valores, son antiguos, tienen un prestigio ganado, se preocupan de sus estudiantes y escuchan o acogen más a la familia.

2. Revalidar la educación pública en Chile es un desafío de envergadura: algunos lineamientos de política

Los resultados de este estudio revelan que existen caminos para emprender la tarea de revalidación de la educación pública-municipal frente a las familias y, al mismo tiempo, que la tarea enfrenta desafíos y obstáculos difíciles de superar. Es importante dejar establecido que la revalidación de la educación pública -que corresponde a educación gratuita- requiere de importantes medidas complementarias a las que aquí se señalan, que dado los objetivos de esta investigación se limitan a aspectos asociados a la dimensión de revalidación de la misma frente a la familia.

Avanzar en esta línea requiere en primer lugar de una decisión de estado (política) mayor que requiere revisar con cuidado la normativa y hacerla cumplir; destinar montos significativos de recursos públicos a la educación gratuita, acompañado de un trabajo colaborativo importante de fortalecimiento de los sostenedores de la educación pública de gestión local (pudiendo haber distintas figuras legales) y de la relación de éstos con sus colegios; y de un trabajo pertinente al nivel de colegio, siguiendo las necesidades particulares de cada uno, que les permitan abordar simultáneamente los temas que más preocupan a las familias -- orden, disciplina, convivencia y relación colegio-familia—sin dejar de lado el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

⇒ *Decisión política de estado*

Un planteamiento de política coherente, sistemático, basado en un acuerdo social y político, en torno a la urgente necesidad de que el Estado, de acuerdo a su mandato constitucional, ponga a la educación pública (gratuita) en el centro de su quehacer.

⇒ *Revisar la normativa*

Se trata de revisar la normativa en boga y la recientemente aprobada en el marco de la Ley SEP y la LGE, revisándola críticamente en cuanto a su coherencia y fomento a la equidad y freno a las fuerzas segregadoras del sistema. Entre otros, esto exige revisar

la reglamentación de financiamiento compartido, de selección de alumnos, de requisitos para ser sostenedor de educación, de monto y criterios de asignación de la unidad de subsidio escolar y la subvención preferencial. También debieran definirse criterios de preferencia en admisión para los establecimientos donde la demanda supera las vacantes disponibles, esto es, políticas de “controlled choice”, como las que se están aplicando en algunos países (Holanda, USA).

⇒ *Recursos: incremento significativo del gasto público en los establecimientos gratuitos de gestión local*

Se requiere una política de financiamiento para los sostenedores municipales y sus establecimientos que no sea indirecta, como lo es la USE y la SEP, sino que directa y dirigida al fortalecimiento del sector. El Fondo para la Gestión Municipal apunta en esta línea, pero debe ser un fondo permanente, con propósitos y reglas claras, no modificables por razones inesperadas. Si las familias percibieran que estos colegios tienen acceso a una cantidad similar de recursos que sus contrapartes particulares, aumentaría significativamente su preferencia por la educación pública. Una política de revalidación de la educación pública pasa necesariamente por un aumento sistemático de la inversión financiera en los colegios municipales, y que los recursos lleguen a los colegios y de algún modo adquieran visibilidad para las familias.

La subvención preferencial marca un hito que puede incidir significativamente sobre el proceso de elección, aunque no se encontró evidencia de que haya ocurrido hasta el momento, ya que las familias no tienen sino una vaga comprensión de que en un sistema de *vouchers* como el chileno la distribución del financiamiento público depende de sus propias elecciones. Más información a las familias vulnerables del poder adicional sobre los colegios que significa para ellas la existencia de esta subvención, podría ser un modo interesante de empoderarlas y hacerlas más demandantes y exigentes frente a los colegios.

⇒ *Los establecimientos escolares, con el apoyo de sus sostenedor, deben abordar los aspectos deficitarios en sus establecimientos que más importan a las familias*

Estos aspectos dicen relación al orden, disciplina y convivencia escolar; la relación escuela-familia; y el aprendizaje de los alumnos, temas que son de responsabilidad directa de cada colegio y su sostenedor. Un establecimiento con mala convivencia, desorden y caos disciplinario es descartado por las familias, cualquiera sea su dependencia administrativa, por lo que abordar exitosamente este tema es una tarea imprescindible. Siempre desde la perspectiva de las familias el tema pasa por la formación que el colegio entrega a los estudiantes en el plano de los valores personales y sociales y el de la convivencia. Formular, implementar y perseverar en proyectos educativos que releven estas dimensiones y lograr que sean “creíbles” para las familias es el primer desafío, que supone liderazgo educativo firme, abierto a la participación de las partes involucradas.

En una línea similar, la relación colegio-familia es una cuestión problemática en el sistema educacional chileno, frente al cual las familias actualmente manifiestan, como se vio, una fuerte inconformidad. La incorporación de la familia al proceso de formación y aprendizaje de los estudiantes es un tema pendiente, que debe ser abordado en y desde los colegios. En ambos aspectos, lo que se observa a partir de otros estudios es que directivos y docentes de colegios municipales y, a veces también particulares subvencionados, en muchas ocasiones, culpan a la familia por las dificultades en los alumnos, sin ellos asumir su cuota de responsabilidad, vale decir, las representaciones sociales de éstos y sus expectativas, frenan el cambio requerido. Abordar exitosamente cuestiones de disciplina y convivencia, de las expectativas de los docentes y de la relación colegio –familia, siguiendo la literatura sobre efectividad escolar, repercutiría favorablemente sobre el aprendizaje de los alumnos. Lograr cambios en estas dimensiones requiere de directivos escolares con liderazgo reconocido por la comunidad escolar que pongan foco y perseveren en motivar el estudio y la curiosidad indagativa de los estudiantes, junto con el abordaje de los temas de disciplina y convivencia, relación con la familia y expectativas de los docentes.

⇒ *Difusión de información pertinente sobre los establecimientos escolares municipales (públicos, gratuitos) hacia las familias*

Los resultados del estudio dieron cuenta de la enorme influencia que tienen las redes interpersonales en proveer información sobre los establecimientos escolares. Si bien

ésta es una realidad que se observa en muchos países, en Chile hay espacios para fortalecer y objetivar la información que fluye por estas redes. Este espacio está en manos del Ministerio del ramo y de los medios de comunicación y tiene que ver con temas normativos (control de la veracidad de la publicidad que se difunde), de contenido: relevar lo “bueno” y no sólo los desastres en el sistema y en los establecimientos, dar valor vía reportajes a las “buenas practicas”.

Adicionalmente, es importante que el MINEDUC revise y mejore el lenguaje, la forma y los contenidos de la información que difunde sobre los establecimientos escolares, entregando especial atención a la llegada de esta información a las familias y a la comunidad escolar. En este marco es importante idear e incluir información (indicadores / señales) en temas relevantes para la familia, como por ejemplo, porcentaje de niños lectores en 1ero básico, cobertura real de curriculum, licencias y ausencias de profesores durante el año, reclamos por maltrato entre alumno y entre docentes y alumnos. En esta línea es de interés monitorear como las familias asimilan, valoran y entienden las cartillas de información para la familia que ha elaborado el programa de políticas públicas de la Universidad Católica de Chile¹⁶. Se sugiere además pensar en reportajes que releven los valores y el aporte de la educación pública, con ejemplos concretos de buenas prácticas, logros y avances en los colegios y, porque no decirlo, que ilustren sobre modalidades alternativas de buscar y encontrar información confiable sobre la realidad de estos.

⇒ *Políticas específicas hacia al sostenedor municipal*

Al sostenedor municipal le corresponde un papel importante en la revalidación de la educación pública. Otros estudios se han detenido en las fortalezas y debilidades de esta gestión y mostrado que hay municipios que han asumido un papel proactivo para sostener y fortalecer a los establecimientos a su cargo. En este estudio se detectó que las familias aprecian y valoran estos esfuerzos, cuando existen, como es el caso de la comuna de Puente Alto. En este plano es importante i) explicitar con precisión el rol que se espera cumpla el sostenedor de la educación municipal, lo que incluye la definición

¹⁶ Ver Lagos y otros (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”, Programa de Políticas Públicas, Universidad Católica de Chile.

de sus derechos y deberes; ii) los requisitos con qué debe cumplir; iii) los recursos adicionales que le corresponden si cumple y logra poner a sus colegios en una senda de mejora (más aprendizaje, más equidad y menos segregación). La sugerencia no es sólo formal, sino que es necesario despertar en ellos un sentido mayor de misión, que los entusiasme y puedan transmitir hacia las comunidades escolares que apoyan.

La subvención preferencial, la LGE, el fondo de gestión municipal, pese a sus límites, son iniciativas que debieran evaluarse en función de una decisión nacional de política orientada a la revalidación de la educación pública. Esta decisión debe traducirse en acciones concretas que demuestren y visibilicen frente a las familias que el país va a dar un apoyo serio y de largo aliento en este campo. Reducir el tema a un cambio de institucionalidad, como el que propone la propuesta de educación pública, que “descansa” en el parlamento, no responde al requerimiento fundamental de recuperar el prestigio de la educación pública.

3. Líneas de investigación futuras

Los resultados de este estudio 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 la 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, y señalan 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 de 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 y su difusión, que algunos de éstos llevan a cabo, y que han –al parecer- tendido a disminuir la fuga de matrícula, 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., BÉttinger, 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, N°1, 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, N° 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, nº 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, nº 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, nº 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*. Nº 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 Unites 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 Zeland. *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 presentad 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. IIEP.
- 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.
- 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 Buckley, 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 Société*, nº9, 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 Zeland. *New Zeland council for educational research*.

.

.