

LA PERMANENCIA DE ESCUELAS DE BAJO RENDIMIENTO CRÓNICO EN EL CUASI MERCADO EDUCATIVO CHILENO*

The permanence of low-performance schools in the Chilean educational quasi market

Javier Corvalán y Marcela Román**

Resumen: Se analiza la disposición al cambio de escuela en familias que envían a sus hijos a establecimientos de bajo rendimiento crónico en Chile. Mediante la aplicación de más de 1000 cuestionarios en cinco comunas urbanas, todas ellas con alternativas de cambio escolar favorable, se concluye que las familias tienen una alta conformidad con las escuelas, una baja crítica a su desempeño educativo, un fuerte desconocimiento del puntaje SIMCE y una baja conducta potencial de cambio escolar a partir de la disconformidad con el establecimiento. Se concluye una escasa posibilidad de cambio en estas escuelas a partir de una disconformidad de las familias lo que cuestiona las bases del modo de regulación central del sistema educativo chileno.

Palabras clave: (Cuasi) mercado educativo, modo de regulación educacional, Chile

Abstract: We analyze the willingness to change schools in families who send their children to chronically underperforming schools in Chile. By applying more than 1000 questionnaires in five urban districts, each with alternative schools, we conclude that families are highly satisfied with schools; have few criticisms to them; are unaware of the school's SIMCE scores; and are unlikely to change school based on their dissatisfaction with the institution. The conclusion is that these schools are not prone to change due to families' unsatisfaction, which leads us to question the basis of Chile's regulation of its educational system.

Keywords: Educational (quasi) market; educational regulation mode; Chile

Introducción

Este artículo se enmarca en una línea de investigaciones de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile) tendiente a analizar la dinámica reproductivista del sistema educacional chileno, a partir de la hipótesis de que los problemas que tal sistema tiene para incrementar sus niveles de equidad (entendida como repartición igualitaria de su calidad), se deben, en gran medida, a elementos que están en su modo de regulación.

Las dinámicas reproductivistas de los sistemas educacionales son, desde la década de los 60, un tema clásico de la sociología de la educación y se refieren a los procesos mediante los cuales el desarrollo de la escolarización en las sociedades actuales genera trayectorias de los alumnos (ya sea en cuanto a su permanencia o abandono del sistema escolar o en cuanto a sus niveles de aprendizaje) concordantes

* El artículo se basa en una investigación llevada a cabo como parte de la línea de política educativa del CEPPE (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, www.ceppe.cl) financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (www.conicyt.cl). En diferentes fases del estudio participaron como ayudantes de investigación Sara Joiko (socióloga), Mario Sanelemente (economista) y Alba Vásquez (socióloga) y como asesora metodológica Marcela Peticara (economista)

** Javier Corvalán es Doctor en Sociología por la Universidad Católica de Lovaina. Correo electrónico: jcorvala@cide.cl. Marcela Román es Doctora en Estudios Americanos del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: mroman@cide.cl. Ambos son investigadores del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile).

con la estratificación socioeconómica de tales sociedades. En esta investigación se profundiza en algunas características de tal proceso en el contexto chileno-urbano actual, tratando de describir y de explicar por qué hay familias que permanecen en escuelas de bajo desempeño comparativo en áreas urbanas de Chile, en circunstancias que el mercado educativo cercano provee, al menos formalmente, de mejores alternativas.

1. Marco teórico y preguntas de la investigación

En tanto organizaciones masivas y complejas todos los sistemas educativos actuales generan una estratificación de sus escuelas, de acuerdo a rendimiento, prestigio y/o nivel socioeconómico de sus alumnos, lo que coexiste y se contrapone con un ideario democrático de las mismas y con el principio de igualdad de oportunidades de aprendizaje que está en el centro de la política educativa contemporánea (Carnoy 2005). La estratificación y segmentación de los sistemas educativos tiene relación, al menos parcial, con el mismo fenómeno en el conjunto de la sociedad, es decir, con la diferencia de recursos materiales y simbólicos de las familias y sus consecuencias, tales como la segmentación espacial de las ciudades, lo que generaría tipos de públicos para tipos de escuelas impactando esto finalmente en los resultados académicos diferenciados de estas últimas (Dubet, Duru-Bellat, Vêrétout 2010).

La investigación socioeducativa de la segunda mitad del siglo XX ha demostrado que uno de los principales insumos de entrada en las escuelas está constituido por los capitales culturales de los propios niños y de sus familias (que por lo general explica una parte importante del rendimiento académico de los alumnos)¹, motivo por el cual para la política educativa será un tema de primera importancia los mecanismos mediante los cuales se produce la asignación de *tipos de niños* (en términos de origen socioeconómico) en el conjunto de escuelas del sistema. La alta segmentación espacial de las ciudades, particularmente en América Latina, y la tendencia de las familias a enviar sus hijos a escuelas próximas al hogar, aspecto que por razones de costos de transporte y seguridad se intensifica en las grandes ciudades de la región, hace que incluso en un régimen de *schoolchoice* abierto (como es el caso de Chile), tiendan a concentrarse en las escuelas niños de origen socioeconómicos similares (Treviño, Salazar, Donoso 2011; Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2010).

Normalmente, los sistemas educativos han debido optar por dos mecanismos para asignar los niños a las escuelas de gestión pública (Wolf y Macedo 2004). El primero es la de zonificación, es decir, de asignación obligada a una escuela o a una entre varias posibles, según el lugar de residencia de la familia (modalidad presente en países como Estados Unidos, Francia, Nueva Zelanda y Uruguay, entre otros). Parece evidente como en contextos de alta segmentación espacial y socioeconómica, tal política tiende a homogenizar a la población de los establecimientos. El segundo mecanismo es de *schoolchoice* (presente en la mayor parte de América Latina y en Europa en particular en los casos emblemáticos de Bélgica y Holanda, entre otros) y que posibilita la libre opción de los padres para elegir el colegio, lo que acerca al sistema escolar a la constitución de un mercado educacional. En teoría, este mecanismo debería aminorar la formación de *ghettos escolares* dada la eventual libre postulación de las familias a colegios diversos.

¹ Lo que motiva y fundamenta los estudios clásicos al respecto de Bourdieu y Coleman que si bien es cierto en las décadas siguiente han sido relativizados, nunca han podido ser refutados cabalmente.

El caso de Chile es de interés tanto regional como internacional por cuanto su sistema educativo constituye una de las expresiones más agudas de un mercado educativo, no sólo por la existencia de un mecanismo abierto, inducido e informado de *schoolchoice*, sino por las consecuencias objetivas del mismo. En efecto, si bien es cierto en Chile nunca ha existido una política de zonificación de la oferta escolar, a partir de un conjunto de transformaciones autoritarias ocurridas a comienzos de los años 80 (PIIE, 1984; Corvalán, Elacqua, Salazar 2010) se cambió la regulación del sistema educativo, incentivándose la competencia entre escuelas y entre las familias por ingresar a las escuelas (Cox 2003), incrementándose con ello la política de *schoolchoice* y conservándose, hasta nuestros días, los elementos centrales de tal cambio.

Es así cómo, actualmente en Chile los padres, al menos formalmente, pueden optar a elegir el establecimiento al que asistirán sus hijos al mismo tiempo que existe una gran libertad para la creación de escuelas, particularmente privadas, con subvención estatal. Para lo primero, además, el Estado provee informaciones diversas sobre las características de las escuelas² dentro de los cuales destaca el SIMCE³, un indicador censal aplicado en diversos grados de las escuelas y que da cuenta tanto del puntaje absoluto de la escuela como de uno comparativo con escuelas que tienen alumnos de similar nivel socioeconómico. Con esto, se plantea que los padres puedan hacer una elección y demanda informada sobre los colegios para sus hijos y que, eventualmente, puedan presionar a su propio establecimiento a mejorar, si consideran que la escuela tiene resultados insuficientes (Elacqua y Fábrega 2004). Es importante señalar que el sistema educativo chileno tales preferencias tienen consecuencias objetivas, ya que los colegios públicos y privado-subvencionados tienen como principal fuente de recursos a una subvención mensual por alumnos que efectivamente asiste a clases. Ello significa que el aumento o la disminución de su matrícula implicará variaciones en los recursos de que dispone la escuela o su administrador directo.

Probablemente un sistema educacional estructurado como el chileno, es decir, sobre las preferencias de las familias tendría efectos democratizadores y reductores de la segmentación escolar si tales preferencias no pudiesen ser limitadas y/o alteradas por hechos objetivos y/o conductas de otros actores, dentro de las cuales mencionamos a los tres principales. El primero es el costo monetario asociado, como por ejemplo el cobro directo por escolaridad y también el pago por transporte, lo que hace que escuelas deseadas por las familias sean algunas veces deselegidas por su lejanía. El segundo, es que las preferencias de las familias respecto de los establecimientos están construidas por una serie de elementos que no necesariamente tienen relación con lo que la política comprende como “calidad académica” y, en contrapartida, las familias integran en su decisión u opción de establecimiento a criterios como la presencia de grupos de pares cercanos a sus hijos y el buen clima emocional para ellos, por ejemplo⁴.

Lo tercero es la conducta de los establecimientos frente a las preferencias de las familias ya que las escuelas también tienen sus prioridades respecto a tipos de alumnos, sobre todo en un sistema educativo como el chileno en el cual, para los colegios, un tipo de alumno es un tipo posible de resultado SIMCE y con ello una eventual ventaja o desventaja para el nivel competitivo y de elegibilidad del establecimiento (con las consecuencias monetarias que ellos implica, a partir del subsidio por alumno). Particularmente respecto de los dos primeros aspectos, la investigación que se describe en este artículo entrega análisis que reafirman lo mencionado.

² Ver por ejemplo <http://masinformacion.mineduc.cl/> en donde se entrega información detallada, dirigida a las familias, sobre las características de los establecimientos educativos del país.

³ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, ver www.simce.cl

⁴ Ver Corvalán y Joiko (2010)

Al mismo tiempo que las desigualdades educativas se han explicado a partir de los diferentes insumos contenidos en el proceso escolar, la investigación socio-educativa ha incorporado en las últimas décadas una reflexión que analiza parte de estos resultados disímiles o bien la reproducción o continuidad de los mismos a partir de la organización de los sistemas educativos. Específicamente esto se ha llevado a cabo bajo el concepto de *modo de regulación* de los mismos, proveniente de la sociología de la educación europea y que refiere al conjunto de elementos que orientan y coordinan los sistemas educacionales (Maroy y Dupriez 2000; Maroy 2004). De esta manera, es posible concebir dos modos clásicos de regulación tales sistemas, siendo el primero de tipo burocrático y el segundo de mercado o competitivo, que se expresa particularmente en Chile y en otros países bajo la estructura de un cuasi mercado educativo.

La opción por el (cuasi) mercado

La preocupación por diferencias en la calidad de la educación ha tenido, en las últimas décadas, una respuesta desde la lógica de mercado incorporada a la dinámica y organización de los sistemas educativos (Waslander, Pater y van der Weide 2010). Este tema tiene una larga historia en torno al desarrollo del capitalismo moderno y más específicamente en torno a los equilibrios de mercado, es decir, a una de las resultantes teóricamente virtuosas de cualquier organización mercantil. En educación, el argumento puede ser organizado de la manera siguiente:

- i) La fuente de toda acción humana eficiente y orientada a logro es fundamentalmente, la competencia. En las escuelas la situación no sería muy diferente y es precisamente la inexistencia de esta competencia la que ha generado sus principales problemas, entre ellos, la baja calidad de los aprendizajes;
- ii) De esta manera, la estratificación creciente de la sociedad, unida a la falta de competencia entre las escuelas y entre los actores del sistema educativo, hace que pueda existir buena calidad educativa en los sectores socioeconómicamente con recursos (económicos, sociales y culturales) ya que en ellos es pensable una crítica, presión y exigencia de los familias hacia las escuelas (exigencia de *accountability*) debido, precisamente, a su disposición de capitales y a las altas expectativas de los padres hacia sus hijos. A la vez y precisamente por la inexistencia de manera significativa de tales recursos, ello no ocurre necesariamente en los sectores socioeconómicamente más débiles de la sociedad;
- iii) En tales sectores las escuelas y sus integrantes no tendrían motivación y/o capacidad relevante para mejorar e incrementar los aprendizajes a menos que se incorpore una presión externa, que bien puede ser un control burocrático o más eficientemente, la competencia;
- iv) Pero tal competencia en el sistema educativo tiene que ser por algo, es decir, es necesario crear e introducir en el sistema educativo un *objeto de competencia* y desde la lógica del mercado el objeto final de la competencia es, por lo general, el dinero;
- v) Lo anterior trae aparejado otro beneficio que es la eficiencia. Esto, dado que en un escenario competitivo en el cual existe la posibilidad de obtener beneficios, la motivación de los actores será lograr el máximo de rendimiento con el mínimo de insumos;
- vi) Un elemento adicional y fundamental para el buen funcionamiento de un mercado educacional es la posibilidad de elección de escuela y que, en lo posible, ella obedezca a grados de información provista y/o certificada por agentes neutros, uno de los cuales puede ser el Estado;

vii) El corolario de todo esto es que con ello un sistema educativo regulado por lógicas competitivas (mercantiles) tendría un principio de *autorregulación sistémica*, eliminando paulatinamente a las escuelas de baja calidad ya que estarían obligadas a mejorar o a desaparecer debido, principalmente, a que serían deselegidas.

La literatura que analiza y sostiene esta opción de política educativa (y también otras áreas de la política pública) denomina a estos escenarios como *cuasi mercados* (Whitty 2000) diferenciándolos de los mercados propiamente tales debido a que en estos últimos no existe intervención financiera relevante de parte del Estado (subsidio). De esta manera, los cuasi mercados educativos son mercados (ya que en ellos hay competencia) creados por la conjunción de seis elementos: la obligación de la asistencia a la escuela, el subsidio de Estado, el incentivo a la competencia entre oferentes, el incentivo a la diversidad de ofertas educativas, la disposición de información sobre las características de las escuelas y la posibilidad de elección de escuelas por parte de las familias. A nivel de resultados los cuasi mercados deberían tener los mismos resultados y beneficios que teóricamente tienen los mercados: equilibrio, eficiencia y autorregulación ascendente de la calidad (Gallego y Hernando 2009).

2. El problema de la investigación y sus hipótesis centrales

Probablemente en ninguno de los países con sistemas escolares consolidados existe una expresión más pura de cuasi mercado educacional que en Chile, reuniéndose la libre elección de escuela, la información censal de los resultados académicos de cada establecimiento, y el incentivo a la competencia entre los establecimientos dado que, como ya señalamos, sus dueños o administradores recaudan dinero fiscal en la medida que las familias los elijan y permanezcan en ellos. Sin embargo, hay una constatación que abre la pregunta de base de esta investigación: ¿por qué en Chile, después de más de 30 años de desarrollo de un cuasi mercado educativo las escuelas de bajo rendimiento siguen existiendo, en particular aquellas que se encuentran en contextos urbanos donde existe competencia cercana? En efecto, en una fase preliminar de esta investigación se determinó que existen cerca de 1.000 escuelas en el país que persistentemente han tenido un desempeño muy bajo (medido en puntaje SIMCE) y lo que es más notable, que la mayor parte de ellas se encuentra en entornos competitivos a la vez que sus niveles de matrículas en una mayoría de los casos no presentan un descenso dramático al punto de hacerlas desaparecer o de arriesgar su funcionamiento. Por entorno competitivo se entiende que cada una de las escuelas con rendimiento crónicamente bajo tiene en su cercanía (distancia lineal máxima de 1-1,5 kilómetros) a otra(s) de mayor rendimiento histórico y de igual nivel co-pago (o de ausencia de co-pago).

Sin embargo, la pregunta anterior todavía imprecisa ya que la primera respuesta, algo obvia, pero no por eso menos correcta es que estas escuelas permanecen dado que hay familias que optan y/o permanecen en ellas. Afinando la pregunta nos parece que la interrogante correcta es entonces ¿por qué hay familias que permanecen en escuelas de bajo rendimiento teniendo alternativas formales de cambio hacia establecimientos de mejor rendimiento? De acuerdo con el conocimiento del sistema educativo en Chile, se pueden estimar algunas hipótesis explicativas sobre este fenómeno:

Hipótesis 1: Estas familias quieren pero no pueden cambiarse de escuela, dado que hay obstáculos objetivos y subjetivos para este cambio:

- H1.a) Los impedimentos objetivos serían principalmente tres: dinero, rechazo por parte de las escuelas de mayor rendimiento, y distancia. El impedimento de dinero se refiere a la existencia en Chile del sistema de financiamiento compartido⁵ que provoca que, en algunos casos, las alternativas mejores sean pagadas a costos que la familia considera que no puede sustentar. El impedimento de rechazo se refiere a la selección abierta o encubierta que hacen las escuelas de mayor calidad, lo que hace que las familias que están en las escuelas de bajo rendimiento correspondan en su mayoría a las deselegidas por las primeras. Por último, el impedimento de distancia se refiere a que las alternativas mejores y de posible acceso implican un desplazamiento que la familia valora negativamente en términos económicos y/o de otra índole.
- H1.b) Los impedimentos subjetivos se refieren principalmente a la autoexclusión que las familias realizan respecto de otras opciones independientemente de que existan o no alternativas formales de cambio. Esto significa que aun cuando saben que hay otras opciones mejores no intentan postular ya que consideran que esas opciones “*no son para ellos*”.

Hipótesis 2: Las familias ni siquiera intentan cambiarse de establecimiento aun cuando saben que hay otras opciones cercanas y que consideran factibles para ellos. Esta hipótesis también se subdivide en otras dos:

- H2.a) Las familias no consideran que la escuela sea de bajo rendimiento académico por desconocimiento de este concepto y de sus indicadores.
- H2b) Las familias valoran otros aspectos de la escuela que no son necesariamente académicos tales como la distancia al hogar, la relación con los docentes, el grupo de pares de sus hijos, etc.

3. Aspectos metodológicos de la investigación

Para abordar las hipótesis antes mencionadas, se aplicó una encuesta a apoderados con alumnos en escuelas de bajo rendimiento crónico en cinco comunas de Chile. A fin de identificar las escuelas en las cuales se aplicó la encuesta se determinó inicialmente, a nivel nacional, el universo de establecimientos que han tenido un bajo/muy bajo⁶ rendimiento crónico en un período de 10 años (1998 – 2008) todo ello a partir de información del Ministerio de Educación de Chile. Con este análisis se determinó que existen 971 establecimientos que han tenido un bajo/muy bajo rendimiento crónico en Chile (entendido como un promedio SIMCE inferior a 225 puntos⁷) y con una variación marginal de su puntaje en el período en cuestión. Cabe mencionar que estos 971 establecimientos corresponden al 10,1% del total de colegios existentes en el país y a un 15% de la matrícula nacional (año 2010).

⁵ Es una modalidad instaurada a comienzo de los años 90 y que permite que los colegios secundarios (liceos) municipales y las escuelas primarias y secundarias de tipo particular subvencionado (PS) puedan cobrar una mensualidad por la escolarización de sus alumnos. Actualmente cerca de un 10% de los alumnos municipales (de nivel secundario) y un 66% de los alumnos de colegios particulares subvencionados estudia en establecimientos con esa modalidad.

⁶ Bajo/muy bajo corresponde a las categorías de clasificación del estudio previo a este trabajo, tendiente a identificar las escuelas según su rendimiento histórico SIMCE.

⁷ El puntaje SIMCE tiene un rango aproximado entre 180 y 350 puntos. Sus detalles de puntuación y aplicación se encuentran en www.simce.cl

De tal universo se seleccionó a la población para el estudio que correspondió a padres y apoderados de quinto año básico⁸ de todas las escuelas urbanas con bajo rendimiento crónico de 5 comunas del país⁹, tres de ellas de la Región Metropolitana (La Florida, Puente Alto y Peñalolén) y dos de la Región de Valparaíso (Valparaíso y Viña del Mar). En la tabla siguiente se da cuenta de la cantidad de escuelas municipales y particulares subvencionadas en cada una de las comunas en cuestión y de la cantidad y proporción que representan en ellas las escuelas de bajo rendimiento crónico:

Tabla 1
Cantidad total de colegios particulares y subvencionados de las comunas estudiadas y cantidad total y porcentaje de esos colegios que forman parte de universo analizado

| Comuna | La Florida | Puente Alto | Peñalolén | Valparaíso | Viña del Mar |
|--|------------|-------------|-----------|------------|--------------|
| Nº de esc. municipales de la comuna | 25 | 20 | 14 | 43 | 40 |
| Nº de esc. part. subvencionadas de la comuna | 90 | 89 | 24 | 59 | 51 |
| Nº de esc. municipales incluidas en el estudio (*) | 9 (36%) | 10 (50%) | 8 (57%) | 28 (65%) | 9 (23%) |
| Nº de esc. particulares subvencionadas de la comuna incluidas en el estudio (**) | 10 (11%) | 15 (17%) | 7 (29%) | 3 (5%) | 6 (12%) |

(*) % sobre total de escuelas municipales de cada comuna.

(**) % sobre total de escuelas particulares subvencionadas de cada comuna.

Para efectos de la aplicación de la encuesta se entregó el cuestionario a niños de quinto año básico para que lo llevaran a sus familias. Se eligió este nivel escolar dado que los padres reciben su primer indicador SIMCE en cuarto básico y por lo tanto se encuentran en el año siguiente al que les ha sido entregada la información del rendimiento del nivel de su hijo/a y por lo tanto tienen información reciente que podría justificar el cambio o la permanencia en el colegio. La tasa de respuesta fue de un 70% llegándose a 1.113 cuestionarios válidos y en lo que sigue se exponen los principales resultados obtenidos.

4. Características de las familias

Un 64% de los establecimientos identificados son de dependencia municipal (EM de aquí en adelante) y una minoría de ellos (36%), particulares subvencionados (PS, de aquí en adelante)¹⁰. Las familias son en su gran mayoría (74%) de nivel socioeconómico *medio bajo*¹¹ y la escolaridad de las madres corresponde a la enseñanza media completa e incompleta (55,7%) sólo el 3,0% de ellas alcanzan una escolaridad de educación superior completa o incompleta y en el caso de los padres la situación es muy similar.

⁸ La escolarización en Chile se divide en 8 años de educación básica (primaria) y 4 de media (secundaria). Se optó por encuestar a padres de quinto año básico dado que el primer SIMCE se rinde en cuarto básico por lo que los padres en cuestión ya disponen de esa información al momento de ser encuestados.

⁹ Se eligieron estas comunas por dos criterios: i) son comunas tradicionales y populosas en el país y por lo tanto tienen una importante heterogeneidad escolar interna; y ii) por lo anterior, configuran mercados escolares complejos en los cuales y en proximidades las familias de escuelas de bajo rendimiento tienen alternativas formales de cambio.

¹⁰ Los colegios municipales y los particulares subvencionados son los dos tipos de establecimientos financiados total o parcialmente por el Estado chileno. A comienzos de esta década cada uno de estos subsistemas reunía a alrededor de un 45% de la matrícula, con un notable y continuo incremento de los particulares subvencionados.

¹¹ Información obtenida a través de la clasificación socioeconómica que se realiza al momento de rendirse el SIMCE y que es de información pública.

La principal actividad de las madres es *dueñas de casa* (38,3%) y en segundo lugar se encuentran aquellas que trabajan con contrato laboral (23%). El 18,2% de las madres encuestadas son ex alumnas del colegio en donde estudia su hijo/a y son apoderadas del colegio, en promedio, desde hace 8 años. El 81,4% de las familias declararon un ingreso mensual inferior a las \$300.000 (USD 600), lo que equivale al monto promedio aproximado del III decil de ingreso familiar en Chile, según la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2009¹². Sólo un 0,4% de las familias encuestadas tiene un ingreso familiar superior a los \$637.000 (USD 1.300). Las familias encuestadas en su mayoría (56,2%) cuentan entre 2 y 3 hijos/as, siendo el promedio de 2,94, lo que es mayor al promedio de hijo/a por mujer en Chile que era de 2,3 en 2009¹³. Lo anterior permite señalar con claridad que se trata de familias en condiciones precarias tanto a nivel económico como de capital cultural y reafirma la constatación de la homología entre los capitales (materiales y simbólicos) de las familias y el rendimiento escolar.

Es interesante constatar que un 18,1% de las familias paga financiamiento compartido, perteneciendo todas ellas a colegios particulares subvencionados (el cobro por escolarización no está permitido en Chile en EM a nivel primario). Esto significa nada menos que estas familias pagan por asistir a escuelas cuyos rendimientos académicos están entre los más bajos del país. El promedio de este monto correspondía en agosto 2011 a \$5.507 mensuales (USD 11), encontrándose la mayoría de las familias (67%) en un cobro menor a los \$5.000 (USD 10). Solo un 18,4% de las familias paga más de \$10.000 (USD 20) por concepto de financiamiento compartido. Por otro lado, el mínimo de pago es de \$118 (USD 0,23)¹⁴ y el máximo de \$22.008 (USD 44). La correlación entre rendimiento (puntaje SIMCE de cuarto básico) y pago, otorga resultados significativos¹⁵ pero leves, lo cual significa que el cobro de financiamiento compartido explica solo un 24%¹⁶ del puntaje SIMCE obtenido por el establecimiento.

5. Caracterización de la elección y de la valoración de los colegios por las familias

En este apartado se busca caracterizar los aspectos que los padres valoran en los establecimientos y que explicarían, al menos parcialmente, los motivos de permanencia en ellos. Para ello se han considerado los 3 motivos principales¹⁷ que las familias declaran para haber “optado” por ese colegio, por lo que la unidad de análisis es la “mención”:

¹² <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen>

¹³ http://www.ine.cl/canales/elemento_persistente/preguntas_frecuentes/preguntas_frecuentes.php

¹⁴ Este monto corresponde al cálculo que realiza el MINEDUC de la cantidad promedio realmente pagada por alumno, es por ello que el monto mínimo es muy bajo.

¹⁵ Nivel de significancia $0,000 > 0,05$.

¹⁶ $R^2 = 0,244$.

¹⁷ Es por ello el total no suma 1.113 sino 2.950 ya que se utilizó el comando “contar las apariciones”. A través de este comando se crea una nueva variable cuyos valores corresponde al número de veces que se repite un valor o grupo de valores en una o varias variables originales.

Tabla 2
Motivos para la elección del establecimiento.
Análisis de las tres principales menciones dadas por las familias

| Elegimos el colegio por | Frecuencia | Porcentaje | Criterio |
|---|-------------------|-------------------|------------------------------|
| Su calidad y resultados académicos | 168 | 5,7% | Académicos |
| Los resultados SIMCE | 74 | 2,5% | |
| Sus profesores | 272 | 9,2% | |
| Su exigencia | 151 | 5,1% | |
| Su baja exigencia | 19 | 0,6% | |
| Los computadores y acceso a Internet | 22 | 0,7% | Infraestructura y tecnología |
| La infraestructura del colegio (laboratorio, canchas, salas, otros) | 62 | 2,1% | |
| El énfasis en la disciplina | 97 | 3,3% | Disciplinares |
| Ausencia de violencia | 80 | 2,7% | |
| Su buen trato a los estudiantes | 186 | 6,3% | |
| Su libertad a los estudiantes | 9 | 0,3% | |
| Es pagado | 9 | 0,3% | Económicos |
| Es gratuito | 288 | 9,8% | |
| Su cercanía a la casa | 514 | 17,4% | |
| Sus beneficios (becas, alimentación, etc.) | 168 | 5,7% | |
| Ser mixto | 48 | 1,6% | Estructurales |
| No ser mixto | 6 | 0,2% | |
| Sus principios valóricos | 67 | 2,3% | |
| Sus principios valórico-religiosos | 30 | 1,0% | |
| Haber obtenido vacantes | 109 | 3,7% | |
| La Jornada Escolar Completa | 316 | 10,7% | |
| La presencia de amigos o parientes | 50 | 1,7% | Relacionales |
| La asistencia de hermanos/as | 116 | 3,9% | |
| Ser exalumno/a | 66 | 2,2% | |
| Conocer o tener relación con alguien que trabaja en el colegio | 23 | 0,8% | |
| Total | 2.950 | 100,0% | |

Agrupando las opciones anteriores en los 6 criterios de elección se obtiene:

Tabla 3
Agrupación de criterios de elección de establecimientos dados por las familias
(Unidad de análisis: mención de criterios por las familias)

| Criterios | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| Económicos | 979 | 33,2% |
| Académicos | 684 | 23,2% |
| Estructurales | 576 | 19,5% |
| Disciplinares | 372 | 12,6% |
| Relacionales | 255 | 8,6% |
| Infraestructura y recursos | 84 | 2,8% |
| Total | 2.950 | 100,0% |

Los criterios para la elección de la escuela principalmente tienen que ver con temas económicos y académicos, y solo un 2,8% con infraestructura o recursos

tecnológicos. En el caso específico de las familias que provienen de EM, el principal motivo para la elección del establecimiento tiene relación con criterios económicos, tales como la cercanía a la casa (16,4%) y la gratuidad del colegio (15,5%). En el caso de los criterios académicos, estos son el segundo motivo dentro de aquellos de mayor importancia para las familias de EM y son mencionados en un 13% y en un 11,7% como calidad y resultados académicos.

En las familias que provienen de escuelas PS el principal motivo para la elección del establecimiento tiene relación con criterios académicos mencionados en un 14,2% en relación a los profesores y en un 13,8% por la calidad y sus resultados académicos. En el caso de los criterios económicos y disciplinares estos son el segundo motivo dentro de los criterios de mayor importancia de las familias del sector y tienen menciones de un 15,1% la cercanía a la casa y un 8% el buen trato a los alumnos.

A continuación analizamos la relación entre los principales motivos para la elección del establecimiento por parte de las familias y: i) la percepción que tienen con el establecimiento en general; ii) la declaración de cambio¹⁸; y iii) la satisfacción con diferentes aspectos del colegio.

Tabla 4
Percepción general con el establecimiento según criterios de elección dados por las familias

| Criterios de elección | Percepción general | | | Total |
|-------------------------------------|--------------------|--------------|---------------|-------|
| | Muy bueno/bueno | Regular | Muy malo/malo | |
| Académicos | 90,4% | 9,4% | 0,3% | 100% |
| Disciplinares | 83,8% | 14,6% | 1,5% | 100% |
| Económicos | 54,1% | 41,7% | 4,2% | 100% |
| Infraestructura y rec. tecnológicos | 68,8% | 31,3% | 0,0% | 100% |
| Relacionales | 75,0% | 25,0% | 0,0% | 100% |
| Estructurales | 69,0% | 29,4% | 1,6% | 100% |
| Total | 74,4% | 23,7% | 1,8% | 100% |

En cuanto a la percepción del establecimiento, la mayoría de las familias lo perciben como muy bueno/bueno (74.4%). Sólo lo perciben como regular aquellos casos que priorizaron criterios económicos (41,7%) y de infraestructura y recursos tecnológicos (31,3%) como primera motivación para la elección. Es notable observar que estas escuelas están clasificadas como de bajo rendimiento crónico, sea este aspecto el mayormente valorado de manera positiva por las familias encuestadas.

Tabla 5
Criterios de elección de establecimiento señalado por las familias (y agrupados) según declaración de cambio

| Criterios de elección | Declaración de cambio | | Total |
|---|-----------------------|--------------|--------|
| | No cambio | Cambio | |
| Académicos | 68,2% | 31,8% | 100,0% |
| Disciplinares | 65,4% | 34,6% | 100,0% |
| Económicos | 34,2% | 65,8% | 100,0% |
| Infraestructura y recursos tecnológicos | 68,8% | 31,3% | 100,0% |
| Relacionales | 48,2% | 51,8% | 100,0% |
| Estructurales | 48,4% | 51,6% | 100,0% |
| Total | 53,6% | 46,4% | 100,0% |

¹⁸Por declaración de cambio entendemos en esta investigación a la actitud proclive al trasladarse de establecimiento. Se le preguntó a los padres si cambiarían a su hijo de establecimiento considerando las respuestas: a) Sí, sin lugar a dudas; b) Sí, con dudas y c) No. no lo haría. Para efectos de algunos análisis del texto se recodifican las respuestas en términos de sí (a y b) y no (c).

En relación a la declaración de cambio ella no se observa nítidamente dado lo equilibrado de su distribución promedio (53,6% y 46,6%) entre aquellos que la expresan y aquellos que no lo hacen. Lo que sí es interesante observar es que aquellas familias que eligieron el establecimiento por algún criterio económico, relacional o estructural son más proclives al cambio con un 65,8%, 51,8% y 51,6%, respectivamente, que las familias que lo eligieron por los restantes motivos.

6. Caracterización de la declaración de cambio

En primer lugar los datos muestran que del total de encuestados, una mayoría (51,2%) no cambiaría a su hijo/a del establecimiento, un 27,6% lo cambiaría pero tiene dudas al respecto y solo un 17,2% está dispuesto a hacerlo sin lugar a dudas. De este último grupo que cambiaría a su hijo/a sin ninguna dudas, se menciona como razón para no haberlo hecho aún la no disposición de los recursos económicos necesarios (55,5% que corresponde a un 9,54% del total de familias encuestadas).

Por otro lado, la mayor cantidad de quienes cambiarían a su hijo/a señala que lo llevarían a un colegio PS de la misma comuna (40,3% de este subgrupo) y en segundo lugar a un municipal de la comuna. En relación a la dependencia de donde provienen las familias que quieren cambiar *sin lugar a dudas* a sus hijos/as se observa que en el caso de las familias de EM, éstas tienen una mayor tendencia a optar por escuelas particulares subvencionadas de la misma comuna (40,7% de este subgrupo) y en segundo lugar por una EM de la comuna (17%)¹⁹. Así, las familias del sector municipal señalan preferentemente las escuelas privadas como un destino ideal de cambio lo que se corresponde con el fenómeno de que cada vez más en Chile el sector municipal ha ido perdiendo matrícula debido a las críticas y mala percepción generalizada en el país²⁰.

En el caso de las familias del sector PS, se observa que la mayoría cambiaría a su hijo/a a una escuela de la misma dependencia y comuna (39,1%), y en segundo lugar a una escuela PS de otra comuna (13%). Así, la mayoría concentra su opción de cambio en un establecimiento de dependencia privada, lo que comprueba que el sector municipal no es una opción fuerte entre las familias encuestadas. Esta constatación es interesante ya que las comunas en las cuales se levantó esta información son de tipo complejo, es decir, masivas y algunas con fuerte heterogeneidad social y de oferta escolar, lo que significa que también hay en ellas establecimientos municipales de buen rendimiento, sin embargo los padres de las escuelas encuestadas no priorizan su alternativa de cambio hacia ellos. Es importante también observar que la mayor parte de los eventuales cambios se produciría hacia escuelas en la misma comuna, lo que a nuestro juicio puede ser entendido como una valoración de la proximidad o un clara conciencia de la barrera que representan los costos de transporte y/o de riesgo de desplazamiento. Complemento de esto es que en la encuesta CIDE a actores del sistema educativo²¹ se señala que en el país más de un 40% de los niños realiza caminando el trayecto de la casa a la escuela, lo que reafirma lo anterior y por supuesto circunscribe y limita los eventuales beneficios de la política de *schoolchoice*.

¹⁹El resto de las opciones se agrupan en “no lo tengo claro” y en “colegios particulares pagados”. Esta última opción no la consideramos en el texto ya que está totalmente fuera del alcance económico de las familias.

²⁰ Corvalan y Joiko (2011) señalan que en la década pasada el sector escolar municipal (educación pública) perdió un 25% de su matrícula en tanto la del sector PS creció en un 27%.

²¹Diponibles en <http://www.cide.cl/encuestas.php>

Del grupo de padres que menciona que tiene dudas, pero que cambiaría a su hijo/a (27,6%), señala la razón de no disponer de los recursos necesarios para hacerlo (38,4% de ese subgrupo) y un 14,7% (del subgrupo) considera que otros colegios quedan lejos de sus casas y un 14,3% que su hijo/a no quiere cambiarse. Es importante considerar que la razón económica puede significar tanto el cobro de financiamiento compartido en el colegio de destino, como el costo de transporte. En el caso de las familias del sector PS se observa que la mayoría cambiaría a su hijo/a a una escuela de la misma dependencia y comuna (29,9%) y en segundo lugar a una EM de la comuna (15,5%), lo que reafirma nuestras conclusiones de los dos párrafos anteriores.

Análisis de variables asociadas a la declaración de cambio

En el caso del cruce entre las variables cambio y dependencia del establecimiento se observa que sí existe relación, aunque su correlación es baja. Si se comparan los padres provenientes del sector municipal y del PS, se observa que en estos últimos el 60,2% no quiere cambiar a su hijo/a del establecimiento, a diferencia del 49,9% de los padres del sector municipal. Se observa también que el 20,5% de los padres de este último sector quieren cambiar a sus hijos a diferencia del 12,8% de los padres de colegios particulares subvencionados. La razón señalada para el no cambio de las familias en ambos tipos de dependencia se concentra en no disponer de los recursos necesarios, en que su hijo/a no quiere cambiarse y que la distancia de los otros colegios es lejana.

El análisis estadístico muestra que las variables cambio y monto del cobro de financiamiento compartido no tienen correlación así como tampoco las variables cambio y satisfacción con el monto del cobro. En el caso de la asociación entre las variables cambio y escolaridad de la madre se observa que sí existe relación (mayor disposición al cambio a medida que aumenta la escolaridad de la madre) aunque la asociación es baja y en el caso de las variables cambio y escolaridad del padre, no existe relación significativa.

En lo que respecta a la declaración de cambio y los ingresos económicos de las familias, se observó que tampoco existía correlación. Asimismo, se observó que existe una gran homogeneidad en los datos en cuanto a que el ingreso del 81,4% de las familias encuestadas es menor a \$300.000 pesos (USD 600) mensuales. Dado esto se recodificaron los datos en familias con ingresos mayores y menores o iguales a esa cifra, lo que entregó una relación entre cambio e ingresos familiares (mayor disposición al cambio a medida que aumentan los ingresos de la familia) aunque su asociación es baja. En el caso de las variables cambio y percepción del establecimiento en general se observa que sí existe relación y de alto valor (mayor criticidad al establecimiento predispone a una mayor disposición al cambio). En relación a la declaración de cambio y percepción del promedio de notas del hijo/a sí existe relación, aun cuando muy baja (mayor disposición al cambio en la medida en que el hijo/a tiene mejores notas).

Declaración de cambio y percepción del puntaje SIMCE

Los datos descriptivos dan cuenta que existe un bajo conocimiento global, por parte de los padres respecto del puntaje de su establecimiento. En el caso del cruce entre las variables cambio de establecimiento y percepción de este puntaje, se observa que sí existe relación, aun cuando ella es moderadamente baja. Se observa también que existe coherencia entre la percepción del puntaje y la declaración de cambio, ya que los padres que consideran el SIMCE como malo/muy malo, se asocian más con un cambio sin lugar a dudas a su hijo/a del colegio y no así en el caso inverso.

Satisfacción con la escuela y declaración de cambio

Se busca aquí conocer la declaración de cambio en las familias en relación al grado de satisfacción con algunos aspectos del establecimiento bajo el supuesto de que la insatisfacción motivaría una mayor búsqueda de alternativas educacionales. Para ello, se realiza un análisis de χ^2 y V de Cramer, a fin de determinar la correlación entre las variables. Se concluyó que cada uno de los aspectos siguientes de satisfacción con el establecimiento tiene relación con la declaración de cambio de las familias, aunque el valor de la asociación cambia de media a baja, según la variable independiente analizada:

Tabla 6
Niveles de asociación entre la existencia de declaración de cambio (*sí lo cambiaría sin lugar a dudas* y *lo cambiaría con dudas*) y la satisfacción con diferentes aspectos de los establecimientos

| | |
|---|--|
| Asociación media entre las variables (V de Cramer > 0,30) | Exigencia Disciplina Clima o ambiente escolar |
| Asociación baja entre las variables (V de Cramer < 0,30) | Calidad y resultados académicos Resultados SIMCE Profesores del establecimiento Trato del establecimiento hacia el hijo/a Libertad dada a los estudiantes por parte del colegio Los computadores y acceso a Internet Infraestructura del colegio Principios valóricos Beneficios o ayudas que entrega el colegio Lo que aprende el hijo/a en el establecimiento Jornada Escolar Completa |

Se observa que las variables más asociadas con una declaración de cambio se dan en lo que respecta a los niveles de satisfacción con la exigencia de los establecimientos, la disciplina y el clima escolar, puesto que los mayores niveles de insatisfacción en tales variables se correlacionan más fuertemente con una disposición al cambio de establecimiento y no así con las variables que les siguen en el listado. Estos datos deben ser leídos en el contexto que hemos reseñado en el cual la disposición o declaración de cambio es minoritaria y (por ejemplo, casi el 60% de los padres se declaró estar satisfecho o muy satisfecho con los niveles de exigencia del colegio).

Es relevante también señalar la baja correlación de variables como los resultados SIMCE del establecimiento, los resultados académicos y lo que aprende el hijo en el establecimiento, con la disposición al cambio. De esta parte del análisis deducimos que los aspectos tradicionalmente considerados de calidad académica (rendimiento de los alumnos, resultados SIMCE del establecimiento, etc.) y que están en la base de la regulación del sistema educativo chileno no parecen ser los generadores centrales de cambio de colegio.

7. Análisis de determinantes de declaración de cambio de establecimiento

Se busca aquí establecer las variables que son determinantes para la ocurrencia de la declaración de cambio. Para ello se realiza una regresión logística binaria o logit dicotómico. Las variables o los factores que explican la ocurrencia de la declaración de cambio se definen como las siguientes: i) Escolaridad madre sin estudios / básica completa e incompleta; ii) Razón para el no cambio; iii) Nivel de percepción en general con el establecimiento; y iv) Nivel de satisfacción con algunos aspectos del establecimiento. La siguiente tabla muestra el análisis de las variables independientes para el modelo:

Tabla 7
Probabilidad de la ocurrencia de la declaración de cambio:
Presencia de respuestas de *sí lo cambiaría sin lugar a dudas o lo cambiaría con dudas*

| Variables en la ecuación | B | E.T. | Wald | gl | Sig. | Exp (B) |
|--|----------|-------------|-------------|-----------|-------------|----------------|
| Razón para el no cambio: "No dispongo de los recursos" | 1,050 | 0,211 | 24,816 | 1 | 0,000 | 2,858 |
| Razón para el no cambio: "Los procesos de selección de los otros colegios son muy exigentes" | 1,254 | 0,34 | 13,626 | 1 | 0,000 | 3,504 |
| Satisfacción con los resultados SIMCE: "No satisfecho" | 1,277 | 0,254 | 25,251 | 1 | 0,000 | 3,587 |
| Satisfacción con la exigencia: "Satisfecho" | -0,838 | 0,17 | 24,381 | 1 | 0,000 | 0,432 |
| Satisfacción con el clima o ambiente escolar: "No satisfecho" | 1,019 | 0,222 | 21,131 | 1 | 0,000 | 2,77 |
| Satisfacción con lo que aprende mi hijo/a: "Más o menos satisfecho" | 1,039 | 0,258 | 16,216 | 1 | 0,000 | 2,827 |
| Satisfacción con la libertad dada a los estudiantes: "Más o menos satisfecho" | 0,62 | 0,191 | 10,549 | 1 | 0,001 | 1,858 |
| Satisfacción con los profesores: "Satisfecho" | -0,577 | 0,191 | 9,168 | 1 | 0,002 | 0,562 |
| Percepción de la escuela en general: "muy buena" | -0,261 | 0,096 | 7,415 | 1 | 0,006 | 0,77 |
| Percepción de la escuela en general: "Buena" | 0,261 | 0,096 | 7,381 | 1 | 0,007 | 1,298 |
| Razón para el no cambio: "Mi hijo no quiere cambiarse" | -0,402 | 0,24 | 2,801 | 1 | 0,094 | 0,669 |
| Razón para el no cambio: "Tengo más hijos en este colegio" | -0,597 | 0,428 | 1,945 | 1 | 0,163 | 0,551 |
| Satisfacción con los computadores y acceso a Internet: "Satisfecho" | 0,219 | 0,159 | 1,895 | 1 | 0,169 | 1,245 |
| Escolaridad madre: "sin estudios / básica completa e incompleta" | 0,003 | 0,003 | 1,356 | 1 | 0,244 | 1,003 |
| Razón para el no cambio: "Mi hijo requiere de un colegio con integración" | 0,742 | 0,738 | 1,01 | 1 | 0,315 | 2,1 |
| Razón para el no cambio: "otros colegios me quedan muy lejos" | 0,095 | 0,249 | 0,147 | 1 | 0,702 | 1,1 |
| Razón para el no cambio: "Otros colegios no son para nosotros" | 0,06 | 0,676 | 0,008 | 1 | 0,929 | 1,062 |
| Razón para el no cambio: "Mi hijo en este colegio se ha superado" | - | 13297,5 | 0 | 1 | 0,999 | 0 |
| Razón para el no cambio: "En este colegio no hay violencia" | - | 28015,64 | 0 | 1 | 0,999 | 0 |
| Constante | -0,337 | 0,223 | 2,295 | 1 | 0,130 | 0,714 |

El estadístico Wald nos permite saber cuan explicativa es la variable independiente sobre la dependiente, esto sucede cuando el nivel de significancia (sig) es menor a 0,05, por lo tanto todas aquellas variables que cuentan con un (sig) mayor a ese valor no son significativas para el modelo. Por su parte, el coeficiente B nos permite

saber qué variables son más explicativas, en este caso las variables que mayor explican la disposición o no al cambio de establecimiento son:

Tabla 8
Resultados del coeficiente B en relación a las razones para el no cambio de establecimiento

| Razón para el no cambio | B |
|--|----------|
| No satisfecho con los resultados SIMCE. | 1,277 |
| Los procesos de selección de otros colegios son muy exigentes. | 1,254 |
| No dispongo de los recursos necesarios. | 1,050 |
| Más o menos satisfecho con lo que aprende el/la hijo/a. | 1,039 |
| No satisfecho con el clima o ambiente escolar. | 1,019 |

Además, el mismo coeficiente B presenta la dirección de la relación con la variable dependiente, así cuando el valor es negativo, la relación es inversa y cuando es positiva la relación es directa. Por último para estimar la probabilidad se debe calcular $\text{Exp}(B) - 1$, dando en este caso los siguientes resultados:

Tabla 9
Probabilidad de cambio de acuerdo a satisfacción con aspectos del establecimiento u otros motivos

| Variables explicativas | Probabilidad del cambio |
|--|--------------------------------|
| Satisfacción con los resultados SIMCE: “No satisfecho” | 258,70% |
| Razón para el no cambio: “Los procesos de selección de otros colegios son muy exigentes” | 250,40% |
| Razón para el no cambio: “No dispongo de los recursos” | 185,80% |
| Satisfacción con lo que aprende mi hijo/a: “Más o menos satisfecho” | 182,70% |
| Satisfacción con el clima o ambiente escolar: “No satisfecho” | 177,00% |
| Satisfacción con la libertad dada a los estudiantes: “Más o menos satisfecho” | 85,80% |
| Percepción de la escuela en general: “Buena” | 29,80% |
| Percepción de la escuela en general: “Muy buena” | -23,00% |
| Satisfacción con los profesores: “Satisfecho” | -43,80% |
| Satisfacción con la exigencia: “Satisfecho” | -56,80% |

Los análisis anteriores permiten concluir:

a) Respecto de la percepción general de la escuela:

- i) Las familias que tienen una buena percepción de la escuela tienen un 29,80% más de probabilidad de querer cambiarse del establecimiento con respecto a aquellos que no la perciben de igual manera.
- ii) Las familias que tienen una percepción muy buena de la escuela tienen un 23% menos de probabilidad de querer cambiarse del establecimiento con respecto a aquellos que no perciben de este modo a la escuela.

b) Respecto del nivel de satisfacción con diferentes aspectos del establecimiento:

- i) Las familias que no están satisfechas con los resultados SIMCE del establecimiento tienen un 258,7% más de probabilidad de querer cambiarse con respecto a aquellos que no opinan de este modo respecto de este indicador.
- ii) Las familias que no están satisfechas con el clima escolar del establecimiento tienen un 177,0% más de probabilidad de querer cambiarse del establecimiento con respecto a aquellos que no opinan de este modo respecto de tal ambiente.
- iii) Las familias que están más o menos satisfechas con lo que aprende el/la hijo/a en el establecimiento tienen un 182,7% más de probabilidad de querercambiarse del establecimiento con respecto a aquellos que opinan de este modo con respecto de este aspecto.
- iv) Las familias que están más o menos satisfechas con la libertad dada a los estudiantes por parte del establecimiento tienen un 85,8% más de probabilidad de querer cambiarse del establecimiento con respecto a aquellos que no opinan de este modo con respecto de tales grados de libertad.
- v) Las familias que están satisfechas con los profesores del establecimiento tienen un 43,80% menos de probabilidad de querer cambiarse del establecimiento con respecto a aquellos que no opinan de este modo respecto de los profesores.
- vi) Las familias que están satisfechas con la exigencia del establecimiento tienen un 56,80% menos de probabilidad de querer cambiarse del establecimiento con respecto a aquellos que no opinan de este modo respecto a tal exigencia.

c) Respecto de las razones para no haber cambiado aún al hijo/a del establecimiento:

- i) Las familias que dicen que la principal razón para no haber cambiado aún a su hijo/a del colegio es porque los procesos de selección de otros colegios son muy exigentes tienen un 250,4% más de probabilidad de querer cambiarse del establecimiento con respecto a aquellas familias que consideran otras razones para el no haber cambiado aún a su hijo/a del colegio.
- ii) Las familias que dicen que la principal razón para no haber cambiado aún a su hijo/a del colegio es porque no disponen de los recursos necesarios tienen un 185,8% más de probabilidad de querer cambiarse del establecimiento con respecto a aquellas familias que consideran otras razones para el no haber cambiado aún a su hijo/a del colegio.

8. Tipología de las familias según declaración de cambio y la satisfacción con diferentes ámbitos de la escuela

Se busca identificar características de las familias para indagar si su declaración de cambio está asociada a ellas. Para esto se realiza un análisis de conglomerados de K – medias donde cada variable incorporada al modelo produce diferencias entre los grupos generados, ya que son estadísticamente significativas. Por lo tanto esta es una tipología evaluada positivamente. Las variables incorporadas son: i) Declaración de cambio, ii) Satisfacción general con la escuela, iii) Escolaridad de la madre, iv) Ingresos mensuales y v) Razones para el no cambio. Como consecuencia del análisis se establecieron 3 grupos que muestran las siguientes características:

Tabla 10
Tipología de familias: disposición al cambio y variables explicativas

| | |
|--|--|
| No hay conducta de cambio | <p>La satisfacción con la escuela en general es <i>buena</i> La escolaridad de la madre corresponde a un rango que va desde <i>sin estudios</i> hasta la enseñanza <i>básica completa</i> El ingreso por familia mensual es <i>menor a los \$230.000</i> La razón para el no cambio principalmente se debe a que <i>el hijo no quiere cambiarse</i></p> |
| Hay conducta de cambio, pero con dudas | <p>La satisfacción con la escuela en general es <i>buena</i> La escolaridad de la madre corresponde a un rango que va desde la enseñanza <i>media incompleta</i> hasta la enseñanza <i>media completa</i> El ingreso por familia mensual va desde los <i>\$231.000 hasta \$533.000</i> La razón para el no cambio principalmente se debe a que <i>no cuentan con los recursos</i> necesarios para hacerlo</p> |
| Hay conducta de cambio | <p>La satisfacción con la escuela en general es <i>regular</i> La escolaridad de la madre corresponde a un rango que va desde la enseñanza <i>media incompleta</i> hasta la enseñanza <i>media completa</i> El ingreso por familia mensual es <i>menor a los \$231.000</i>. La razón para el no cambio principalmente se debe a que <i>no cuentan con los recursos</i> necesarios para hacerlo.</p> |

Independientemente de la declaración de cambio que se tenga o del tipo de familia, los tres grupos muestran una satisfacción importante con la calidad y resultados académicos del colegio. Por otro lado, se observa que la satisfacción con respecto al SIMCE se mantiene alta, lo que también sorprende. La única diferencia visible con la satisfacción con la calidad y lo académico, es que el aumento en cada uno de los conglomerados respecto de la insatisfacción. Pero esto mismo es paradójico, ya que se observa que las familias que tienen una mayor tendencia al cambio aunque con dudas (grupo 2) se encuentran fuertemente satisfechas con el SIMCE del establecimiento. Con esto se reafirma la hipótesis que dice que el SIMCE del establecimiento no es una variable relevante en la satisfacción con el colegio, por lo tanto mayores políticas orientadas hacia el conocimiento de este indicador para tomar la opción de elegir o salir de una escuela no parecería ser una iniciativa con impacto en estas escuelas. La satisfacción con los profesores del establecimiento es alta, lo que resulta concordante con la alta satisfacción con la calidad y con los aspectos académicos del establecimiento. Esto significa que en estas escuelas no parece posible una presión desde las familias hacia mejores niveles de aprendizaje o resultados académicos de los niños, ya que en los padres no hay disconformidad de ese aspecto, ni tampoco y consecuentemente, hacia los profesores.

9. Conclusiones

Parte importante de las conclusiones de este trabajo ya han sido enunciadas en el comentario a cada uno de los análisis realizados. Sin embargo, quisiéramos englobarlas a partir de las hipótesis que planteamos en el comienzo del artículo. En primer lugar y como constatación fundamental, es importante señalar que aun cuando se trata de

escuelas con bajo rendimiento crónico, la mayor parte de las familias manifiesta una fuerte conformidad con diversos aspectos de los establecimientos, incluyendo los de tipo académico. Esta constatación es central para el modo de regulación propuesto para el sistema educativo chileno ya que, en consecuencia, no parece esperable una presión desde la demanda ya sea a nivel de fuga y cambio de establecimiento o de presión sobre la propia escuela, sin necesariamente abandonarla. Si bien cierto los mayores niveles de disconformidad dan cuenta de una mayor disposición al cambio, tal asociación es muy marginal en relación al total de población encuestada.

En segundo lugar, los aspectos económicos parecen ser de enorme importancia para explicar por qué las familias asisten a esos colegios, ya sea por la ausencia de cobro en gran parte de ellos, por su nivel de cobro y/o por el aspecto mencionado en diversas partes del artículo, relacionado por la cercanía del colegio a los hogares, evitando así costos de transporte y riesgos asociados para los niños. En espacios urbanos de alta segmentación socioeconómica como son las ciudades chilenas la consecuencia de tales decisiones se vincula directamente con una opción por el colegio de barrio que el que, consecuentemente, tiene en una regulación de mercado los déficits y problemas propios de su ubicación en zonas de marginalidad.

En tercer lugar, es importante precisar que si bien es cierto, la motivación por el cambio de establecimiento es minoritaria, en quienes la expresan se alude al factor económico como un impedimento para realizarla, lo que es un impedimento también para una regulación de la calidad global del sistema desde la demanda, es decir, no permite el cumplimiento de uno de los puntos claves de la regulación propuesta para el sistema educativo chileno ya que parte importante de quienes quieren abandonar un colegio o un tipo de colegio, no pueden hacerlo, aun cuando la alternativa se encuentre cercana.

En cuarto lugar el estudio confirma lo que ha sido señalado por otras investigaciones en relación a que la señal del SIMCE tiene un bajo y nulo efecto tanto en generar una fuga (o intentos de) del establecimiento como también en contribuir a generar una imagen crítica del mismo por parte de los padres, ya que tales puntajes bajos coexisten, como ya se ha señalado, con altas valoraciones de las exigencias del establecimiento, de los profesores y del desempeño global del colegio. En definitiva, un sistema de política pública regulado por mecanismos de mercado como es la educación subvencionada en Chile requiere, como se ha insistido muchas veces, de alternativas de oferta y de información. Si bien es cierto, ambos elementos existen al menos formalmente en el país, particularmente en los contextos urbanos, la regulación que ellos propenden para ser virtuosa, requiere de otro elemento clave: la disconformidad de los *clientes* o familias frente a los datos de bajo desempeño que entregan tales indicadores. Eso, a la luz de lo expuesto en este artículo, no parece estar presente en la población estudiada. Si eso es así y si esto además es representativo de lo que sucede a nivel nacional, las escuelas de bajo rendimiento comparativo no solo no desaparecerán ni mejorarán en Chile sino, incluso, es probable que continúen fidelizando y manteniendo su clientela.

Bibliografía

- Carnoy, Martin (2005). “La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites”. En Juan Eduardo García Huidobro (Ed.), *Política Educativa y Equidad* (pp.87-100). Santiago: UNICEF- Universidad Alberto Hurtado.
- Corvalán, Javier (2010). *El modo de regulación de la educación chilena en una perspectiva comparada*. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn567.pdf>

- Corvalán, Javier, Gregory Elacqua y Felipe Salazar (2010). *El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones*. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn341.pdf>
- Corvalán, Javier y Sara Joiko (2011). “¿Hacia dónde se dirige en términos de alumnos y establecimientos el sistema escolar chileno? Hipótesis a partir de las variaciones en el período 2000-2010”. *Revista Educación y Humanidades* 1(3). Disponible en: http://www.educacionyhumanidades.cl/documentos/4edicion/articulos/educacion/archivo_revista_3.pdf
- Cox, Cristián (2003). “Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX”. En: Cristián Cox (Ed). *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar Chileno. Capítulo I* (pp. 19-114). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Dubet, Francois, Marie Duru-Bellat y Antoine Vérétoit, (2010). *Les sociétés et leurs école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, Marie y Agnes Van Zanten (2009). *Sociologie du système éducatif*. Paris, PUF.
- Elacqua, Gregory y Rodrigo Fabrega (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. Santiago de Chile: PREAL
- Gallego, Francisco y Andrés Hernando (2009). “School Choice in Chile: Looking at the Demand Side”. Documentos de Trabajo 356, Instituto de Economía. Pontificia Universidad Católica de Chile. http://www.economia.puc.cl/docs/dt_356.pdf
- Maroy, Christian (2004), *Regulation and Inequalities in European Education Systems. Final Report*. Université Catholique de Louvain, GIRSEF, Louvain la Neuve.
- Maroy, Christian y Vincent Dupriez (2000). “La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone”. *Revue Française de Pédagogie* 130: 73-87.
- PIIE (1984). *Las transformaciones educacionales del Régimen Militar*, Santiago, PIIE.
- Treviño, Ernesto, Felipe Salazar y Francisca Donoso (2011). “¿Segregar o incluir? Esa no debería ser una pregunta en educación”. *Revista de Docencia* 45. Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20111216122143.pdf>
- Valenzuela, Juan Pablo, Cristián Bellei y Danae de los Ríos (2008). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. Documento del Trabajo. Proyecto FONIDE No. 211-2006 Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/FONIDE%20Informe%20FINAL%20-%20UCH%20_JPV_.pdf
- Waslander, Sietske, Cissy Pater y Maartje van der Weide (2010). *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*. OECD Education Working Papers 52, OECD Publishing.