



## Mercado y multiregulación de los sistemas educativos: estudio de casos sobre trayectoria de escuelas en Chile 2000-2010

### Market and Multi-regulation of Educational Systems: Case Studies on the Trajectory of Schools in Chile 2000-2010

Juan Antonio Carrasco Bahamonde 

e-mail: [juan.carrasco@nuevaunion.cl](mailto:juan.carrasco@nuevaunion.cl)

*Investigador Independiente. Chile*

Daniel Carrasco Bahamonde 

e-mail: [danielcarrasco\\_41@yahoo.com](mailto:danielcarrasco_41@yahoo.com)

*Investigador Independiente. Chile*

#### Resumen

Las políticas educacionales que incentivan la competencia entre las escuelas suscriben los argumentos económicos sobre la naturaleza superior de los mercados y se articulan a partir de una visión virtuosa sobre sus efectos en el campo educativo. El siguiente trabajo tiene como propósito explorar la relación entre las dinámicas de mercado en educación, especialmente la expansión de la competencia entre escuelas a través de la privatización, identificando las respuestas que elaboran las escuelas a los contextos que le plantea un ambiente competitivo. De este modo, nuestro objetivo es comprender cómo se relacionan estos contextos de competencia con las trayectorias de escuelas durante el periodo 2000-2010 en Chile. Para responder a este objetivo, utilizamos un diseño de investigación basado en un estudio de casos múltiples y a través de distintas fuentes de información indagamos en la trayectoria de escuelas públicas y privadas emplazadas en contextos de privatización.

*Palabras clave:* multiregulación; mercado educativo; calidad de la educación; equidad.

#### Abstract

Contemporary educational policies that encourage competition between schools subscribe to economic arguments about the superior nature of markets and are articulated based on a virtuous vision of their effects. The following report aims to explore the connections between market dynamics in education, especially the expansion of competition between schools through privatisation identifying the responses that schools elaborate to a competitive environment. Thus, our objective is to understand how market dynamics are related to the trajectories of schools during the period 2000-2010 in Chile. To respond to this objective, we used a research design based on a multiple case study and through different sources of information we examined the trajectory of public and private schools located in highly competitive contexts.

*Keywords:* multi-regulation; educational market; quality of education; equity.

*Recibido / Received:* 11-05-2019

*Aceptado / Accepted:* 09-09-2019

*Publicación en línea / Published online:* 20-12-2019

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Carrasco, J. & Carrasco, D. (2020). Mercado y multiregulación de los sistemas educativos: estudio de casos sobre trayectoria de escuelas en Chile 2000-2010. *Tendencias Pedagógicas*, 35, pp. 62-73. doi: 10.15366/tp2020.35.006

## 1. Introducción

La presión ciudadana que desatan las movilizaciones sociales y estudiantiles durante la década pasada activa aquello que investigadores y analistas han denominado una nueva etapa en la reforma educativa en Chile (Donoso, 2012, Bellei, Contreras & Valenzuela, 2010). En perspectiva, la experiencia acumulada de reformas en la educación chilena se caracteriza por haber depositado una confianza extrema en el mercado como marco regulatorio, avanzando durante el último decenio a formas de gobernanza en base a resultados y estándares de aprendizaje.

La noción virtuosa del mercado en el diseño de los sistemas educacionales y sus políticas supone que las escuelas responderían cada vez más a la presión competitiva por captar una diversidad de recursos —entendiendo estos en parte como los estudiantes, el prestigio, financiamiento, etc.— identificando las señales que le brinda un contexto social de elección y, de este modo, situando en el centro las preferencias de las familias en el momento de elegir el tipo de educación que desean para sus hijos (Friedman, 1955, Chubb & Moe, 1988).

Partiendo de este esquema, a partir del año 1981 la política educativa en Chile impulsó una serie de reformas sentando las bases para una institucionalidad basada en el despliegue de las fuerzas del mercado. De manera pionera, estas políticas introducen fuertes incentivos a la formación de escuelas administradas por sostenedores privados, a través de un sistema de financiamiento per cápita a la demanda de carácter universal (Donoso, 2012). Esta reforma significó la entrada masiva de nuevos competidores en el sistema, presionando al conjunto de las escuelas para mejorar sus resultados y ofrecer mayores alternativas a las familias.

A partir de estas reformas, el sistema educativo chileno posee tres tipos principales de dependencia institucional: escuelas públicas administradas por los municipios, escuelas particulares subvencionadas con fondos públicos y escuelas particulares financiadas exclusivamente por el pago de las familias. Durante este periodo, el sector particular subvencionado ha alcanzado un importante grado de institucionalización y prestigio en el sistema educativo chileno, aunque no está claramente establecido cómo se organiza y cuáles son las razones que están en la base de su consolidación (Corvalán, 2009). Por otro lado, existe controversia en torno a si las escuelas particulares subvencionadas son más efectivas que las escuelas públicas, y si, en definitiva, la expansión de las primeras ha contribuido a un mejoramiento sistémico de la educación en Chile (Tokman, 2002, Auguste & Valenzuela, 2004, Bellei, 2007).

La perspectiva teórica sugiere que los modelos de gobernanza institucional postburocráticos constituyen espacios de multiregulación que integran las fuerzas del mercado, mecanismos de gestión en base a resultados y rendición de cuentas guiados por la idea que el incentivo a la competencia entre las escuelas es un elemento dinamizador capaz de activar procesos de mejoramiento de la calidad del sistema educativo. Algunas vertientes de investigación han vinculado críticamente los procesos de privatización a una mercantilización creciente que erosiona la base de confianza hacia las escuelas, constriñe los poderes discrecionales de los docentes y directivos diseminando una cultura gerencial que reduce el trabajo pedagógico a criterios de costo y efectividad (Ball & Youdell, 2008, Lundstrom & Parding, 2011, Bauman, 2013). Consecuencias no deseadas serían una tendencia sostenida a la erosión de la matrícula municipal en favor de escuelas particulares subvencionadas y un aumento de la segregación escolar sin mejoramiento a nivel agregado del sistema educativo (Carnoy, 1998, Bellei, De los Ríos & Valenzuela, 2008, Cox, 2012).

Los impulsos reformistas de los últimos años se traducirían en nuevas condiciones para una experiencia enriquecida de profesores y estudiantes, a través de políticas educativas que modifican la organización de los contextos pedagógicos y el desarrollo de programas focalizados hacia escuelas con bajos resultados, aunque sin modificar en lo sustantivo las bases de la institucionalidad educativa basada en el mercado (Cox, 2012). Actualmente, el programa de reforma enfrenta el desafío de contrarrestar las fuerzas diferenciadoras del mercado que han actuado sistemáticamente durante más de tres décadas en el sistema educativo chileno tras un ciclo de movilizaciones sociales con amplio respaldo de la opinión pública.

En este sentido, el debate en torno a si estas políticas contribuyen a elevar la calidad de la educación está en el centro del interés público y resulta relevante comprender cómo se relaciona este contexto regulatorio con las trayectorias de escuelas chilenas en un periodo de consolidación de la educación administrada por sostenedores privados. En este contexto, resulta relevante comprender las dinámicas que están a la base de la expansión del mercado educativo, las formas de regulación de

los sistemas educacionales y sus impactos en las orientaciones que desarrollan las escuelas en espacios de competencia abierta; es decir, ¿cómo la morfología y características institucionales del sistema educativo se relacionan con las lógicas de acción que despliegan las escuelas en un espacio de interdependencia competitiva específico?

Para esto, se estudió el itinerario de 4 escuelas emplazadas en contextos de privatización y competencias crecientes durante periodos prolongados, específicamente en la década que va del 2000 al 2010. Las escuelas incluidas en este estudio de casos no se sitúan en contextos de privilegio. Se trata de escuelas que se emplazan en contextos de consolidación de la privatización educativa durante periodos prolongados (2000-2010), cuyas trayectorias arrancan de distintos puntos de partida, contextos institucionales y grados de institucionalización de sus procesos. Intentando captar la mixtura institucional del sistema educativo chileno, se incluyen 2 escuelas de dependencia municipal y 2 particulares subvencionadas. Hemos observado trayectorias que poseen cierta maduración, evitando la casuística e intermitencia de los resultados, intentando comprender las tensiones que trae consigo este tipo de política educativa. Son escuelas que, ya sea en virtud o a pesar de las dinámicas de competencia desatadas en el sistema educativo chileno, se destacan en sus respectivos contextos y logran sostener procesos de mejoramiento con cierta integralidad e intención pedagógica.

Los principales resultados advierten que, si bien las dinámicas de mercado modelan las orientaciones de las escuelas, no lo hacen necesariamente en el sentido que anticipan sus defensores. La presión competitiva que experimentan las escuelas se traduce en tensiones que van desde cómo lograr atraer estudiantes y retener profesores destacados o revertir la percepción crítica de las familias, hasta ámbitos de funcionamiento cotidiano de las escuelas asociados a su financiamiento y mantención en el tiempo. Además, se destaca, a propósito de los casos revisados, cómo este contexto de mercado plantea a las escuelas municipales un doble desafío que consiste en alcanzar resultados favorables y, al mismo tiempo, responder a los imperativos sociales de inclusión y construcción de ciudadanía propios de la educación pública.

## **2. Discusión conceptual: multiregulación de los sistemas educativos, cuasimercados y gobernanza en base a resultados**

Las políticas educativas contemporáneas exploran nuevos campos de acción como respuesta a la crisis de legitimidad y eficiencia del estado burocrático de planificación centralizada, promoviendo modelos de gobernanza en base a resultados, la privatización de los sistemas educativos, la competencia entre escuelas y la elección escolar de las familias. Durante los últimos 20 años, los países industrializados convergen en torno a un régimen de regulación postburocrático que incluye mecanismos de cuasimercado educativo y esquemas de gobernanza a partir de resultados con una extensa gama de variantes y elementos propios de cada contexto nacional, regional y local. Esta alternativa se abre paso como respuesta a un diseño burocrático profesional del sistema educativo basado en la planificación central y la racionalidad como normatividad sustantiva (Dupriez & Maroy, 2003).

De este modo, los (cuasi)-mercados educativos se articulan a partir de un ensamblaje de políticas de gobernanza que no constituyen un libre mercado en sentido clásico, sino que integran múltiples instancias y mecanismos de regulación, dirección e involucran activamente instituciones de gobierno. Los gobiernos establecen las condiciones y reglas del juego, a través de un marco de currículum nacional y sistemas de pruebas estandarizadas entre otros mecanismos, que regulan e incentivan la competencia entre las escuelas. Los «cuasi-mercados» educativos constituyen, en este sentido, una forma de gobernanza de carácter híbrido que presenta elementos burocráticos de control, por un lado, y dinámicas asociadas a la privatización de los sistemas educativos, la competencia entre escuelas y la elección escolar de las familias, por otro (Van Zanten, 2005).

Con el cambio de siglo transitamos cada vez más desde un Estado Docente a un Estado Evaluativo que parametriza los logros de aprendizaje a partir de pruebas estandarizadas que sirven de señalización a la elección de las familias y presiona a las escuelas para diversificar su «oferta» de proyectos pedagógicos sintonizando las preferencias del contexto social. El coordinador principal establece las reglas del juego e incentiva la participación de otros actores privados en un régimen mixto, definiendo los objetivos centrales a seguir por las escuelas, brindándole autonomía en la búsqueda de los medios para lograr aquellos objetivos, evaluando sus resultados, procesos y procedimientos para elevar la calidad y equidad de la educación.

Como hemos señalado anteriormente, el análisis de la especificidad de los contextos nacionales

de política educativa comprende divergencias y convergencia respecto de realidades regionales, incluyendo un efecto de dependencia del itinerario de los procesos de implementación de políticas, donde los legisladores y diseñadores de las políticas educacionales enfrentan escenarios reales y muchas veces el costo incremental de un cambio de rumbo en los planes de reforma es mayor respecto al de iniciativas parciales que puedan inducir un mejoramiento sin alterar los equilibrios globales. Se advierte, en este sentido, un alto grado de «hibridación» en la dinámica institucional de cada país, presentando una mixtura de lógicas y orientaciones en un marco de políticas que incluso en algunos casos podrían aparecer como señales contradictorias; por ejemplo, sistemas altamente centralizados que tienden a introducir indirectamente medidas que incentivan la competencia o diseños institucionales basados en el mercado en educación transitan a sistemas fuertemente orientados a la rendición de cuentas y el control de las instituciones de gobierno.

Estas propuestas de política educativa sugieren, como se indicó, que la competencia entre las escuelas contribuye a diseminar la calidad en una relación de costo oportunidad beneficiosa para la política social, especialmente para países en vías de desarrollo y en contextos de ajuste económico, e incentiva supuestamente la diferenciación horizontal de la «oferta formativa». Este enfoque de política educativa suscribe a un conjunto de argumentos económicos sobre la naturaleza superior de los mercados y una ontología social que enfatiza la competencia y el campo de la libertad individual, atribuyéndole una especie de energía creativa subyacente a los encuadres regulatorios o la planificación centralizada (Vergel, Bonal & Zancajo, 2015).

La revisión bibliográfica sugiere que es posible observar diversos clústeres o espacios de interdependencia competitiva entre escuelas en los espacios locales, de tal modo que la intensidad y significación de la competencia varía según cada territorio, sus políticas y las lógicas de acción que desarrollan las escuelas. Las lógicas de acción de varios agentes intermedios pueden variar de un espacio a otro, filtrando la forma en que los marcos regulatorios nacionales son asimilados en cada contexto. En este sentido, si bien los aspectos detonantes del mejoramiento educativo poseen un fuerte componente endógeno, la capacidad de sostener e institucionalizar estos procesos requiere de un balance dinámico entre elementos contextuales y capacidades, recursos y estrategias que elaboran internamente las escuelas a modo de respuesta a las oportunidades y riesgos que le presenta una situación de mercado. Las capacidades institucionales y políticas de las autoridades locales también van a influir decisivamente en cómo se configura la competencia entre las escuelas, y especialmente en las dinámicas de segregación escolar en el interior de una comuna o territorio.

De este modo, cómo la competencia afecta a las escuelas y las respuestas que éstas elaboran varían significativamente de acuerdo a sus contextos y dinámicas territoriales, demográficas, políticas y sociales. Una hipótesis de investigación es que las escuelas en posiciones altas o medio-altas de un espacio local jerarquizado serían más proclives a desarrollar lógicas de acción que se muevan en el polo agresivo que denominaremos «emprendedor», a partir del cual las escuelas desarrollan de manera activa estrategias que buscan captar a nuevos y más exigentes segmentos. Mientras que, en la sección baja de una jerarquía, las escuelas muchas veces no pueden sino asimilarse, ya sea de manera pasiva o activa, a los contextos socio-territoriales de exclusión y estigmatización a los cuales pertenecen. Escuelas en zonas medias de la competencia local se esfuerzan por no perder el estatus ganado y mejorar pasivamente la imagen que proyectan al entorno. Asimismo, algunas escuelas buscan atraer y retener cierto tipo de estudiantes evitando aquellos ligados a problemáticas sociales o conductuales. Dado lo anterior, las escuelas resultan distintamente atractivas para las familias dentro de un espacio de interdependencia, destacando factores como la cercanía, sus resultados académicos y el «clima escolar».

### 3. Diseño metodológico

La presente indagación se enmarca en un diseño de investigación basado en un estudio de casos múltiple de carácter instrumental. A diferencia de otros estudios de casos, esta aproximación no posee un interés intrínseco, sino que cada experiencia estudiada nos permite indagar y generar aprendizajes sobre fenómenos más amplios, alcanzar ideas relevantes y generalizaciones más allá de los casos particulares (Eisenhardt, 1989). En este sentido, los casos corresponden a trayectorias de escuelas en periodos prolongados y su selección no busca responder a un criterio de representatividad estadística, sino examinar en el caso particular el fenómeno complejo del mercado como contexto regulatorio en el cual estas trayectorias se insertan y su relación con el mejoramiento educati-

vo como horizonte de la política educativa.

De este modo, se trata de 4 escuelas que han recorrido un camino de mejoramiento de manera sostenida entre los años 2000 y 2010 en contextos de consolidación de la propuesta de mercado vía privatización y competencia creciente. Esto supuso primero identificar dichas trayectorias de mejoramiento en escuelas chilenas, es decir, observar su capacidad de sostener procesos de mejoramiento en periodos prolongados mediante el análisis estadístico y, posteriormente, comprender estos procesos a partir de técnicas de levantamiento y análisis de información cualitativa. El primer objetivo fue parte de un estudio más amplio donde se construyó un set de indicadores de mejoramiento a partir de fuentes secundarias, y se logró estimar la evolución de la efectividad escolar durante el periodo comprendido entre los años 2000 y 2010, identificando experiencias de mejoramiento sostenido durante la década (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

La dimensión cualitativa consistió en un estudio de casos colectivo de escuelas en distintos contextos institucionales, municipales y particular subvencionada, intentando captar la mixtura institucional que caracteriza el sistema educativo chileno. Cada escuela fue estudiada a partir de entrevistas realizadas a distintos estamentos de la comunidad educativa, observación en aula y revisión de documentación complementaria de las escuelas. La estrategia de análisis de contenido se orientó a profundizar en aspectos asociados al contexto institucional de las trayectorias de mejoramiento en el periodo de estudio, permitiendo identificar las estrategias que las escuelas desarrollan frente a los nuevos escenarios de competencia que caracterizan el contexto educativo chileno.

La estrategia de análisis pone de relieve, en primer lugar, aspectos clave de la propuesta de mercado y sus presupuestos normativos relativos al mejoramiento educativo. En segundo lugar, las actitudes hacia la competencia local en la escuela y cómo la presión competitiva va permeando procesos decisionales en la escuela con respecto a aspectos relevantes como la selección, salida y formas de agrupamiento de sus estudiantes. En tercer lugar, el modo de financiamiento y manejo de los recursos educativos en la escuela como, por ejemplo, presencia o ausencia de financiamiento compartido, redes de apoyo externo y organización de los tiempos y espacios pedagógicos, entre otros. Finalmente, en cuarto lugar, la definición de aspectos estratégicos asociados a la orientación a las familias y la comunidad como componente central de la propuesta de mercado.

#### 4. Presentación de casos

Las escuelas estudiadas se ubican en sectores urbanos de ingreso medio y medio bajo, insertas en entornos socialmente vulnerables, aunque en sus respectivas comunas tienden a ser percibidas como escuelas sin problemáticas sociales particularmente complejas. Las comunas en que se emplazan presentan una consolidación importante del sector particular subvencionado, alcanzando una presencia predominante tanto en número de escuelas como en distribución de la matrícula.

##### 4.1. Caso 1

La escuela se ubica en una comuna urbana, orientada a actividades de manufactura textil y calzado, que nace en la década de 1950 de un poblamiento irregular. En la década de 1980 se inician proyectos inmobiliarios asociados a la llegada de grupos medios. Posee una población estimada de 75.000 habitantes y la educación municipal representa el 28,7 % de la matrícula en 2010. Si bien la escuela fue fundada en 1954, adquiere su configuración definitiva a partir de un proceso de fusión de escuelas a mediados de la década de 1980. Antes de la fusión la escuela destacó en el sector, lo que se tradujo en una matrícula creciente que hizo necesaria una nueva infraestructura. En 1987 se traslada a su ubicación actual, fusionándose con establecimientos cuya matrícula había decaído, al tiempo que se anexa un nivel de párvulo, conservando su nombre original.

Esta fusión de escuelas da inicio a un ciclo de deterioro y pérdida de prestigio. La situación institucional será cada vez más crítica en los años siguientes, lo que se acentuará con la llegada de colegios particulares subvencionados a partir de 1990. A fines del 2005, la escuela era evaluada para su cierre. El sostenedor llamó a concurso el cargo de dirección en 2007. La llegada de un nuevo director representó un hito relevante que detonaría procesos de reestructuración en la escuela. Proveniente de una escuela particular religiosa, se propone que la educación municipal debía mejorar desde el trabajo concreto en la sala de clases.

A partir del 2008, la escuela revierte una tendencia sostenida de pérdida de matrícula, incorporando condiciones de acceso, relevando los aspectos conductuales, el compromiso con los aprendi-

zajes y la presentación de sus estudiantes. Actualmente, ha tenido el mayor aumento de matrícula en la comuna a pesar de la competencia de los colegios particulares subvencionados. En cuanto a los resultados, se observa un mejoramiento sostenido desde el 2008. Esta trayectoria de mejoramiento ha generado tensiones entre los actores más allá de las resistencias iniciales. Según el sostenedor, el mercado representa un nuevo contexto crítico para la educación pública, y, si bien se trata de una experiencia que logra reposicionar a la escuela como alternativa, lo haría activando lógicas propias de escuelas de administración privada, preguntándose críticamente por el rol de la educación pública.

#### 4.2. *Caso 2*

La escuela se ubica en una comuna con un crecimiento demográfico moderado, aunque constante entre 1992 y 2012, especialmente en sectores urbanos. Perteneció a una ciudad marcada por la expansión de las escuelas particulares subvencionadas y la disminución de la matrícula municipal: si en 1992 existían 54 escuelas municipales y 30 particulares subvencionadas, en 2010 las escuelas municipales corresponden a 41 casos y las particulares subvencionadas a 74 casos, disminuyendo la matrícula municipal al 40,3 %. La escuela se creó en 1960 como una escuela de carácter vocacional. En 1973 se transforma en una escuela básica completa, tomando su nombre actual. En el año 2000 terminó de construirse su nueva infraestructura, lo que permite avanzar en la consolidación de su proyecto educativo.

La competencia de los colegios particulares plantea una presión constante a profesores y directivos, quienes parecen ser conscientes de una frágil ventaja. Esta competencia se exagera a partir de la expansión del sector particular subvencionado desde 1990, advirtiendo sobre nudos críticos que van permeando el quehacer interno de la escuela. La llegada de una nueva directora y la consolidación del equipo técnico generaron en la escuela un cambio de ritmo, poniendo el foco en los resultados de aprendizaje de los estudiantes a partir del 2008. Para esto, se fortalecieron prácticas asociadas a los ámbitos de gestión pedagógica, la convivencia y la disciplina escolar. De este modo, la escuela ha pasado, en algo más de media década, a constituirse como referente por sus resultados.

En este periodo se intensifica el trabajo de preparación para las mediciones externas. Esto permite a los estudiantes familiarizarse con el tipo de pruebas, pero, de manera más relevante, facilita el análisis de sus resultados, donde docentes y directivos en conjunto definen qué contenidos y habilidades requieren ser reforzadas y de qué manera se apoyará a esos docentes. Estudiantes y profesores son reconocidos públicamente cuando obtienen buenos resultados. Las altas expectativas de logros de alumnos y apoderados influyen en el ambiente de disciplina y rigor que existe en la escuela, el cual es visto como un elemento facilitador de los aprendizajes. Familiares y estudiantes advierten un importante cambio de dirección, reconociendo mayor disciplina y logros académicos, aunque se resiente la pérdida de espacios de integración y encuentro de la comunidad educativa.

#### 4.3. *Caso 3*

La escuela se ubica en una comuna urbano-popular que posee aproximadamente 180.000 habitantes y cuenta con 48 establecimientos de enseñanza básica y media, 16 municipales y 32 particulares subvencionados, no existiendo escuelas particulares pagadas. Fundada en 1981, se trata de una escuela particular subvencionada administrada por una importante corporación que agrupa más de 10 establecimientos y posee una tradición relevante como sostenedor educacional. En 1982, la escuela se expandió a la enseñanza media en la modalidad científico-humanista, aunque 3 años después optó por ofrecer exclusivamente formación técnico-profesional. Esta definición respondió a potenciar la inserción de los estudiantes en el mercado laboral, atendiendo a las escasas posibilidades de continuidad en estudios superiores de su población.

En 2003 el colegio es clasificado como escuela prioritaria por sus bajos resultados, lo que genera un cambio negativo en la percepción de la comunidad y activas medidas de mejoramiento institucional. Directivos y docentes recuerdan este periodo como una crisis asociada a la estigmatización y la presión creciente del sostenedor. En una primera etapa, se refuerzan el monitoreo del trabajo pedagógico mediante una serie de mediciones con foco en la cobertura curricular y el desarrollo de programas de formación docente. A partir de su clasificación como escuela priorizada, el colegio recibió apoyo externo mediante la implementación de estrategias pedagógicas con énfasis en los sectores de lenguaje y matemática, lo que significó abrir los espacios docentes a la acción de asesores y un replanteamiento de los procesos que se llevaban a cabo en el aula.

Actualmente, se implementan políticas de alfabetización temprana y reforzamientos educativos para rendir pruebas en los segundos básicos. Asimismo, se han implementado murales con información respecto a las metas deseadas y comparaciones de resultados respecto a compañeros del mismo nivel. La exigencia por un alto desempeño en las pruebas estandarizadas se expresa, igualmente, en procesos de selección de nuevos postulantes, realizando pruebas de conocimiento específico para asegurar cierta homogeneidad entre los estudiantes, incorporando, en algunos casos, la política de no admisión en los niveles que rinden estas evaluaciones. Este énfasis en la preparación para las pruebas ha llevado a la comunidad educativa a plantearse activamente la cuestión de la transversalidad del currículo y la necesidad de reforzar subsectores que han sido postergados. A esto se suma la necesidad de balancear la exigencia académica con el desarrollo de actividades curriculares más amplias y el bienestar laboral de los docentes.

#### 4.4. Caso 4

La escuela se ubica en una comuna de ingreso medio-bajo con altas tasas de pobreza y niveles de escolaridad inferiores a la media nacional. Presenta una tendencia a la disminución de su población debido a la migración de familias a zonas de expansión urbana, fenómeno que ha implicado la reducción del 12,8 % de la matrícula entre los años 2005-2010. La comuna posee 37 establecimientos de educación básica, de los cuales 6 tienen un desempeño superior al de escuelas de similares condiciones a nivel nacional, mientras que 26 están por debajo del desempeño de sus pares.

La escuela, de administración particular subvencionada, surge a inicios de las reformas de 1980 como un emprendimiento familiar de proyecto único. Fundada el año 1981 por su actual director y sostenedor, la escuela ha alcanzado resultados sobresalientes, consolidando un prestigio durante el periodo de estudio. Desde un comienzo, el equipo profesional se caracterizó por un fuerte compromiso con el proyecto, lo que posibilitó un estrecho vínculo con la comunidad, reforzando la imagen de «una familia que ha crecido con el tiempo», según relatan sus directivos. Esta experiencia pone de relieve la capacidad que ha tenido la escuela de beneficiarse de las dinámicas de mercado distinguiéndose de las escuelas públicas del sector, enraizándose en la comunidad local y manteniendo sus indicadores de efectividad en periodos prolongados.

Si bien la mayoría de sus estudiantes alcanza niveles de logro destacados, su prestigio no se vincula exclusivamente al desempeño académico. Desde sus inicios, la escuela se diferenció mediante signos distintivos que le permiten diferenciarse de las escuelas municipales del sector. Cada año la escuela recibe una sobredemanda de postulantes y la admisión se concentra en los primeros niveles, por lo que la escuela selecciona privilegiando la situación familiar y los vínculos con exalumnos, reforzando la identificación con las familias. Asimismo, la escuela privilegia un perfil de apoderados altamente comprometidos con el proyecto educativo, dispuestos a dar respuesta a los requerimientos que les plantea la escuela. Los logros de la escuela han tenido como contrapartida un incremento en la tasa de repitencia en educación básica y la proporción de estudiantes con dificultades de aprendizaje, la cual se acentúa en los últimos años.

## 5. Resultados

### 5.1. Gestión en base a resultados

Existe convergencia en las experiencias analizadas en torno a la centralidad de la gestión en base a resultados, aunque su intensidad y consecuencias difieren en cada escuela. En los casos estudiados las pruebas estandarizadas representan un punto de referencia ineludible en la organización del trabajo pedagógico, dedicando esfuerzos sistemáticos para obtener mejores resultados. Entre las estrategias que desarrollan, destaca el uso de la extensión horaria para reforzar los sectores de lenguaje y matemáticas, pruebas periódicas de seguimiento de resultados, monitoreo por parte de la jefatura técnica y profesores, selección de profesores con especialización en trabajo pedagógico en subciclos para acompañamiento de cursos en evaluación y apoyo diferenciado en aula y/o fuera de ella para profesores y estudiantes que serán evaluados.

En las escuelas particulares subvencionadas se observa una política restrictiva de admisión para los niveles que se aprestan a rendir las pruebas, mientras que en todas las escuelas está establecido que los resultados deben ser el reflejo de trayectorias de aprendizaje que se asientan desde los primeros años, por lo cual privilegian que sus estudiantes permanezcan desde los primeros niveles

hasta el 8° año básico. Incluso, como parte de esta trayectoria, una de las escuelas particulares subvencionadas gestiona una vinculación temprana con liceos emblemáticos, fortaleciendo la proyección de sus estudiantes y el compromiso de las familias con el colegio.

Queda en evidencia, no obstante, que una orientación excesiva a las pruebas estandarizadas no permite balancear los desafíos de integralidad en las escuelas. Mientras que, para algunas, los recursos que brinda la subvención preferencial del Estado permiten compensar el énfasis en los sectores de lenguaje y matemática con talleres de desarrollo deportivo, artístico y tecnológico, en otras, profesores y estudiantes expresan que estos espacios se han reducido significativamente como contrapartida al énfasis en los resultados. Para el conjunto de las escuelas es un desafío alcanzar buenos resultados en segundo ciclo básico o mantener los logros conseguidos en primer ciclo durante periodos prolongados. Del mismo modo, las escuelas se esfuerzan por balancear los sectores de lenguaje y matemática en relación a ciencias, aunque los primeros resultan altamente priorizados, lo que parece consistente con la política nacional SIMCE<sup>1</sup>.

Ahora bien, se pueden distinguir diversas aproximaciones a las pruebas y sus efectos a nivel institucional. En el caso de una escuela particular subvencionada la orientación a las pruebas SIMCE se ha traducido en tensiones entre los distintos estamentos de la comunidad educativa, especialmente entre directivos y docentes. En esta escuela, los profesores han problematizado esta orientación, no solo como una sobrecarga desde el punto de vista laboral, sino también como un «reduccionismo pedagógico» que estrecha la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes y el ejercicio profesional docente. En este sentido, la importancia creciente de las pruebas SIMCE es percibida más como una fuerza de estandarización orientada hacia ciertos aprendizajes y sectores que una fuente de innovación y aprendizaje profesional para los docentes.

En el caso de las escuelas municipales la obtención de resultados en pruebas estandarizadas ha alterado las narrativas que ponen en juego los profesores para definir su labor. Los profesores se mueven desde un énfasis en el contexto socioeconómico de sus estudiantes a una mirada más atenta a la pedagogía y las expectativas futuras. Una vez que las escuelas han alcanzado resultados adquieren una gran visibilidad pública, siendo destacadas como experiencias emblemáticas en algunos casos. Esto les permite conectarse con mayores oportunidades y recibir cada año una sobredemanda de matrícula. Los buenos resultados SIMCE son, para todos los entrevistados, una fuente de cohesión en los equipos docentes y una validación ante su entorno, aunque con la misma fuerza dan origen a una presión constante.

Los resultados académicos sobresalientes representan una presión extra para las escuelas municipales, situándolas en una posición de mayor exigibilidad ante sus comunidades y autoridades. Las escuelas municipales deben realizar cada vez más esfuerzos para sostener sus procesos de mejoramiento y responder a las presiones que les plantea un contexto de mercado. Sus posibilidades de proyectar su trabajo en el tiempo, muchas veces, no son claras y deben responder a un doble desafío como escuelas públicas manteniendo buenos resultados y la preferencia de los padres sin seleccionar ni contando con financiamiento compartido.

## 5.2. Orientación y actitudes hacia la competencia

Las actitudes y prácticas que desarrollan las escuelas frente a la situación competitiva se expresan en estrategias específicas de ingreso, selección y salida de estudiantes, en las formas de agrupamiento de los estudiantes y en la organización de los recursos en torno a los objetivos pedagógicos que se propone la escuela. A diferencia de aquello que predicen los defensores del mercado, las escuelas estudiadas no han incrementado su matrícula como correlato de su mejoramiento, en algunos casos tampoco parecen interesadas en hacerlo, e incluso una estrategia deliberada de «mantenimiento» de volumen de matrícula parece afianzar la lealtad de las familias que son parte de estas escuelas.

En los casos de estudio, las escuelas municipales parecen ser conscientes de que la competencia no se resuelve solo en la posibilidad de obtener buenos resultados, abordando factores más amplios como el clima escolar, la convivencia y la disciplina que la escuela proyecta a su entorno. En este sentido, las familias parecen altamente sensibles a la composición socioeconómica de las escuelas y a la exposición a problemáticas sociales. Por otro lado, una vez que las escuelas han consolidado resultados destacados y un prestigio importante en sus respectivos sectores, se benefician de una

---

<sup>1</sup> Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) creado en 1988, que contempla pruebas estandarizadas en los sectores de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia y Geografía, e Inglés para distintos grados escolares y es gestionado por una agencia ministerial.

sobredemanda respecto a su capacidad real de recibir estudiantes, incluso en contextos de disminución de la población en edad escolar.

El desarrollo de «sistemas» de gestión pedagógica en las escuelas que hemos estudiado, a partir de este énfasis creciente en los resultados SIMCE, supone entre otras cosas una reorganización activa de los criterios de agrupamiento de los estudiantes a partir de una identificación temprana de situaciones de rezago, reforzamiento y acciones mitigatorias. Por otro lado, son también escuelas que han logrado situar a una parte significativa de sus estudiantes en niveles de logro avanzado. Ahora bien, no es trivial el incremento en las tasas de repitencia, la mayor proporción de estudiantes con dificultades de aprendizaje en programas de apoyo, el peso relativo de estudiantes con dificultades de aprendizaje y el desarrollo de medidas específicas orientadas a los estudiantes que mantienen niveles de logro inicial.

En este sentido, las escuelas clasifican y agrupan a sus estudiantes, reorganizan los tiempos y espacios educativos, constituyendo indicadores aproximativos a sus actitudes hacia la competencia, como son, por ejemplo, el *tracking* donde las escuelas tienden a agrupar estudiantes en cursos según su rendimiento académico, al mismo tiempo que los profesores se especializan en ciertos cursos o subciclos. Escuelas que desarrollan estrategias más agresivas de competencia serían escuelas más atentas a los resultados SIMCE y este tipo de estrategias.

No es claro que la inequidad —en términos de la distribución de los logros académicos en las escuelas— se profundice como una tendencia general, e incluso hay experiencias donde esta disminuye en términos relativos. Sí es más nítida la tendencia a agrupar estudiantes rezagados en grupos de apoyo especializado, fuera de las clases regulares, y el aumento neto de la repitencia. Si bien este agrupamiento puede tratarse de una estrategia pedagógica, el punto es que en escuelas especialmente orientadas a los resultados SIMCE y guiadas por la competencia este puede ser un nudo cada vez más crítico para su gestión educativa.

El alza en la tasa de repitencia estaría asociada, según los directivos, a una exigencia académica que se acentúa y, si bien no significa la expulsión de los estudiantes, constituye una situación de rezago difícil de revertir en los años siguientes. Hay indicios de que la tolerancia de estas escuelas a la repitencia es baja. En este contexto, las escuelas buscan asociarse a un tipo de estudiantes y familias que presentan atributos que son percibidos como favorables al logro académico, el orden y la disciplina escolar. En el caso de las escuelas particulares subvencionadas, existe una preocupación por ampliar la infraestructura, los idiomas y los servicios adicionales, símbolos tradicionales que emulan escuelas prestigiosas.

Ante esto, algunas escuelas han definido mecanismos de ingreso y salida de sus estudiantes. En este punto se observan diferencias claras entre las escuelas públicas y particulares subvencionadas. Para estas últimas, el ingreso masivo se realiza preferentemente en los niveles iniciales o preescolares donde se forman dos o tres cursos una vez ingresan a los primeros niveles. Las escuelas y sus docentes valoran positivamente el desarrollo de trayectorias escolares que permiten fortalecer el vínculo con las familias, cimentar sólidas bases de aprendizaje y consolidar logros académicos a partir de un trabajo prolongado, proyectando incluso a sus estudiantes a la enseñanza media de manera efectiva, lo cual es percibido como altamente beneficioso para las familias. Precisamente, dado que las escuelas concentran sus procesos de admisión en los primeros años de escolaridad, más que el historial de los postulantes pesan las condiciones de apoyo y acompañamiento familiar en el hogar y la presencia de problemáticas sociales que puedan perjudicar el funcionamiento futuro de la escuela.

Las escuelas municipales, en cambio, están inhabilitadas para ejercer pruebas de ingreso y selección por rendimiento académico y tampoco pueden establecer un copago de las familias, lo cual torna más difícil el control de aquellos estudiantes que ingresan y se mantienen en la escuela. Sí generan estrategias activas de vinculación al entorno, y especialmente hacia la comunidad de padres, para fortalecer una identidad territorial o cultura escolar que aparezca favorable y asociada al logro y la disciplina escolar.

### 5.3. *Financiamiento y gestión de recursos educativos*

Las escuelas particulares subvencionadas participan regularmente de las iniciativas de política educativa e integran un régimen de financiamiento compartido con los padres durante el periodo de estudio. Junto con esto, en la perspectiva de largo plazo estas escuelas han privilegiado el crecimiento de su infraestructura ampliando la superficie original de la escuela, lo que les permite sostener altos

niveles de matrícula para sus sectores. La extensión de la infraestructura ha respondido, según informan los entrevistados, a periodos de crecimiento específico más que a un incremento de matrícula neta en el periodo global. Las escuelas municipales gestionan alianzas y redes con su entorno, lo que les ha permitido afrontar de mejor manera los procesos de reconstrucción o mejoramiento de la infraestructura, buscan participar activamente en base a proyectos de capacitación de sus profesores o programas de certificación de la calidad nacionalmente validados.

La organización de los tiempos es crítica en el trabajo pedagógico de las escuelas estudiadas. Estas han implementado la Jornada Escolar Completa en sus primeras etapas, lo cual supone una reorganización de los espacios y tiempos pedagógicos que configuran la experiencia educativa de estudiantes y profesores. El ingreso a la jornada completa altera las condiciones para la planificación y el ejercicio docente e impacta directamente en la matrícula dado que reduce sensiblemente la capacidad de la escuela en cuanto a número de salas e infraestructura. Para la mayoría de las escuelas la extensión horaria representó también una oportunidad para enriquecer las experiencias de aprendizaje a pesar de conllevar una pérdida de matrícula importante en dos de los casos estudiados.

Por otro lado, todas las escuelas se suscriben voluntariamente al régimen que les plantea la Subvención Escolar Preferencial (SEP) a partir del año 2008, excepto una escuela particular subvencionada que se integra en el año 2010. Durante el período estudiado, para las escuelas la subvención preferencial fue percibida como un impulso significativo al mejoramiento y un detonante de mayores oportunidades educativas que les permitió en algunos casos mirar de manera estratégica su proyecto educativo. Ninguna de estas escuelas desarrolló un compromiso de trabajo duradero con un ATE (Asistencia Técnica Educativa) u otro tipo de apoyo externo, su inversión se orientó especialmente al apoyo educativo a estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje, la adquisición de material pedagógico y la contratación de profesionales no docentes, especialmente equipos de apoyo psicosocial y asistentes que apoyen el trabajo de aula. En un caso, con estos recursos se contrató a inspectores adicionales para mejorar el control de los espacios comunes y aliviar el trabajo de los profesores en este ámbito.

Durante el periodo de estudio se propician condiciones para ampliar la experiencia curricular de los estudiantes, especialmente a través de talleres deportivos y/o artísticos aprovechando los tiempos de la jornada completa. A pesar de lo anterior, para los estudiantes, en la mayoría de los casos estos espacios no parecen balancear de manera satisfactoria el peso de los sectores principales y aparecen más bien como un costo a asumir respecto de la búsqueda de resultados. En síntesis, la subvención escolar preferencial les brindó a los equipos directivos un mayor rango de acción para fortalecer procesos autónomos en cada escuela, sus énfasis apuntaron a ampliar los equipos profesionales, aliviar la sobrecarga de los profesores en tareas no formativas, ampliar sus cargas horarias y, finalmente, mejorar en buena medida el bienestar de los docentes.

#### *5.4. Orientación a las familias y la comunidad*

Las experiencias estudiadas buscan activamente consolidar un prestigio en sus contextos y comunidad familiar, quienes valoran especialmente los resultados académicos, la disciplina y el clima escolar. Se trata de escuelas que, en general, desarrollan relaciones duraderas y formales con padres y apoderados, y, en algunos casos, este vínculo habría sido la base inicial del mejoramiento de la escuela. En los casos estudiados se utilizan las instancias formales de participación a través de centros de padres y se genera un fuerte sentido de pertenencia e identidad, aunque la participación de las familias es diversa en las escuelas.

El estilo de relación con la comunidad familiar en escuelas municipales es participativo y abierto, se asocian a una renovación de la presentación exterior de la escuela, la revitalización de espacios de integración con las familias y al fortalecimiento de símbolos de identidad de la escuela. Esto les permitió recomponer el vínculo con las familias del sector, incluso preparando el terreno a los desafíos propiamente pedagógicos. En el caso de una de las escuelas particulares subvencionadas existe un profundo arraigo en la comunidad de padres, quienes recuerdan que desde sus inicios la escuela se constituyó como un espacio integrador y ofreció beneficios que no se encontraban en las escuelas municipales del sector. Se trata, en términos generales, de escuelas que desarrollan una fuerte conexión con el requerimiento de las familias en términos de resultados académicos y disciplina escolar.

Es posible advertir que, si bien las dinámicas de mercado modelan la relación familia-escuela, no necesariamente lo hacen en el sentido esperado. Aquellas que logran alcanzar un prestigio en sus

comunidades se benefician de una sobredemanda que las pone en situación de definir activamente las condiciones de acceso y permanencia en la escuela sin necesariamente ejercer un mecanismo de selección formal. De este modo, estas escuelas establecen compromisos exigentes con sus familias, y estas últimas se constituyen en un apoyo importante al trabajo de la escuela. En estas escuelas, la capacidad de influir de las familias en beneficio del aprendizaje de sus hijos y el bienestar propio no es tan directa como indican los defensores del cuasi-mercado educativo, siendo las familias las que, en muchos casos, acceden a las exigencias que les plantea la escuela.

## 6. Conclusiones

La expansión de los sistemas educacionales ha estado acompañada de políticas de discriminación positiva orientadas a la promoción de los grupos clasificados como desfavorecidos, dado que, a pesar de la expansión de los años de escolaridad durante las últimas décadas, las desigualdades no solo persisten, sino que se acentúan. En este sentido, las políticas educativas a nivel global nos remiten a una suerte de paradoja. Si bien se puede sostener que ha habido una expansión creciente de las oportunidades educativas donde las familias han aumentado su capacidad de influir sobre la educación de sus hijos, esto no solo no ha resuelto las desigualdades previas, sino que, en ocasiones, ha profundizado la segregación socioeducativa, económica y la consiguiente desigualdad social.

Junto a los efectos inclusivos de la expansión de los sistemas educativos y la discriminación positiva, estos procesos han estado aparejados a una participación cada vez mayor de las familias, introduciendo o reforzando contextos sociales de elección de escuelas, lo cual debilita progresivamente la «lealtad» por parte de las familias hacia estas, situándose formalmente en el rol de electores. El ejercicio de la elección escolar supone, muchas veces, una distribución asimétrica de recursos económicos, culturales y sociales entre las familias; por ejemplo, su capacidad de apropiación de información y conocimiento respecto a la escuela, sus posibilidades de desplazamiento en la ciudad y la distribución de las escuelas en los territorios, fenómenos que contribuirían a profundizar las ventajas de las elites y grupos privilegiados (Maroy, 2004, Van Zanten, 2005). Otros contextos formativos como la educación de adultos o la ruralidad podrían percibir que se exacerba la asimetría con las escuelas urbanas en términos de acceso a redes y recursos tecnológicos o pedagógicos si no existe una política sistemática de acción afirmativa.

De este modo, el tipo de respuesta que elaboran los actores puede tener una base consensual o conflictiva en la escuela. Podemos reconocer dos situaciones tipo y el rol clave de los equipos directivos: aquella situación donde hay una alta cohesión y congruencia en la escuela respecto de su orientación, o bien, un contexto marcado por la inestabilidad y las dinámicas de crisis. Observamos en nuestros casos que el trabajo de los directivos se orienta precisamente a mantener vivo este espíritu colectivo a partir de un repertorio acotado de estrategias, conservando un equilibrio dinámico entre los cambios de las condiciones y su lógica global. Por otro lado, en situaciones donde los equipos directivos deben lidiar con conflictos manifiestos, ciclos de deterioro de las condiciones de trabajo y escenarios de crisis, su misión será fortalecer la orientación básica de la escuela y la cohesión de los docentes. En estos contextos, los directivos escolares intentarán con mayor o menor éxito instalar un sello o identidad integradora en la comunidad educativa, construyendo interna y externamente este proceso, lo que va a demandar ciertas habilidades de conducción complejas a estos equipos directivos que trascienden a la lógica instrumental del mercado.

El modo en que las dinámicas de mercado van a influir en las lógicas de acción de las escuelas va a depender fuertemente de la jerarquización del espacio educativo local en que las escuelas se insertan. La jerarquía educativa es clave, ya que las escuelas tienden a identificarse con las características socioeconómicas del entorno en el cual se emplazan, aunque su capacidad de respuesta a esta situación es variable. Del mismo modo, la interdependencia entre un conjunto de escuelas —clúster o espacio de interdependencia competitiva— no se produce exclusivamente por dinámicas asociadas al mercado sino también por el desarrollo de procesos de colaboración entre ellas, ya sea por una iniciativa autónoma o dispuesta por una autoridad intermedia.

Según la evidencia obtenida, la competencia por la obtención de recursos, ya sean estos financiamiento, matrícula, prestigio o redes de apoyo en el entorno, no supone que las escuelas desarrollen necesariamente estrategias competitivas agresivas o colonizadoras, por lo tanto, es preciso conocer la historia, características y *ethos* de cada escuela. Las respuestas de los actores educativos estarían condicionadas por una multiplicidad de factores que podrían incluso minimizar, en algunos

casos, la influencia de las reglas que pone en juego el mercado. De este modo, las políticas que exacerban la competencia entre las escuelas parecieran descuidar los objetivos de inclusión y cohesión social inherentes a los procesos educativos, presentando tensiones internas en el diseño e implementación de los cuasi-mercados educativos.

## Referencias

- Auguste y Valenzuela, J. (2004) “Do students benefit from school competition? Evidence from Chile”. University of Michigan.
- Ball, S., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatization in public education*. Londres: University of London.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Buenos Aires: Paidós.
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). The evolution of educational policy in Chile: 1980-2014. In: Schwartzman, S. (Ed.). *Education in South America*. New York: Bloomsbury.
- Bellei, C., & Orellana, V. (2014). *What does “Education Privatization” mean? Conceptual discussion and empirical review from Latin American cases*. Documento de Trabajo Núm. 14 CIAE – Universidad de Chile.
- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. (2010). *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago de Chile: Universidad de Chile / UNICEF.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni X., y Contreras, D. (2014) «Lo Aprendí en la Escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Universidad de Chile y UNICEF.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la Evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol. 40, Núm. 1, pp. 285-311.
- Bellei, C., De Los Ríos, D., & Valenzuela, J. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Santiago: FONIDE/MINEDUC.
- Carnoy, M. (1998). National voucher plans in Chile and Sweden: Did privatization reforms make for better education? *Comparative Education Review*, Chicago: University of Chicago, Vol. 42, N° 3, pp. 309-337. doi: doi.org/10.1086/447510.
- Chubb, J., & Moe, T. (1998). Politics, markets and the organization of school. *American Political Science Review*, Cambridge: Cambridge University, Vol. 82, N° 4, pp. 1065-1087. doi: doi.org/10.2307/1961750.
- Cox, C. (2012). Política y Políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Montevideo: Universidad de la República, Vol. 21, Núm. 1, pp. 13-42.
- Donoso, S. (2012) «Auge y Caída del Movimiento Pingüino el Año 2006». Documento Núm. 14. Departamento de Gobierno Universidad del Desarrollo.
- Dupriez, V., y Maroy, C. (2003) “Regulation in school systems: A theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium”. *Journal of Education Policy* 18, no. 4: pp. 375–92. doi: doi.org/10.1080/0268093032000106839.
- Eisenhardt, K. (1998) “Building Theories from Case Study Research”. University of Stanford.
- Friedman, M. (1955). The Role of government in education. In: Solo, R (ed.), *Economics and the Public interest*. New Brunswick, N. J.: Rutgers University.
- Lundstrom, U., & Parding, K. (2011). Teacher’s experience with school choice: clashing logics in the Sweden educational system. *Education. Research International*, Vol II. doi: doi.org/10.1155/2011/869852.
- Maroy, C. (2004). *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison*. Brussels: European Commission.
- Tokman, A. (2002). *Is private education better? Evidence from Chile*. Documento de Trabajo Núm. 147, Central Bank of Chile.
- Van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing roles of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, Vol. 4, N° 3. doi: doi.org/10.2304/eerj.2005.4.3.1.
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A., (2014). ¿What role and impact do public-private partnerships have in education? A realist evaluation of the Chilean education quasimarket. Artículo presentado en la Conferencia CIES, Toronto.