



UNIVERSIDAD DE CHILE - FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
MAGISTER EN CIENCIAS SOCIALES/MENCIÓN SOCIOLOGÍA DE LA
MODERNIZACIÓN

TESIS PARA OPTAR AL GRADO

TÍTULO: “MERCADO Y MEJORAMIENTO EDUCATIVO:
ESTUDIO DE CASOS EN TORNO A TRAYECTORIAS DE MEJORAMIENTO DE
ESCUELAS EN CONTEXTOS DE COMPETENCIA EN CHILE 2000-2010.”

Profesor Guía: Cristián Bellei Carvacho
Autor: Juan Antonio Carrasco Bahamonde

RESUMEN

La evidencia en torno a mejoramiento educativo en Chile indica que éste posee un alcance parcelado, poco efectivo y de baja sostenibilidad en el tiempo. Sólo el 10% de las escuelas chilenas logró un mejoramiento sostenido en primer ciclo durante la década pasada, tras una intensa agenda de políticas y programas de mejoramiento escolar (Cox, 2008, Bellei, Contreras, Vanni y Valenzuela, 2014). Actualmente, una renovada reforma educativa se plantea como objetivo estratégico revertir las fuerzas diferenciadoras del mercado, siendo aún la equidad y calidad de los aprendizajes las tensiones centrales del sistema educativo chileno.

Las políticas que incentivan la competencia entre las escuelas suscriben a los argumentos económicos sobre la naturaleza superior de los mercados y se articulan a partir de una visión virtuosa sobre sus efectos, siendo la presión competitiva un ambiente propicio para detonar procesos de mejoramiento educativos, alcanzar la calidad esperada e incrementar el bienestar de las familias. En un diseño de gobernanza institucional donde el sistema educativo está basado en el despliegue de mecanismos de mercado es esperable que las escuelas presenten atributos tales como una fuerte orientación a las familias, una actitud estratégica y promocional en el ámbito de la competencia local, y una creciente autonomía en sus definiciones programático curriculares. También esperaríamos razonablemente que estos atributos confluyen como facilitadores de los procesos de mejoramiento educativo en el tiempo (Friedman, 1955, Chubb y Moe, 1988, Tooley, 1992).

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 creciente y las orientaciones de acción de escuelas en escenarios de éxito, identificando las respuestas que elaboran a los contextos específicos que le plantea un ambiente competitivo. De este modo, nuestro objetivo es comprender cómo se relacionan las dinámicas de mercado con los procesos de mejoramiento educativo en escuelas durante el periodo 2000-2010 en Chile, comprender qué significa que las escuelas de alguna manera reaccionan a la presión competitiva que les plantea el mercado, identificando para ello los modos de acción que despliegan las escuelas básicas que mejoran de manera sostenida en Chile durante dicho periodo.

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 que mejoran emplazadas en contextos altamente competitivos. ¿Cómo influyen las dinámicas de mercado en las trayectorias de mejoramiento educativo en escuelas básicas en Chile? ¿Cómo responden las escuelas que mejoran de manera sostenida a un entorno de competencia exacerbada? ¿Qué significa precisamente que las escuelas ‘reaccionan’ al mercado? Estas son algunas de las preguntas que buscamos responder en las siguientes páginas.

PALABRAS CLAVE: CUASI-MERCADO, MEJORAMIENTO EDUCATIVO, CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN.

(CONTENIDO)

Presentación.....	4
Capitulo I Introducción.....	6
Capitulo II.- Marco Analítico: Aproximaciones Críticas a los Cuasi-Mercado Educativo.....	17
2.1.- Globalización, Cuasi-Mercado Educativo y Nuevas Políticas del Bienestar.....	19
2.2.- Estrategias de Reforma Orientada al Mercado en Educación: Componentes Centrales.....	23
2.2.1.- Tipos de Privatización de los Sistemas Educativos.....	24
2.2.2.- Expansión de la Competencia entre las Escuelas.....	26
2.2.3.- Políticas de Elección Escolar de los Padres.....	29
2.3.- Teoría de la Multi-Regulación de los Sistemas Educativos.....	30
2.3.1.-Las Dinámicas de Competencia.....	33
2.3.2.- Las Lógicas de Acción.....	35
2.4.- ¿Cuáles Escuelas Mejoran y qué estrategias desarrollan?.....	37
Capitulo III.- Diseño de Investigación: Revisión Estudio de Casos.....	45
3.1.- Escuela Ciudad De Frankfort, San Joaquín.....	52
3.2. - Escuela México De Michoacán, Osorno	60
3.3.- Colegio Politécnico María Griselda Valle, El Bosque.....	69
3.4. - Cristian And Caren School, Cerro Navia.....	78
3.5.- Análisis Colectivo De Casos.....	90
<hr/>	
Conclusiones.....	103

PRESENTACIÓN

Esta investigación se realizó en el marco del proyecto Anillo en Ciencias Sociales “Mejoramiento de la Efectividad Escolar en Chile” (Anillo SOC 1104) del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, con el apoyo del Programa de Investigación Asociativa PIA, CONICYT y corresponde al trabajo de tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales de la misma casa de estudios. El objetivo general del programa señalado es comprender cómo durante la pasada década algunas escuelas básicas en Chile logran mejorar su capacidad de ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes en diversos contextos sociales e institucionales (Bellei, Contreras, Vanni y Valenzuela, 2014).

Esto supuso primero poder identificar trayectorias de mejoramiento escolar en escuelas chilenas, es decir, observar la capacidad de las escuelas de sostener procesos de mejoramiento en periodos prolongados, a través del uso de análisis estadístico avanzado y posteriormente intentar comprender estos procesos a partir de técnicas de análisis cualitativo. Para el primer objetivo se construyó un set de indicadores de mejoramiento a partir de la utilización de fuentes secundarias a cargo de un equipo de especialistas del CIAE, y se logró estimar la evolución de la efectividad escolar durante el periodo comprendido entre los años 2000 y 2010 de las escuelas básicas en Chile, identificando experiencias de mejoramiento sostenido durante la década.

La dimensión cualitativa consistió en un estudio de casos colectivo de 12 escuelas seleccionadas en distintas regiones del país. Cada escuela fue estudiada en profundidad por una dupla de investigadores a partir de entrevistas realizadas a distintos estamentos de la comunidad escolar, incluyendo sostenedores, directivos, docentes, estudiantes y apoderados, además de la observación de aula y la revisión de documentación complementaria de las escuelas. En esta etapa participé como investigador de un caso particular realizando el trabajo de campo, caso que ha sido incluido en la presente tesis.

Esta iniciativa ha abierto nuevas perspectivas para la investigación en torno a mejoramiento educativo en periodos prolongados, ofrece pistas prácticas a las escuelas que se orientan al mejoramiento e incorpora evidencia en torno a los impactos de la política educativa en la agenda de calidad y equidad de la educación chilena. Participar de este programa de investigación no solo me dio la posibilidad de acceder a fuentes y evidencia nacional e internacional en torno a mejoramiento escolar, sino también formar parte de un equipo de investigadores de alto nivel y un estimulante espacio de aprendizaje profesional.

Inscrito en este marco, este trabajo de tesis se propuso abordar una dimensión específica de estas experiencias de mejoramiento educativo a partir de la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se relacionan las lógicas de acción que desarrollan las escuelas que mejoran con las dinámicas de mercado según su contexto social e institucional? Para esto nos planteamos comprender cómo afecta la expansión de la competencia a las escuelas y cuáles son las estrategias que elaboran como respuesta a contextos competitivos.

Las escuelas incluidas en nuestro estudio de casos no son escuelas que se sitúan en contextos de privilegio. Se trata precisamente de escuelas que de alguna manera han revertido circunstancias adversas y sostenido su mejoramiento durante periodos prolongados (2000-2010), aunque sus trayectorias arrancan de distintos puntos de partida, sus contextos institucionales y el grado de consolidación de estos procesos en la escuela también son diversos. Hemos intencionado observar experiencias donde las trayectorias poseen cierta maduración, evitando la intermitencia de los resultados en pruebas estandarizadas y comprendiendo cuáles son las nuevas tensiones que trae consigo cada paso en el mejoramiento. 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 dichos procesos con cierta integralidad e intención pedagógica.

Este reporte informa sobre el proceso de investigación correspondiente al trabajo de tesis para presentar mi candidatura al grado de Magister en Ciencias Sociales Mención Sociología de la Modernización de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile con el título “Mercado y Mejoramiento Educativo: Estudio de Casos en torno a Trayectorias de Mejoramiento de Escuelas en Contextos de Competencia en Chile 2000-2010”, con la guía del profesor Cristian Bellei Carvacho.

Agradezco su apoyo a las siguientes instituciones y programas:

- CONICYT y el Programa de Becas de Estudios de Magister en Chile (2012) por el apoyo brindado durante la fase lectiva del programa.
- Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile y su programa de Becas Internas de Colaboración Académica.
- Departamento de Post-grado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile y su Programa de Estadías Breves de Investigación en el Extranjero para tesis de post-grado.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) Universidad de Chile, donde pude participar del componente cualitativo del Programa Efectividad y Mejoramiento Escolar en Chile durante el año 2013.
- Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Estocolmo, institución donde desarrollé una pasantía de investigación durante el verano chileno del año 2014.

Quisiera agradecer especialmente al profesor Cristián Bellei, quien guio esta investigación de tesis, la profesora Inés Reca que acompañó mi trabajo en sus formulaciones iniciales y a los profesores Pablo Cottet y Andrea Greibe, FACSO. A Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni y Víctor Orellana, investigadores CIAE. Agradecer por su apoyo a los investigadores Alejandro Gonzalez, Hans Igar Roth, Fredrik Ugglá, Universidad de Estocolmo, Suecia.

A mis profesores, compañeros y compañeras de generación por sus conversaciones que sin duda fueron también una dimensión importantísima de mi ruta de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La presión ciudadana que desatan las movilizaciones 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 y Valenzuela, 2010). Como veremos, los impulsos reformistas de los últimos 20 años se traducen 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 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 estratégico de contrarrestar las fuerzas diferenciadoras del mercado que han actuado sistemáticamente durante más de tres décadas en el sistema educativo chileno tras una década de movilizaciones sociales.

En este contexto, el balance en torno a mejoramiento educativo en Chile es de luces y sombras. A partir del año 2008, se rompen ciertas inercias en el sistema educativo chileno como parte de un proceso acumulativo de reformas y políticas educativas (Weinstein y Muñoz, 2009). Se producen mejoramientos incipientes en los resultados de las pruebas nacionales SIMCE en el sector de lenguaje para primer ciclo, y por primera vez se estrecha la brecha entre los distintos sectores socio-económicos, lo cual parece consistente con las mejoras que experimentó Chile en la prueba internacional PISA durante la década pasada. En el sector de matemáticas en ambos ciclos, la década concluye sin mayores variaciones respecto el año 2000.

Puesto en perspectiva, el mejoramiento educativo en Chile posee un alcance parcelado, poco efectivo y de baja sostenibilidad en el tiempo. Sólo el 10% de las escuelas chilenas logró un mejoramiento consistente en primer ciclo durante la década pasada, tras una intensa agenda de políticas y programas de mejoramiento escolar (Cox, 2008, Bellei, Contreras, Vanni y Valenzuela, 2014).

Siguiendo el análisis comparado, la experiencia acumulada de reformas en la educación chilena se caracteriza por haber depositado una confianza extrema en los mecanismos de mercado como diseño institucional, avanzando durante el último decenio a formas de gobernanza en base a resultados y estándares de aprendizaje. La matriz básica del mercado no es precisamente el lucro sino más bien la competencia. Como veremos en lo que sigue, la noción virtuosa del mercado en el diseño de los sistemas educacionales y sus políticas es que las escuelas responderían cada vez más a una 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 al momento de elegir el tipo de educación que desean para sus hijos (Friedman, 1955, Chubb y Moe, 1988). La institucionalización de los cuasi-mercados educativos se asocia por lo tanto a un tipo de políticas donde las familias tendrían efectivamente mayor control sobre las

escuelas, y por lo tanto, más posibilidades de influir en la educación de sus hijos, expandiendo el bienestar de aquellas familias que pueden “votar con sus pies” eligiendo su escuela.

De esta manera, en la perspectiva de los cuasi-mercados las familias deben tener la mayor libertad posible de elegir la escuela a la que enviarán a sus hijos, de tal modo que éstas tienden a competir abiertamente por captar sus preferencias y en principio recibir la mayor cantidad posible de estudiantes. Basados parcialmente en este esquema, a partir del año 1981 la política educativa de la dictadura militar desarrolló en Chile una serie de reformas estructurales al sistema educativo sentando las bases para un diseño de gobernanza institucional basado 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, contando para ello con subvención pública a través de un sistema de financiamiento per cápita a la demanda de carácter universal. El valor del subsidio estatal corresponde a la matrícula neta del establecimiento combinada con la asistencia promedio de los estudiantes, tanto para escuelas de administración pública como privada que reciben subvención estatal. Lo anterior, permite básicamente la entrada generalizada de nuevos competidores al sistema, presionando el conjunto de las escuelas para mejorar sus resultados, ampliar la cobertura escolar del sistema y ofrecer mayores alternativas a las familias. A partir de estas reformas, el sistema educativo chileno posee tres tipos de dependencia administrativa: las escuelas públicas administradas por los municipios, las escuelas particulares subvencionadas con fondos públicos y escuelas particulares financiadas principalmente por el pago de las familias¹. A su vez, la institucionalidad vigente consagra distinciones relevantes para estos tipos de escuelas respecto de dimensiones como su esquema de financiamiento, mecanismos de selección de estudiantes, condiciones laborales de los profesores, entre otros, de tal modo que algunas escuelas compiten con “ventajas” en este mercado educativo².

Dadas estas condiciones, las variables críticas para las escuelas chilenas en un entorno competitivo son en primer lugar poder atraer y retener una matrícula de estudiantes suficiente para garantizar su funcionamiento y, segundo, alcanzar resultados aceptables en las pruebas SIMCE en términos relativos. Ambos tipos de metas son comprometidas cada año entre sostenedores y escuelas, siendo cuidadosamente monitoreados y abordados por ambos estamentos (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2013).

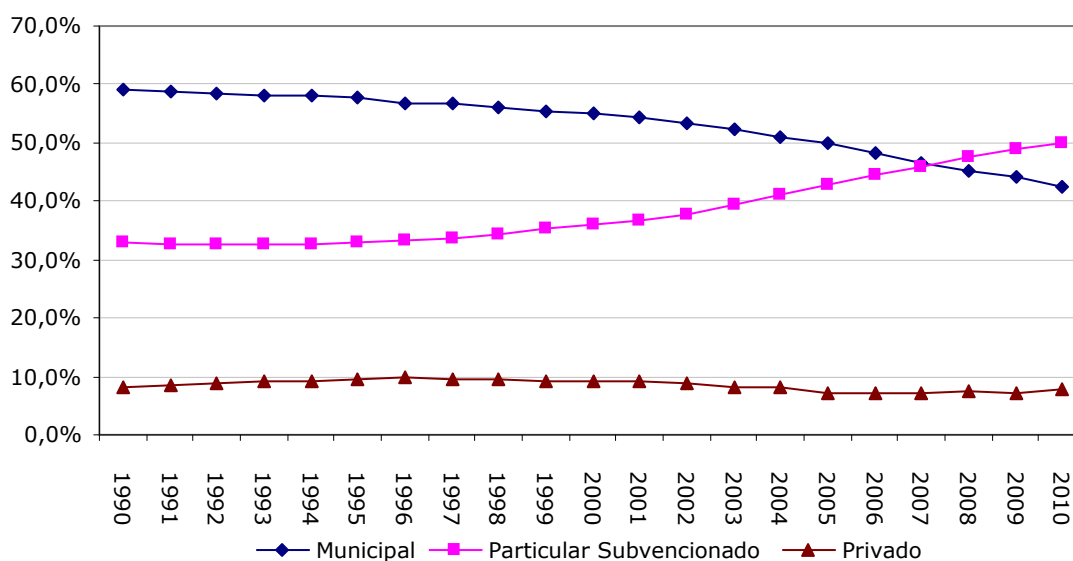
¹ Existe un cuarto tipo de oferta aunque minoritaria conocida como las corporaciones de administración educacional delegada que resultan del traspaso por parte del Estado de la gestión de escuelas y liceos ya existentes, y en términos generales esta modalidad se implementó en Chile traspasando liceos a corporaciones gremiales durante los años 80' aunque en menor escala.

² La periodización que presentaremos a continuación no pretende ser exhaustiva, recoge algunos esfuerzos por comprender el complejo entramado de políticas educativas en Chile y nos ofrece un marco comprensivo para explorar las tensiones que se configura entre los procesos sostenidos en las escuelas y un entorno de mercado en el cual se insertan, definiendo en parte su alcance y posibilidades. La periodización la tomamos principalmente de la propuesta de Bellei y Vanni (2014), Cox (2012) y Delanoy (2000).

Este proceso de reforma incentiva la competencia a través de una fuerte expansión de escuelas particulares subvencionadas durante toda la década de los 80's y en lo sucesivo, alcanzado un importante grado de institucionalización y prestigio en el sistema educativo chileno en el curso de los últimos treinta años, aunque no está claramente establecido cómo se organiza el sector y cuáles son las razones que están en la base de esta consolidación.

En este sentido, el sector particular subvencionado se puede dividir en escuelas con y sin fines de lucro. Según Corvalán (2009) la fuerte expansión del sector particular subvencionado en Chile se explica principalmente por el crecimiento del sub-sector con fines de lucro, el cual se expande en un 80% a partir de la implementación de estas reformas. Dos factores que ayudan a explicar este proceso de consolidación serían la introducción del financiamiento compartido como aporte de los padres el año 1993 y un éxodo progresivo de las familias desde la educación pública municipal hacia escuelas particulares subvencionadas que se ve reflejado en el siguiente cuadro:

CUADRO N°1.- EVOLUCIÓN 1990 – 2010 MATRÍCULA ESCOLAR SEGÚN DEPENDENCIA



(Fuente: Cox, 2012).

De acuerdo a los datos de Bellei (2007) la matrícula de las escuelas públicas representaba el 78% de la matrícula en Chile el año 1981 pasando a un 58% el año 1991, y tras una estabilización de la matrícula pública a principios de los 90', entre 1996 y 2006 el sector particular subvencionado se expande en un 70% pasando significativamente de 2883 a 4.897 escuelas en Chile siendo este su principal periodo de crecimiento. El sector particular subvencionado comprende el 44% de la

matricula el año 2006 alcanzando el año 2009 por primera vez sobre el 50% de la matrícula del país, siendo a partir de ese año el sector mayoritario en Chile³.

TABLA N°2.- NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES MUNICIPALES, PARTICULARES SUBVENCIONADOS Y TOTAL: 1992 – 2010.

	Municipales	Particular Subvencionados	Total
1992	6.365	2.780	9.145
1993	6.366	2.793	9.159
1995	6.337	2.770	9.107
1997	6.326	3.062	9.388
1999	6.290	3.170	9.460
2000	6.250	3.217	9.467
2001	6.264	3.592	9.856
2002	6.176	3.639	9.815
2004	6.094	4.273	10.367
2005	6.097	4.629	10.726
2006	5.970	4.896	10.866
2007	5.908	5.053	10.961
2008	5.846	5.262	11.108
2009	5.828	5.505	11.333
2010	5.738	5.680	11.418

(Elaboración propia en base al MINEDUC).

Al ser consultados los sostenedores particulares subvencionados por este crecimiento, habitualmente lo asocian a los atributos de orden y disciplina que proyectan sus escuelas, más que a variables estrictamente educativas. Para Corvalán (2009) el incentivo a la competencia para las escuelas es bajo en contextos de alta segregación del sistema escolar, ya que más bien estas tienden a asimilarse fuertemente a un tipo de estudiantes y familias. Sostiene a modo de hipótesis que dado que la preferencia de las familias no se asocia a factores propiamente académicos, no habría una presión sistemática por parte de los padres a las escuelas particulares subvencionadas al mejoramiento de su “oferta”, ya que su valoración está más bien asociada a la ausencia o un mayor control de problemáticas sociales. Ahora bien, el prestigio alcanzado por el sector particular subvencionado sin fines de lucro, es decir, mayormente grandes corporaciones confesionales -o no- que cuentan con una red de escuelas y un perfil más bien “corporativo”, podría restar presión e incentivo para expandirse y más bien tendería a beneficiarse de una demanda creciente para seleccionar sus estudiantes en base a perfiles favorables al logro y la disciplina escolar.

En cuanto a las estrategias que utilizan las escuelas particulares subvencionadas y de acuerdo a las proyecciones teóricas, mientras aquellas con fines de lucro parecen más atentas a dinámicas de

³ Una vez controladas las variables socio-económico la evidencia es consistente en señalar que las escuelas privadas subvencionadas no son más efectivas que las escuelas públicas municipales en Chile, e incluso resultan menos efectivas para estudiantes de nivel socio-económico bajo (Tokman, 2002, Bellei, 2007).

mercado a partir de variables supuestamente más visibles a los padres como son los costos, publicidad, idiomas, composición social del alumnado, resultados SIMCE, infraestructura y clima escolar, las escuelas particulares subvencionadas sin fines de lucro se asocian principalmente a redes de escuelas confesionales, principalmente, católicas o evangélicas, con un sello en la formación valórica, y más atentas a variables educativas como la disminución de los alumnos en la sala de clases, trabajo colaborativo en red y el desarrollo activo de sus docentes. Para Corvalán (2009) una figura arquetípica entre las escuelas particulares subvencionadas con fines de lucro es la del sostenedor de “propuesta única”, es decir, aquel que posee una sola escuela, en muchos casos con docentes fundadores que ejercen como directores y se emplazan preferentemente en contextos urbanos de alta vulnerabilidad social (Corvalán 2009, pp. 92).

Según los hallazgos obtenidos por Corvalán (2009), los sostenedores de estas escuelas particulares subvencionadas con fines de lucro parecen más interesados en consolidar su propuesta única que ampliar su emprendimiento a la generación de nuevas escuelas. Del mismo modo, excepto las restricciones a la selección –aparentemente la piedra angular del prestigio obtenido por estas escuelas- los sostenedores de escuelas con fines de lucro parecen adherir a las regulaciones de política educativa participando habitualmente de sus iniciativas y discusiones. Finalmente, Corvalán (2009) sostiene que la mayoría de los sostenedores de escuelas particular subvencionada reconoce verse inmerso en un ambiente altamente competitivo y llama la atención sobre la ausencia de un debate sobre la atomización extrema del sector, especialmente aquel con fines de lucro, considerando que son precisamente aquellas escuelas que forman parte de un trabajo en red las que tienden a presentar mejores resultados educativos.

A partir del año 1990 el gobierno inicia un proceso de transición a la democracia resituando en el centro de la agenda pública los objetivos de equidad y calidad de la educación, aunque con fuertes restricciones constitucionales y políticas. Ya sea tanto por un criterio de realismo político o un diseño táctico, el espíritu reformista de este periodo no solo no apuntó a modificar las bases del diseño institucional del sistema educativo sentadas por las reformas estructurales de los 1980's, incluso profundiza elementos que favorecen las dinámicas de mercado como la incorporación del financiamiento compartido de las familias el año 1993 o la publicación y perfeccionamiento de las pruebas estandarizadas SIMCE⁴. La idea de modificar el modelo de gobernanza institucional del sistema educativo podría haber sido concebida como un riesgo de exacerbar la conflictividad política y social, por lo tanto, con un potencial capaz de desestabilizar la hoja de navegación del primer gobierno democrático.

La orientación de este periodo se centró más bien en la “naturaleza de las oportunidades educativas (Cox, 2012)”. El diseño de gobernanza institucional no es puesto en cuestión por los gobiernos sino, más bien el énfasis parece ser cómo generar capacidad en el sistema para expandir y aprovechar de mejor manera las oportunidades educativas que tienen lugar en la escuela. La

⁴ Más adelante sostendremos que el uso intensivo de pruebas estandarizadas para medir calidad no constituye necesariamente una dinámica de mercado, sino en base al modo cómo se inscribe este uso en un contexto de competencia entre escuelas y se orienta a la elección de los padres más que a la elaboración de políticas educativa de apoyo al sistema escolar.

escuela sería justamente el núcleo privilegiado de las transformaciones que la educación chilena requiere para este nuevo periodo de democratización. Por lo tanto, la estrategia del gobierno se orienta preferentemente a generar condiciones para una experiencia pedagógica enriquecida a través de la implementación de programas focalizados de mejoramiento escolar en un horizonte de cambio cultural desde la escuela. Si el cambio cultural que se espera producir tiene como base las escuelas, un nudo crítico de la estrategia consistirá precisamente en las posibilidades efectivas de sostener y escalar estos procesos irradiando a los niveles superiores del sistema (Delannoy, 2000, Bellei y Vanni, 2014).

De este modo, los gobiernos democráticos conservan y profundizan un mismo tratamiento en cuanto a los subsidios escolares y un régimen de “igual trato” a escuelas públicas y privadas subvencionadas (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010). Como hemos señalado, junto a la subvención general per cápita, el año 1993 se aprueba el financiamiento compartido, permitiendo que las escuelas particulares que reciben subsidio estatal igualmente puedan cobrar un monto extra a las familias para su financiamiento, al mismo tiempo que el Estado tiende a expandir su rol regulador a través de un conjunto de políticas sectoriales.

Para Delannoy (2000) la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC) anunciada por el Presidente Frei en el año 1996, brindó una suerte de marco a una serie de medidas modernizantes orientadas al sistema educativo en su conjunto. Es precisamente a partir de ese año que se acuña la noción de reforma educativa en el debate público y se orienta principalmente al fortalecimiento e institucionalización de los programas de mejoramiento educativo. En suma, la estrategia de política educativa integra modificaciones a la estructura del sistema a partir de una nueva organización de los espacios y tiempos pedagógicos con la JEC, combinado con iniciativas orientadas a mejorar los procesos que toman lugar en la escuela como desarrollo docente y nuevas estrategias curriculares. La modernización institucional sería un factor clave para los gobiernos con el fin de optimizar el incremento de los recursos en el sector, para lo cual, el Ministerio de Educación tuvo que desarrollar capacidades de diseño e innovación con las que no contaba anteriormente.

Los programas de mejoramiento educativo implementados por el Ministerio de Educación son diversos en su diseño, estrategias y objetivos. Se concentran principalmente en el plano pedagógico y promueven la construcción de capacidades profesionales en docentes y equipos directivos (Bellei y Vanni, 2014). No se proponen modificar las reglas del juego ni las instituciones vigentes, sino apuntan a enriquecer la experiencia cotidiana de los docentes y estudiantes en la escuela, la diversificación de los recursos de aprendizaje, nuevos enfoques del trabajo pedagógico y una visión compleja del currículum de aprendizaje acorde a los nuevos tiempos.

Ahora bien, como contrapunto de lo anterior, la opinión pública adquiere cada vez más una conciencia crítica de los límites de la reforma educativa y, por lo tanto, la sostenibilidad de la estrategia global se torna problemática en el debate académico, ciudadano y político. A principios de la década del 2000', se instala con fuerza en la agenda pública un diagnóstico crítico: la reforma educacional no había logrado permear el núcleo de las escuelas y había llegado la hora de llevar

definitivamente la reforma a la sala de clases. Comienza a formarse un interés creciente en los impactos que esta había tenido, mientras la evaluación de los resultados académicos de los estudiantes a través de las pruebas SIMCE parece corroborar una sensación pesimista al respecto (Delanoy, 2000, Tokman, 2002, Bellei y Vanni, 2014).

A partir de la percepción de baja eficiencia del sistema educativo chileno y la consiguiente pérdida de confianza ciudadana hacia las escuelas, el gobierno comienza a mostrar cierta apertura a modificar sus planes para presionar hacia la obtención de los logros esperados. La erosión de la confianza generó una atmosfera favorable a la idea de profundizar en políticas orientadas a fortalecer instrumentos, estándares y la rendición de cuentas por parte de las escuelas, lo que facilitaría los objetivos de calidad esperados. En esta dirección, se fortalece progresivamente el rol del SIMCE y se amplía su difusión pública, haciendo su uso extensivo a diversos niveles, asociándolo a incentivos salariales para los docentes a través del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) de las escuelas y ampliando su difusión pública entre padres y apoderados a través de reportes que genera el propio Ministerio de Educación (Delanoy, 2000, Bellei y Vanni, 2014).

Desde el punto de vista programático, la educación pasó a un segundo plano en las elecciones presidenciales del año 2006, lo cual, podría estar conectado con la sensación de que este sector ya no representa un ámbito privilegiado de la acción política. En este clima de pesimismo creciente y estancamiento de los resultados en las pruebas nacionales, irrumpe con fuerza el movimiento estudiantil secundario durante el primer quinquenio de la década pasada, a partir del “mochilazo” el año 2001 y más tarde con la denominada “Revolución Pingüina” el año 2006. El movimiento estudiantil no solo demanda reivindicaciones específicas inmediatas, sino también refuerza este diagnóstico crítico incorporando un cuestionamiento a cómo la política educativa se había formulado hasta ese momento en el marco de un paradigma de excesiva mercantilización, a su juicio⁵.

La lección de política educativa tras las movilizaciones del año 2006 parece haber sido asimilada básicamente como un déficit de regulación por parte de las estrategias de gobierno: el mercado en su forma pura no resuelve la cuestión de la calidad ni equidad de la educación, requiere mayores controles y claridad de roles de los actores para poder desempeñar sus funciones. A partir de este contexto, el marco de políticas con la formación de un sistema de aseguramiento de la calidad y la Ley General de Educación promulgada el año 2009 que viene a modificar a la LOCE (1990), tiende a un cuasi-mercado corregido donde la nueva institucionalidad educativa apunta al fortalecimiento de instrumentos de rendición de cuentas y fortalecimiento de la institucionalidad como sustrato del mejoramiento educativo en las escuelas.

⁵ Donoso (2014) sostiene que es posible identificar un proceso acumulativo de aprendizaje en el movimiento social estudiantil tanto en sus formas de organización, demandas, líneas de acción y en el debate interno que culmina en las movilizaciones nacionales del 2011 donde las propuestas del movimiento contó con un elocuente nivel de aprobación pública.

Consecuencias no deseadas de estos procesos, han sido una tendencia sostenida a la erosión de la matrícula pública municipal en favor de escuelas particulares subvencionadas -las escuelas particulares pagadas han representado consistentemente una proporción minoritaria de la matrícula- y un aumento en la segregación escolar sin mejoramiento a nivel agregado del sistema educativo chileno (Carnoy, 1998, Bellei, De los Ríos y Valenzuela, 2008, Cox, 2012).

La calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes chilenos persisten como tensiones centrales del sistema educativo. Los estudios disponibles respecto los efectos de la expansión de la competencia entre las escuelas chilenas sugiere que no ha habido un impacto positivo significativo en la evolución de los resultados. Para Hsieh y Urquiola (2003) la introducción de mayor competencia a partir de los procesos de reforma entre 1982 y 1989 estaría asociada a más bajos resultados por parte de las escuelas municipales sin un mejoramiento sistémico. Por otro lado, la expansión de la competencia se vincula críticamente a una mayor segregación socio-económica del sistema educativo. Siguiendo la estimación de Auguste y Valenzuela (2004) citado en Bellei (2007), la competencia tendría un efecto positivo aunque moderado, es decir, un desplazamiento significativo de la matrícula del orden del 20% en una comuna equivaldría a un incremento de 5 puntos en SIMCE matemáticas y menos aún en Lenguaje.

Ahora bien, desde el punto de vista de la calidad de la educación chilena existe consenso tanto entre investigadores, académicos y encargados de política en torno a que el mejoramiento es un proceso que compromete necesariamente una visión de largo plazo. No obstante, son casi inexistentes los estudios que analizan a las escuelas en periodos extensos, por lo que no se ha profundizado mayormente la cuestión de la sostenibilidad del mejoramiento de estas escuelas en el tiempo, ni considerado suficientemente el análisis del comportamiento prolongado de los indicadores utilizados en la clasificación de efectividad⁶. Esto constituye un tema relevante, dado que la experiencia muestra que escuelas que en un momento son identificadas como efectivas pueden rápidamente perder esta condición. La mayor parte de los estudios comparados acerca del desempeño de las escuelas señala la existencia de ciclos de estabilidad durante períodos breves de tiempo, interpuestos en períodos prolongados de mayor inestabilidad y cambio (Raczynski y Muñoz, 2005).

Otros estudios han mostrado que muchos de los establecimientos que participan en programas de mejoramiento enmarcados en políticas nacionales, retroceden rápidamente sus avances una vez que se retira el dispositivo de apoyo técnico o simplemente dejan de participar en dichos programas, lo cual estaría vinculado tanto a condiciones internas de organización y liderazgo en las escuelas como a la estrategia que subyace a dichos programas y el grado en que estos generan

⁶ En Chile existe poca investigación sobre la sostenibilidad del mejoramiento y la efectividad escolar. En este sentido, hay dos publicaciones que abordan la pregunta por la sostenibilidad del mejoramiento educativo inducido externamente vía programas de asistencia técnica externa: “El Mejoramiento Continuo en las Escuelas, Articulación entre los Establecimientos Educacionales Y Asistencia Técnica Externa: un Estudio de Casos Exitosos” (Fiabane, Oyarzún y Yañez, 2009) y “Sostenibilidad del Mejoramiento Escolar Impulsado Por Programas De Asistencia Técnica Educativa” (Bellei y Gonzalez, 2013).

capacidades duraderas en los docentes de la escuela (Muñoz y Vanni, 2008, Fiabane, Oyarzún y Yañez, 2009, González y Bellei, 2013).

En el campo del mejoramiento educativo resulta muy fácil perder lo avanzado. Las escuelas tienden a experimentar ciclos de inestabilidad y profundos cambios en el tiempo. En este sentido, la escuela no es ajena a las variables de su entorno y se encuentra inserta en un ecosistema más amplio donde se desenvuelven dinámicas contextuales que pueden facilitar o constreñir la consolidación de procesos de mejoramiento en el tiempo. Las políticas educacionales, la relación con el sostenedor, la percepción de la comunidad local y el tipo de relación con las familias, constituyen dimensiones críticas que actúan sobre los procesos de mejoramiento en las escuelas en periodos prolongados (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2014). Por lo tanto, captar las trayectorias de mejoramiento educativo supone una visión global de la escuela y su entorno. Atendiendo a esta complejidad, en el presente estudio nos proponemos explorar precisamente la interacción entre las capacidades, limitaciones, recursos institucionales y pedagógicos de las escuelas orientados al mejoramiento con las fuerzas que desata el mercado como entramado contextual facilitando y/o dificultando dicha tarea:

“La mejora de la eficacia escolar tiene también en cuenta la acción de factores contextuales externos al centro, consciente de que, en numerosas ocasiones, estos elementos determinan tanto el éxito global de los procesos de mejora como la eficacia diferencial de las escuelas para distintos grupos de alumnos e, incluso, su potencial para convertirse en procesos continuos que se prolonguen de forma consistente en el tiempo” (Murillo, 2013).

El estudio de elementos contextuales, especialmente cómo interactúa el diseño de gobernanza institucional, las dinámicas de mercado en el sistema educativo chileno y su relación con los modos de acción y pensamiento al interior de la escuela abren una perspectiva de investigación que nos permite problematizar el alcance y profundidad de los procesos de mejoramiento educativo puestos en contexto. En un diseño de gobernanza institucional donde el sistema educativo está basado fuertemente en el despliegue de mecanismos de mercado es esperable que las escuelas presenten atributos tales como una fuerte orientación a las familias, una actitud estratégica y promocional en el ámbito de la competencia local, y una creciente autonomía en sus definiciones programático curriculares. También esperaríamos razonablemente que estos atributos confluyen como facilitadores de los proceso de mejoramiento educativo en el tiempo (Chubb y Moe, 1988, Tooley, 1992).

Ahora bien, mientras algunas escuelas se benefician sistemáticamente de las fuerzas del mercado desatadas en el sistema educativo chileno, otras logran sostener sus procesos de mejoramiento precisamente a pesar de dichas dinámicas, recontextualizando elementos de su trabajo pedagógico y vinculación al entorno⁷. Si bien, los aspectos detonantes del mejoramiento educativo

⁷ Esto expresado de manera muy general. Por supuesto, dada la complejidad de los fenómenos y dinámicas que desata el cuasi-mercado educativo y su relación con las respuestas que elaboran las escuelas, debemos precisar la hipótesis de que procesos de mejoramiento sostenidos por las escuelas pueden simultáneamente beneficiarse u obstaculizarse por los contextos de competencia en diversas dimensiones, aunque en nuestra

poseen un fuerte componente endógeno, -es decir, responde a trayectorias singulares fuertemente situadas en un contexto específico⁸- la capacidad de sostener e institucionalizar estos procesos requiere de un balance dinámico donde las escuelas integran selectivamente tanto elementos contextuales (regulaciones, políticas nacionales, dinámicas locales, percepción de las familias, etc.) como capacidades, recursos y estrategias que elaboran internamente a modo de respuesta a las oportunidades y riesgos que le presenta el mercado.

Las escuelas desarrollan estrategias y modos diferenciados de procesar la situación de competencia que les plantea el entorno, dependiendo de su emplazamiento en la jerarquía local, fortalezas, atributos institucionales, percepción de las comunidades locales, entre otros. De este modo, en un extremo habría escuelas que han logrado beneficiarse de un ambiente de mercado sintonizando una demanda creciente de las familias, mientras otras experimentan tensiones y desafíos permanentes para sostener su mejoramiento.

Asimismo, una vez que una escuela logra buenos resultados, como es el caso de las trayectorias que observaremos, refuerza una imagen de excelencia y prestigio que expande sus posibilidades de atraer a las familias y estudiantes que poseen condiciones propicias para el logro escolar, conformando así comunidades educativas más homogéneas. La consolidación de los logros obtenidos por parte de las escuelas puede al mismo tiempo ser percibido como una relación riesgo oportunidad negativa para participar activamente de estrategias competitivas.

Las escuelas incluidas en nuestro estudio de casos no se sitúan en contextos de privilegio. Se trata precisamente de escuelas que logran sostener procesos de mejoramiento de cierto alcance en circunstancias adversas y durante periodos prolongados de tiempo (2000-2010), aunque sus trayectorias arrancan de distintos puntos de partida, contextos institucionales y el grado de institucionalización de estos procesos en la escuela también es diverso. Hemos intencionado poder observar experiencias donde las trayectorias poseen cierta maduración, evitando la casuística e intermitencia de los resultados en pruebas estandarizadas, y comprender las nuevas tensiones que trae consigo cada paso en el mejoramiento. 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 dichos procesos con cierta integralidad e intención pedagógica.

Un elemento diferenciador en nuestra muestra es el contexto y dinámicas institucionales en el cual se inserta cada escuela. Hemos incluido escuelas de dependencia municipal y escuelas particular subvencionadas, intentando captar la mixtura institucional que caracteriza el sistema educativo chileno. Si bien, como veremos en lo que sigue, el espacio de competencia de cada escuela no coincide del todo con la delimitación administrativa del territorio (comuna), las

propuesta interpretativa vamos a sostener que la condición básica de esta relación se puede entender en la formulación original expuesta más arriba.

⁸ Esto supone que las políticas educativas no pueden articularse como una integración abstracta de claves de efectividad escolar difícilmente susceptibles de ser implementadas en una trayectoria específica de mejoramiento, sino más bien a modo de coordenadas orientadoras.

trayectorias que observaremos se emplazan en espacios con una alta penetración y consolidación del sector particular subvencionado como alternativa para los padres. Entre las particulares subvencionadas, incluimos una escuela que es parte de una corporación privada con cierta tradición como sostenedor educativo, responde a lineamientos y objetivos institucionales más amplios, se remite a un modelo de gestión y misión compartida con otros establecimientos, lo cual da cuenta de un especial soporte y densidad institucional de su misión. Por otro lado, observaremos una escuela particular subvencionada que surge precisamente de un emprendimiento familiar, por parte de profesores fundadores que ejercen como directivos, y por lo tanto, se construye respondiendo a desafíos altamente localizados, con fuerte arraigo en el sector y una cierta mística fundadora. Ambas escuelas particulares subvencionadas se sitúan en contextos urbanos y populares de Santiago.

También estudiamos la trayectoria de dos escuelas municipales. Una de ellas se emplazada en una comuna urbana de la Región Metropolitana y tras un intensa reestructuración logra revertir un largo proceso de deterioro que tiene como trasfondo la crisis de la educación municipal. Finalmente, nuestra cuarta historia es la experiencia de una escuela de la ciudad de Osorno que abraza los valores de la educación pública de excelencia, selectiva y provista por el Estado, aunque re-contextualizando estos elementos en un marco de cuasi-mercado y debiendo lidiar cada vez más con dinámicas que amenazan su competitividad basada en la tradición.

Vamos a explorar estas experiencias de mejoramiento educativo indagando en la relación entre las dinámicas de mercado y las respuestas que elaboran las escuelas en contextos de competencia. En este sentido, el propósito del siguiente trabajo es comprender cómo la morfología y características institucionales del sistema educativo se relaciona con las lógicas de acción que despliegan las escuelas en un espacio de interdependencia competitiva entre escuelas. Para responder a nuestra pregunta de investigación -¿Cómo se relacionan las dinámicas de mercado desatadas en el sistema educativo chileno con las lógicas de acción que promueven las escuelas que mejoran entre los años 2000-2010?- esbozaremos, en el capítulo II, algunas estrategias conceptuales y aproximaciones críticas a las políticas de cuasi-mercados educativos en el contexto de la globalización, identificando los componentes estructurales de este tipo de reformas y definiendo los conceptos centrales de nuestro trabajo. En el capítulo III, desarrollaremos la sección metodológica y la revisión de estudio de casos colectivo a partir del análisis de las trayectorias de escuelas municipales y particular subvencionadas en contextos de competencia, incluyendo una sección con los aprendizajes obtenidos a partir del análisis transversal de los casos.

Finalmente, en las conclusiones del estudio se dará cuenta del cumplimiento de los objetivos planteados, una síntesis de los principales resultados obtenidos, los desafíos que planteó el proceso investigativo y sugerencias para esfuerzos posteriores en el estudio del mejoramiento escolar en contextos de mercado. En este apartado final, también vamos a sugerir algunos desafíos y lecciones a la luz de este estudio.

CAPITULO II.- MARCO ANALÍTICO: APROXIMACIONES CRÍTICAS A LAS POLÍTICAS DE CUASI-MERCADO EN EDUCACIÓN.-

Existe una vasta discusión académica e investigativa en torno a las reformas orientadas al mercado en educación desde el campo de las ciencias sociales. En la práctica, la participación de privados en los sistemas educativos ha crecido vertiginosamente durante las últimas tres décadas entre países que promueven la generación de esquemas de provisión mixta y participación de privados con o sin financiamiento público (Tokman, 2002, Patrinos, 2009, Bauman, 2013).

TABLA N° 3: PORCENTAJE DE MATRÍCULA PRIVADA EN EDUCACIÓN ENTRE LOS AÑOS 1995 – 2005

País	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	1995	2005	1995	2005
BRASIL	14	10	35	12
CHILE	39	51	49	52
COLOMBIA	15	19	39	24
ESTADOS UNIDOS	10	10	10	9
INDIA	10	20	10	23
INDONESIA	18	17	49	44
HOLANDA	69	69	83	83
PERU	13	16	15	22
SUDAFRICA	1	2	2	3
TOGO	25	42	17	28

Fuente: Patrinos (2009).

Las ideas de mercado y la administración de escuelas por parte de instituciones privadas con o sin fines de lucro también han inspirado un fuerte debate a nivel global. En la presente sección vamos a revisar el despliegue de ciertas estrategias conceptuales en torno a las políticas de reforma en educación basada en el mercado desde el campo de las ciencias sociales, analizando sus componentes centrales y precisando el tipo de acciones que las escuelas elaboran a propósito de los ambientes competitivos que les plantea el mercado. Para esto, realizaremos una revisión de las vertientes teóricas en el contexto de la globalización y las políticas educativas, explorando de manera crítica la apertura al mercado de los sistemas educativos en distintos contextos políticos, institucionales y geográficos.

Las aproximaciones a los cuasi-mercados educativos que examinaremos brevemente relevan la complejidad de los procesos y políticas educativas en el marco de la globalización. La pregunta crítica no es tanto si los cuasi-mercados educativos funcionan o no en un plano general, sino si éstos efectivamente tienen la capacidad de modelar el comportamiento de los actores involucrados presionando hacia la calidad. Para algunos autores, las respuestas que elaboran los actores son condicionadas por una multiplicidad de factores que podrían incluso minimizar en

algunos casos la influencia de las reglas que pone en juego el mercado (Bellei, 2009, Verger, Bonal y Zancajo, 2015).

Las perspectivas revisadas destacan la necesidad de integrar múltiples niveles de análisis que incorporen el despliegue de tendencias e influencias a nivel global, donde diversas instancias actúan como diseminadores de propuestas de política; el nivel nacional donde cada país integra de manera selectiva estas iniciativas de política, atendiendo a su trayectoria y cultura específica. Del mismo modo, los autores revisados destacan la relevancia de las políticas regionales y locales para la lucha contra la segregación y desigualdad de oportunidades educativas (Maroy, 2004, Van Zanten, 2005). Y, finalmente, es preciso abordar la dimensión de la escuela, tanto desde el punto de vista de cómo las fuerzas del mercado influyen en su trabajo cotidiano como también conocer las acciones que éstas elaboran como respuestas a dichas dinámicas.

No podemos captar las dinámicas de competencia entre escuelas sino en un espacio específico donde agentes regulatorios intermedios (sostenedores) filtran las políticas nacionales en condiciones demográficas y territoriales que van a modelar la competencia entre las escuelas. Las escuelas enfrentan una situación de competencia, emplazadas en una posición competitiva que da cuenta de escenarios reales, una jerarquía local donde las escuelas proyectan atributos asociados al entorno socio-económico en el cual se emplazan y sus estrategias están insertas en una densa red de interacciones con otras escuelas e instituciones, factores que se van modificando con el tiempo.

En síntesis, la perspectiva teórica sugiere que los modelos de gobernanza institucional post-burocráticos constituyen espacios de multi-regulación que integran las fuerzas del mercado y mecanismos de gestión en base a resultados, rendición de cuentas asociada a evaluaciones estandarizadas, y otros dispositivos de política educativa, 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 educativa y generar resultados relevantes en el sistema educativo.

Algunas vertientes de investigación también han vinculado críticamente los procesos de privatización de los sistemas educativos a una mercantilización excesiva que erosiona la base de confianza hacia los sistemas escolares y las escuelas, constriñe los poderes discrecionales de los docentes y directivos, diseminando una cultura gerencial que finalmente reduce el trabajo pedagógico a criterios de costo efectividad (Ball y Youdell, 2008, Lundstrom and Parding, 2011, Bauman, 2013). Asimismo, las políticas que exacerbaban la competencia entre escuelas parecen descuidar los objetivos de inclusión, integración y cohesión social generando bajo ciertas condiciones comunidades cerradas y homogéneas en los territorios (Maroy, 2004, Van Zanten, 2005).

Si bien, la noción de cuasi-mercado educativo está ligada a las de privatización, competencia y elección escolar, veremos también que no todo proceso de privatización responde a un enfoque de mercado, ni las dinámicas de competencia entre escuelas son exclusivas de estos ambientes. Los cuasi-mercado suponen una configuración específica e integración de este tipo de políticas educativas bajo una concepción virtuosa de sus alcances e impactos para el bienestar social.

2.1.- GLOBALIZACIÓN, CUASI-MERCADO EDUCATIVO Y NUEVAS POLÍTICAS DEL BIENESTAR.

El proceso de globalización se define como una potente tendencia a la generación de una mayor interdependencia internacional e integración supranacional que presiona a la reestructuración de las economías bajo el imperativo de la competitividad, el ajuste del gasto social, más y nuevos medios de comunicación e información, renovadas estrategias políticas y un incremento en la sensibilidad y la conciencia nacional de comunidades locales (Van Zanten, 2005).

Las fuerzas que están en la base de la globalización se asocian a la desindustrialización de las economías a partir de la apertura y liberalización del comercio, al desarrollo de nuevas estrategias políticas de los sistemas de gobierno, cambio en los patrones demográficos y la organización de la estructura familiar, entre otras tendencias. Precisamente en este contexto se inserta la masificación de los sistemas educativos en el mundo donde los niveles de educación primaria y secundaria se universalizan, expandiendo las oportunidades de acceso a posiciones educativas y sociales ventajosas a cada vez mayores sectores, al mismo tiempo que los grados escolares pierden en términos relativos su prestigio tradicional y poder diferenciador. Si bien, este proceso de masificación de los sistemas educativos no significa necesariamente un acceso igualitario a una educación de mayor calidad, los grupos desfavorecidos acceden a mayores oportunidades de mejorar sus recursos educativos y sociales respecto periodos previos (Van Zanten, 2005). En muchos países, la masificación de los sistemas escolares y superiores 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 sólo persiste sino se acentúan, aunque las dinámicas que están en la base de las desigualdades socio-educativas se modifican, incluyendo entre otros, nuevos mecanismos y estrategias que despliegan los gobiernos, las escuelas y los padres.

Si bien, la globalización parece impactar más directamente a la educación superior desde el punto de vista de su internacionalización, sin duda también afecta los demás niveles aunque de manera menos directa, ofreciendo a los padres una mixtura de oportunidades y riesgos en la perspectiva de generar nuevas estrategias respecto la escolaridad de sus hijos y su relación con la escuela. 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 de elección de escuela, lo cual debilita progresivamente la "lealtad" por parte de las familias hacia éstas y las sitúa en el rol de electores. El ejercicio de la elección escolar supone una distribución asimétrica de recursos económicos, culturales y sociales entre los padres. Por ejemplo, su capacidad de apropiación de información y conocimiento disponible respecto la escuela, sus posibilidades de desplazamiento espacial en la ciudad y la distribución de las escuelas en los territorios contribuye a que se profundicen las ventajas precisamente de aquellos grupos ya aventajados (Maroy, 2004, Van Zanten, 2005).

En este sentido, la situación contemporánea de las políticas educativas a nivel global nos remite ciertamente a un panorama complejo. Si bien, se puede sostener que ha habido una expansión creciente de las oportunidades educativas donde precisamente los padres han aumentado su capacidad de influir sobre la educación de sus hijos, esto no solo no ha resuelto del todo las desigualdades previas, sino profundiza la segregación socio-educativa, económica, y consiguiente desigualdad social. De ahí, panorama complejo donde los países invierten y expanden sus sistemas educativos a cada vez más sectores sociales intentando balancear los objetivos educativos y de desarrollo social.

Para Van Zanten (2005) la globalización puede afectar de distintos modos a los diversos grupos sociales desde el punto de vista de la estructura social. Las elites sin duda poseen mayores recursos para aprovechar las oportunidades que ofrece la globalización, ya que tradicionalmente han tenido una fuerte orientación hacia la internacionalización que supone el manejo de otros idiomas, acceso a información, redes y una educación altamente selectiva. Para los padres de clases medias, las políticas de expansión de los sistemas educativos y la discriminación positiva pueden ser percibidas como un riesgo de clausura social, especialmente aquellos cuyos hijos asisten a escuelas heterogéneas. En este sentido, la discriminación positiva podría ser también una fuente de ansiedad para los grupos de clases medias que anticipan una organización de las escuelas más atenta a estudiantes desventajados socialmente.

Las clases medias emergentes que dependen más directamente de recursos económicos para mantener y reproducir sus posiciones sociales presionan a las escuelas por una educación más instrumental y fuertemente orientada al mercado laboral. Mientras los grupos medios con mayor capital cultural tienden a demandar un concepto sustantivo de educación, alientan a sus hijos a seguir profesiones liberales y orientarse como “servidores públicos”. Las familias de bajos ingresos parecen menos habilitadas para capturar las oportunidades que pone en juego la globalización al no disponer directamente de un alto capital social y cultural. Esta dinámica genera una tensión entre las elites y los grupos medios en la disputa por posiciones ocupacionales y sociales (Van Zanten, 2005).

Las tecnologías y recursos culturales que pone en circulación la globalización también brindan mayores oportunidades a los padres de influir en la formación de sus hijos dentro y fuera de la escuela. Además de recursos de ayuda al aprendizaje como tutores, la televisión e internet permiten un acceso a mayor información que los padres pueden aprovechar culturalmente para la preparación de sus hijos. De alguna manera, los estudiantes pasan cada vez más tiempo en la escuela, aunque ésta también debe posicionarse entre otros medios y espacios por atraer a los jóvenes, lo cual genera una brecha creciente entre las culturas juveniles y la cultura escolar. La televisión penetra con especial fuerza en los contextos de menores ingresos y la erosión de la cultura escolar basada en “textos y pizarrón” puede profundizar la desventaja de aquellos niños cuyos padres no poseen los medios culturales y económicos para utilizar los recursos tecnológicos como recursos educativos –sostiene Van Zanten (2005). Los nuevos medios acentúan la tensión con la cultura escolar tradicional, más bien “enciclopedista” y orientada a los contenidos,

planteando a los jóvenes vías alternativas de entretenimiento, comunicación y transmisión cultural, lo que desafía actualmente a las escuelas en un sentido profundo:

“El foco en las habilidades más que en los contenidos y la evaluación de procesos más que los exámenes tradicionales pueden constituir una renovada forma de código integrado utilizando una ‘pedagogía invisible’ que exacerba las desventajas de los estudiantes con menos capital cultural e información” (Van Zanten, 2005).

Esta ‘pedagogía invisible’ encierra el riesgo de profundizar nuevos modos de desigualdad educativa y las desventajas de los sectores bajos y ciertos sectores medios. Al mismo tiempo, los nuevos soportes y lenguajes tecnológicos e informáticos parecen reforzar la orientación a un mercado laboral basado en la gestión eficiente, altas habilidades comunicativas, toma de decisiones estratégicas y tareas técnicas.

En esta línea, con la globalización emergen nuevos grupos gerenciales asociados al sector privado, cuyas habilidades los disponen a las nuevas variedades del capitalismo basadas en la movilidad, flexibilidad y las competencias comunicativas. En este contexto, los diplomas y certificados educativos parecen perder cada vez más su valor tradicional y altamente diferenciador. La educación tradicional humanista, universal y orientada a los contenidos cede a enfoques emergentes que dan cuenta de una pedagogía constructivista y centrada más bien en el desarrollo de competencias que “contenidos”.

El imperativo económico de la globalización consiste en la competitividad, tanto a nivel individual como agregado en economías cada vez más dinámicas e interdependientes lo cual desafía a su vez a los gobiernos desde el punto de vista de la generación de políticas sociales. El énfasis en la competitividad desplaza el eje de la política social del bienestar de tipo keynesiano y presiona para la generación de modelos de políticas más eficientes en una relación de costo beneficio que muchas veces se traduce en paquetes menos “generosos” de política social. Desde el punto de vista de los sistemas políticos, la noción del bienestar en el contexto de la globalización contemporánea se orienta a la reestructuración de las estrategias políticas, la erosión de las bases colectivas de la seguridad social y la fragmentación progresiva del riesgo (Bauman, 2013).

Se incrementan los riesgos e incertidumbres en la esfera individual privilegiando los equilibrios a nivel macro-económico y la gobernabilidad política. La reducción sistemática del Estado de Bienestar y promoción social habría empujado a los grupos sociales intermedios que se desempeñan en el sector público a una situación de “pobreza de posición” caracterizada por un estatus social más bajo e impactando directamente en profesiones como los profesores o asistentes sociales. Mientras la política clásica de expansión del bienestar fue un proceso de generación de bienes y beneficios sociales para una población creciente, resultando medidas políticamente rentables, la actual política del bienestar está orientada más bien según criterios de costo efectividad de la inversión pública, al ajuste del gasto y refuerza patrones de estratificación social orientados hacia el mercado, comprometiendo con esto muchas veces un conjunto de

medidas que generan una importante resistencia en sectores sociales cuyo bienestar depende fuertemente del gasto social.

Por otro lado, las reformas de reducción del gasto social son políticamente complejas por el potencial permanente de movilización de un electorado y sectores adversos que la misma política social contribuyó a crear en su ciclo expansivo anterior. De este modo, las reformas de ajuste en muchas ocasiones deben anticipar la oposición de grupos organizados cuando se proponen impulsar programas de bienestar menos generoso, o derechamente reducir beneficios ya existentes, dado que tales reformas suponen pérdidas directas para estos grupos a cambio de ganancias poco tangibles e inciertas (Klitgaard, 2007, 2008)⁹.

En este contexto, los cuasi-mercados se constituyen en áreas que tradicionalmente fueron abordadas desde la política social de carácter fiscal y a diferencia del mercado clásico, ni la oferta ni la demanda corren libremente sino se ajustan a normas y condiciones diseñadas por instituciones de gobierno. El Estado debe aprobar la formación de nuevas escuelas privadas, define sus metas y objetivos conforme el currículum nacional, realiza pruebas y monitorea su desempeño y regula su régimen de subsidios. De este modo, en un cuasi-mercado las escuelas privadas no buscan necesariamente la generación de utilidades como su objetivo principal ni son estrictamente “privados” en la medida que participan activamente de un bien público y establecen distintas políticas de acceso a las familias. Desde el punto de vista de la demanda, los padres se deben ajustar a las limitaciones que le plantea el Estado en términos del currículum, niveles y edades a cursar. De este modo, los cuasi-mercados educacionales no excluyen los mecanismos burocráticos de control, sino el Estado sigue siendo el principal financista y regulador del sistema.

A continuación vamos a precisar cuáles son los componentes específicos de las estrategias de reforma educativa basada en el mercado. En este sentido, es preciso distinguir entre distintos tipos y objetivos de la privatización, el rol central de la competencia entre escuelas y la noción clave de elección escolar de los padres para el funcionamiento de un cuasi-mercado. Posteriormente vamos a intentar responder la pregunta respecto de cuáles son las escuelas que mejoran y qué tipo de estrategias elaboran como respuesta a un contexto competitivo desde la evidencia existente relativa a la experiencia chilena.

⁹ El perfil de costo beneficio de la implementación de políticas de reforma orientada al mercado en términos político electorales es que impone pérdidas a un grupo políticamente bien organizado perteneciente a la “burocracia escolar” (sindicatos de profesores, personal técnico, etc.) mientras que podría resultar atractiva a un público bastante amplio –sectores medios- pero difusos y poco predecibles políticamente (Klitgaard, 2007, 2008). Esta distribución característica del costo beneficio es una razón por la cual las reformas al Estado de Bienestar son complejas de implementar bajo las reglas del juego democrático.

2.2.- ESTRATEGIAS DE REFORMA ORIENTADA AL MERCADO EN EDUCACIÓN: COMPONENTES CENTRALES.

Como hemos señalado, es posible encontrar distintos tipos de privatización, ya sea donde el sector privado colabora en términos específicos y acotados a través de insumos o soporte al proceso educativo, por ejemplo en materias de desarrollo docente o el diseño de estrategias de mejoramiento; otros gobiernos establecen más bien una lógica de contratos con organizaciones privadas para que administren eficientemente escuelas públicas ya existentes (modelo 'charter' en Estados Unidos o administración delegada en Chile), aunque la estrategia de participación mixta más extendida -y en algún sentido también la más radical- promueve políticas que destinan financiamiento público a la creación de escuelas privadas para incentivar la competencia y expansión de alternativas educacionales (Patrinós, 2009).

En este sentido, hay diseños institucionales que dan cuenta de una fuerte orientación al mercado donde la participación de privados constituye un pilar básico del sistema educativo en estrecha colaboración con el Estado. Con un sector privado ampliamente desarrollado destacan las experiencias de Bélgica y Holanda, mientras que los casos de Estados Unidos, Canadá y Colombia responde a la introducción de mecanismos de mercado a partir de un marco flexible que permite a sostenedores privados administrar escuelas públicas ya existentes. En Inglaterra encontramos un enfoque más orientado al mercado con un fuerte sistema de rendición de cuentas, mientras que el caso de las reformas impulsadas en Suecia introduce un sistema de financiamiento per cápita a la demanda universal ("vouchers"), incentivando la creación de escuelas privadas de manera similar a la experiencia chilena aunque restringe el co-pago de las familias (Bellei y Trivelli, 2014).

Puesto en perspectiva, las políticas orientadas al mercado en Chile profundizan ciertos elementos que ya se encontraban dispuestos en el sistema educativo –como por ejemplo, la participación de escuelas privadas selectivas de tipo religioso o no, o la asignación abierta de escuela- aunque esta vez supeditando el conjunto del sistema institucional a una nueva lógica basada en la competencia entre escuelas (Bellei, 2012). La novedad de este tipo de reformas tiene que ver con cómo interactúan específicamente estos elementos radicalizando una concepción sobre su impacto en el bienestar social de las familias. Como veremos a continuación, las reformas de mercado en educación se asocian efectivamente a la expansión de la provisión privada de servicios educacionales a partir de una visión virtuosa de la competencia entre escuelas, promoviendo valores asociados a la gestión, eficiencia y efectividad en el centro del funcionamiento de la escuela:

“Las estrategias de reforma educativa orientadas al mercado incluyen básicamente: la expansión de las escuelas privadas por la vía del financiamiento público, la introducción de mecanismos de competencia (por matrícula, por recursos o por premios) entre las escuelas financiadas con recursos públicos; el uso de mecanismos de financiamiento tipo vouchers; el cobro de aranceles a

las familias; y la expansión de las posibilidades de las familias de elegir la escuela de sus hijos” (Bellei, 2007).

La especificidad de la experiencia chilena reside precisamente en la radicalidad con que se implementan este tipo de políticas, incluyendo los componentes ya descritos y una visión virtuosa de los impactos que tendrían las fuerzas de mercado en el bienestar de las familias. También destaca el alcance geográfico nacional que estas reformas poseen y una maduración de más de tres décadas de esta experiencia de política educativa¹⁰.

A continuación revisaremos los componentes centrales de las reformas educativas basadas en el mercado, cuya interacción y complementariedad da cuenta de su carácter específico¹¹.

2.2.1.- TIPOS DE PRIVATIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

La privatización de los sistemas educativos constituye un fenómeno complejo que se expande crecientemente durante las últimas décadas y ciertamente responde a políticas inspiradas en un contexto de influencia neoliberal. La privatización de los sistemas educativos a partir de reformas orientadas al mercado¹² sería influida por procesos económicos, políticos y culturales como son: (i) las profundas transformaciones económicas de los nuevos modos de producción y consumo post-fordista que presionan a los sistemas educativos a elevar las competencias, eficiencia y ajustarse cada vez más a las necesidades del mercado laboral (ii) la crisis de las visiones de planificación centralizada y provisión de servicios sociales por parte del Estado, la hegemonía neoliberal y el ajuste del gasto social que exacerba la demanda de eficiencia y efectividad en las escuelas (iii) el individualismo y la ansiedad de estatus especialmente en los grupos de ingreso medio lleva a los padres a asumir una actitud más estratégica respecto la educación de sus hijos en comparación con periodos anteriores¹³.

¹⁰ En perspectiva comparada, una línea de introducción de mecanismos de mercado parecen más bien asociada a programas de financiamiento a la demanda o ‘vouchers’ escolares, fuertemente focalizados a la población en situación de pobreza o segregada en términos raciales, étnicos o territoriales, extendiendo la capacidad de elección de las familias. Igualmente, las reformas de este tipo en Chile anticipan las políticas que se desarrollan especialmente en el mundo anglosajón. Una experiencia interesante que se podría asimilar en cierto grado al caso chileno es el giro radical de la política educativa en Suecia a mediados de los años 90’, donde se implementa a nivel nacional una reforma orientada al mercado, estimulando la expansión de la provisión privada, la competencia e incluso parcialmente el financiamiento compartido de las familias, siendo esta última medida anulada en el curso de dos años.

¹¹ Se sigue de lo anterior que aspectos como la descentralización de la gestión educativa o el uso intensivo de pruebas estandarizadas no serían constitutivos de los cuasi-mercados educativos sino elementos que se recontextualizan fuertemente y ensamblan en ambientes de mercado.

¹² Más abajo se aclara que no todo impulso privatizador responde a una dinámica de mercado, sino en aquellos casos donde la competencia entre escuelas se asocia a una mayor efectividad y calidad a nivel agregado del sistema educativo.

¹³ Tomamos elementos de contextualización del problema del planteamiento de Maroy (2004).

Para Bellei y Orellana (2014) el concepto de privatización de los sistemas educativos encierra una complejidad que es subestimada y su uso en el debate público es por lo menos difuso. Existirían distintas dimensiones susceptibles de ser privatizadas en los sistemas educativos: (i) provisión de insumos y servicios educacionales como entrenamiento docente, asistencia técnica, etc. (ii) modelos de gestión educativa y (iii) relación con las familias y padres, específicamente entender básicamente a los padres como consumidores en una situación de elección. Los autores distinguen entre la privatización interna de la educación pública y aquello que denominan 'privatización abierta de la educación' orientada a la expansión de la provisión escolar privada.

En el contexto de políticas educativas la noción de público y privado no son conceptos del todo excluyentes, sino dependen de la configuración específica de marcos reguladores. La educación formal posee una dimensión eminentemente pública entendida en el sentido de la generación de un valor o 'bien público' y, por lo tanto, independiente del carácter del proveedor o fuente de financiamiento. Este valor público se entiende tanto como derecho exigible y garantizado por el Estado y reconocido en un territorio nacional.

Los impulsos privatizadores están asociados habitualmente al traspaso de parte de instituciones y áreas de control público a control privado, ya sea desde el punto de vista de la gestión administrativa, propiedad y/o financiamiento. En una de sus versiones más extremas, como hemos sugerido más arriba, la privatización incluye el financiamiento público a escuelas formadas por privados entendidos como entidades colaboradoras del Estado para diversos fines a través de la subvención a la demanda.

Ahora bien, las políticas privatizadoras pueden estar motivadas por distintos tipos de razones y sus implicancias políticas también son diversas, por ejemplo: (i) la privatización de sistemas educativos se puede articular a partir de la valoración específica del rol público de la educación que imparten establecimientos privados, se asocia activamente a la libre enseñanza y la formación religiosa. Este tipo de políticas todavía se enmarcan en un contexto tradicional donde lo privado es auxiliar y el componente dominante lo constituye la educación pública brindada por el Estado. Un buen ejemplo de este tipo de participación privada en un marco tradicional de educación pública son las escuelas confesionales selectivas que se han encargado de formar a las elites en Chile desde los inicios de la república (ii) un enfoque propiamente de mercado sostiene que la privatización no solo colabora con la provisión pública en sectores específicos sino permite sistemáticamente elevar la eficiencia, efectividad y calidad promedio a partir de la competencia entre escuelas e introduciría una mejora a nivel agregado del sistema educativo. Este tipo de privatización no sólo posee un mayor alcance en cuanto a la participación de escuelas privadas, también va a permear la lógica y organización de las escuelas en general y (iii) un tercer tipo de privatización se organiza en torno a la necesidad de apoyar la expansión de la cobertura educativa en áreas geográficas de difícil acceso que cuentan con una demanda suficiente para cumplir esta labor, por ejemplo, en el caso de países como Haití donde el estado no posee la capacidad para ampliar los servicios educacionales al conjunto de la población (Bellei y Orellana, 2014).

Ball y Youdell (2008) distinguen entre una privatización endógena y exógena de la educación pública. La privatización “endógena” consistiría en la aplicación de una serie de tecnologías, diseños de gobernanza y gestión que proyectan sobre la escuela un ethos empresarial orientado a optimizar la eficiencia y calidad en sus resultados y procesos, ya sea a través de la generación de unidades autónomas al interior de la escuela, fuerte orientación a la rendición de cuentas, incentivos económicos asociados a rendimiento, u otro tipo de medidas. Mientras la privatización “exógena” tiene que ver con la apertura de la escuela a intereses económicos más amplios como la generación de utilidades, contratos de venta de servicios, participación de agentes privados que compiten por la preferencia de las familias, alianzas con el sector productivo, competencia y promoción en el ámbito local, etc.

En algunos casos, los procesos de privatización son un objetivo explícito de política educativa, mientras que en otros se presentan de manera tácita bajo imperativos de mejoramiento e innovación, resultando básicamente ocultas las consecuencias de estas políticas en el sector público, lo cual constituyen una suerte de “privatización oculta”. Si bien, estas políticas no se articulan explícitamente en términos de privatización, sus valores y esquemas básicos son propios de un cuasi-mercado educativo y se orientan fuertemente a la calidad. Para Ball y Youdell (2008) este desarrollo no constituye solo un cambio tecnológico en el nivel de las escuelas sino una nueva configuración de roles, valores e identidades que resignifican el ser estudiante, profesor, familia y comunidad educativa en su conjunto.

Lo específico de un modelo de gobernanza institucional basado en las fuerzas del mercado es una privatización creciente que incentiva la participación de privados y la competencia entre escuelas como medio para obtener el mejoramiento de la calidad de manera generalizada y sistemática. En este contexto, precisamente las escuelas públicas experimentan una tensión que las presiona a desarrollar actitudes y atributos cercanos al marketing, innovación parcial y la competitividad.

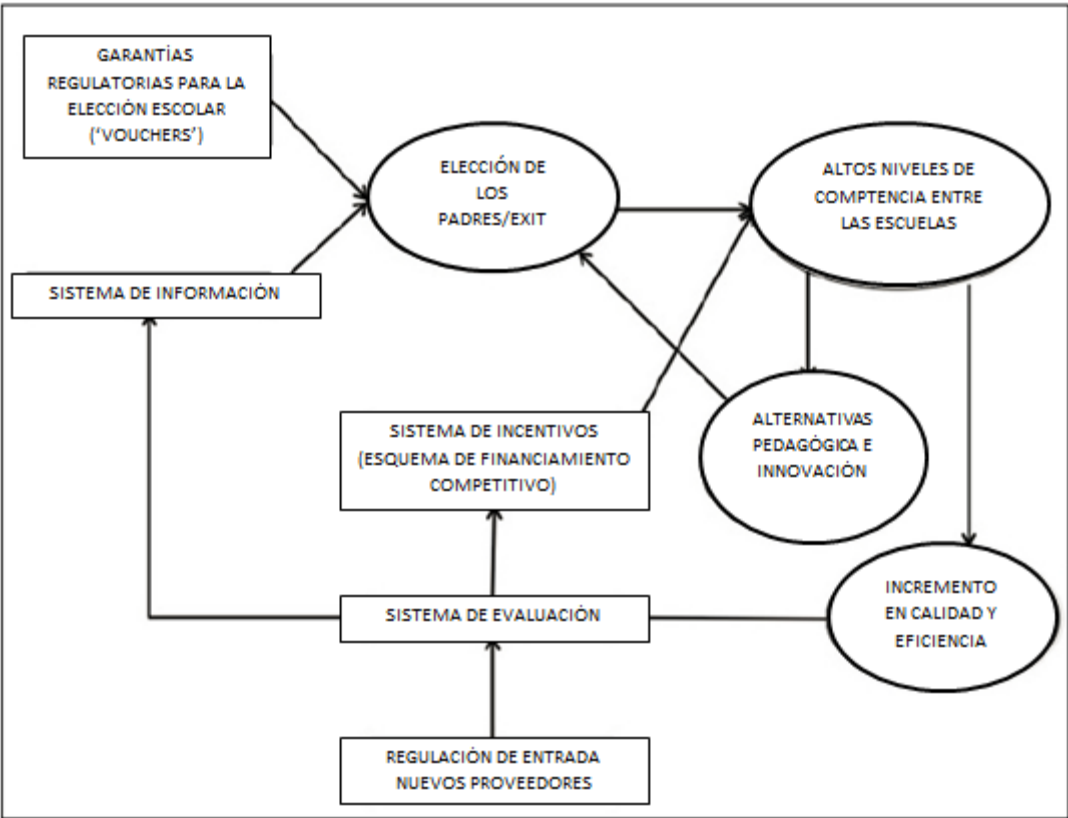
2.2.2.- EXPANSIÓN DE LA COMPETENCIA ENTRE LAS ESCUELAS

Como hemos sostenido, el núcleo del planteamiento de mercado es que las instituciones escolares reaccionan ante una presión competitiva del entorno por optimizar su eficiencia y efectividad en la generación de aprendizajes, situando en el centro el perfil de preferencia y elección de las familias (Chubb y Moe, 1988, Tooley, 1992). La presión competitiva que desatan las fuerzas del mercado liberaría la energía creativa de los actores en analogía a la libre actividad empresarial, estimulando la innovación y búsqueda de nuevas respuestas. En esta línea, para Verger, Bonal y Zancajo (2015) el poder de persuasión de la metáfora del mercado residiría principalmente en su capacidad de simplificar la complejidad que revisten los procesos educativos, sus problemas y soluciones dado que todos tenemos una aproximación primaria al mercado en nuestra experiencia cotidiana.

Asimismo, estas propuestas de mercado sugieren que la competencia entre las escuelas contribuye a diseminar la calidad en los sistemas educativos en una relación de costo oportunidad

beneficiosa para la política social, especialmente, para países en vías de desarrollo y en contextos de ajuste económico. Los principales supuestos de los enfoques de cuasi-mercado en educación son que la información confiable brindada por los reguladores del sistema –instituciones de gobierno, agentes reguladores, etc.- permite a los padres tomar decisiones en base a criterios de calidad, lo que incentiva la innovación y mejoramiento en las escuelas. Sin información clara y confiable, no hay mercado. Por lo tanto, la competencia contribuye a diseminar la calidad e incentiva la diferenciación horizontal de la “oferta formativa”, guiándose según las señales que brinda el contexto local, ampliando las oportunidades de elección y bienestar de las familias.

TABLA N°5 ONTOLOGÍA DEL MERCADO: DISEÑO INSTITUCIONAL Y ORIENTACIONES



(Fuente: Vergel, Bonal y Zancajo 2015)

En este sentido, los defensores del mercado sostienen que dadas condiciones favorables - aseguradas entre otros, por instituciones de gobierno -como aquellos elementos encerrados en figuras cuadradas en la tabla N°5-, las dinámicas de mercado propician una atmosfera competitiva que presiona al mejoramiento en las escuelas, con especial orientación a los estudiantes y sus familias, de tal manera que los incentivos apuntan a que las escuelas desarrollen la diversificación e innovación pedagógica incrementando de este modo su calidad y eficiencia.

Por otro lado, existe una vertiente de investigación más crítica respecto la capacidad que tiene el mercado de modelar las respuestas de las escuelas. Para Vergel, Bonal y Zancajo (2015) la competencia en contextos de mercado no incentiva la calidad sino el desarrollo de estrategias para atraer estudiantes mejor dispuestos al logro escolar. Para los autores, el cobro de las escuelas privadas subvencionadas no es más que un modo de segmentar verticalmente según el nivel socio-económico de las familias su mercado educativo independiente del valor requerido para lograr objetivos académicos.

Otro mecanismo a través del cual la competencia presiona la calidad es a partir del cierre de escuelas que obtienen sistemáticamente bajos resultados, aunque en el caso chileno la participación creciente de nuevos oferentes privados subvencionados por el estado no ha estado asociada al cierre de escuelas con bajos resultados.

Siguiendo a Lubienski (2009), citado por Vergel, Bonal y Zancajo (2015) la innovación educativa también es empujada tanto por las políticas de gobierno como por las fuerzas de mercado. En este sentido, la competencia puede presionar a las escuelas a innovar más en publicidad y promoción que en lo estrictamente curricular y pedagógico. Incluso, por el contrario, los contextos de cuasi-mercado podrían generar una base de estandarización cuando las escuelas que buscan destacarse intentan emular ciertos símbolos asociados al prestigio de instituciones tradicionales (uniformes, selectividad, disciplina, idiomas, etc.) u orientarse fuertemente a las pruebas estandarizadas, constriñendo la experiencia curricular de sus estudiantes como veremos en lo que sigue.

Otro de los riesgos de los cuasi-mercado consiste en la erosión de la confianza social hacia las escuelas, estigmatización de la educación pública y el incremento de la segregación socio-económica del sistema educativo. Este argumento sostiene en grandes líneas que el mercado profundiza la segregación socio-económica de los territorios, las desigualdades ya presentes en la sociedad y erosiona la cohesión social. Bellei, Valenzuela y De Los Ríos (2012) señalan a partir de un análisis entre distintos periodos entre 1998 y 2006 que el sistema educativo chileno es altamente segregado tanto en educación básica como media, y habría una tendencia creciente en la mayor parte de regiones y comunas del país. La segregación se concentra simultáneamente en los grupos más vulnerables y aquellos de estrato social alto.

Cómo los procesos de mejoramiento se dificultan o facilitan dadas las dinámicas de mercado desatadas en el sistema educativo chileno va a depender fuertemente respecto cómo se insertan y relaciona en un contexto específico de competencia local. Para Lundstrom y Parding (2011) la competencia no debe ser simplemente asimilada a la dicotomía entre escuelas públicas y escuelas privadas sino estaría fuertemente sujeta a la configuración específica que esta adquiere en un territorio o espacio de interdependencia entre distintos tipos de escuela. Del mismo modo, en un contexto de cuasi-mercado, la lógica de la competencia es extensiva al conjunto de las escuelas, por lo tanto no son sólo las escuelas privadas aquellas que desarrollan estrategias agresivas de posicionamiento en un territorio, aunque en el caso chileno sí parecen más proclives a ello.

El espacio de competencia es también un espacio de interdependencia donde lo que acontece en una escuela termina afectando a otras, incluso cuando no poseen un contacto directo o explícito

(Maroy, 2004). En este sentido, no solo observamos que escuelas en contextos similares presentan una capacidad diferenciada de proyectarse y obtener resultados relevantes en el mercado educativo local, ya sea dado su dependencia institucional, o bien, fortalezas y capacidades organizacionales específicas para abordar la situación de competencia local. En distintas áreas la competencia puede ser más o menos intensa dependiendo de factores demográficos, características socio-económicas de las familias, las actitudes de elección de los padres, proximidad geográfica, reputación de la escuela en el contexto local, entre otros aspectos.

Si bien, hay estudios que detectan una correlación positiva aunque moderada en la proximidad de los competidores y la cantidad de programas formativos que las escuelas ofertan (Maroy, 2012), en general, los cuasi-mercados tienden a reproducir una jerarquía escolar ya establecida entre las escuelas que comparten un espacio de interdependencia. Mientras que acciones promocionales pueden ser percibidas como agresivas, una oferta especializada a estudiantes con mayores capacidades y talentos dan cuenta de un perfil claro de escuela especialmente atractivo para los grupos de ingreso medio (Maroy, 2004, Van Zanten, 2005).

2.2.3.- POLITICAS DE ELECCIÓN ESCOLAR DE LOS PADRES

Por otro lado, entre los argumentos que están en la base de las reformas orientadas al mercado, se sostiene que la expansión de las posibilidades de elección por parte de las familias en un sistema de elección abierta -y no de asignación territorial u otro mecanismo intermedio-, aumentaría el bienestar de aquellas familias, permitiendo llevar a sus hijos a establecimientos educativos de mejor calidad (Carnoy, 1998). Por lo tanto, una retórica de empoderamiento de las comunidades de padres a través del ejercicio de la elección escolar es un aspecto central en la propuesta de mercado y muchas veces altamente valorado por las familias.

Desde el punto de vista del mercado, los padres priorizan en la calidad de la enseñanza y revelan sus preferencias a los proveedores a través de la elección, tienen acceso a información suficiente para desarrollar juicios adecuados, suficiente capital cultural y político para monitorear la calidad y ejercer voz o salida de las escuelas. Todo esto supone también la posibilidad concreta de elegir escuelas de mayor desempeño a través de 'vouchers' u otro mecanismo de financiamiento a la demanda. Por su parte, los gobiernos ofrecen información válida y confiable sobre la calidad de las escuelas, y éstas se enfocan en estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza y se especializan en segmentos donde el estudiantado se vuelve más homogéneo. Finalmente, las escuelas de bajo desempeño desaparecerían por falta de demanda o decisión política.

Para Chubb y Moe (1988) en un contexto de mercado la evaluación de la escuela está más supeditada a la generación de aprendizajes efectivos, y por lo tanto, en línea con los intereses directos de los padres. Por lo tanto, las familias y estudiantes tendrían una participación mayor en las definiciones programáticas de la escuela, su cultura y grado de especialización. En esta línea, para los defensores del mercado, el control burocrático de los sistemas escolares está asociado a

los valores de la sociedad, la ciudadanía, la administración pública y a un consenso normativo en torno a grandes objetivos sociales, aunque dada la escasa opción real de *exit* (salida) para los padres en un contexto de provisión única, el sistema debe procesar conflictos y tensiones internamente, lo cual representa un alto costo social y económico para los sistemas educativos y políticos.

Un diseño institucional orientado al mercado descansaría mucho más en los recursos pedagógicos, institucionales y competencias profesionales de la escuela y, en definitiva, en la capacidad efectiva de generar aprendizajes en los estudiantes. En un encuadre burocrático, el control es menor al esperable por parte de las comunidades de padres –señala Chubb y Moe (1988)- dado precisamente la concurrencia de varios constituyentes. En este sentido, mientras la sociedad regula directamente la escuela pública a través del control burocrático, la sociedad interviene las escuelas privadas indirectamente a través del mercado, siendo su constreñimiento básico la capacidad de captar de manera consistente la preferencia de las familias y generar buenos resultados.

Entre los elementos que pueden afectar los criterios de elección de las familias en contextos de competencia según la literatura destaca que las escuelas tienden a ser asimiladas a su entorno en términos de estigmatización o prestigio. En este sentido, las escuelas emplazadas en territorios que enfrentan problemáticas sociales tienden a ser percibidas como escuelas problemáticas también, por lo que resulta una suerte de caja de resonancia de los conflictos y la criticidad de su entorno. Mientras que la literatura sugiere que las familias de bajos ingresos tienden a privilegiar la distancia como principal variable de elección, los contextos urbanos ofrecerían un espectro mayores posibilidades en desmedro de los rurales. Según Carrasco y Flores (2013), en el caso chileno, la política de elección escolar sería geográficamente ingenua, siendo factores como el radio de distancia entre el establecimiento y el hogar o la distribución territorial de la oferta elementos diferenciadores que actúa sobre el espectro de posibilidades de elección según estratificación socio-económica de las familias.

2.3.- MULTI-REGULACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS, CUASI-MERCADOS Y GOBERNANZA EN BASE A RESULTADOS.

La propuesta teórica e investigativa de autores como Van Zanten, Maroy y Dupriez, entre otros, va a plantear un análisis crítico de los mecanismos y dinámicas que están en la base de las desigualdades educativas en las sociedades contemporáneas, intentando comprender las nuevas formas de regulación de los sistemas educacionales en un contexto post-burocrático, e indagar cómo la morfología y características institucionales de los sistemas escolares influyen en las lógicas de acción que desarrollan las escuelas en un espacio de interdependencia competitiva específico. Esta aproximación a la evolución de los sistemas educacionales se sitúa en el horizonte del debilitamiento del consenso normativo en torno a la institución escolar (¿qué podemos esperar de nuestras escuelas?) y la emergencia de nuevas formas de regulación de los sistemas educativos

que se abren paso en medio de la retirada de un régimen de gobernanza burocrático (¿Cómo se deben gobernar nuestras escuelas?).

En este sentido, las sociedades contemporáneas exploran nuevas estrategias de política educativa como respuesta a la crisis de legitimidad y eficiencia del estado burocrático de planificación centralizada, se orientan a la difusión de modelos de gobernanza en base a resultados, la competencia entre escuelas y la elección escolar de los padres. La tesis principal de los autores es que las políticas educacionales de los últimos 20 años en países industrializados convergen en torno a un régimen de regulación post-burocrático que incluye tanto mecanismos de cuasi-mercado educativo como un esquema de gobernanza a partir de resultados con una extensa gama de variantes y elementos propios a cada contexto nacional, regional y local. Ambos modelos se abren paso como respuesta a un diseño burocrático profesional del sistema educativo basado en la planificación central y la racionalidad como normatividad sustantiva¹⁴.

Estos modelos de gobernanza o modos de regulación son susceptibles de múltiples trayectorias entroncándose en la idiosincrasia de cada país o región¹⁵. La línea de análisis que sugieren los autores en base a un estudio realizado en 5 países de la Unión Europea es que la introducción de la elección escolar por parte de los padres en contextos de crecimiento y expansión urbana, con redes de transporte y servicios adecuados, no exagera intrínsecamente la segregación socio-económica de los sistemas educativos. Ahora bien, cuando se combinan la libre elección de los padres con la libertad de oferta de las escuelas -selección y admisión - que a su vez compiten tanto en cantidad de estudiantes como por captar aquellos que presentan mejores condiciones para el logro escolar, se refuerza una dinámica de diferenciación y segregación de los estudiantes en un 'circuito de escolarización' que se traduce en desigualdad de oportunidades para aquellos socialmente desventajados y sus familias (Maroy, 2008).

La regulación institucional se asocia habitualmente a la generación de un cuerpo jurídico, jerarquías institucionales, reglas y procedimientos, aunque los escenarios de la globalización e individualización suponen la búsqueda de nuevas formas de acción e intervención para las instituciones de gobiernos: "La regulación institucional comprende los mecanismos de orientación, coordinación, control y balance de los sistemas educativos a través de la autoridad (Maroy, 2009)" La regulación se organiza como dimensión de gobernanza de las actividades del sistema y se distingue respecto los sistemas de financiamiento y la provisión del servicio educacional.

¹⁴ Siguiendo la propuesta teórica de Dupriez y Maroy un diseño burocrático profesional del sistema educativo posee un énfasis normativo en la racionalidad, no sólo como racionalidad instrumental sino también como un conjunto de valores, y busca alcanzar especialmente el disciplinamiento de las nuevas generaciones en base a normas sociales: "La dimensión burocrática de los sistemas educativos no es sólo una forma de organización sino también un espacio de socialización de las jóvenes generaciones en el valor de las normas y la racionalidad (Maroy, 2009)"

¹⁵ El diseño e implementación de las políticas educativas no se sigue mecánicamente de estos esquemas sino están constreñidos por factores históricos y culturales de cada país, la dependencia de itinerario que supone una recontextualización e integración de estos modelos de gobernanza en cada país, región o localidad.

La multi-regulación de los sistemas institucionales de educación no se traduce muchas veces en un mayor orden sino incluso produce efectos de fragmentación y muchas veces es percibido con un grado importante de incoherencia por parte de los actores, exceso de requerimientos burocráticos, desconfianza entre los agentes reguladores y finalmente, resistencia de los actores educativos ante medidas nacionales y/o locales. En un marco post-funcionalista, las nociones de regulación y conflicto no serían necesariamente excluyentes. Para Maroy y Dupriez (2000) el concepto de regulación anclado a la sociología funcionalista posee dos grandes limitaciones: (i) tiende a reducir la tensión y contradicción de los procesos sociales para relevar el equilibrio general del sistema y (ii) cierra el paso a una consideración más precisa de la acción social. Un concepto no funcionalista de regulación la concibe como esquemas cognitivos y orientaciones normativas para la acción donde la multi-regulación produce al mismo tiempo tensión, conflictividad y orden. En esta línea, los autores acuñan un concepto post-funcionalista y constructivista de la multi-regulación donde los mecanismos de coordinación de tipo burocrático, jurídico o estatutario no son autosuficientes, sino también nos plantean la noción de auto-regulación de los actores, resultando el proceso intrínsecamente inestable y dinámico.

Los autores sostienen que los (cuasi)-mercados educativos se articulan a partir de un ensamblaje de políticas de gobernanza que no constituyen simplemente un libre mercado en sentido clásico, sino integran múltiples instancias y mecanismos de regulación, dirección e involucran activamente instituciones de gobierno. Los gobiernos establecen precisamente 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. De este modo, los cuasi-mercados educativos son un mecanismo de coordinación entre actores cuya forma institucional combina elementos burocráticos (mecanismos de coordinación y control) con dinámicas de mercado asociadas a la competencia entre escuelas y elección escolar. Existe un coordinador principal que establece las reglas del juego e incentiva la participación de otros actores privados en un régimen mixto.

En esta perspectiva, el contexto post-burocrático de las políticas educativas constituye un ensamblaje de modelos de gobernanza donde actúan las fuerzas del mercado y la (multi)regulación del *Estado Evaluativo* a través de pruebas, sistemas de monitoreo y la coordinación del sistema. Este último define los objetivos centrales a seguir por las escuelas, brindándole *autonomía* en la búsqueda de los medios para lograr aquellos objetivos, evaluar los resultados, procesos y procedimientos para elevar la calidad y equidad de la educación (Maroy, 2004)¹⁶. 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 (“path dependency”) de los

¹⁶ En este sentido, siguiendo el planteamiento de Maroy (2004) el análisis de la especificidad de los contextos nacionales de política educativa comprende patrones de divergencias y convergencia respecto de realidades regionales, incluyendo un importante efecto de “path dependency” en los procesos de implementación de políticas. También sugiere un alto grado de “hibridación” en la realidad institucional de cada país, es decir, una mixtura de lógicas y orientaciones en un marco de políticas educacionales que incluso podría aparecer como altamente contradictorio.

procesos de implementación de políticas¹⁷. Esta perspectiva también sugiere la presencia de un alto grado de “hibridación” en la dinámica institucional de cada país, presentando una mixtura de lógicas y orientaciones en un marco de políticas educacionales que incluso en algunos casos podría aparecer como señales altamente contradictorias. Muestra de lo anterior tienen que ver con cómo por ejemplo sistemas altamente centralizados como Francia tienden a introducir indirectamente medidas que incentivan la competencia o cómo diseños institucionales basados en el mercado en educación transitan a sistemas fuertemente basados en la rendición de cuentas y el control de las instituciones de gobierno.

2.3.1.-LAS DINAMICAS DE COMPETENCIA COMO ESPACIO DE INTERDEPENDENCIA ENTRE ESCUELAS

Maroy (2004) sostiene a partir de una investigación comparativa en distintas zonas geográficas y diseños institucionales en Europa, que independientemente del modo de regulación institucional es posible observar diversos clúster o espacios de interdependencia competitiva entre escuelas en el espacio local. Ahora bien, la intensidad y significación de la competencia varía sensiblemente según cada territorio, sus políticas y las lógicas de acción que desarrollan las escuelas.

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 local donde las escuelas tienden a asimilarse al contexto socio-económico en que se insertan territorialmente. La noción de jerarquía educativa es clave, ya que las escuelas tienden a identificarse con las características socio-económicas del entorno en el cual se ubican, aunque su capacidad de respuesta a esta situación es altamente variable. Del mismo modo, la interdependencia entre un conjunto de escuelas –clúster o espacio de interdependencia competitiva- no se produce exclusivamente por dinámicas de competencia sino también por el desarrollo de procesos de colaboración asociativa entre ellas, ya sea por una iniciativa autónoma o dispuesta por una autoridad intermedia. Según la evidencia obtenida por Maroy (2004), la competencia por la obtención de recursos no supone que las escuelas desarrollen necesariamente estrategias competitivas agresivas o colonizadoras, por lo tanto, es preciso conocer la historia, características y *ethos* de las escuelas.

Siguiendo a Van Zanten (2005) y Maroy (2004) los espacios de interdependencia competitiva deben ser vistos desde varias entradas y cuidadosamente contextualizados: los espacios se estructuran a partir de distintos niveles de acción; contemplando el marco regulatorio y las políticas nacionales, directrices de los agentes regulatorios intermedios y locales, dinámicas demográficas, territoriales y las características e historia de las escuelas que forman parte de un espacio de interdependencia. 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 espacio y escuela. La noción de frontera de un espacio de interdependencia competitiva es

¹⁷ Para una exposición completa del concepto de path dependency ver Pierson, Paul (2000).

intrínsecamente problemática y por cierto, no se puede asimilar a los límites políticos administrativos de un territorio. Es preciso explorar y conocer su composición demográfica, características sociales de la población, estructura residencial, redes de transporte y servicios que van a afectar tanto en la capacidad de elección de los padres como en las dinámicas de competencia de primer y segundo orden.

Las características y percepciones de los padres también pueden afectar a estos espacios como un lugar imaginado por los actores de acuerdo a su concepto de una buena escuela o un buen estudiante. Las capacidades 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 al interior de una comuna o territorio.

Como la competencia afecta a las escuelas y las respuestas que estas elaboran varían significativamente de acuerdo a sus contextos y dinámicas territoriales, demográficas, políticas y sociales. En los segmentos altos y medios de un espacio local jerarquizado podemos encontrar que es más probable que las lógicas de acción 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 social a los cuales pertenecen. Escuelas en zonas medias de la competencia local se esfuerzan por no perder el estatus ganado y probablemente mejorar pasivamente la imagen que proyecta al exterior. Asimismo, algunas escuelas buscan atraer y retener cierto tipo de estudiantes especialmente evitando aquellos ligados a problemas conductuales. Dado lo anterior, las escuelas resultan distintamente atractivas para las familias dentro de un espacio de interdependencia, destacando factores como cercanía, sus resultados académicos y “clima escolar”.

Basándose en la experiencia de Francia y Bélgica, Van Zanten (2005) señalan que las escuelas que han permanecido por periodos prolongados en posiciones de privilegio en la jerarquía no perciben grandes incentivos hacia estrategias de competencia ni tampoco en modificar su “oferta”, conservando incluso programas altamente tradicionales de estilo clásico y academicista. Mientras que una fracción de las elites y las clases altas opta activamente por una formación internacionalista, bilingüe y ‘modernista’, a partir de la formación de nuevas escuelas orientadas a una educación selectiva que compite con instituciones de elite tradicionales. Para Delauxe y Van Zanten (2004), citados por Maroy (2004), los procesos de movilidad espacial en la ciudad por parte de las elites facilita el surgimiento de instituciones escolares innovadoras y altamente selectivas por fuera de los núcleos urbanos, que intentan competir justamente en este segmento.

Para Maroy (2004), la interdependencia basada en la competencia entre las escuelas se genera a partir de la integración de la capacidad de las escuelas que tienen de atraer a las familias de acuerdo a distintos criterios internos y externos. Mientras que entre los primeros se destacan el clima escolar, tamaño de la clase y el trabajo pedagógico de los profesores entre los segundos

están la promoción que realiza la escuela, las prácticas asociadas a la selectividad que ejercen y las acciones que desarrollan las autoridades locales en la concreción de sistemas regulatorios o iniciativas de política nacional. Para Maroy (2004) es precisamente en este doble movimiento donde se configuran las posibilidades de las escuelas por sobrevivir o triunfar en contextos competitivos. La interdependencia es también una noción relativa, especialmente en contextos urbanos dado el efecto de proximidad territorial. En la práctica habría una concentración de escuelas en situación de interdependencia, aunque no existe un umbral teórico discreto para discriminar la situación de interdependencia o no para un grupo de escuelas (Maroy, 2004). Por lo tanto, habría que estudiar si la interdependencia sobrepasa los límites de los espacios observados o bien, dentro de los territorios existen más de un espacio de interdependencia.

2.3.2.- LAS RESPUESTAS QUE DISEÑAN LAS ESCUELAS COMO LÓGICAS DE ACCIÓN COMPLEJAS.

Las lógicas de acción de las escuelas no se derivan mecánicamente de los factores contextuales que constriñen o facilitan procesos en las escuelas. Maroy (2004) detecta que en el caso de Bélgica donde se destaca una lógica de cuasi-mercado, los directivos eluden una retórica economicista para caracterizar su relación con otras escuelas interdependientes e incluso en algunos casos se desarrolla estrategias intensivas de colaboración entre ellas. Más bien, las escuelas y los docentes utilizan su autonomía relativa de manera más o menos estratégica construyendo un ethos propio. Del mismo modo, la coherencia que presentan las lógicas de acción a través de las distintas dimensiones de la escuela es variable al igual que el grado de cohesión al interior de la organización. Maroy (2004) sostiene que existe cierto tipo de coherencia entre la lógica de acción dominante y las condiciones externas e internas de la organización escolar; una consistencia empírica entre estas dimensiones, lo cual permite la posibilidad de una cierta generalización teórica: “las orientaciones éticas de los directivos, el estilo de liderazgo, tienen cierto grado de afinidad con los requerimientos políticos de los cuerpos regulatorios, y con las principales expectativas de los padres, lo cual está relacionado tanto con las condiciones e insumos de la escuela como con su posición en la jerarquía del espacio local” (Maroy, 2004).

Lo que vamos a buscar establecer en nuestro estudio de caso es precisamente la consistencia empírica entre las condiciones internas (estilo de liderazgo, orientaciones de los directivos y clima escolar) y externas (promoción, oferta formativa, sostenedor, etc.) de la escuela con la configuración local de un cuasi-mercado educativo, indagando en las políticas y las dinámicas locales de educación. Estos factores y condiciones pueden influir en la orientación a una lógica de acción instrumental o expresiva en la escuela. Mientras la lógica de acción instrumental privilegia un ethos gerencial por parte de los directivos, se sintoniza con la expectativa de padres de grupos medios, tiende a beneficiarse de una posición ventajosa en la jerarquía local y aprovecha oportunidades que ofrece la política nacional.

El mejoramiento de los resultados escolares permite a las escuelas fortalecer su imagen entre los padres de sectores más acomodados y captar positivamente la atención de los cuerpos regulatorios intermedios, potenciando su proyección en la jerarquía local. Como hemos señalado, la convergencia entre estos factores y condiciones no es mecánica y también el grado de cohesión interna en la escuela es una construcción permanente. Entre los padres de clases medias también es posible encontrar intereses asociados a un ideario crítico que podrían problematizar la orientación excesiva al “trabajo duro”, el énfasis en la presentación personal o disciplina como sustentos principales de la formación escolar. Maroy (2004) se refiere en este sentido a una “estética liberal” de las clases medias.

Mientras las escuelas de orientación más “instrumental” tenderán a presentar mayor proporción de estudiantes en niveles de logro destacado versus aquellos que no logran esta clasificación en la misma sala de clases una orientación “expresiva” presenta pocas barreras de acceso y permanencia en la escuela junto a una preocupación activa por la equidad de los resultados de aprendizaje. También hay profesores que sostienen una visión integral y una mixtura de habilidades de aprendizaje que se ajusta de mejor manera a una lógica instrumental o expresiva.

Una lógica de acción expresiva se asocia a una cierta especialización de la escuela que se focaliza por ejemplo en estudiantes con necesidades educativas especiales, ampliando la formación de unidades profesionales no docentes, define políticas de baja selectividad y la expectativa académica es moderada por lo menos en términos convencionales. La atención a los temas de inequidad y segregación refuerza precisamente una tendencia a la diferenciación del currículum en la escuela de manera más atenta a estudiantes en situación de exclusión social. Desde el punto de vista de las condiciones externas, las escuelas que sostienen lógicas de acción expresivas no se sitúan habitualmente en las posiciones avanzadas de la jerarquía local y en contextos de disminución demográfica tienden a recibir estudiantes que no logran ingresar a otras escuelas.

La coherencia entre las condiciones externas e internas y la lógica de acción de la escuela tampoco es un “fenómeno natural” que se organiza a partir de una acción adaptativa por parte de la escuela a condiciones del entorno social. Se trata de un proceso político complejo y activo donde el rol principal de los directivos es precisamente construir y sostener dicha coherencia. Por supuesto, un cambio en el contexto inmediato de la escuela puede tender a modificar su lógica de acción aunque su flexibilidad en las formas en que esta responde a contextos dinámicos da cuenta precisamente de sus posibilidades de perdurar en el mercado.

De este modo, el tipo de respuesta que elaboran los actores puede tener una base consensual o conflictiva en la escuela. Maroy (2004) reconoce dos tipos de situación en que se puede apreciar el rol clave de los equipos directivos en este sentido: aquella situación donde hay una alta cohesión y congruencia en la escuela respecto de su lógica de acción. Por lo tanto, la escuela cultiva sistemáticamente un ethos común enraizado en las orientaciones normativas de profesores y directivos. En estos casos, 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 externas e internas y su lógica global. Por otro lado, situaciones donde los equipos directivos deben lidiar con un alto grado de inconsistencia entre las condiciones y las lógicas de acción que desarrolla la escuela, siendo justamente parte de su misión fortalecer la orientación básica de la escuela y 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 de los equipos directivos

2.4.- ¿CUÁLES ESCUELAS MEJORAN Y QUÉ ESTRATEGIAS DESARROLLAN COMO RESPUESTA A UN CONTEXTO DE MERCADO?

Gonzalez y Bellei (2013) caracterizan el “mejoramiento escolar sostenido” como procesos de cambio multidimensionales que afectan diversas áreas de trabajo de la escuela y la pedagogía en particular; impulsados por un trabajo colectivo basado en la participación sistemática de la gran mayoría de los docentes y en colaboración activa con los equipos directivos. El mejoramiento genuino es una transformación profunda de *los modos de hacer y pensar de la mayoría de los docentes en la escuela*, modificando la visión de los actores e institucionalizado en prácticas recurrentes, asumidas colectivamente por la comunidad educativa.

Siguiendo el planteamiento de Bellei, Contreras, Vanni y Valenzuela (2014) es posible observar distintas rutas para el mejoramiento educativo por parte de escuelas chilenas entre los años 2000-2010 en una línea de progresión desde impulsos parciales u orientados a los resultados en pruebas estandarizadas hacia niveles de mayor densidad e institucionalización de estos procesos. Está bien establecido en la discusión académica e investigativa que el principal factor para la calidad de los aprendizajes es la enseñanza efectiva. Ahora bien, la institucionalización posterior de los procesos de mejoramiento educativo en la escuela nos remite al despliegue de estrategias de gestión pedagógica-curricular donde los aprendizajes van tomando el centro de las preocupaciones institucionales y mejoran el desempeño medio de los docentes en la escuela. En los casos estudiados, se aprecia una preocupación por la integralidad del mejoramiento comprendiendo los diversos ciclos y sectores, tendiendo al desarrollo de habilidades de pensamiento superior por parte de los estudiantes; implementando sistemas de planificación y seguimiento compartidos por los docentes, etc. En las escuelas que mejoran existe una claridad en los distintos roles de la organización escolar, se generan y gestionan periódicamente información sobre los resultados académicos, alentando la formación de comunidades de aprendizaje donde los docentes aprenden sistemáticamente de sus pares, conforman una identidad común, fuerte sentido de propósito y pertenencia a la institución (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

Desde el punto de vista institucional, entre las escuelas que mejoran encontramos escuelas particulares subvencionadas, formadas de manera relativamente reciente, en las primeras etapas de la reforma, por lo que se trata de instituciones que poseen trayectorias extensas y que han

alcanzado un prestigio relevante en sus comunidades. Estas escuelas refuerzan símbolos de estatus ligados precisamente a su condición de “privadas” como son la enseñanza de idiomas, innovaciones en la presentación de la escuela e infraestructura. Esta estrategia se basa en la capacidad de diferenciación que ofrecen estas escuelas a las comunidades familiares entendiendo la salida del universo público como condición de estatus, lo cual, se articula con un relato de movilidad social ascendente y orientación al éxito económico. Esta es una racionalidad asociada a patrones culturales donde parece operar progresivamente un mecanismo de auto-selección de las familias¹⁸.

Un segundo tipo de escuelas que mejoran observadas en nuestro estudio marco serían precisamente escuelas municipales con una extensa historia y enraizamiento local, cuya influencia se expresa especialmente en ciudades de tamaño intermedio y a las cuales se asocian tradicionalmente atributos de excelencia y selectividad. Se trata de escuelas públicas de gran tradición y se reconocen como instituciones que proyectan una presencia destacada en la ciudad aunque han visto con el tiempo variar el comportamiento de la demanda por la participación de nuevos oferentes privados disputando un mismo segmento de grupos medio o medio alto en la jerarquía local. Estas escuelas se verían amenazadas seriamente por la expansión de las escuelas privadas y la estigmatización a la cual ha estado sujeta la educación pública, ante lo cual tienden a relevar los valores de la tradición y lo público como un espacio de excelencia y por recuperar. Esta oferta opera a partir de una lógica de prestigio tradicional y meritocrática, siendo instituciones altamente selectivas en los casos donde la demanda no ha sido suficientemente disminuida. Su inserción en el mercado educativo local se organiza a partir de un prestigio basado en la tradición aunque cada vez más amenazada por escuelas privadas, cambios demográficos y el desprestigio de la educación pública.

Un tercer tipo de escuelas que mejoran siguiendo nuestro estudio (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014), lo constituyen escuelas públicas que sin contar con una gran tradición han logrado destacar en su entorno como escuelas con un rendimiento académico destacado e inesperado si consideramos las circunstancias socio-económicas de sus familias, y por lo tanto, se les atribuye un carácter eminentemente excepcional. Se trataría de comunidades escolares que enfrentando condiciones adversas generan una fuerte mística social y una ética del trabajo en docentes que logran movilizar a sus estudiantes hacia mejores resultados. No es extraño que estos casos presenten historias de líderes capaces de inspirar a una comunidad educativa en un contexto de gran adversidad, logrando despertar compromiso y entrega que no se observan regularmente en otras escuelas y docentes. Estos líderes se constituyen en una autoridad respetada, incluso más allá del ambiente escolar.

¹⁸ Siguiendo el análisis de Carrasco y Flores (2013) mientras la política de financiamiento compartido sería regresiva socialmente, incluso operando en montos acotados, la política de elección escolar sería geográficamente ingenua, siendo factores como el radio de distancia entre el establecimiento y el hogar y la distribución territorial de la oferta elementos diferenciadores que actúa sobre el espectro de posibilidades de elección según estratificación socio-económica de las familias

Estas escuelas públicas excepcionales presentan una actitud ambivalente respecto su entorno inmediato. Como hemos señalado, se trata de comunidades educativas que pueden enfrentar problemas sociales graves proyectando desde sus territorios una imagen de vulnerabilidad. Estas escuelas se constituyen en algunos casos en espacios de cierre y protección hacia sus estudiantes; como una manera de aislarlos de su entorno. Otras escuelas se constituyen, más bien, en espacios abiertos al desarrollo comunitario trabajando en red con organizaciones, y se construyen fuertemente desde la vinculación con su entorno. Entre los casos observados, esta mística socio-comunitaria es compartida por una escuela particular no selectiva emplazada en contexto social crítico y una escuela municipal. Estas escuelas asumen un compromiso especial con aquellos estudiantes que presentan dificultades sociales o académicas, sus docentes poseen la convicción de que a pesar de las condiciones adversas es posible obtener buenos resultados y logran corroborarlo con el tiempo.

En general, en estas escuelas no hay detalles entregados al azar, más bien, cada aspecto del trabajo docente ha sido cuidadosamente intencionado hacia la mejora y revisión crítica (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). En los casos analizados se observa una gradualidad entre una orientación a acciones específicas de mejoramiento más bien acotadas a la obtención de resultados en pruebas estandarizadas, variando a respuestas de tipo táctico que abordan con mayor integralidad los desafíos del mejoramiento. La orientación al mejoramiento de tipo táctico se asocia a lo que la literatura denomina como “reestructuración” de escuelas, a partir de un fuerte sentido de crisis institucional, aunque todavía el trabajo colectivo está en segundo plano respecto liderazgos muy localizados y una baja densidad institucional del proceso.

El mejoramiento educativo de tipo estratégico comprende ambientes escolares altamente normalizados, uso intensivo de los tiempos pedagógicos, claridad de roles y normas en la escuela asociado a instrumentos de gestión pedagógica consagrados institucionalmente, aunque el mejoramiento aún no alcanza la integralidad de la escuela en cuanto a ciclos y sub-sectores. La institucionalización de estos procesos está asociada a una orientación a la construcción de capacidades duraderas en la base de la institución escolar, un trabajo colectivo sistemático y una preocupación activa por el aprendizaje integral de todos los estudiantes (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

La siguiente tipología de rutas de mejoramiento posee un carácter descriptivo, y nos ayuda a esquematizar la complejidad de estos procesos considerando como parámetros de entrada las siguientes dimensiones (i) nivel de institucionalización de las estrategias de mejoramiento en la perspectiva de la sostenibilidad del proceso en el tiempo, (ii) integralidad del mejoramiento (iii) cultura e identidad. También existen desafíos exigentes y diferenciados en el pasaje de un ciclo a otro del mejoramiento educativo genuino, entendido como la transformación de los modos de acción y pensamiento que tienen lugar en la escuela.

TABLA N°6 TIPOLOGÍA DE RUTAS DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO¹⁹

TIPO DE MEJORAMIENTO ESCOLAR	ORIENTACIÓN	DESCRIPCIÓN
INSTITUCIONALIZADO	CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Alta “normalización” de los procesos en la escuela y mejoramiento sostenido en periodos largos de tiempo. • Formación de Comunidades de Aprendizaje donde se refuerza el trabajo colectivo docente, reflexividad y observación de prácticas. • Carácter integral del mejoramiento comprende distintos ciclos y sectores del currículum. • Alta institucionalización de las estrategias de gestión, cultura escolar orientada a la mejora y equipos cohesionados.
VÍA DE INSTITUCIONALIZACIÓN	RESPUESTA ESTRATÉGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta rasgos propios de escuelas efectivas (uso intensivo de tiempo, disciplina y convivencia, etc.) y un mejoramiento sostenido aunque todavía parcial. • Foco en el aprendizaje y estrategias de mejoramiento del trabajo docente en proceso de institucionalización. • Sentido de identidad y pertenencia a la escuela. • Mejoramiento en ciertos ciclos o sectores, fuertemente basado en el trabajo directivo.
INCIPIENTE	RESPUESTA TÁCTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa una fase inicial de cambio a partir de una “reestructuración” organizacional liderado por directivos como respuesta a un sentido de crisis institucional. • Foco en los aprendizajes y capacidades docentes, a partir de acciones muy específicas que integran aspectos estratégicos del mejoramiento. • Orientación al trabajo colectivo aunque muy basado en la capacidad de liderazgo de directivos. • Mejoramiento muy orientado a aprendizajes básicos y una institucionalización incipiente.
PUNTUAL	ACCIONES ESPECÍFICAS DE MEJORAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • ‘Heterogeneidad’ en las fuentes y acciones en la base de estos procesos de mejoramiento. • Baja densidad del proceso de mejoramiento y fuerte ordenamiento de la gestión y cultura de la escuela en base a la obtención de resultados en pruebas estandarizadas. • No se observa un relato estructurado de identidad y cultura compartida en la escuela.

¹⁹ Elaborado en base al trabajo de Bellei, Contreras, Vanni y Valenzuela, 2014

Las variables operacionales críticas para las escuelas chilenas en un entorno competitivo son poder atraer y retener una matrícula de estudiantes suficiente para garantizar su funcionamiento y alcanzar resultados aceptables en las pruebas SIMCE en términos relativos. Ambos tipos de metas son comprometidas cada año entre sostenedores y escuelas, siendo cuidadosamente monitoreados y abordados por ambos estamentos.

Cuánto se expresa la presión competitiva que ejerce el entorno de mercado en el trabajo de las escuelas va a depender en buena parte de la posición relativa que adquieren frente a ambas dimensiones críticas para su trabajo. En nuestro estudio de casos observaremos dos tipos de trayectorias de mejoramiento educativo que denominaremos ascendentes y consolidadas de acuerdo al grado de institucionalización de los procesos de mejoramiento en la cultura de la escuela. En el primer tipo, se trata de escuelas que inician un proceso de cambio o reestructuración en un escenario de crisis, ya sea amenazada por una pérdida de matrícula progresiva y/o resultados insuficientes, iniciando un trabajo de mejoramiento sostenido durante el periodo de estudio y básicamente revirtiendo sus condiciones iniciales. Las trayectorias de mejoramiento con mayor grado de consolidación presentan un alto nivel de institucionalización de los procesos y estrategias, una cultura arraigada en la comunidad educativa, se beneficia de una demanda insatisfecha y alcanza resultados destacados.

Si bien, existiría una dinámica de arrastre entre matrícula y resultados en las pruebas estandarizada, la competencia entre las escuelas en Chile también estaría permeada por un “efecto reputacional” difícil de predecir si consideramos solo estos dos aspectos. Habría escuelas que a pesar de obtener buenos resultados no logran remontar su matrícula como también aquellas que sin obtenerlos captan la preferencia de las familias. El prestigio que logran adquirir las escuelas no depende solo de estos factores y se asocia fuertemente a la dependencia institucional siendo las escuelas municipales afectadas por un escenario de desprestigio creciente (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2013).

De acuerdo al análisis de los autores, las escuelas municipales en Chile tienden a perder matrícula independiente de sus resultados del mismo modo como las escuelas particular subvencionada la ganan en ocasiones en ausencia de estos. Para Weinstein, Muñoz y Marfán, (2013) esta complejidad se puede abordar a partir de cuatro escenarios tipos: exitosos, donde la escuela logra consolidar una situación de buenos resultados en las pruebas y goza de una matrícula suficiente; el escenario inverso o crítico donde la escuela lucha cada año por revertir los bajos resultados y la pérdida progresiva de su matrícula. Así también, escuelas que se hayan en un escenario de desprestigio donde a pesar de obtener buenos resultados en términos relativos la escuela debe lidiar con el éxodo de las familias y finalmente el escenario reputacional, donde a pesar de no alcanzar los resultados esperados la escuela mejora consistentemente su matrícula. Estos escenarios son las coordenadas básicas desde donde las escuelas se sitúan frente a la presión competitiva que les plantea el mercado educativo chileno.

Las metas, estrategias de acción y la gestión de los recursos de la escuela van a depender del escenario que enfrenta cada una. Por ejemplo, la escuela no invierte recursos en el desarrollo de

acciones promocionales donde sale a buscar a las familias si ésta ya cuenta con la matrícula esperada e incluso con una porción de demanda insatisfecha en escenarios exitosos. En estos casos, las escuelas más bien tienden a fidelizar su grupo objetivo reforzando una identidad territorial, privilegiando los vínculos con ex-estudiantes y la transmisión de confianza basada en el testimonio directo de los padres, entre otras acciones.

Entre las estrategias que identifican los autores para captar la matrícula esperada, se destaca crear niveles pre-escolares que permitan anticipar los procesos de admisión y generar un “semillero”, fidelizar el grupo social objetivo reforzando la identidad territorial, consolidar el estatus diferenciado de las familias que acceden a la escuela, fortalecer la reputación de la escuela a partir de aspectos no académicos y difundir los resultados obtenidos ante las familias. Mientras que las estrategias que desarrollan las escuelas para obtener resultados en las pruebas SIMCE se observa la selección de los estudiantes favoreciendo aquellos que presentan un perfil favorable al logro en las pruebas, un trabajo diferenciado hacia aquellos estudiantes que presentan rezago en sus aprendizajes, priorizar los tiempos en los sectores que son evaluados por el SIMCE, fortalecer las competencias docentes requeridas para mejorar sus resultados, adoptar una metodología específica para los sectores evaluados, preparar a los estudiantes en formatos similares a las pruebas y generar incentivos a los docentes para el cumplimiento de estos objetivos (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2013).

Algunas de estas estrategias están asociadas entre sí y también se sitúan claramente en escenarios específicos. Del mismo modo, en un escenario de desprestigio a pesar de obtener buenos resultados las escuelas pueden generar estrategias promocionales que relevan estos últimos frente a las familias apelando a valores de excelencia y calidad. Existen estrategias ampliamente difundidas entre las escuelas para lograr sus metas independientes del escenario específico como la adopción de una metodología específica para un sector, el trabajo diferenciado a estudiantes con dificultades de aprendizaje y la preparación para las pruebas. Mientras hay otras estrategias que se asocian más directamente a los escenarios base que enfrentan las escuelas, e incluso que podrían ser realizables solo en alguno de ellos. La difusión de los resultados académicos se realiza necesariamente en las experiencias exitosas o escenarios de desprestigio donde las escuelas efectivamente cuentan con buenos resultados.

Las escuelas municipales poseen un repertorio más acotado de acciones posibles. Por otro lado, cuando el sostenedor es también el director como en el caso de una de las escuelas particular subvencionada que estudiaremos, cuenta con mayor posibilidades de maniobra, especialmente a la hora de establecer incentivos a los docentes para obtener los resultados esperados (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2013).

Las fuentes de estatus no ligados a lo académico que reconocen los autores en sentido tradicional son aspectos de infraestructura, implementación de la JEC, propuesta formativa suplementaria (inglés, computación, metodologías especializadas, etc.) y actividades extra-escolares especialmente a través de prácticas deportivas, artísticas y la cultura. De acuerdo a Weinstein, Muñoz y Marfán (2013) la estrategia de consolidación del estatus de la escuela está íntimamente

conectada con las políticas de selección que ejerce: “la búsqueda de potenciar una identidad especial para quienes asisten a una cierta escuela (como mecanismo de reclutamiento de matrícula) se conecta con la selección académica que puede hacerse del estudiantado (como medio de subir los resultados académicos), reforzando el carácter exclusivo del establecimiento” (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2013 pp. 245).

Las acciones que emprenden las escuelas poseen por cierto una intención pedagógica. No debemos perder de vista que los casos que exploramos son experiencias altamente exitosas en el contexto nacional y que han dedicado importantes esfuerzos durante años en su trabajo de mejoramiento. Ahora bien, las acciones que emprenden las escuelas poseen también un rendimiento reputacional en la perspectiva de un proceso de acumulación de prestigio que no se deriva exclusivamente de estos objetivos clave. Tampoco estas acciones se dan de manera aislada sino se enmarcan en una orientación global o lógica de acción de la escuela (Maroy, 2004).

Siguiendo el análisis de Woods, Bagley y Glatter (1998)²⁰ los desafíos de las escuelas en un contexto de mercado educativo -donde éstas ofertan a comunidades familiares que poseen distintas alternativas de elección escolar- se puede organizar a partir de una tensión permanente entre, por un lado; la elección de los padres, la diversidad curricular y autonomía escolar como supuestos de acción de los actores educativos, y, por otro, valores como la equidad e integración social del sistema educativo, como hemos visto en la sección anterior.

Para Woods, Bagley y Glatter (1998) los tipos de estrategia que elaboran las escuelas a los ambientes de elección y competencia se pueden organizar en dos niveles: acciones de tipo operacional y sistémico. En el plano operacional, encontramos estrategias y actitudes de tipo (i) exploratorio, es decir, desarrollo de acciones orientadas a captar las señales del mercado educativo local y las tendencias de elección de los padres (ii) promocionales donde las escuelas aparecen especialmente preocupadas de proyectar una imagen positiva a su entorno para lo cual desarrollan acciones específicas orientadas reforzar su identidad y a la publicidad. Mientras que las acciones de tipo sistémico se orienta más bien a modificar un ámbito de funcionamiento de la organización escolar: (iii) cambios sustantivos, se trata de acciones orientadas a modificar condiciones de trabajo de la escuela tales como el currículum escolar, criterios de admisión, infraestructura, estilo de gestión, etc. (iv) tipo estructural o acciones de cambio orientadas a aspectos como la dependencia institucional, propiedad o financiamiento de la escuela y (v) administración de recursos, un conjunto de acciones concernientes a asegurar el presupuesto requerido, incluyendo, la búsqueda de financiamiento alternativo a la subvención regular por estudiante.

TABLA N°7 RESUMEN ESTRATEGIAS ESCUELAS EN CONTEXTOS DE COMPETENCIA

²⁰ Los autores identifican a partir de un estudio de casos que comprende distintas áreas geográficas en el Reino Unido, lo que definen como dinámicas de tipo operacional y sistémico.

DIMENSIONES ESTRATEGIAS ESCUELA	TIPO (OPERACIONAL/SISTÉMICO)	DEFINICIÓN
EXPLORATORIO	OPERACIONAL	Desarrollo de acciones orientadas a captar las señales del mercado educativo local y las tendencias de elección de los padres (entrevistas, estudios, etc.)
PROMOCIONAL	OPERACIONAL	Las escuelas proyectan una imagen positiva a su entorno para lo cual desarrollan acciones específicas orientadas reforzar su identidad y orientadas a la publicidad
SUSTANTIVO	SISTÉMICO	Acciones orientadas a modificar condiciones de trabajo de la escuela tales como el currículum escolar, criterios de admisión, infraestructura, estilo de gestión, etc.
ESTRUCTURAL	SISTÉMICO	Cambios orientados a aspectos como la dependencia institucional, propiedad o financiamiento de la escuela
ADMINISTRATIVO	SISTÉMICO	Acciones concernientes a asegurar el presupuesto requerido, incluyendo, la búsqueda de financiamiento alternativo a la subvención regular por estudiante.

Mientras la noción de lógicas de acción se asimila a la captación de una coherencia global en la escuela, las estrategias son tipos de acción específica orientada a resolver problemáticas o alcanzar objetivos más precisos. La pregunta por la(s) lógica(s) de acción que operan en un espacio de interdependencia es, por cierto, una cuestión empírica que atañe a la observación. Utilizaremos ambos marcos, por un lado las lógicas de acción entendidas como una orientación global de las escuelas en su posicionamiento en un contexto de competencia, y las estrategias operacionales y sistémicas, para intentar caracterizar las respuestas que elaboran las escuelas que mejoran en Chile entre los años 2000-2010.

CAPITULO III.- METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: REVISIÓN ESTUDIO DE CASOS

En un diseño de gobernanza institucional donde el sistema educativo está basado fuertemente en el despliegue de mecanismos de mercado es esperable que las escuelas presenten atributos tales como una fuerte orientación a las familias, una actitud estratégica y promocional en el ámbito de la competencia local, y una creciente autonomía en sus definiciones programático curriculares. También esperaríamos razonablemente que estos atributos confluyen como facilitadores de los procesos de mejoramiento educativo en el tiempo (Chubb y Moe, 1988, Tooley, 1992).

Poco sabemos respecto las escuelas que mejoran en contextos de competencia ni las formas en qué influyen las dinámicas de mercado en la capacidad de las escuelas de sostener y escalar dichos procesos de mejoramiento. Este estudio se propone comprender cómo influyen las dinámicas de competencia en las escuelas y cómo estas responden a dichos contextos de mercado a partir de trayectorias de mejoramiento educativo identificando las tensiones que experimentan las escuelas para sostener y escalar sus procesos de mejoramiento en diversos contextos sociales e institucionales.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿CÓMO SE RELACIONAN LAS DINÁMICAS DE MERCADO CON LOS MODOS DE ACCIÓN QUE DESARROLLAN LAS ESCUELAS QUE MEJORAN EN CHILE DURANTE EL PERIODO 2000-2010 SEGÚN SU CONTEXTO INSTITUCIONAL?

OBJETIVO GENERAL:

COMPRENDER LA RELACIÓN ENTRE LAS DINÁMICAS QUE DESATA EL MERCADO EDUCATIVO EN CHILE Y LOS MODOS DE ACCIÓN DE LAS ESCUELAS QUE MEJORAN DURANTE EL PERIODO 2000-2010.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Describir los contextos de regulación institucional y estrategias de política educativa donde se inscriben las trayectorias de mejoramiento educativo sostenido por parte de escuelas chilenas.
2. Identificar y conocer las estrategias que desarrollan las escuelas como respuesta al contexto de competencia local a partir de distintas dimensiones del trabajo de la escuela.
3. Comprender las tensiones y riesgos que experimentan las escuelas en contextos de mercado en la perspectiva de sostener los procesos de mejoramiento educativo en el tiempo según sus características y contextos institucionales.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASOS.

Para dar cuenta de los objetivos antes mencionados utilizaremos una aproximación basada en un estudio de casos múltiple de carácter instrumental. A diferencia de un estudio de casos intrínseco, en el estudio de casos instrumental el interés en cada caso reside en que nos permite generar aprendizajes sobre los fenómenos estudiados, alcanzar ideas relevantes y generalizaciones más allá de los casos particulares (Eisennhardt, 1989). En este sentido, la selección de los casos no busca responder a un criterio de representatividad o generalización estadística respecto a una población más amplia, sino precisamente ver en el caso aquello que nos permite indagar en un fenómeno más complejo en el cual éste se inserta.

Por lo tanto, es fundamental delimitar claramente los casos y las dimensiones que vamos a observar. Los casos de estudio que vamos a revisar han sido seleccionados en función de criterios de interés que buscan comprender el fenómeno de la competencia y el mejoramiento de la calidad en escuelas básicas, por lo que se trata de una muestra intencional que recoge la experiencia de escuelas que desde distintas coordenadas sostienen procesos de mejoramiento en el tiempo y se emplazan en contextos altamente competitivos.

Habitualmente para alcanzar una visión global de las experiencias revisadas, los estudios de casos combinan distintas técnicas de recolección de datos integrando evidencia cualitativa y cuantitativa, buscando precisamente superponer distintas fuentes de información para generar descripciones densas de los fenómenos como documentos institucionales de la escuela con el detalle de los programas en los que ha participado, informes generados por el sostenedor y estadísticas e indicadores cuantitativos disponibles por instituciones de gobierno. Al mismo tiempo, producir estas descripciones requiere de un trabajo de terreno en las escuelas que se realizó a partir de entrevistas en profundidad a sostenedores, directivos, profesores, estudiante y apoderados junto a la observación de las clases.

DEFINICIÓN DE LOS CASOS Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Los casos que conforman este trabajo son casos instrumentales-colectivos, es decir, a partir de la revisión de éstos elaboramos líneas de análisis e ideas generales respecto el fenómeno de la competencia y el mejoramiento de la calidad en las escuelas básicas. Para esto, realizamos una muestra intencionada donde las características que tienen que poseer las trayectorias educativas para ser un caso de nuestro estudio son:

- Trayectorias de mejoramiento educativo que se sostienen entre los años 2000 y 2010 que abordan distintos sectores y dimensiones del trabajo de la escuela. Para esto, nos basamos principalmente en el resultado de los análisis estadísticos integrando una serie de indicadores tales como evolución de los resultados académicos, criterios de equidad y medidas de cuasi valor

agregado de la escuela (Ver Tabla N°8). También nos interesó el nivel de satisfacción que declaran los padres, la rotación de los equipos docentes y la capacidad de las escuelas de retener a sus estudiantes los primeros años de educación básica.

- Las escuelas atienden a grupos socioeconómicos medio o medio bajo según la caracterización que hace el Ministerio de Educación de las familias midiendo básicamente el ingreso, escolaridad de los padres y recursos educativos disponibles en el hogar. Las escuelas se sitúan en el contexto de comunas urbano populares de la Región Metropolitana y Los Lagos, con una consolidación importante del sector particular subvencionado donde la proporción de matrícula de este tipo de escuelas es consistentemente mayor a la municipal, alcanzando por sobre el 50% de la matrícula total en estas comunas. Lo anterior se traduce básicamente en la presencia de varios competidores en su entorno inmediato y la presión que esto conlleva para las escuelas.

- Desde el punto de vista del contexto institucional, hemos seleccionado dos casos de escuelas municipales y dos casos de escuelas particular subvencionada precisamente para captar la mixtura institucional del sistema educativo chileno guiado por las ideas de mercado y analizar de modo comparativo las trayectorias de ambos tipos de escuela. Este criterio es importante ya que nos permitió dimensionar de manera más precisa las estrategias y la naturaleza de los esfuerzos que este tipo de escuelas dedican al mejoramiento, así como también los principales obstáculos que encuentran en distintos momentos de su desarrollo.

- También hemos seleccionado distintos tipos de trayectorias de mejoramiento, incluyendo dos experiencias que dan cuenta de una mayor consolidación en el tiempo y dos experiencias incipientes de mejoramiento que denominaremos trayectorias ascendentes. En este mismo sentido, las escuelas arrancan desde distintos puntos de partida y grados de efectividad escolar en el transcurso del periodo de estudio (Ver Tabla N°8). Esta distinción es relevante ya que nos permitió observar procesos que se encuentran en distintas etapas y con diversos niveles de institucionalización del mejoramiento en las escuelas lo que no es trivial respecto el prestigio acumulado y la percepción de las familias respecto la escuela. Las trayectorias ascendentes de mejoramiento arrancan de un contexto de crisis institucional hasta constituirse como experiencias altamente reconocidas en el transcurso del periodo estudiado mientras que las experiencias de mejoramiento institucionalizado consiste en escuelas que gozan de un prestigio tradicional durante décadas aunque alcanzan resultados altamente sobresalientes a partir del año 2005 aproximadamente.

De este modo, este trabajo generó una muestra de casos de escuelas básicas en Chile que presentan trayectorias de mejoramiento escolar en contextos competitivos entre los años 2000-2010 en distintos contextos institucionales y niveles de consolidación del mejoramiento.

CUADRO N°8 CARACTERISTICAS GENERALES DE LAS ESCUELAS SELECCIONADAS

COMUNA (REGIÓN)	ESCUELA	DEPENDENCIA ²¹	NSE ²²	TIPO DE MEJORAMIENTO	MATRICULA			RETENCIÓN ²³		
					2000	2005	2010	2005	2007	2010
SAN JOAQUIN (RM)	CIUDAD DE FRANKFORT (3.1)	M	B	INCIPIENTE	312	240	201	S/I	42,9%	74,1%
OSORNO (X)	MÉXICO DE MICHOACÁN (3.4)	M	C	CONSOLIDADO	899	922	887	71,3%	73,8%	76,9%
EL BOSQUE (RM)	MARIA GRISELDA VALLE (3.3.)	PS	B	PUNTUAL	1281	925	960	60,2%	59,9%	67,5%
CERRO NAVIA (RM)	CRISTIAN AND CAREN (3.2)	PS	B	CONSOLIDADO	835	819	668	51,6%	48,8%	61,0%

COMUNA (REGIÓN)	ESCUELA	SATISFACCIÓN DE LOS PADRES (2010)	INGRESO SEP	ROTACIÓN DE PROFESORES ²⁴			PROMEDIOS MÓVILES SIMCE LENGUAJE 2002-2010					
				2005	2007	2010	02-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10
SAN JOAQUIN (RM)	CIUDAD DE FRANKFORT (3.1)	82,4%	2008	53,3%	20,0%	15,4%	229	229	232	245	261	276
OSORNO (X)	MÉXICO DE MICHOACÁN (3.4)	94,0%	2008	12,9%	29,0%	17,2%	279	270	284	289	293	316
EL BOSQUE (RM)	MARIA GRISELDA VALLE (3.3.)	86,4%	2010	22,7%	20,0%	14,8%	239	245	251	265	274	295
CERRO NAVIA (RM)	CRISTIAN AND CAREN (3.2)	98,5%	2008	54,5%	33,3%	9,1%	260	263	269	271	279	293
NACIONAL		79,0%		19,9%	19,5%	21,2%	255	255	254	257	260	264

ESCUELA	PROMEDIOS MÓVILES SIMCE MATEMÁTICA 2002-2010						EFECTO ESCUELA LENGUAJE						EFECTO ESCUELA MATEMÁTICA ²⁵					
	02-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	02-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10	02-05	05-06	06-07	07-08	08-09	09-10
3.1 CASO A	216	229	228	237	255	275	0,6	3,9	2,7	5,7	9,9	9,2	-10,0	7,6	4,9	10,5	18,9	26,0
3.2 CASO B	265	259	274	287	294	307	16,3	10,4	23,9	23,2	24,3	41,9	11,2	6,7	25,9	40,3	39,1	48,4
3.3 CASO C	249	256	267	274	275	292	1,1	0,9	3,7	14,0	21,7	27,1	15,4	19,1	24,2	32,3	34,9	41,1
3.4 CASO D	260	263	269	271	278	293	12,2	14,9	17,7	17,5	27,5	26,1	12,7	13,5	13,6	17,6	34,9	38,3
NACIONAL	249	248	247	246	249	250	0,4	0,2	0,2	0,3	0,2	0,1	0,3	0,3	0,4	0,5	0,3	0,2

²¹ Dependencia institucional: M: Municipal, PS: Particular Subvencionado.

²² Nivel Socio-económico del establecimiento: A: NSE Bajo, B: NSE Medio-bajo, C: NSE Medio

²³ Porcentaje de estudiantes de 1er año básico que permanece en la escuela 3 años después.

²⁴ Porcentaje de profesores que se retira de la escuela en el año.

²⁵ Aproximación al valor agregado de la escuela controlando las variables socioeconómicas.

DIMENSIONES Y FOCOS DE INDAGACIÓN

Para este trabajo se definió las siguientes cinco dimensiones de observación para todos los casos de estudio (Ver Documento Anexo):

1. Políticas, Privatización y Educación Pública: se refiere a la relación entre el contexto de políticas educativas a nivel nacional y/o local con los procesos de mejoramiento de la escuela, el rol de los sostenedores, y los directivos como articuladores de estas discusiones e iniciativas en la escuela. Se estudió cómo impactan diferencialmente en las escuelas estas políticas, cómo la escuela los “procesa” internamente y se apropia de manera selectiva de los recursos y oportunidades que le ofrece el entorno para consolidar sus procesos de mejoramiento. Un aspecto importante fue conocer cómo se resitúa el rol de la educación municipal y la escuela pública en contextos de mercado como un ámbito eminentemente problemático y la capacidad de escuelas municipales y particular subvencionadas de responder a la situación competitiva que les plantea el mercado.

2. Gestión en base a Resultados: cómo evoluciona la dimensión que juegan las pruebas SIMCE en el trabajo de la escuela, donde se analizó las estrategias que desarrollan, cómo organizan su gestión pedagógica y curricular asociadas a la preparación de las pruebas estandarizadas, cómo aparecen distintas visiones respecto la integralidad del currículum y se observó cómo las pruebas SIMCE van ganando centralidad en el trabajo pedagógico de las escuelas.

3. Actitudes Básicas hacia la Competencia en la Escuela: se buscó comprender cómo los directivos y profesores abordan la situación competitiva que les plantea su entorno y las orientaciones que definen en ámbitos clave como son la admisión, selección e inclusión en la escuela, la clasificación y organización de los estudiantes en su interior. Finalmente, se analizó el trabajo que realizan estas escuelas para proyectar una imagen prestigiosa hacia el exterior a partir de atributos ampliamente reconocidos por los padres.

4. Financiamiento y Gestión de Recursos Educativos, se analizó las definiciones que realizan estas escuelas para aprovechar oportunamente los recursos internos y externos, es decir, tanto la organización de los tiempos y espacios pedagógicos, sus capacidades profesionales y recursos financieros como las redes e iniciativas que le ofrece el contexto de política educativa.

5. Orientación a la Familia y Comunidad: se analizó los estilos de vinculación y participación de los padres en el contexto del trabajo de la escuela, qué tanto control o influencia pueden ejercer las familias en el quehacer de las escuelas y qué lugar juegan en el trabajo de mejoramiento. En este punto, nos interesó conocer cómo también se posicionan las escuelas en un plano más amplio respecto potenciales familias y su entorno.

La unidad de análisis se centra tanto en la escuela como en sus actores individuales, intentando captar una coherencia global que emerge a partir de la observación de prácticas y procesos de decisión colectiva, como también las tensiones y conflictos que se generan entre distintos actores al interior de la escuela. Como se ha indicado, esto supone integrar fuentes de información cuantitativa y cualitativa, especialmente, el análisis de entrevistas con actores de las escuelas, documentos oficiales y datos disponibles sobre las escuelas.

Siguiendo este procedimiento se realizó el proceso de codificación de las transcripciones de las entrevistas a partir de la aplicación de la Matriz de Análisis (Anexo), compuesto por dimensiones y categorías que van a asegurar la observación de aquellos aspectos del fenómeno que resultan de interés investigativo, identificando así enunciados y observaciones en la medida que se agrupaban bajo aquellas 'etiquetas' definidas a partir del proceso de operacionalización de las dimensiones de interés con apoyo del software de análisis cualitativo Nvivo, el que permite establecer una comparación e integración de la información brindada por diversos hablantes respecto de estos aspectos y ejes comunes, lo cual constituyó un primer momento para el análisis.

De este modo, el presente trabajo pretende explorar cuáles son las estrategias y tensiones que experimentan las trayectorias de mejoramiento educativo desarrolladas por escuelas básicas en el contexto del mercado educativo chileno entre el periodo entre los años 2000 y 2010. Para esto, en primer lugar vamos a reconstruir las trayectorias de mejoramiento escolar de escuelas a la luz del contexto de políticas educativas, periodizando en una síntesis que nos permita indagar sobre los principales hitos en los cuales se inscriben dichos procesos de mejoramiento e interpretar a la luz de la pregunta en torno a la competencia y el trabajo de mejoramiento de las escuelas las dimensiones que hemos seleccionado para nuestra indagación.

3.1.- ESTUDIO DE CASO: ESCUELA CIUDAD DE FRANKFORT, SAN JOAQUÍN.-

ANTECEDENTES Y CONTEXTO

La comuna de San Joaquín se forma el año 1987, siendo anteriormente un área perteneciente al sector industrial de San Miguel, donde se desarrollaron actividades de manufactura textil y calzado desde la década de 1940'. En los años 50' se inicia un poblamiento irregular a partir de una serie de tomas de terreno como expresión de la crisis habitacional de esos años. Se forma una población de emergencia y la migración atrae a sectores en situación de extrema pobreza. Este poblamiento fue dando paso a los barrios residenciales y viviendas que se encuentran en el presente. Durante las décadas de los 80's se inician proyectos inmobiliarios asociadas a la llegada de grupos medios al sector. Posee 75.000 habitantes y el año 2010, la educación municipal corresponde al 28,7 % de la matrícula, contando con 8 escuelas municipales y 17 particular subvencionadas (PADEM, 2015).

La escuela se emplaza en un barrio residencial de carácter tradicional en la comuna, que agrupa "familias antiguas" y es común encontrar varias generaciones que fueron estudiantes de la escuela Ciudad de Frankfort. Para sus apoderados, si bien, el sector es valorado como un "buen barrio", también perciben riesgos asociados a la exposición a problemáticas sociales en los últimos años, incluso en el entorno inmediato de la escuela: "Es un sector viejo... viene gente de otros barrios a arrendar, cuando sales a comprar en la noche no conoces a la gente, no son hijos de los vecinos antiguos" (Apoderada).

El sostenedor de la escuela es la Corporación de Desarrollo Social de San Joaquín, dependiente de la Municipalidad, la cual busca hacer una definición de la política educativa en la comuna de acuerdo a la realidad específica de las escuelas. Al referirse a la política educativa, la sostenedora indica críticamente que: "hay una fuerza arrolladora de cómo se tiene que implementar la política, y esta es que todos se quieren lucir con el SIMCE y a nadie le gusta dar la cara cuando hay malos resultados" (Sostenedora). La Corporación se reúne regularmente con los equipos directivos de la comuna para conocer y orientar el trabajo de las escuelas. La política comunal se ha traducido en la conformación de equipos profesionales de trabajo en aula, apoyo psico-social y en la generación de espacios extra-programáticos a través de la práctica deportiva y las artes, pero entregando autonomía a las escuelas en la conformación de su proyecto educativo. Estas han privilegiado la contratación de profesores ayudantes para primer ciclo básico, con énfasis en lenguaje y matemática, en lo que la sostenedora llama una "apuesta pedagógica" que busca potenciar las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes en su conjunto. Actualmente se encuentra en discusión la posibilidad de implementar evaluaciones a nivel comunal "nosotros tenemos como principio que las escuelas discutan su plan SEP, la Corporación tiene pocas definiciones a seguir, (...) incluso estamos discutiendo si ponemos pruebas comunales, pero está el debate, no está sancionado..." (Sostenedor).

HISTORIA DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO ESCUELA CIUDAD DE FRANFORT

Si bien, la Escuela fue fundada administrativamente el año 1954, asume su nombre y dirección actual a partir de un proceso de fusión de escuelas a mediados de la década del 80'. La docente más antigua de la escuela, nos señala que en su origen la escuela "Tenía tres cursos por nivel, teníamos siempre mucho éxito, nos iba muy bien" (Docente). Este éxito inicial, que se traducía en una matrícula creciente, hizo necesario la extensión de su espacio físico, ya que la infraestructura original era precaria, producto de una construcción de "emergencia" durante aquellos años. Por eso, en 1987 se decide cambiar la ubicación de la escuela, fusionándola con la escuela N° 474 del mismo sector, cuya matrícula había decaído y contaba con más espacio para albergar a los estudiantes, trasladándose al recinto ocupado por esta escuela, donde además, se anexa el párvulo N° 500 en un costado, conservando el nombre de Escuela Ciudad de Frankfort, integrando a los alumnos y profesores de ambos establecimientos e incorporando los niveles pre-escolares. De acuerdo a docentes y directivos, este nuevo emplazamiento era menos visible, de más difícil acceso y la escuela N° 474 cargaba con un estigma de desprestigio ante la comunidad, el cual se traspasó a la nueva escuela fusionada (Contreras y Carrasco, 2014).

Según nos relata una profesora con 35 años en la escuela, esta integración fue compleja y se generó una salida de estudiantes de la cual costó mucho recuperarse, los profesores que venían de otros establecimientos percibieron este cambio como una pérdida de estatus y la escuela resultó sensiblemente debilitada. Los comienzos de la Escuela Ciudad de Frankfort, tras esta fusión, fueron muy difíciles y paso a ser denominada en el sector como "la Frankfort", escuela con problemáticas sociales donde llegaban los estudiantes que no tenían otras opciones en la comuna: "Somos el resultado de la fusión de tres escuelas, siendo nueva esta escuela hubo una mala gestión, hubo una indisciplina grande, estaba abandonada, no tenía alumnos (...). Nos costó mucho empezar de nuevo porque los apoderados no querían este colegio..." (Profesora).

El ex-sostenedor de extensa trayectoria en la comuna, quien asumió la Dirección de Educación el año 2005, y tras 8 años en el cargo, se desempeña actualmente como director de una escuela perteneciente a la misma Corporación, nos señala que el año 2005, Ciudad de Frankfort es una escuela que "venía en una caída casi vertical... en cuanto a la matrícula y además se presentaba como un establecimiento que estaba bastante disminuido en infraestructura, en mantención, estaba en una situación de bastante abandono..." (ex-sostenedor).

Para el ex-sostenedor es elocuente la situación de la escuela a mediados de la década del 2000 en un contexto marcado por la competencia que ejercen los colegios particulares subvencionados que llegan con especial fuerza a la comuna. El ex-sostenedor indica que anteriormente la educación pública era la única "oferta" en el sector, la competencia creciente, cambios demográficos y económicos han generado una distancia con la escuela por parte de la comunidad del sector: "había bastante población joven, hartas familias numerosas, no existían alternativas ni la capacidad económica de las familias para buscar otras escuelas, después con la competencia y la aparición de los colegios particular subvencionados y la oferta municipal también 'decadente', (la escuela) mermo sus posibilidades y comenzó un periodo de crisis..." (ex-sostenedor).

En la década del 2000, la matrícula había disminuido de 397 alumnos con que contaba el año 1995 a menos de 200 estudiantes, porque “las familias de ese sector preferían otras ofertas educativas que estaban a la mano, que podían ser mejores, o a lo mejor no tanto, pero sencillamente la escuela no gozaba de buen prestigio en la comunidad” (ex-sostenedor).

La escuela se había convertido en “un colegio fantasma, el colegio no existía” (Apoderados). Esta crisis se expresó en distintas dimensiones, y especialmente en una pérdida sostenida de matrícula que da cuenta de que las familias del sector simplemente abandonan la escuela en busca de otras alternativas. Por lo tanto, se trata de una escuela que el año 2005 estaba siendo observada para su cierre y que no gozaba de buen prestigio en la comunidad. Para el ex-sostenedor, el contexto de competencia que genera la llegada de escuelas particulares subvencionadas a la comuna es un elemento clave para entender la crisis de la Escuela Ciudad de Frankfurt, aun cuando esta tiene antecedentes históricos anteriores y ciertamente presentó una “mala” gestión interna tras la fusión. Es precisamente este nuevo contexto de competencia el que profundiza la crisis de una escuela que ya estaba relegada en la comuna y la lleva prácticamente a su inminente cierre. A su vez, la llegada de colegios particulares subvencionados abre nuevas alternativas donde “las familias ya no buscan la escuela pública de su población (...) lo que se hace más patente en la década del 2000” (ex-sostenedor).

Los actores coinciden consistentemente en que la llegada de la directora que ejerce el cargo actualmente, el año 2007 representó un hito relevante que detona una serie de cambios asociados al mejoramiento de la escuela. La directora, quién había desarrollado su carrera principalmente en una escuela particular de carácter religioso, ganó el concurso para el cargo de dirección a inicios de ese año, movida por la convicción de que la educación municipal debía cambiar la situación en que se encontraba –revitalizarse– desde el trabajo concreto en las escuelas. Su primer acercamiento lo realiza a partir de una visita a la escuela una vez que ya decide participar del concurso para el cargo de dirección y visualiza lo que podría ser su trabajo futuro. Al recordar esta visita, nos señala: “Yo venía de un colegio de monjas, limpiecito, donde brillaban los pasillos... no me había tocado nunca ver un colegio así” (Directora).

Al asumir el cargo, la directora encontró una situación de abandono generalizado y una “distancia afectiva” con los estudiantes y apoderados que era preciso recomponer para poder abordar los desafíos pedagógicos pendientes. Se trataba de una escuela que “nadie escuchaba ni miraba” (Directora). Su propuesta para el concurso de dirección el año 2007 fue básicamente “cambiar la imagen” de la escuela, proyecto que permitió de alguna manera volver a conectarse con los apoderados: “Mi proyecto no era tener buenos resultados en el SIMCE, mi proyecto era pintar la escuela, arreglarla, tener papeleros dignos...” (Directora), permitiéndole reconstruir el vínculo con los apoderados y su entorno.

El primer año lo describe como un paso inicial donde simplemente “registró lo más urgente” de abordar, observó la escuela en profundidad durante ese primer año para comprender cuáles serían las prioridades para su gestión. Al año siguiente (2008), se concentró en asegurar que se cumplieran las cargas horarias de los profesores y la cobertura mínima del currículum generando

un conjunto de compromisos con los docentes. Al referirse de las primeras etapas del cambio, la directora recuerda que: “Hubo resistencia pero no fue tanta... entre que ellas (las docentes) se quejaban yo las ayudaba...” (Directora).

Para la actual Jefa UTP, quien ejercía como profesora de primer ciclo el año 2007, la directora “venía con otra visión, del sistema particular subvencionado, y la verdad es que fue difícil al principio sobre todo para la gente más antigua. Fue muy difícil ceñirse a estos nuevos lineamientos. Para las que éramos más jóvenes es más fácil (...) pero la gente antigua puso mucha resistencia y no fue fácil” (Jefa UTP). Efectivamente, las profesoras perciben con la llegada de la directora un liderazgo exigente en cuanto al trabajo pedagógico y el cumplimiento de estándares a los que no estaban acostumbrados –lo cual, atizó la tensión inicial con algunos profesores de mayor tiempo en la escuela- pero también se trata de un liderazgo que brinda claridad de metas y un sentido de propósito que convoca a los profesores, recomponiendo el soporte institucional al trabajo docente en la escuela. La directora sostiene que tuvo que validar a la jefa UTP, “que casi no existía”, no había un seguimiento de las prácticas ni estrategias pedagógicas compartidas o evaluaciones sistemáticas, se trata prácticamente de “una escuela que estuvo 30 años abandonada...” (Directora).

El año 2008 la antigua jefa UTP jubiló, como varios otros profesores antiguos que se encontraban en la escuela el año anterior, y la directora decidió reemplazarla con una docente joven que se destacó técnicamente en primer ciclo y con quién rápidamente logró consolidar un equipo y estilo de trabajo orientándose más fuertemente a lo pedagógico. Ambas, la directora y jefa UTP, a partir de ese año refuerzan los niveles que se aprestan a rendir pruebas SIMCE en matemática y lenguaje, respectivamente, definen metas anuales cada inicio de año y preparan a los nuevos docentes que llegan para apropiarse de la “nueva cultura” de la escuela. Generan instancias sistemáticas de coordinación con los profesores y se preocupan de su bienestar promoviendo mejores condiciones durante su permanencia en la escuela. La directora se dedicó a validar a los profesores, especialmente frente a los apoderados, dando “respeto y cuidado” a su trabajo.

De este modo, la escuela logra en el transcurso de 2 años proyectar una imagen renovada al exterior, se perfila como una escuela ordenada y exigente, donde se respetan las normas básicas de convivencia. Se trata a partir de aquí de una escuela que les plantea una participación desafiante a los apoderados en el acompañamiento y apoyo de sus hijos. De este modo, la escuela revierte una tendencia sostenida de pérdida de matrícula a fines de la década 2000 aunque como veremos en lo que sigue también privilegia criterios exigentes a los apoderados para la postulación y acceso a la escuela, cuidando especialmente aspectos conductuales, un alto compromiso con los aprendizajes y una cuidadosa presentación de sus estudiantes. El 2011 se aprecia un incremento en la matrícula, y así nuevamente en los años siguientes. Actualmente, es “el colegio que ha tenido un mejor aumento dentro de la comuna” (Jefa UTP), a pesar de mantener una competencia directa con los colegios particulares subvencionados que se han posicionado a pocas cuadras en el sector. Gracias a ello, ha aumentado el número de cursos por nivel en educación preescolar y primer año básico, y se proyecta continuar este aumento en los niveles superiores.

En cuanto a los resultados SIMCE, se observa una trayectoria de mejoramiento gradual y sostenido que se inicia el año 2008, tanto en los sub-sectores de lenguaje, matemática y ciencias (comprensión del medio), con especial énfasis en primer ciclo. Los apoderados valoran el alza de los resultados; “arrasamos en el SIMCE” (Apoderados), reconocen que existe un buen clima escolar y se conserva una disciplina estricta en la presentación de los estudiantes, lo cual es reconocido por los padres: “los niños se sienten orgullosos y uno también... además que ahora los ven con el uniforme del colegio...” (Apoderado).

En síntesis, la escuela presenta una trayectoria de mejoramiento en vías de institucionalización, caracterizada por una reestructuración profunda de las distintas dimensiones de la vida escolar en un breve periodo de dos a tres años, a partir de un fuerte liderazgo centrado en la transformación del trabajo pedagógico y una orientación especial a la comunidad de padres y apoderados. De acuerdo a la tipología que proponen Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) la experiencia de mejoramiento de la Escuela Ciudad de Frankfort presenta algunos rasgos asociados a las escuelas efectivas, a partir de una respuesta estratégica a los retos de la actividad educativa, aunque todavía parcial en ciertos sectores o ciclos y se centra fuertemente en el liderazgo directivo.

EL MERCADO Y DOS “PROYECTOS” DE LA ESCUELA PÚBLICA:

De acuerdo a lo anterior, la Escuela Ciudad de Frankfort logra un reposicionamiento en un contexto altamente competitivo tras dos años de reestructuración profunda de la escuela. Después de un trabajo sistemático, la directora y su equipo han logrado un nivel de cohesión interna que les ha permitido replantear efectivamente la centralidad del trabajo pedagógico y sostener un relato común, desde donde la escuela articula un proyecto que es ampliamente reconocido por los padres, autoridades locales y nacionales (Contreras y Carrasco, 2014).

En este sentido, la escuela privilegió la generación de condiciones antes que el crecimiento de la matrícula per se. En las primeras etapas del mejoramiento la gestión se orienta a reforzar la identidad territorial de la escuela, reposicionarla y de alguna manera volver a encontrarse con la comunidad de padres del sector ofreciéndoles un estatus diferenciado a las familias a partir del mejoramiento de su imagen y los espacios educativos, una selección atenta a la condición de los estudiantes y la “normalización” del trabajo pedagógico en la escuela atendiendo situaciones de violencia entre los estudiantes, alumnos con profesores, e incluso situación de hostilidad entre apoderados y profesores. Dada la situación crítica que enfrentaba la escuela el año 2007, se priorizaron los recursos pedagógicos con especial énfasis en la preparación de las pruebas, trabajando con profesores y estudiantes. Incluso, la directora asumió personalmente la tarea de preparación de los niveles que rinden SIMCE en matemáticas.

Ahora bien, puesto en la perspectiva de los actores, existen tensiones y aproximaciones más moderadas respecto el proceso de mejoramiento que ha desarrollado la escuela y su posicionamiento local. La sostenedora actual, quien asume su cargo el año 2013, posee un conocimiento en profundidad de la trayectoria de cada escuela dependiente del municipio. Para la

sostenedora, no solo existen otras dinámicas contextuales que nos ayudan a dimensionar el mejoramiento de la Escuela Ciudad de Frankfort que tienen que ver con un esfuerzo comunal por la recuperación de barrios y un consiguiente cambio demográfico del sector²⁶, sino también hay una diferencia de fondo respecto al mismo proceso, sus claves y efectos a la luz de la pregunta por el rol de la educación pública en el contexto local.

La sostenedora ve en el proceso de la escuela luces y sombras. Por un lado, señala que la directora “hace rato que la sacó trecho a los particular subvencionado, todos los años aumenta la matrícula, tiene éxito en el SIMCE, tiene éxitos propios...” (Sostenedores). En este sentido, comprende y reconoce la magnitud del esfuerzo que se ha realizado y el consiguiente cambio que ha experimentado la escuela a partir de que se inicia el trabajo de la directora: “era una escuela como muchas otras en el mundo municipal que tenía una pérdida irremontable de matrícula (...) cuando la directora la toma tenía menos de 200 estudiantes y estaba siendo mirada para cerrar” (Sostenedor).

El ángulo más bien “escéptico” que plantea la sostenedora respecto esta experiencia de mejoramiento es que si bien se trata de una escuela que ha logrado un mejoramiento sustantivo de sus procesos y resultados, imprimiendo un sentido de propósito que había perdido durante años en el contexto de debilitamiento progresivo de la educación municipal en el sector, lo haría a partir de un discurso y unas prácticas que son propias de una escuela privada. En palabras de la sostenedora, la escuela logra “dar vuelta” el mundo de la educación municipal, aunque desde un modelo que no es propio de este:

“El uniforme, la insignia y el himno... le dan una fortaleza simbólica a la institución, puso distinción, congreco a los niños a crear símbolos, le da distinción frente a un mundo municipal que va muriendo, que lo atosiga la privatización... ahí la directora pone signos de distinción que gustan” (Sostenedor).

La directora logra resituar a la escuela frente a la comunidad aunque reforzaría “lógicas” que serían propias de una escuela privada, instalando “signos de distinción” y un discurso competitivo para los estudiantes y profesores. Esta estrategia centrada en la generación de un estatus diferenciado para las familias estaría asociada para la sostenedora al despliegue de la privatización de mercado y con un fuerte componente reputacional donde se cifran las expectativas de una comunidad de padres que miran con sospecha una escuela abierta a familias y estudiantes “problemáticos”. La escuela ha mejorado pero “generando una distancia” con aquellos profesores, estudiantes y familias que no entran en su esquema “winner”, según la sostenedora. Para la sostenedora la escuela articula, a partir del trabajo de la directora y su equipo un discurso que excluye a los grupos que no calzan en este tipo de estilo, y se orienta al esquema de la “familia

²⁶ El sector de la escuela se inserta dentro del programa de recuperación de barrios de la comuna: “En esta zona donde está esta escuela, es una zona que se ha intencionado respecto de rejuvenecer los habitantes, es una población, una villa, que desde el punto de vista también de la demanda por escuela iba muriendo, ya que era una zona antigua, una población vieja de San Joaquín, sin embargo, hay una cierta intencionalidad por la vivienda social que cumple unas características.” (Sostenedora)

meritocrática vulnerable”, no presenta un proyecto de integración educativa ni atiende situaciones de expulsión desde otras escuelas. Por el contrario, para la sostenedora es básicamente selectiva y aísla sistemáticamente a las familias que resultan “problemáticas” para la escuela. Desde ahí, se pregunta críticamente sobre la vocación pública de la escuela, esta vez muy personificada en su directora.

De este modo, constatamos que los actores significan de manera diversa su rol como escuela pública en contextos de competencia. Tanto la directora como la sostenedora articulan un relato en tensión respecto la educación municipal y el rol de la escuela pública a propósito de la experiencia de mejoramiento de la Escuela Ciudad de Frankfort que hemos revisado. La directora trae consigo, una vez que asume la decisión de dedicarse por entero a la educación pública, un diagnóstico sumamente crítico del sistema municipal y este es una referencia permanente para entender el proyecto que la escuela ha construido bajo su liderazgo. Aquello que le permite a la directora elevar el nivel de exigencia del trabajo pedagógico en la escuela, ganando cohesión interna y validando a sus profesores, se articula precisamente desde el imperativo de reposicionar una educación pública ampliamente desprestigiada en la comunidad del sector.

La directora congregó a los alumnos en torno a símbolos que los identificaron, cambiando los uniformes y la insignia a partir de una consulta que realizó con alumnos, padres y docentes. Se encargó de renovar la relación con las familias, integrándolos a la escuela a través de actividades que resultaran atractivas, recuerda que “empecé a conocer a los apoderados, a ganarme la confianza de ellos, (...) me los gané celebrando el día de la madre, hice una fiesta, me conseguí un montón de cosas, numeritos artísticos, desayunito, cualquier cosa, después el día del papá” (Directora). También implementó una serie de instancias extra-curriculares, con énfasis en disciplinas deportivas y artísticas, atenta a los intereses de los estudiantes y sus familias. Para financiar las iniciativas que buscaba implementar en primera instancia generó recursos dentro de la propia comunidad escolar, organizando actividades de ventas de comida y ropa. Al año siguiente, el sostenedor obtuvo recursos por la vía de un proyecto para el mejoramiento inmobiliario de las escuelas de la comuna, gracias a lo cual la escuela pudo pintar las salas, cambiar luminarias y techar el patio. Además, optimizó el uso de los recursos regulares con los que contaba la escuela, atendiendo así a las necesidades de ésta y su proyecto:

“su personalidad y forma de actuar, la hacía estar muy atenta a la necesidad de incorporar esos recursos rápidamente (SEP), y ella focaliza muy bien estos recursos y también con mucha atención a lo que la comunidad requería, a las necesidades de sus estudiantes, lo que pedían los apoderados, entonces fue solicitando estos recursos y orientándolos a aquellos aspectos que ella consideraba fundamentales en su proyecto educativo” (Ex-Sostenedor).

Buscaba así revertir el estado en que se encontraba la escuela, en palabras de la directora, “lo que la escuela tenía era una carencia afectiva, de los alumnos y de los de los padres, una escuela que estaba abandonada, que nadie te escuchaba, daba lo mismo, total los chiquillos venían a tomar leche, a almorzar, entraban, salían” (Directora).

Para la sostenedora como contrapunto el proceso descrito genera fuertes barreras internas con apoderados, profesores y por cierto, grandes distancias con otras escuelas de la comuna. Independiente de las posiciones específicas en juego, es precisamente esta diferencia de fondo lo que subyace y da cuenta de las tensiones que presenta el proyecto Ciudad de Frankfort y que tiene que ver finalmente con la pregunta por la educación pública “municipalizada” justo en un contexto donde la privatización triunfa sin reservas; donde las fuerzas del mercado han atenazado a la escuela pública y relegado a la educación municipal. Ahora bien, cabe preguntarse: ¿Cuáles son las posibilidades para la escuela pública de hacerse una opción competitiva en un contexto de mercado? Mientras que para la sostenedora esto supone incluso asumir “lógicas” que no le serían propias (promoción, “excelencia”, selectividad, etc.) la directora entiende cómo debe transformar la escuela en una opción incluso más atractiva que los colegios particular subvencionados en el sector para apuntalar esta escuela pública en plan de cierre.

En términos históricos, sabemos que la educación pública no posee necesariamente el atributo de ser ‘no selectiva’, o por lo menos, ha primado en Chile una noción de la educación pública que admite la posibilidad de diversas opciones y entradas institucionales, e incluso apelando a un sentido tradicional de “excelencia” que es una referencia convencional a la educación pública de las décadas previas a los 80’. Mientras la directora apela a restaurar este sentido de excelencia de la educación pública, la sostenedora articula su planteamiento crítico en un nivel más bien normativo, interpellando fuertemente a la escuela en su vocación pública como escuela no inclusiva. Muestra de lo anterior para la sostenedora sería que la directora efectivamente identificó a algunos niños con problemas disciplinarios importantes y que tenían una edad mayor a lo que corresponde a su nivel, a los cuales les solicitó cambiarse de establecimiento. Otro cambio importante, según directivos y docentes, fue la renovación de profesores, ya que una parte importante del cuerpo docente se encontraba en edad de jubilar, por lo que dejaron al poco tiempo el establecimiento, aunque también hubo algunos profesores que dejaron la escuela por no compartir el estilo de la nueva directora.

Para la sostenedora la escuela pública es un espacio donde los ciudadanos acceden portadores de un derecho, aunque descuida seriamente sus posibilidades efectivas en un contexto competitivo donde no puede sino orientarse a la preferencia de los padres. Esto nos plantea la cuestión siguiente: ¿desde dónde se construye la escuela pública en un contexto de mercado? En un contexto de competencia guiado por el mercado, las escuelas públicas municipales enfrentan la necesidad de tornarse atractivas en el espacio local y una alternativa viable para los padres. La posición de la directora, sin negar ni afirmar necesariamente lo anterior, se articula a partir de la transformación práctica de una escuela y una trayectoria muy específica de deterioro de la escuela pública que logra revertir.

La presión competitiva sitúa a la Escuela Ciudad de Frankfort ante el desafío de alcanzar la calidad rompiendo con estigmas e inercias asociados a la educación pública municipal, logrando una propuesta que permite volver a convocar a la comunidad de padres y apoderados, aunque como queda establecido que esto supone fragilidades y tensiones inherentes a su proyecto.

3.2. - ESTUDIO DE CASO: ESCUELA MÉXICO DE MICHOACÁN, OSORNO.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO

La comuna de Osorno, tiene una población estimada de 153.797 personas el año 2012 representando un aumento de su población de un 13,7% en la última década. La actividad económica de la comuna es principalmente agrícola y ganadera, especialmente ligada a la producción de carne y lácteos. El 15,3% de la población de la comuna vive en condiciones de pobreza (CASEN 2012).

La municipalidad de Osorno posee una matrícula de 35.210 estudiantes en los distintos niveles de enseñanza. El año 2014 el número de alumnos matriculados en establecimientos municipales alcanza a 13.557 estudiantes, lo que representa un 39% de la matrícula total de la comuna, mientras que las escuelas particular subvencionadas representan un 52% (18.342) y las particular pagadas el 9% (3.293). Como en el resto del país, la educación municipal ha venido perdiendo matrícula de manera constante y acentuándose especialmente durante la década pasada. La evolución de la matrícula municipal en los diferentes niveles y modalidades presenta una pérdida de 3.263 entre el año 2007 y el 2013, concentrándose principalmente en la educación básica. En la comuna hay 52 escuelas municipales, 77 particular subvencionada y 9 particular pagada.

EL PADEM de la comuna constata que es en el tránsito de la educación básica a media donde se profundiza el éxodo de las familias de las escuelas municipales: “En el traspaso de la Enseñanza Básica a la Enseñanza Media se observa que en el año 2007 se perdieron 4.073 estudiantes (41%), la cifra arrojada el año 2010 muestra una pérdida de 2.418 estudiantes (29,3%) y el año 2012 una pérdida de 2.485 estudiantes (33.8%). Una de las razones de esta disminución de matrícula se debe al aumento de la oferta de establecimientos educacionales particulares subvencionados” (PADEM 2014).

La Escuela México de Michoacán está ubicada en un sector comercial tradicional y de fácil acceso en la ciudad. Su entorno es definido por los entrevistados como seguro y donde se reconoce a antiguas familias del sector. Los estudiantes de la escuela provienen de distintos sectores de la ciudad, y en una proporción importante los padres son ex - alumnos o familiar de un antiguo estudiante de la escuela. Los procesos de mejoramiento en la Escuela México de Michoacán están fuertemente institucionalizados en su cultura escolar, los profesores han conformado una comunidad de aprendizaje profesional y es posible apreciar un buen clima organizacional. Ahora bien, junto con mantener lo logrado, cuestión que ya representa un desafío importante, el fuerte foco en los aprendizajes académicos, sumado a dificultades de infraestructura, ha generado un desbalance respecto a las oportunidades educativas en otras dimensiones para los estudiantes de la escuela, afectando el logro de una formación más integral, situación sobre la que la escuela se ha planteado colocar mayores esfuerzos que los realizados hasta el momento (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

HISTORIA DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO ESCUELA MÉXICO DE MICHOACÁN

La Escuela México de Michoacán se creó el año 1960, tras el terremoto que afectó la zona sur del país. El sismo dejó graves daños en la ciudad, lo que generó la solidaridad del Gobierno de México que donó los recursos financieros para construir una escuela de carácter vocacional. El año 1973 este establecimiento educacional se transformó en una escuela básica completa, tomando el nombre de Escuela México de Michoacán reconociendo el apoyo de este país. Posteriormente, un incendio destruyó la escuela casi completamente el año 1996. Como consecuencia de lo anterior, las clases se realizaron por varios años en tres locales separados, lo cual es recordado como una situación compleja que alteró las condiciones básicas de trabajo para profesores y directivos (Vanni y Santelices, 2014).

Durante ese tiempo, uno de los mayores esfuerzos del equipo directivo fue justamente mantener cohesionada a la comunidad educativa, para lo cual, a pesar de la distancia todos los docentes se juntaban semanalmente a realizar los consejos de profesores, en una sección de la antigua escuela que no fue afectada por el incendio. El año 2000 terminó de construirse una nueva y moderna infraestructura, lo que permite su ingreso a la Jornada Escolar Completa de acuerdo a los objetivos que les planteó el gobierno a las escuelas, y lo que terminó con la doble jornada de mañana y tarde. Esto, evidentemente significó un cambio importante para la organización de los tiempos y espacios pedagógicos en el trabajo de la escuela y le permitió avanzar en la consolidación de su proyecto educativo, aunque también se tradujo en una disminución de matrícula de un 30% al terminar la doble jornada.

Actualmente, la Escuela México de Michoacán es el establecimiento de educación básica municipal con más matrícula de la comuna atendiendo a casi 1000 estudiantes desde Pre kínder a 8° año básico, matrícula que se ha mantenido relativamente estable en la última década, a pesar de la significativa caída de la educación municipal en la comuna. Cuenta con 24 cursos, 4 en los niveles de transición y 3 cursos por nivel desde 1° a 8° año básico, con un promedio de 35 alumnos en aula. La escuela recibe a familias de grupo socioeconómico medio según la clasificación del Ministerio de Educación, es decir, atiende principalmente a familias de ingresos entre \$340.001 y \$550.000, en la que los padres han alcanzado enseñanza media completa. Según la clasificación SEP, 490 de sus estudiantes han sido identificados como prioritarios, es decir alrededor del 50% de los estudiantes de la escuela y ésta presenta un índice de vulnerabilidad escolar de 71% el año 2011.

Su infraestructura se observa bien mantenida y cuidada, aunque es bastante estrecha para la matrícula que posee actualmente. A pesar de esto, la escuela utiliza los espacios que dispone con mucha eficiencia, readecuándolos de acuerdo a las prioridades y necesidades de los alumnos y alumnas. En la actualidad, la escuela cuenta con un equipo de 37 profesionales: 2 directivos, 29 docentes de educación básica, 4 educadoras de párvulos, 2 educadores diferenciales y 9 asistentes de la educación (Vanni y Santelices, 2014).

Por otro lado, los resultados en el sistema nacional de evaluación docente municipal, muestran que de un total de 30 docentes evaluados al año 2011, 23 han sido evaluados como competentes y 7 en nivel básico.

La escuela México de Michoacán ha alcanzado un prestigio notorio en la comuna, especialmente debido a su reconocida calidad académica y disciplina escolar. Se incorporó a la Subvención Educacional Preferencial (SEP) el año 2008, siendo clasificada como autónoma debido a sus sistemáticos buenos resultados educativos, lo que la han posicionado como una de las escuelas de mejor desempeño en el país en las pruebas estandarizadas SIMCE. Los buenos resultados alcanzados en estas evaluaciones han hecho posible que la escuela haya recibido durante 14 años consecutivos la subvención por desempeño de excelencia (SNED).

Si bien, la escuela ha obtenido tradicionalmente buenos resultados, desde el año 2008 ha tenido un incremento sostenido en su efectividad, especialmente en primer ciclo básico. Este mejoramiento sostenido de los resultados de aprendizaje incluye los distintos sectores de lenguaje, matemática y ciencias, dando cuenta de un mejoramiento integral de sus logros en las pruebas SIMCE (Vanni y Santelices, 2014).

Es interesante que estos logros se hayan alcanzado incrementando de manera clara los niveles de equidad en la escuela. Los años 2011-12 en la prueba de lenguaje el 87,4% de los estudiantes alcanza el nivel de aprendizaje adecuado y el 69,5% en la prueba de matemática, más del doble en ambos subsectores que el promedio nacional. Ningún estudiante en lectura y solo 1 estudiante en matemática se sitúa en el nivel de aprendizaje insuficiente o más bajo. Esta misma situación se aprecia en el caso de ciencias sociales donde el 83% de los estudiantes alcanza un nivel de aprendizaje adecuado y solo 1 estudiante se sitúa en el nivel insuficiente.

En cuanto a los resultados obtenidos en las mediciones SIMCE de 8° básico, si bien no son tan sobresalientes como los de 4º básico, se observa un mejoramiento al inicio de la década para después mantenerse relativamente estable en los últimos 7 años. Los promedios tanto en la prueba de lectura como de matemática se encuentran muy por sobre el promedio nacional y entre 17 y 22 puntos SIMCE sobre el promedio de los resultados de escuelas similares, respectivamente. En cuanto a la distribución de los resultados en las pruebas SIMCE del año 2011, se aprecia que en lectura el 42% de los estudiantes alcanza el nivel avanzado y el 17% se sitúa solo en el nivel inicial. Contrariamente, en el caso de matemática se observa que solo el 17% de los estudiantes alcanza el nivel avanzado, y el 42% se sitúa en el nivel inicial.

La tasa de repitencia de la escuela aumenta desde el 1% en el año 2002 a niveles del 5% en el año 2011, incluso llegando a máximos del 8% y 7% en los años 2008 y 2010, respectivamente. De acuerdo a los directivos de la escuela, la alta tasa de repitencia es producto del nivel de exigencia, ya que, se considera un 60% de logro mínimo en las evaluaciones para la aprobación, de manera de asegurarse que los estudiantes han alcanzado los aprendizajes esperados. Este es un tema relevante, puesto que la evidencia investigativa apunta a que los bajos resultados que se asocian a

la repitencia generalmente no son revertidos en el tiempo y esto también se asocia a un aumento de la probabilidad de abandonar el sistema escolar.

Para Vanni y Santelices (2014) la clave del proceso de mejoramiento de la Escuela México ha sido la consolidación de una cultura escolar de fuerte compromiso y trabajo del equipo docente y directivo, lo que los ha transformado en una verdadera comunidad de aprendizaje profesional, formando profesionales reflexivos y generando una fuerte capacidad interna de cambio y mejoramiento.

EXCELENCIA DE LA ESCUELA PÚBLICA EN CONTEXTOS DE MERCADO.

Si bien, en las entrevistas no aparece explícitamente la pregunta por el carácter público de la escuela, la competencia de los colegios particular subvencionado y pagados está muy presente, especialmente en el discurso de los profesores y directivos, quienes parecen conscientes de una frágil ventaja ante estos. La matrícula de la escuela baja levemente para después mantenerse constante durante el periodo de estudio en torno a los 900 estudiantes, siendo la más numerosa de la comuna y cuenta cada año con una “demanda insatisfecha” en su admisión. La capacidad operativa de la escuela desde el punto de vista de su infraestructura y servicios está en el límite y es eficientemente administrada por sus directivos.

Ahora bien, el contexto de competencia entre las escuelas que se profundiza a partir de la expansión del sector particular subvencionado en la comuna le plantea un nuevo contexto al trabajo de la Escuela México de Michoacán presionándola a potenciar sino mantener su posicionamiento en el territorio. La ciudad de Osorno en el año 1992 tenía 54 escuelas municipales y 30 particular subvencionada, mientras en el año 2010 las escuelas municipales son 41 versus 74 particular subvencionadas, disminuyendo la matrícula municipal al 40,3%²⁷. Si bien, hay muchas líneas de continuidad en el trabajo de la escuela, este nuevo contexto no sólo supone un incremento en la presión que ejerce la presencia de mayores competidores en el contexto geográfico sino también nudos críticos para el quehacer interno de la escuela. En lo que sigue, veremos cómo está trayectoria de mejoramiento se replantea a la luz de la privatización y la competencia creciente intentando resguardar los valores de excelencia de la educación pública.

A diferencia de las comunas en que se insertan los demás casos, la ciudad de Osorno posee un crecimiento demográfico moderado aunque constante entre 1992 y 2012, especialmente en sus sectores urbanos (PADEM, 2014). La expansión de las escuelas particulares subvencionadas y la disminución de la matrícula municipal se concentran especialmente en el nivel de educación básica, siendo precisamente este el nivel de enseñanza del cual participa la Escuela México.

En este contexto, la Escuela México de Michoacán ha pasado en algo más de media década de ser una buena escuela a constituirse en un verdadero referente no solo regional sino también a nivel

²⁷ Ver artículo “EL Desalojo de la educación Pública” Noviembre, 2011. Fundación Sol

nacional gracias a sus resultados educativos, especialmente al finalizar el primer ciclo básico. Ha sido destacada como una experiencia ejemplar por su sostenedor y una referencia necesaria a la educación pública del sector.

Como hemos señalado, ya en la primera parte de la década pasada había logrado condiciones de normalización y una cultura escolar que le permitió alcanzar resultados por sobre el promedio de sus pares logrando mantener un prestigio importante en la ciudad. De acuerdo a Vanni y Santelices (2014), la llegada de una nueva directora y la consolidación posterior del equipo técnico generaron en la escuela un nuevo impulso, un cambio de ritmo, colocando de manera más fuerte el foco en los resultados de aprendizaje de los estudiantes a partir del año 2008. Para esto, se fortalecieron una serie de prácticas y se profundizaron otras especialmente en los ámbitos de gestión pedagógica, convivencia y la disciplina escolar.

Al ser consultados los apoderados, respecto la imagen que proyecta la escuela a su entorno, destacan el compromiso de sus profesores, su desempeño académico y la disciplina de la escuela:

“Nosotros hacia afuera, por lo que yo percibo y lo que uno conversa con la gente, tienen una muy buena impresión de lo que es el colegio.

- Educativamente, muy bien catalogada.

-Porque de los niños que postulan a los liceos donde postulan, ya sean particulares, subvencionados o municipales, lo cierto es que los niños siempre quedan

- Saben, los asocian inmediatamente a un buen desempeño, disciplina” (Apoderados)

“Es el colegio donde los niños quieren estar” (Apoderada)

Para la Jefa UTP, quién se ha desempeñado durante 15 años en la escuela, los resultados que ha obtenido la escuela le han dado una notoria visibilidad pública, lo cual representa una presión especial cada año por mantener o mejorar dichos logros. Sostiene que desde los últimos tres años hay muchas miradas puestas en la escuela, especialmente desde los colegios particulares de la ciudad: “no podemos bajar, tenemos que seguir igual porque las miradas están puestas en el Colegio México, o sea, no sólo aquí, los mismos profesores, colegas en la escuela, sino a nivel de todos lados (...) los colegios particulares para que decirlo ¿Cómo lo hacen? Nos dicen” (Jefa UTP).

Ciertamente los resultados en las pruebas SIMCE son una preocupación muy importante para el trabajo pedagógico de la escuela y esto se ha intensificado fuertemente en los últimos 5 años. Directivos y profesores se refieren frecuentemente en las entrevistas sobre los cursos o los docentes que han logrado altos puntajes, o que se espera logren altos puntajes en las siguientes mediciones del SIMCE (Vanni y Santelices, 2014). En los cursos que rinden el SIMCE desde hace muchos años la escuela realiza una preparación y reforzamiento especial de los estudiantes en los subsectores de aprendizaje que son evaluados. En estos niveles se intensifica el monitoreo de los

logros de aprendizaje de los estudiantes, se realizan ensayos tipo SIMCE mensualmente que son preparados por el equipo técnico pedagógico. Esto permite a los estudiantes familiarizarse con el formato, pero de manera más relevante facilita el análisis de sus resultados, donde docentes y directivos en conjunto definen que “contenidos” y habilidades requieren ser reforzadas en todos los cursos del nivel o en un curso particular, y de qué manera se apoyará a esos docentes. Como se señaló anteriormente los estudiantes con mayores dificultades trabajan en el programa de reforzamiento o con las educadoras diferenciales en grupos pequeños o incluso individualmente.

Se considera como algo natural para los docentes de otros subsectores que no son evaluados colaborar con el desarrollo de habilidades más transversales y de apoyo a aquellos niveles que se preparan para rendir las pruebas, estrategia que también se promueve desde la unidad técnico pedagógica:

“Es que también nosotros analizamos con los colegas y les damos como, por ejemplo artes visuales, que el niño haga una expresión artística pero que a la vez lo haga también desarrollar la capacidad de escribir, de hacer síntesis” (Jefa UTP).

Tanto los estudiantes como los profesores son reconocidos públicamente cuando se logran mejoramientos u obtienen buenos resultados.

Ciertamente, para la comunidad educativa parte del mejoramiento de la escuela se atribuye al intenso trabajo y esfuerzo cotidiano que realizan directivos, profesores y estudiantes. Para los profesores cuando la escuela comenzó a obtener mejores resultados de aprendizaje en las pruebas nacionales, estos se transformaron en un incentivo virtuoso que los hacía esforzarse todavía más para conseguir mayores logros. “Es que los profesores hablan de que tiene que irnos bien, de que tiene que irnos bien, pero igual se sabe que tiene que irnos bien, porque es harto esfuerzo y si nos iba mal, nos afectaba a nosotros igual, pero no hay nervios por el SIMCE” (Estudiante). En ese sentido, a diferencia de otras escuelas, la intensificación de las mediciones externas no parece ser percibido como algo negativo o demasiado estresante para docentes y directivos de esta escuela:

“yo me doy cuenta que a medida que nosotros vamos mejorando en el SIMCE como que eso a nosotros nos gustó tanto, entonces nos importa esforzarnos cada día más, esa es la verdad, porque nos gusta y sabes que también hemos tratado de que los niños sientan un amor tan grande por la escuela, porque ustedes son de la Escuela México, no son de cualquier escuela y no les decimos que somos segundos ni los terceros sino que somos los primeros, no importa que no seamos los primeros, pero como que somos los primeros, esa parte, siempre la autoestima, que ellos se crean el cuento y todos” (Docente).

Una profesora se refiere al sentido profesional que representa para ella ser parte de la Escuela México tras los logros destacados que han obtenido en una comparación explícita con sus competidores directos:

“es la mejor, que la enseñanza no tiene nada que envidiar a un colegio particular, porque yo por ejemplo que trabajé veinte años en un colegio particular pagado caro a la vez trabajaba en la mañana en una escuela municipal de un barrio pobre y en la tarde trabajaba en un colegio carísimo, entonces veía las realidades y nosotros lo que estamos viviendo acá no se diferencia en nada, en absolutamente en nada...” (Profesora).

Desde la perspectiva de los directivos, más importante que los resultados en las pruebas SIMCE es que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados, reflejándose este trabajo finalmente en sus resultados. Si bien, estos reconocen el énfasis en los subsectores evaluados por el SIMCE, consideran que también se desarrollan en los estudiantes de la escuela otras habilidades académicas que no son consideradas en las mediciones nacionales como la comunicación oral, la escritura y la argumentación. Menos claro es el nivel de desarrollo y relevancia para la escuela de las habilidades artísticas, deportivas y extracurriculares en general.

Durante los últimos años, se ha puesto un mayor énfasis respecto de la relevancia de una buena disciplina, el orden y la presentación personal de los estudiantes.

“- Los papás están muy involucrados en lo que es el trabajo del colegio también, en lo que es la educación y en lo que es el uniforme” (Apoderados).

Especial esfuerzo se ha dedicado en la fijación de normas más claras y rigurosas y el desarrollo de estrategias relacionadas con la prevención y regulación de la conducta para una mejor convivencia. Muestra de ello es que en los últimos años se incorporaron inspectores a la escuela, figura que anteriormente no existía, y que ha permitido tener una mayor supervisión de los estudiantes en los espacios fuera del aula y liberar a los docentes de estas tareas que antes realizaban por turnos, lo que ciertamente es muy valorado por los docentes:

“... antes nosotros teníamos que estar en el recreo, no disfrutando nuestro recreo, a veces no podíamos ni ir al baño, en cambio con ellas (inspectoras) nosotros ya no estamos cuidando los niños, que eso igual era un agotamiento tremendo, a mí me desagradaba, porque tu salías de la sala de clases y tenías que cuidarlos igual, entonces era como que no descansabas nunca” (Docente).

Esto es un aliciente tanto para profesores que anhelan llegar a la Escuela México como para los padres que actualmente son parte de la comunidad educativa.

Ahora bien, este mayor énfasis en lo disciplinario es percibido por los estudiantes entrevistados, quienes advierten un importante cambio de estilo entre la dirección de la escuela anterior y la actual, a la cual algunos estudiantes consideran más rígida y severa. Los estudiantes perciben que la escuela es ahora más estricta, menos flexible y que existen muchas más reglas que antes. Si bien reconocen y consideran positivo que ahora existe mayor disciplina y que eso habría conducido a mayores logros académicos de la escuela, resienten fuertemente la pérdida de algunas tradiciones y espacios de integración o expresión juveniles que existían anteriormente en la escuela como la radio en los recreos, algunas celebraciones y fiestas que se realizaban: “...por un lado positivo porque hubo más disciplina y se aprovecha la parte como académica, somos conocidos a nivel

regional... Pero claro se pierde eso como del espíritu, la celebración, como de la identidad” (Estudiante).

“Antes teníamos más actividades, por ejemplo en el aniversario del colegio se escogían candidatas a reina y todo eso y ahora no se hace nada... salíamos y había música en el recreo, era más entretenido. Es como un dibujo animado que está como colorido anteriormente y pasamos a plomo, sin color” (Estudiante).

La buena convivencia y disciplina actual de la escuela no es una característica exclusiva de los últimos años, tiene raíces más profundas y es una de las razones por la que varios de los docentes consideran la escuela México de Michoacán un lugar atractivo para trabajar, como nos señalan los profesores que llevan más tiempo en la escuela: “Siempre quise venirme a trabajar acá porque me gustaba el orden que tenía, como que tenía una cierta trayectoria ya, antes de ser tan conocida. Y lo que me gusta de acá, la disciplina, que a pesar de que igual tenemos alumnos con problemas disciplinarios pero se logran controlar” (Profesor).

Ahora bien, es importante hacer notar que las altas expectativas de alumnos y apoderados sobre los logros de aprendizaje que pueden alcanzar los estudiantes influyen directamente en el ambiente de disciplina y rigor que existe al interior de la escuela, el cual es visto como un elemento favorecedor para el aprendizaje tanto por los estudiantes como por los padres. Las familias de la escuela valoran altamente una escuela exigente y ordenada, y es una de las razones por las que eligen esta escuela: “los mismos papás, con respecto a las expectativas que poseen, saben que necesitan un colegio con normas claras y disciplina” (Docente).

Como pudimos examinar a propósito del caso de la Escuela Ciudad de Frankfort, el avance de la privatización de mercado y la consiguiente expansión de la competencia entre las escuelas chilenas han instaurado un contexto crítico para la educación municipal y la escuela pública en el sistema educativo chileno. Este nuevo contexto ha estado marcado justamente por su debilitamiento progresivo y el desprestigio al cual ha estado sujeta la educación pública, incluso no estando siempre acompañada de bajos resultados, como señala Weinstein, Muñoz y Marfán (2013).

Por lo tanto, la creciente presión competitiva con la que deben lidiar las escuelas municipales incluye muchas veces esta “desventaja reputacional” como punto de partida casi irremontable para su proyecto educativo. Cabe mencionar que esto se traduce en dificultades muy concretas para el trabajo pedagógico de las escuelas municipales que van desde cómo lograr atraer y retener profesores destacados o intentar revertir la percepción crítica de las familias hasta ámbitos de funcionamiento cotidiano de las escuelas asociados a su financiamiento, mantención y la amenaza de cierre definitivo. También destacamos a propósito de los casos revisados, como este contexto de mercado les plantea a las escuelas municipales un doble desafío que consiste en viabilizar su proyecto arrastrando para ello desventajas estructurales y al mismo tiempo tener que responder a imperativos sociales de inclusión y construcción de ciudadanía propios de la educación pública.

Cuánto las escuelas municipales pueden balancear los desafíos específicos que les plantea un contexto competitivo con su vocación pública es una pregunta difícil de responder y que excede el alcance de este estudio. Ahora bien, algunos contrapuntos con la experiencia de la Escuela Ciudad de Frankfort nos pueden ayudar a contextualizar la trayectoria que hemos examinado recientemente. A diferencia de la experiencia anterior, la Escuela México presenta una trayectoria donde ha sido por décadas considerada una opción atractiva para las familias del sector a partir de un prestigio de carácter tradicional que destaca la excelencia y los resultados académicos de sus estudiantes, no se trata de una trayectoria ascendente en el sentido que viene a revertir una situación de crisis y desprestigio inicial, y el proceso de cambio en la Escuela México posee una base consensual más consolidada entre profesores y directivos. Esto significa entre otras cosas que la “coherencia” del proyecto es más nítida y el tipo de habilidades que exige de los directivos y profesores están más orientadas al trabajo pedagógico, aunque con mucho énfasis en lo disciplinario.

3.3.- ESTUDIO DE CASO: COLEGIO POLITÉCNICO MARÍA GRISELDA VALLE, EL BOSQUE.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO

El Bosque es una comuna urbana popular del sector sur de Santiago, Región Metropolitana, que posee aproximadamente 180.000 habitantes. En 1981, se crea formalmente como comuna, aunque no es sino hasta 1991 que inicia sus funciones y se conforma a partir de territorios que pertenecían a las comunas de La Cisterna y San Bernardo. Actualmente, cuenta con 54 establecimientos educacionales de enseñanza básica y media, de los cuales 16 son de dependencia municipal y 32 escuelas son particular subvencionadas. No hay escuelas particulares pagadas en la comuna.

El Colegio Politécnico María Griselda Valle, es un establecimiento particular subvencionado que depende de la Corporación San Isidro, la cual, es depositaria de una tradición familiar de generaciones de sostenedores. El colegio participa del sistema de financiamiento compartido desde el año 1994²⁸. Actualmente ocupa una gran manzana de 20.000 Mts² de terreno y educa a casi mil estudiantes pertenecientes al nivel socio-económico medio-bajo. Desde el exterior se presenta como edificio moderno con una fachada de muros de ladrillo que destaca en un entorno de pequeñas casas. Apoderadas del colegio sostienen que el sector donde está el colegio es “Más o menos conflictivo... (Aunque) uno trata de colocar siempre a su hijo en este colegio, porque es uno de los mejores catalogados dentro del perímetro de la zona donde uno vive” (Apoderada).

La Corporación Educacional San Isidoro agrupa aproximadamente 20 colegios en diferentes comunas de la Región Metropolitana, como Santiago, La Florida, Puente Alto, Quilicura, Maipú, San Miguel, Peñalolén y Estación Central. Su propósito principal es contribuir al desarrollo educacional en comunas de alta vulnerabilidad social, contribuyendo a la continuidad de estudios superiores y a la empleabilidad de los jóvenes. Los objetivos de largo plazo y la manera en que se abordará el logro de dichos objetivos, se expresan en el “Mapa San Isidoro” que indica las áreas de gestión en donde se da especial énfasis al desarrollo de metas institucionales. Las primeras señales de un actuar corporativo del colegio se iniciaron a fines del año 1982 en torno a un programa de formación en idioma inglés y de talleres extra programáticos ofrecidos a la comunidad. Entre los años 1983 y 1984 se realizó un esfuerzo por integrar académicamente al conjunto de colegios asociados mediante la elaboración de Redes Curriculares para cada uno de los subsectores que conforman el Plan de Estudios Oficial.

²⁸ La recaudación recibida por esta vía ha tenido un comportamiento variable, aunque con una tendencia al alza que ha ido de 59 a 83 millones de pesos aproximados, entre los años 1996 al 2011. El sistema de financiamiento compartido también implica el cálculo de un fondo de becas mensuales que deben ser asignadas a los estudiantes por el colegio, según un reglamento interno definido por éste. De esta forma, reporta el director que al año 2012 el 20% de las familias de enseñanza media cancelaba una mensualidad de \$11.000 pesos, esta cifra, aumentó en \$1.000 el año 2013 (Anaya y Galvez, 2014).

HISTORIA DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO COLEGIO MARÍA GRISELDA VALLE

El colegio fue fundado el año 1981, inicialmente con niveles de educación pre-escolar y básica. En el año 1982, la construcción de nuevas dependencias, específicamente, diez salas adicionales, permitió ampliar su cobertura a enseñanza media en modalidad humanista-científico. En 1985, el Colegio optó por la formación técnico profesional a partir del desarrollo de las especialidades de Contabilidad y Secretariado, en el área Comercial, Mecánica Automotriz y Electricidad, en el área Industrial, y Vestuario y Confección Textil, en el área Técnica.

Esta definición del proyecto educativo responde según señala el director del colegio, quien se desempeña en el cargo desde su fundación, dadas las escasas posibilidades de continuidad en estudios superiores, siendo la empleabilidad una opción más pertinente para sus estudiantes:

“no tenían ninguna opción de llegar a la universidad en esa época, ¡nadie! El que no tenía plata no llegaba, no habían becas, no habían nada de esas cosas, entonces la única alternativa, para la gente de este sector, con alta vulnerabilidad, era un técnico-profesional” (Director).

Si bien, la “oferta” de formación técnica del colegio ha sido tradicionalmente una alternativa de interés para los padres del sector, no siempre se trató de un colegio que se destacara por sus buenos logros académicos. El año 2003 ingresa a los programas de apoyo del Ministerio de Educación producto de sus bajos resultados, lo cual activa una serie de medidas tanto a nivel del equipo directivo como de su sostenedor. El colegio experimentó un escenario de crisis asociado a la “estigmatización” y un cambio negativo en la autopercepción de los docentes y directivos. Esta reclasificación por parte de las autoridades educativas habría generado una exposición que afectó profundamente al colegio. Precisamente, a partir de esta situación de crisis, el Colegio comienza a desarrollar una serie de acciones de cambio y mejoramiento. En una primera etapa, se refuerzan el monitoreo del trabajo pedagógico, se organizan una serie de mediciones con foco en la cobertura curricular y programas de formación docente, contando con un fuerte apoyo y atención tanto del sostenedor como del Ministerio de Educación por obtener mejores resultados.

A partir de su clasificación como escuela priorizada (2003), el colegio recibió apoyo del Ministerio de Educación a través de la implementación de la estrategia pedagógica LEM, con énfasis en los sectores de lenguaje y matemática, lo cual significó abrir los espacios docentes a la acción de asesores externos, supervisores y un replanteamiento de los procesos que se llevaban a cabo en el aula. Esta intervención ayudó a los profesores a instalar progresivamente estrategias pedagógicas que han permitido fomentar de manera activa la lectura en los niños, prácticas que han quedado en cierta medida instaladas, incluso después de la partida del programa de apoyo el año 2006. Para las profesoras que participaron en el programa, los estudiantes han mejorado su aprendizaje y han desarrollado habilidades antes no logradas:

“Hicimos mucha lectura, el niño antiguamente no leía más que el silabario, nada de leer oralmente, hoy día el niño argumenta, antes tenían miedo los niños de salir a leer...le presentábamos una lectura cortita, leía por ejemplo bien rápido, después más calmado, después

gritando, sentado en el suelo y empezábamos a trabajar así de esa forma la lectura en los más chiquititos...” (Profesora Antigua).

La estrategia de apoyo ministerial también permitió fortalecer la planificación de los profesores:

“...Al principio la planificación era la tradicional, sin mayor detalle, había como acuerdos generales... la planificación antigua no se especificaba bien lo que se iba hacer. Después con los años cuando nosotros estuvimos en el LEM empezamos a hacerlas clase a clase, antes era la genérica” (Jefa de UTP).

En enseñanza básica, el colegio ha tenido logros de forma consistente cada año desde entonces. Analizando los promedios móviles en el SIMCE de 4° básico, se puede apreciar como inician su trayectoria en el periodo 2002-2005 con un promedio de 239 puntos en lectura y 249 en matemática. En ambos subsectores, incrementan sus puntajes en 46 y 33 puntos respectivamente el año 2010. En 8° básico los resultados también han tenido un ascenso importante. En el año 2000 las cifras indicaban 249 puntos en lectura, situación que comenzó a revertirse llegando a tener 275 puntos al año 2011, lo que representa un alza de 26 puntos. Respecto de matemáticas los resultados indican que el colegio tuvo su mínimo puntaje el mismo año con un promedio de 236 puntos. Este resultado, se incrementa progresivamente hasta llegar a 273 puntos el año 2011, reflejando un aumento de 37 puntos (Anaya y Galvez, 2014).

Uno de los desafíos centrales del colegio es conseguir que su mejoramiento sea integral en todos sus niveles, así lo indican los resultados SIMCE de 2° año medio con un puntaje que si bien ha mejorado desde el año 2003 tanto en lectura como en matemática, al año 2012 se encuentra aún por debajo de su grupo de referencia, sobre todo en lectura, con una diferencia en contra de 18 puntos y de 4 en matemática. Si al análisis de promedios móviles del SIMCE, se suman los niveles de desempeño, se puede observar cómo el mejoramiento escolar del Colegio María Griselda Valle, además de ser sostenido en la enseñanza básica, también ha mejorado su distribución interna en cuanto a los niveles de logro del colegio en 4° básico, con evidentes progresos en relación a la equidad de estos logros entre los estudiantes. Hay una reducción de los estudiantes de nivel inicial en lenguaje, desde un 47% a un 27% en entre el 2002/05 y 2009/10. Esta misma situación se aprecia en matemática, mejorando su desempeño los alumnos de nivel inicial desde un 40% a 17% en el mismo periodo. A la inversa, existe una mejora del desempeño hacia el nivel avanzado, aumentado en el curso de una década desde 19% a un 54 % en lenguaje y de un 27% a un 50% en matemática (Anaya y Galvez, 2014).

En relación a su matrícula e indicadores de eficiencia interna (asistencia, repitencia y deserción), el Colegio María Griselda Valle se ha mantenido relativamente constante en las cifras en el lapso de una década. El registro de matriculados muestra una baja paulatina en la enseñanza básica de 1.233 estudiantes, el año 2001, a 951 el 2011, lo que significó un descenso del 23% de la matrícula en 10 años, mientras la comuna de El Bosque bajo el 25% en los mismos años.

A esto se suman las cifras de deserción escolar, reportadas por el colegio, para el mismo nivel de enseñanza, las que registran un leve aumento de 0,7% a 1,1% en el periodo 2001-2011. A su vez,

la tasa de repitencia se ha incrementado desde un 3% anual a un 6% el año 2010, situación que según el director se debe al aumento de la exigencia académica que ha tenido el colegio conforme aumentaron también las presiones externas para mejorar su calidad de enseñanza. Pese a esto, también ha habido un incremento en la retención escolar, bajando la tasa de retiro de un 7% en el año 2000 a un 1% el 2010 (Anaya y Galvez, 2014).

Actualmente, el colegio atiende a 2.224 estudiantes, contando con 9 cursos en pre-básica y una matrícula de 297 alumnos, 25 niveles en básica con 965 alumnos y 28 cursos en enseñanza media, con 962 matriculados. Según la clasificación del Ministerio de Educación, las familias de los estudiantes se ubican en el nivel socio-económico medio bajo (B), con un 86,4% de vulnerabilidad en la enseñanza media y un 84,4% en básica, porcentajes que al año 2013, varían en 75,47% en básica y 88,05% en la enseñanza media.

La trayectoria de mejoramiento educativo del Colegio María Griselda Valle es caracterizada como una experiencia de mejoramiento puntual y con fuerte orientación a los logros en las pruebas estandarizadas, especialmente a partir del año 2007 (Anaya y Galvez, 2014, Bellei, Contreras, Valenzuela y Vanni, 2014). Es decir, se trata de un proceso de mejoramiento de baja densidad desde el punto de vista de su institucionalización en la escuela, que no ha cimentado aún capacidades profesionales duraderas ni necesariamente propiciadas un proceso de aprendizaje profesional en la comunidad docente, más bien, se ha orientado tácticamente hacia el mejoramiento en las evaluaciones SIMCE soslayando otras dimensiones del trabajo pedagógico.

GESTIÓN EMPRESARIAL Y ORIENTACIÓN A LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS COMO PUNTAL DEL MEJORAMIENTO.

Si las dos experiencias que presentamos anteriormente – Escuelas Ciudad de Frankfort y México de Michoacán- dan cuenta de una recontextualización de la escuela pública en un marco de mercado, por ende una suerte de disciplinamiento y ajuste a nuevas reglas del juego, la experiencia del Colegio Maria Griselda Valle nos ofrece una dimensión exógena de la privatización de mercado que podemos caracterizar a partir del desarrollo de una gestión empresarial de colegios por parte de su sostenedor, respondiendo a todas las exigencias y lógicas de negocio en un contexto de modernización neoliberal del país. Su sostenedor es uno de los grupos que administra la mayor cantidad de establecimientos en Chile a partir de la creación de colegios privados y percibe un volumen sustantivo de ingresos públicos para su desarrollo. A diferencia de la experiencia que veremos en el siguiente caso, el cual es un emprendimiento de mercado de carácter familiar y de expansión frustrada, el Colegio Maria Griselda Valle es parte de una red de establecimientos gestionados por un sostenedor privado bajo una figura corporativa que agrupa sociedades limitadas, ligadas a sociedades inmobiliarias y de inversiones, que se fue gestando desde décadas aunque se consolida en el contexto de las reformas de mercado en los 80’.

Las familias fundadoras se vincularon desde el año 1957 a la gestión educativa a partir de la creación de dos colegios en Santiago y comienzan un proceso de expansión y acción corporativa

en el año 1983 a partir de esfuerzos incipientes de integración curricular entre los colegios que pertenecían a este grupo.

La Corporación San Isidro se constituye oficialmente en 1996 a partir de la integración de tres sociedades limitadas que pertenecen a una misma ramificación familiar recogiendo una tradición de generaciones de sostenedores educacionales. Desde los inicios de las reformas privatizadoras en Chile, ha incursionado en programas de educación de adultos, en la formación técnico profesional, humanista científica y superior concentrándose en un grupo social objetivo: familias de nivel socio-económico medio bajo en contextos de expansión urbana en comunas populares de la Región Metropolitana. Todos los establecimientos gestionados por la Corporación van desde los niveles de pre-kinder a 4to año de enseñanza media, atiende principalmente a grupos medio bajos y no posee una orientación religiosa o ideológica excluyente, de acuerdo a lo declarado en sus principios (Ciper, 2014).

Entre los tres grupos que componen la Corporación San Isidro reúnen a 19 establecimientos educacionales que se gestionan a través de 14 sociedades educacionales y poseen una matrícula total de 22.925 estudiantes. El cuadro a continuación presenta los ingresos que percibe la Corporación tanto por subvención estatal como el co-pago de los padres:

CUADRO N°9 DATOS DE MATRÍCULA Y GESTIÓN FINANCIERA CORPORACIÓN SAN ISIDRO

Establecimientos	Matricula	Ingreso (Subvención General + SEP)	Ingreso por co-pago	Ingresos Totales
19	22.925	\$ 1.568.526.100	\$ 163.202.750	\$ 1.731.728.850

(Ciper, 2014)

Un dato relevante es que solo el 10,4% de los ingresos generales de la Corporación es por concepto de co-pago de las familias captando cuantiosos recursos por concepto de subvención estatal. Los miembros del Directorio de la Corporación San Isidro también han incursionado desde 1990 en la educación superior a partir de la formación de un Centro de Formación Técnica hasta el año 2009, el que finalmente derivó como organismo de capacitación y de apoyo a las instituciones educativas que componen su propia red de liceos. Asimismo, un vice-presidente de la Corporación participa también del directorio de una universidad privada que ha desarrollado programas de formación para los profesores y brindado opciones de continuidad de estudios para estudiantes de la red (Ciper, 2014).

A través de una consultora externa, la Corporación elaboró un sistema de gestión educativa que se implementó en cada uno de los colegios denominado “Mapa San Isidro”, incluyendo indicadores detallados de gestión pedagógica, satisfacción de las familias y estudios en torno al posicionamiento de algunos de sus establecimientos respecto de la competencia declarada por cada escuela y aquella que se sigue de la cercanía geográfica de otros colegios, principalmente monitoreando los resultados SIMCE que obtienen sus colegios en relación a las escuelas del sector. La Corporación identifica como competidores directos a 16 escuelas que se hayan en su cercanía geográfica, respecto de las cuales el Colegio se destaca ampliamente en cuanto a resultados SIMCE en primer ciclo, no así en los resultados del segundo ciclo y PSU (Praxis, 2012).

En un estudio realizado internamente, la Corporación realizó un diagnóstico de la situación de cada colegio miembro de la red. En el caso del Colegio María Griselda Valle evalúa positivamente aspectos como la calidad de los profesores, la planificación clase a clase, atención a los padres, puntualidad y vínculo con los estudiantes. Mientras detecta brechas en dimensiones como la atención y vínculo a los padres, deserción en educación superior, las expectativas y conocimiento de los objetivos de aprendizaje por parte de los padres comparado con otros colegios de la corporación (Praxis, 2012).

La experiencia de mejoramiento del Colegio María Griselda Valle responde a la presión competitiva que le plantea su entorno siendo el proceso de cambio inducido por instituciones regulatorias y su sostenedor a partir de una primera etapa de reestructuración desde el año 2003. Aunque disminuye en educación básica, el colegio logra mantener una matrícula significativa para el promedio de las escuelas chilenas a través de la década y su orientación vocacional lo hace una alternativa tradicional a las familias del sector: “somos reconocidos por años como técnico profesional, porque nosotros a veces sin hacer promoción llegan, están llegando los niños” (Director).

Se trata de un colegio que experimenta un alto grado de exposición a inicios de la década pasada al ser clasificada como crítica por sus resultados, lo que lo lleva a reformular su proyecto pedagógico. La permanente búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza se funda en un elemento que a juicio de la jefa UTP ha sido fundamental en la movilización del colegio hacia la mejora: la “responsabilización” por los logros de los estudiantes. El Director señala que desde esos años, los resultados SIMCE pasaron a ser determinantes para su gestión y entiende que son estos los que definen su grado de autonomía, recursos y valoración por parte de las familias: “antes nadie consideraba los resultados SIMCE, había una falta de interés por toda la unidad educativa, quizás empezando el mismo director, porque nadie reclamaba si uno sacaba 100 puntos... no se publicaba en los periódicos en cambio ahora mensualmente lo están monitoreando...” (Director).

Esto significó reorientar el trabajo docente con especial fuerza a los sectores de lenguaje y matemática junto con una nueva organización de los tiempos pedagógicos para la preparación de las pruebas SIMCE. Para el director estas definiciones tienen que ver con las altas exigencias que plantea el Ministerio de Educación: “...el desafío es el SIMCE, porque es la mirada, la forma que tiene el Ministerio de colocar un periscopio aquí adentro y ver cómo funciona la cosa. Por eso nos preocupa el SIMCE...” (Director).

A partir del año 2003, los objetivos del colegio están en línea con los desafíos que les plantea su sostenedor y el Ministerio de Educación, privilegiando los sectores llamados fundamentales, es decir, lenguaje y matemática. El colegio se autodisciplina rápidamente en una lógica de resultados que responsabiliza a los equipos docentes y tensiona sus procesos internos para poder responder a niveles crecientes de exigencia, con especial atención a este tipo de mediciones.

En palabras de los profesores: “yo creo que la prioridad del colegio es lograr los estándares que se requieren a nivel nacional, o sea que la escuela de buenos resultados tanto en pruebas corporativas como en los estándares nacionales” (Profesora).

“Lo que se quiere lograr es ojala tener al colegio súper bien ponderado en cuanto a los resultados, respecto de las pruebas estandarizadas” (Profesora).

Este énfasis en la preparación para las pruebas ha llevado a la comunidad educativa del colegio a plantearse la cuestión de la transversalidad del currículo y la necesidad de reforzar subsectores que han sido postergados. A esto se suma también, tener la capacidad de balancear la exigencia académica con el desarrollo de actividades curriculares más amplias y el bienestar laboral de los docentes. En este sentido, algunos estudiantes comentan que durante los últimos años las actividades “extra programáticas” han disminuido significativamente: “Es que años anteriores había danza espectáculo, un año hubo teatro, otro scout con campamento y ahora de a poco se han ido eliminando y quedan puras deportivas, las únicas que quedaron fueron folklore robótica y circense...y computación...” (Estudiante 8vo Básico).

La centralidad de las pruebas SIMCE en la gestión pedagógica también es puesta en entredicho por parte de los profesores, advirtiendo que esta socava silenciosamente el compromiso con el desarrollo intelectual de los estudiantes en favor de una concentración en ciertas habilidades y su “entrenamiento” para las pruebas SIMCE:

“...Yo sueño con tener un colegio en donde los profesores estemos menos en el aula en el sentido de matemáticas y lenguaje y tener un colegio más integral el tener una persona más integra, que tenga un desarrollo social, que sepa compartir con sus compañeros, que tenga valores” (Profesora Segundo Ciclo).

Para una de las profesoras entrevistadas, lo más desafiante “es plantear una estrategia que al niño le ayude no solamente a desarrollar una técnica, sino que desarrollar, el pensamiento lógico y en definitiva una buena comunicación” (Profesora). Lenguaje y matemática se han convertido en el núcleo del trabajo educativo del colegio, absorbiendo en muchos casos tiempos de otras asignaturas o actividades en la carga horaria de los estudiantes. Así, se expande la cantidad de horas que se han destinado al reforzamiento de contenidos para rendir las pruebas SIMCE. Por ejemplo, el colegio ha realizado modificaciones a los horarios de los estudiantes, extendiendo la jornada académica de algunos cursos hasta las 17:30, tiempo destinado para realizar ensayos SIMCE que les permite identificar debilidades en relación a contenidos y reforzarlos. Estas horas, son parte de la JEC o incluso de otros subsectores como orientación y educación artística. De este modo, sectores como tecnología, también son usados para el apoyo de este tipo de estrategias de aprendizaje. Por cierto, para los profesores antiguos lo anterior restringe los tiempos de trabajo directo o conocimiento de los estudiantes: “... ¿Sabe una cosa que se ha perdido? nosotros hasta el año antes pasado teníamos una hora semanal para reunirnos con los niños a conversar con ellos (...) Se llamaba orientación, Una hora para conversar con ellos solitos. Y eso hacía que la relación fuera mucho más cercana mucho más cómplice con los niños...” (Profesora Antigua).

La extensión horaria para reforzar los subsectores principales ha producido un efecto de sobreexigencia para algunos estudiantes que no responden de la misma forma al proceso de enseñanza, razón por la cual la distribución de los horarios ha sido discutida por docentes y directivos. Comenta una profesora que abordó esta situación con el director del colegio, quien se mostró abierto al diálogo: “ (...) el niño quizás no iba a aprender más poniendo más horas de lenguaje y matemática, porque ya estaban cansados con tantas horas a la semana, porque yo soñaba con un colegio que fuera a la vez más, que le diera más oportunidades para desarrollar el deporte que ellos quieran, ellos escoger o yo quiero hacer taller de teatro, yo quiero hacer este deportes, yo quiero ir a un taller de guitarra, etc., pero que se dieran más oportunidades(...) no que fuera más de lo mismo, no que fuera matemática entretenida..” (Profesora 2do ciclo).

Los “contenidos” del SIMCE están en el centro del trabajo pedagógico, comprometiendo cada vez a más niveles. En la actualidad se implementa una política de alfabetización temprana en la enseñanza pre-básica y la aplicación de reforzamientos educativos para rendir pruebas a los segundos básicos. También se han implementado murales en todas las salas, que indican información respecto las metas SIMCE que los cursos deben alcanzar, y su comparación de resultados con sus compañeros del mismo nivel.

Los estudiantes señalan que en los niveles que se realiza la prueba SIMCE hay una fuerte preparación a partir de ensayos mensuales. Esta preparación disminuye considerablemente en los cursos posteriores: “...Cuando íbamos a dar el SIMCE en cuarto, nos hacían varias pruebas y nota al libro directamente, nos hacían una guía con un mini test y teníamos que responder y después con nota al libro...” (Estudiante 7mo).

La exigencia por un alto desempeño de los alumnos en ambos sectores se expresa también en los procesos de selección que el establecimiento tiene con los niños que llegan de otras escuelas, realizando pruebas de conocimiento a los nuevos estudiantes tanto en básica como media para que entren al colegio niños con el mismo nivel que ya tienen los estudiantes antiguos. Incluso, se ha adoptado la política de no admisión en los niveles que van a rendir pruebas.

Los estudiantes que ingresan a 1er año medio y por lo tanto se perfilan vocacionalmente en las especialidades que deben elegir en 3ro medio; “proviene de escuelas aledañas, en su totalidad municipales, con una conducta de entrada académica deplorable, al extremo que, este año hemos decidido realizar durante los dos semestres reforzamiento de materias de 6tos básicos adelante, dejando de lado el programa de estudio de 1º medios” (Director). No es claro el perfil de egreso que busca el colegio ni los aprendizajes que el colegio busca que los estudiantes desarrollen, más allá de los subsectores de matemáticas y lenguaje. Se destaca sin embargo la importancia de la disciplina, el orden y el objetivo de formar buenos técnicos en enseñanza media.

No obstante, con respecto a esto último, todavía queda el desafío de poder integrar el seguimiento de la empleabilidad de sus egresados y su continuidad en estudios superiores. En palabras del asesor externo del colegio: “Es un desafío para nosotros trabajar más sobre el perfil del estudiante: entregar calidad para que los estudiantes con esos conocimientos sea capaz de

desenvolverse bien en las futuras pruebas externas y una vez salido de este colegio tenga posibilidad de proseguir estudios superiores. Dar herramientas para quien quiera seguir estudios tenga los conocimientos para hacerlo. Estamos recién partiendo teniendo esta perspectiva...” (Asesor).

Del mismo modo, el colegio le plantea a los profesores un contexto de alta exigencia que ha resentido las relaciones en su interior: “la escuela te pide ir a un ritmo que es el ritmo constante del desafío, yo creo que el profesor que entra aquí tiene que saber que lo que se espera es más allá de lo que tú quieres personalmente, ya, tú tienes que lograr que toda la escuela se supere, no solamente que tu curso se supere, sino que todos” (Profesora).

Acusando situaciones de agotamiento y sobre exigencia, los docentes organizaron el año 2011 un sindicato para mejorar sus condiciones laborales, lo cual puso en evidencia un conflicto en la comunidad educativa. Se pedía un trato más cercano y preocupado por el bienestar de los profesores. El Director sostiene que la formación del sindicato generó un clima aún más desgastado e influyó incluso en los resultados de aprendizaje de los estudiantes: “con la formación del sindicato, hubo un clima de organización totalmente malo, horrible, donde había peleas entre los colegas, no se hablaban, peleaban y cualquier reunión era para sacarse cosas que no eran pedagógicas, no del trabajo. Entonces eso influyó en la baja de todas maneras... el 2011 fue horrible, a tal punto que no se pudo trabajar tranquilo” (Director). Esta tensión interna ha sido abordada por profesionales de apoyo y las docentes manifiestan que ha habido cambios positivos.

La experiencia del Colegio María Griselda Valle nos plantea un caso interesante de mejoramiento educativo cuya trayectoria logra revertir efectivamente una situación de crisis a principios del periodo de estudio, fuertemente asociada a las “presiones externas”, principalmente su propio sostenedor, mejorando de manera continua en el transcurso de la década sus indicadores de efectividad escolar como resultados SIMCE, cuasi-valor agregado, rotación docente entre otros. La valoración positiva de los padres (86,4%) es mayor al promedio nacional (79,0%) y mejora durante el periodo su capacidad de retener estudiantes los primeros años de enseñanza pasando del 60,2% el año 2000 al 67,5% el 2010, aquellos estudiantes que finalizan completamente primer ciclo en el colegio.

Si bien, presenta una tendencia a la pérdida de matrícula, especialmente entre los años 2000 al 2005, pasando de 1281 a 925 respectivamente, logra mejorar levemente esta cifra a 960 el año 2010, lo cual no es un fenómeno que deba pasar desapercibido si consideramos que el esquema de financiamiento competitivo apuesta al crecimiento de matrícula asociado al mejoramiento de la calidad de las escuelas.

Esta experiencia de mejoramiento responde y se inserta claramente en una lógica de mercado. Su orientación en ocasiones excesiva a los resultados en las pruebas SIMCE como principal soporte del mejoramiento educativo puede ser asimilada tanto a un “reduccionismo pedagógico” que desafían algunos de sus docentes, como también en otro nivel de análisis a la creciente presión competitiva del mercado. La crisis a partir de la cual se moviliza el proceso de mejoramiento no es

precisamente una crisis de matrícula, como en el caso de la Escuela Ciudad de Frankfort, incluso como hemos observado anteriormente, la matrícula del Colegio María Griselda Valle disminuye si comparamos los años 2000 y 2010.

En las páginas siguientes retomaremos esta constatación aparentemente paradójica.

3.4. - ESTUDIO DE CASO: CRISTIAN AND CAREN SCHOOL, CERRO NAVIA.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO

Cerro Navia es una comuna ubicada en la zona norponiente de Santiago, Región Metropolitana, de ingreso medio-bajo –en el 2009 alcanzaba el 5º lugar entre las 52 comunas de la Región Metropolitana con mayores tasas de pobreza y una menor escolaridad que el resto de la región. En 2009 mientras el 28,6% de la población regional tenía una escolaridad superior a la educación media, en Cerro Navia este porcentaje solo alcanzaba un 6,7%. Asimismo, la comuna presenta una tendencia a reducir su población debido a la migración de las familias más jóvenes que se asientan en otras zonas de expansión urbana. Este proceso demográfico ha implicado la reducción de 12,8% de la matrícula comunal en el sistema escolar entre 2005-2010, explicado principalmente por una disminución en la matrícula de educación básica, desde 17.332 alumnos en 2005 a 13.898 en el 2010, éxodo de las familias experimentado completamente por la educación municipal de la comuna.

La vulnerabilidad socioeconómica de esta comuna se refleja en que 26 de las 37 escuelas de educación básica educan a estudiantes que en su mayoría provienen de familias de nivel socioeconómico medio-bajo y 10 de NSE Medio, sin existir ninguna cuya composición corresponda a familias de NSE medio-Alto o Alto. La comuna posee 37 establecimientos de educación básica, de los cuales, sólo 6 tienen un desempeño superior a escuelas de similares condiciones a nivel nacional mientras que 26 están por debajo del desempeño de sus pares (MINEDUC, 2012).

El Colegio Cristian and Caren School atiende actualmente a familias de nivel socio-económico medio bajo y el 70% de sus estudiantes son alumnos prioritarios de acuerdo a la subvención preferencial. situación que no ha variado sustancialmente durante los últimos 10 años. En general, los alumnos se mantienen dentro de la escuela desde los primeros años de educación , siendo el kínder el nivel de ingreso principal, seguido de primero básico. Estos estudiantes suelen provenir de la comuna, y/o están vinculados familiarmente con algún ex alumno. La escuela se ubica en una de las principales arterias de la comuna, en un sector reconocido como “bueno” por sus habitantes y los apoderados, “en comparación a otros que se caracterizan por presentar mayores focos de delincuencia y narcotráfico” (Dirección Provincial de Educación).

HISTORIA DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO CRISTIAN AND CAREN SCHOOL

La escuela fue fundada el año 1981, por su actual director y sostenedor, junto a su esposa, la subdirectora, ambos profesores normalistas que poseen una importante trayectoria en la comuna. Su nombre está inspirado en los dos hijos del matrimonio: Cristian y Caren, los cuales son ex-alumnos, y trabajan actualmente en el colegio. La escuela está ubicada cerca del antiguo domicilio de su director.

La escuela comenzó con 120 alumnos, 4 profesores y cursos combinados desde el nivel de kínder hasta 4° año básico. Su infraestructura era bastante sencilla, una casa de 250 m² que fue remodelada, funcionando el primer año bajo un contrato de arriendo, pero ya al segundo la casa fue adquirida con la intención de consolidar el proyecto de la escuela. En sus inicios, las clases se impartían bajo el formato de cursos combinados integrando estudiantes de 1º con 2º, 3º con 4º y 5º con 6º. En el transcurso de los primeros años, el sostenedor y director fue adquiriendo los sitios vecinos de la escuela, con el fin de ampliar su infraestructura y mejorar los servicios educacionales. Es así como se fueron acondicionando salas y la escuela comenzó a funcionar con grupos de alumnos en la mañana y otros en la jornada de tarde, manteniendo alrededor de 25 estudiantes en cada curso. Entre los años 1985 y 1986, el colegio comienza a tener dos cursos por grado. Esta estrategia de crecimiento gradual se mantiene hasta la actualidad, cuando el terreno de la escuela ya abarca 14 casas del barrio en que se ubica y posee 19 salas de clase.

El equipo directivo y docente fundador del colegio, algunos de los cuales aún continúan, se caracterizó por un fuerte compromiso personal y profesional con el proyecto. Al principio los profesores no sólo enseñaban, sino que también realizaban actividades de mantenimiento de la escuela. Asimismo, algunos vecinos ayudaron en el proceso de construcción y mejora de su infraestructura, lo cual asentó un estrecho vínculo con la comunidad del sector. Por su parte, el director y sostenedor en aquel entonces también realizaba clases a los estudiantes junto a sus tareas directivas, lo que refleja la imagen que tienen los fundadores de la escuela en la actualidad, como “la de una familia que ha ido creciendo con el tiempo” (Directivo).

Un logro importante fue generar la confianza y aceptación de los apoderados para que enviaran a sus hijos, hecho que se suma a la actual percepción de que se trata de una buena escuela: “la comunidad nos aceptó, nos vio como una real alternativa de educación para sus hijos, y nos empezaron a preferir” (Director). Este reconocimiento de parte de la comunidad de padres del sector desde los primeros años de su fundación es ratificado por los profesores que llevan más tiempo en la escuela: “esta escuela siempre ha tenido buen prestigio. Yo llegué aquí a trabajar en el 85’ y lo que más me llamó la atención, (fue) el prestigio que tiene la escuela, el director siempre está preocupado de ser el mejor de la comuna” (Profesor).

Este prestigio no se vincula solo al desempeño académico, sino también a algunos servicios escolares como el traslado en un vehículo particular que dispone el colegio y un buzo propio, lo cual lo hace diferente a las escuelas municipales del sector desde los primeros años: “cuando yo llegué aquí me llamó la atención la percepción que tenía el apoderado de la escuela, cómo veían la

escuela, ya con ese buzo que implementó la escuela, ya era diferente a todas las escuelas de Cerro Navia, visualmente ya era distinto” (Profesor). Luego, desde los años noventa hasta principios de la década del 2000, la escuela postula y ejecuta varios programas de mejoramiento educativo, uno de los cuales se convirtió en un proyecto emblemático que realizan de forma constante cada año hasta el día de hoy: la “Exposición Anual de Ciencias”. Un hecho relevante para la escuela durante los primeros años del 2000, fue el logro que alcanzaron los estudiantes en el concurso de elaboración de un diario escolar para un periódico de circulación nacional, obteniendo el tercer lugar en esta competencia.

Lo primero que sobresale al considerar la trayectoria de la Escuela Cristian and Caren durante la década pasada es el importante incremento en los indicadores de desempeño escolar. Al considerar los promedios móviles de diversos indicadores de logro educativo para los estudiantes de 4º básico, se aprecia que la escuela ha avanzado más de 20 puntos en las pruebas SIMCE durante la década, tanto en lenguaje como en matemáticas. De esta forma alcanza casi 280 puntos de promedio entre 2010/2011 en ambas disciplinas. Al observar esta evolución se aprecia que, mientras en lenguaje el mejoramiento es sistemático -consolidando su buen desempeño a partir del 2008-, en matemática éste se concentra a partir del año 2007, reflejando que en estos últimos cuatro años la Escuela alcanza un nivel de desempeño académico más integral entre ambos sectores.

Por otro lado, también se profundiza la equidad en la distribución de estos resultados académicos, especialmente en matemática desde mediados de la década pasada. Al considerar un indicador de equidad absoluta, como es la distribución de los estudiantes de 4º básico de acuerdo a los niveles de logro alcanzados en las pruebas SIMCE, se aprecia una constante reducción del porcentaje de estudiantes en Nivel de Logro Inicial en lenguaje aunque la evaluación que hace el director en este punto es moderada ya que el mejoramiento en el subsector ha sido más rápido entre los estudiantes con desempeño intermedio que entre aquellos con mayores dificultades. El caso de matemática ha sido más equitativo para el mismo periodo, pues mientras los estudiantes con Nivel de Logro Inicial se reducen en 22,7 puntos porcentuales, los que pasan a Nivel de Logro Avanzado lo hacen en 18,6 puntos porcentuales.

Esta trayectoria de mejoramiento sostenida en los indicadores de desempeño escolar presenta una situación más atenuada en los resultados observados para los estudiantes de 8º básico durante el mismo periodo de análisis. Mientras que desde el año 2007 se presenta un mejor desempeño en matemática, pasando desde un promedio en la prueba SIMCE de 262 puntos en el año 2000 a resultados entre 280-290 puntos –algo similar sucede en ciencias-; por el contrario, para el caso de lenguaje se aprecia un crecimiento en 2007, el cual tiende a revertirse en 2009 y 2011 hasta los niveles de comienzos de la década del 2000. Lo anterior da cuenta de un desafío específico en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de segundo ciclo de educación básica en el subsector de lenguaje.

La escuela ha logrado importantes reconocimientos debido a sus logros educativos. Se destaca que a finales de la década de los noventa la escuela gana por primera vez la excelencia académica

(1998-1999). Repite este hito a inicios del siguiente decenio (2000-2001), y luego la vuelve a ganar cuatro años más tarde (2006-2007), para finalmente también obtener esta condición en el período 2010-2011. En esta última, la escuela fue clasificada por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño en tercer lugar entre 428 colegios de similares características de la Región Metropolitana (Rubio y Valenzuela, 2014).

En forma complementaria, un importante logro de la escuela, reconocido ampliamente por las autoridades educativas, es que los niveles de asistencia a clase de los estudiantes son altos, alrededor de un 91% promedio. Este hecho es meritorio en un contexto de vulnerabilidad social, y un factor relevante tanto para el financiamiento del colegio como para el aprendizaje de los estudiantes. Además, el nivel actual de retención de los alumnos también es alto, lo que se vincula a la satisfacción de éstos y sus familias con la educación recibida: “los niños no se van nunca de la escuela porque ésta es su casa” (Director). Cuando los alumnos se retiran del colegio se esgrimen razones de disciplina a partir de sanciones duras en casos extremos o, principalmente, de movilidad geográfica de las familias (a los papás ‘les sale casa’ en comunas distantes). En este sentido, dentro de las razones de retiro y expulsión de la escuela no declara los resultados académicos de los estudiantes como una variable relevante.

A causa de los daños en la infraestructura tras el terremoto del año 2010, la escuela debió realizar una importante inversión en reparaciones. No obstante, el retraso de un mes y medio en el inicio del año escolar, se enfatiza como un logro de la comunidad educativa el que sus estudiantes no se retiraran de la escuela y esperaran hasta el término de las obras de reparación para reincorporarse a clases. A futuro, con la reciente compra que se ha hecho de dos terrenos aledaños a la escuela y la perspectiva de construir en ellos nuevas instalaciones para su ampliación, se proyecta que el establecimiento tendrá finalmente una superficie de 2.750 m² (siendo su superficie actual 2.250 m²). Con esta mayor cantidad de espacio también se espera dar cabida al aumento de un curso por grado que ha estado haciendo la escuela desde hace 4 años, pues dentro del primer ciclo tienen 3 cursos, mientras que en el segundo son dos por nivel. También se espera poder acoger en este nuevo espacio la creación del pre kínder (2013) dentro de la escuela.

Desde el punto de vista de la gestión pedagógica a partir del año 2004 el trabajo docente se orienta a una especialización por niveles, donde los profesores se asocian a los cursos de 1er ciclo, por lo que no hay profesores jefes por más de un año, a diferencia de segundo ciclo donde cada profesor jefe asume la articulación y orientación del curso durante cuatro años. Actualmente se evalúa a nivel del equipo directivo la estrategia de prescindir de profesores jefes en primer ciclo y favorecer la rotación de distintos profesores “especialistas” ya que consideran que esto podría perjudicar eventualmente aspectos de la convivencia y regularidad de los aprendizajes para los estudiantes que inician su trayectoria escolar. Junto con la especialización donde los profesores se asocian a los niveles para después “volver” a primer básico cada dos años, el trabajo pedagógico profundiza en la articulación entre ambos ciclos, a partir de la coordinación técnica de los profesores. Para esto, desde el año 2008 se han definido coordinadores por ciclo, y actualmente existen coordinadores que se hacen cargo de dos niveles desde preescolar a 8vo básico. Cada coordinador analiza y da seguimiento a las evaluaciones y estado de avance de cada estudiante,

bajo la orientación de la jefa UTP, permitiendo un trabajo más atento al desarrollo de los aprendizajes de cada estudiante.

Los logros de la escuela han tenido como contrapartida el incremento en la tasa de repitencia en educación básica, la cual se acentúa durante los últimos años, pasando del 2,7% el año 2000 al 5,1 el 2010, lo que estaría asociado según profesores y directivos a la mayor exigencia que plantea la escuela a sus estudiantes (Rubio y Valenzuela, 2014). Del mismo modo, la efectividad de las medidas orientadas a apoyar los aprendizajes de los estudiantes con mayores dificultades no ha sido satisfactoria para los directivos “Si avanzan, pero con la nota mínima” (Director). También ha crecido la proporción de estudiantes con dificultades de aprendizaje. En el año 2013, tanto en programas de reforzamiento como de apoyo multidisciplinario habría un 15% de la matrícula de la escuela experimentado dificultades de aprendizaje.

De acuerdo a Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) Cristian and Caren School presenta una trayectoria de mejoramiento consolidada y altamente institucionalizada en la cultura de la escuela, donde se destaca el compromiso de los profesores con el proyecto educativo, y si bien, logra resultados destacados en las pruebas SIMCE también se busca explícitamente desarrollar una formación integral en sus estudiantes. La consolidación de los procesos de mejoramiento en la escuela supone una alta “normalización” de las condiciones de trabajo, la formación de comunidades de aprendizaje donde se refuerza el trabajo colectivo docente, reflexividad y la observación de prácticas, como el carácter integral del mejoramiento comprende distintos ciclos y sectores del currículum (Rubio y Valenzuela, 2014, Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

CONSTRUCCIÓN DEL PRESTIGIO ESCOLAR EN CONTEXTOS DE COMPETENCIA.

Cristian and Caren School es una escuela particular subvencionada que surge precisamente en los inicios de las reformas privatizadoras de los años 80’ en Chile al igual que el Colegio María Griselda Valle, aunque se trata, a diferencia de este, de un emprendimiento en “pequeña escala”. Se trata de una escuela que no sólo ha logrado sortear las dificultades inherentes a su labor educativa, sino alcanza resultados sobresalientes consolidando un sólido prestigio en el sector durante el periodo de estudio. En este sentido, la escuela liderada por un matrimonio de profesores normalistas desde sus comienzos apostó precisamente a “ganarse la confianza” de los padres a través de una vinculación activa a su entorno y elementos de distinción que la llevaron a ser una alternativa atractiva para los padres del sector.

De acuerdo a la caracterización que ofrece Corvalán (2009), este tipo de emprendimiento único constituye una figura arquetípica del cuasi-mercado educativo chileno, tratándose muchas veces de empresas de carácter familiar, impulsadas por profesores y que se caracterizan por una gestión más atenta a las variables propiamente pedagógicas respecto de aquellos sostenedores particulares asociados a grandes holdings. Ahora bien, probablemente animado por los buenos resultados obtenidos el sostenedor desarrolló una estrategia de expansión durante la década del 2000. Este segundo intento consistió en la compra de una escuela ya existente aunque con baja

matrícula e importantes dificultades de funcionamiento a pocas cuadras de Cristian and Caren School. El director señala que se le ofreció una escuela con una matrícula de 140 estudiantes y finalmente tuvo que partir con 35, lo cual dificultó sus posibilidades. En este sentido, el director reconoce que el punto de partida de Cristian and Caren School desde el punto de vista del prestigio y capacidades cuenta con una base que les permitió profundizar en el mejoramiento.

El sostenedor no logró capturar y transmitir el prestigio obtenido por Cristian and Caren School a este nuevo proyecto:

“... yo dije, si llevo el nombre del colegio Christian & Caren a esta institución que estaba a diez cuadras de acá, del colegio, yo pensé que en el transcurso de dos a tres años ya iba a tener un colegio con una capacidad de rendimiento que iba a ser casi similar a este. Pero lamentablemente me equivoqué, porque los alumnos que heredé de ahí, que lamentablemente quedaron allí, eran de una capacidad que no, no teníamos rendimiento” (Director).

“...hubo un estigma de desprestigio que nunca pudimos sacar” (Director).

La estrategia de posicionamiento de estos sostenedores tanto a partir de una experiencia emblemática (Cristian and Caren School) como una expansión frustrada es relevante si consideramos que una de las hipótesis respecto la ausencia de un mejoramiento sistémico de la educación chilena a partir de la expansión de los mecanismos de competencia es precisamente la ausencia de regulaciones suficientes a la creación de nuevas escuelas y estándares mínimos de calidad (Bellei, 2007).

Ahora bien, también resulta relevante si consideramos que pone en el centro el relato de éxito y el prestigio como dimensión clave para atraer y retener a las familias como a buenos profesores en la escuela. Pues bien, cabe preguntarse a partir de este caso cómo se construye esta condición preferente que alienta a los padres, estudiantes y profesores a vincularse en periodos prolongados a su proyecto educativo ¿Cómo se consigue y especialmente cómo se mantiene este prestigio escolar?

La experiencia de Cristian and Caren School pone de relieve la capacidad que ha tenido la escuela de beneficiarse de las dinámicas que desataca el mercado educativo chileno manteniendo sus indicadores de efectividad en periodos prolongados. En este sentido, destaca el 98,5% de los satisfacción por parte de los padres de la escuela por sobre el 79% del promedio nacional, y la capacidad de retener estudiantes los primeros años de formación. Los profesores tienden a valorar la escuela como un espacio laboral de excelencia que les ofrece oportunidades de desarrollo profesional relevantes a través de capacitaciones y aprendizaje en la escuela. La tasa de rotación docente ha disminuido significativamente y de manera sustantiva desde un 54,9% el año 2005 a un 9,1% el año 2010, lo cual da cuenta que es una escuela que no sólo logra atraer sino también retiene profesores en el sector. Esto es importante para los directivos, quienes expresan que invertir en los profesores es un ámbito estratégico para el éxito de la escuela:

“el desafío para los profesores en primer lugar es darle la seguridad, la estabilidad laboral, que ellos pueden quedarse cuanto tiempo, 2, 3, 4, 5, 6 años, 7 años, 8 años. Además ellos saben que inmediatamente van a tener la posibilidad de capacitación, ellos van a tenerla acá. Ellos van a tener la seguridad de que en cada nivel donde vayan, ellos van a hacer su gestión buena o muy buena. Mire, con esto de las capacitaciones que estamos haciendo (...) ellos adquieren esta capacidad de ser buen profesor, donde yo los incito que si siguen aquí, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 años, ellos van a poder elegir más tarde algún colegio emblemático donde ellos van a poder ir a desarrollar su labor y la van a hacer pero muy bien.” (Director).

CUADRO 10. EVOLUCIÓN INDICADORES ESCUELA CRISTIAN AND CAREN

	Matrícula Ed. Básica	Tasa de Repitencia Ed. Básica	SIMCE 8° Básico Lenguaje	SIMCE 8° Básico Matemática
2000	835	2,7	256	262
2001	853	4,3		
2002	803	2,0		
2003	862	1,5		
2004	819	1,4	236	255
2005	819	1,3		
2006	806	0,5		
2007	733	1,1	286	280
2008	662	5,1		
2009	657	3,3	269	293
2010	668	5,1		
2011	681/83 en Kínder		256	279

(Rubio y Valenzuela, 2014)

Como hemos señalado en la sección anterior, en sus inicios Cristian and Caren School surge como una escuela de carácter familiar, atendiendo unos pocos cursos combinados y se destacó como un espacio accesible a los padres del sector aunque marcó desde el principio diferencias muy claras con las escuelas municipales de la comuna. Para esto, la escuela desarrolló acciones que fueron sellando una experiencia distintiva para sus estudiantes; brindó servicios e instaló prácticas emulando instituciones de excelencia de manera temprana. Tampoco es trivial el que rápidamente el colegio se ampliara mejorando sustancialmente su infraestructura y otros aspectos visibles para los padres y la comunidad del sector.

La salida de estudiantes de la escuela se asocia directamente a situaciones de movilidad de los padres a otras comunas de Santiago aunque la escuela también atrae a familias de otros sectores:

“... hay varias que vienen de súper lejos, hay una niña que viene de Renca, se viene a las seis de la mañana y otro niño que también vienen de lejos.” (Apoderada)

En esta línea, sostendremos que a diferencia de las escuelas privadas tradicionales, más bien de carácter religioso, o las escuelas municipales que se han readecuado con más o menos éxito a un nuevo contexto, Cristian and Caren School constituye un emprendimiento propiamente de mercado que se forjó justo bajo el impulso de las reformas estructurales de los 80.

Con el transcurso de los años, especialmente durante la última década el colegio recibe un amplio reconocimiento de las autoridades y la comunidad de padres del sector, lo cual ha contribuido a la consolidación del mejoramiento en la escuela en distintas dimensiones:

“Una vez llegó una carta de Lavín, felicitando al colegio, por lo mismo, porque ya iban tres años seguidos que ellos lograban un buen SIMCE y que su educación iba mejorando.” (Apoderada)

Desde el punto de vista de la equidad, siguiendo el análisis de Rubio y Valenzuela (2014) la escuela dedica esfuerzos sistemáticos para conseguir que todos los niños puedan aprender, su rasgo sobresaliente es que una porción importante de ellos alcanza niveles de logro destacados. En este sentido, ha sido un mérito de la escuela formar generaciones de estudiantes durante más de tres décadas en el sector a partir de un sello formativo que es fuente de un prestigio ampliamente reconocido. Rubio y Valenzuela (2014) consideran que estos resultados destacados no son producto de la selección de los estudiantes por su rendimiento académico previo. Como veremos en lo que sigue, si bien, no se trata de una escuela abiertamente selectiva, sí se beneficia de una demanda relativa que le permite efectivamente elegir estudiantes a partir de aspectos como la situación familiar y el vínculo con ex-alumnos, estableciendo condiciones estrictas de acompañamiento a los padres y reforzando una imagen positiva de la escuela.

Respecto el carácter no selectivo de la escuela, los profesores sostienen

“no somos una escuela, como otras, que reciben alumnos de 6.5 para arriba, que selecciona a los estudiantes...si seleccionáramos alumnos de 6.5 para arriba, estaríamos en los 400 puntos, tenemos un gran porcentaje de alumnos que les cuesta aprender [...] a pesar de todo eso, hemos tenido los primeros lugares de la comuna, todos los años” (Profesores antiguos).

Ahora bien, este creciente reconocimiento público ha implicado un gradual incremento en la demanda por ingresar a la escuela, generando un “excedente” en relación a las oportunidades efectivas de admisión del colegio. Esta es una situación relativamente nueva respecto años anteriores, dado que la escuela experimentó una reducción de la matrícula hasta el año 2009, tanto por la implementación de la JEC (2004) la cual disminuyó la capacidad del colegio al funcionar en una sola jornada, como por el sustantivo descenso de la cantidad de niños en edad escolar en la comuna.

Como hemos revisado en la sección anterior, el proceso de admisión se concentra especialmente en los primeros niveles (kinder) donde la escuela cada año ofrece 80 plazas para dos cursos y proyecta la incorporación de dos cursos en pre-kinder para ampliarse. La demanda excede aproximadamente en un 30% los cupos y parece incrementarse cada año, por lo cual la escuela selecciona privilegiando la situación familiar del estudiante y los vínculos con antiguos exalumnos, lo cual reforzaría la pertenencia a la escuela de las familias:

“Afortunadamente nuestra escuela, por el nivel de rendimiento que tenemos, siempre nos llega más gente para estos cupos, estos ochenta cupos. Llegamos alrededor de 110, 120 postulantes. Entonces la selección la hacemos de la siguiente manera, siempre estamos prefiriendo la situación

familiar, hermanos o hijos de los alumnos que ya pasaron por esta escuela vienen acá y por el hecho de que han sido nuestros alumnos le damos prioridad porque vienen con mucho orgullo, satisfacción a pedir un cupo para seguir educando a sus hijos y nos cuentan de su vida entonces con eso nos ganan nuestra voluntad y admitimos a sus hijos. Esa es la manera para poder seleccionar” (Director).

Un criterio importante para el ingreso a la escuela es el compromiso familiar con el aprendizaje de los estudiantes en el proceso de selección: “lo único que pedimos a los apoderados es que sean responsables, responsables en el sentido de que si nos van a ayudar en la tarea de la educación del niño, que cumplan el rol de apoderado.” (Director).

Esta selección se basa principalmente en la declaración que hacen las familias al momento de postular a partir de entrevistas con especialistas de apoyo. El proceso es falible para la escuela, ya que no es posible acertar en todos los casos: “la mitad le achuntamos medio a medio pero la otra mitad no le achuntamos” (Director). Los apoderados del colegio señalan que hoy acceden más fácilmente a información relativa a la escuela y sus resultados a través de los sitios web que destina el Ministerio de Educación para ello, junto con recibir consistentemente una buena percepción de la enseñanza y disciplina por parte de los apoderados de la escuela, lo cual motiva un interés mayor para solicitar ingreso a otras familias del sector.

Si bien, se realiza una entrevista al estudiante que postula con el fin de realizar una aproximación a los aprendizajes, el criterio principal es el compromiso familiar y contar con una adhesión básica al proyecto de la escuela: “para mí lo más importante es que el apoderado esté comprometido. Que conozca cómo es la escuela, qué representa para él la escuela, de dónde conoció esta escuela, por qué llegó a esta escuela, eso es lo que para mí es fundamental” (Director).

“ellos nos conocen, conocen como se trabaja en la escuela, cuales son las normas de la escuela, entonces para nosotros es relativamente fácil trabajar con esos padres.” (Director).

Una situación distinta es la que se genera en los niveles superiores donde se pueden abrir unos pocos cupos cada año. La matrícula disminuye notoriamente en segundo ciclo, y si bien la escuela declara tener una demanda permanente en estos niveles, la selección se torna más explícita y exigente. La escuela le plantea una conversación abierta a las familias interesadas “diciéndole que nos cuente la verdad del alumno, por qué llegan a esta escuela, porque le decimos nosotros, nosotros tenemos que trabajar con el alumno y tenemos que trabajar con usted señora, yo quiero que conversemos, compartamos la educación, un cincuenta por ciento usted y un cincuenta por ciento la escuela, pero usted dígalos, por qué llega a esta escuela, quien le recomendó esta escuela.” (Director).

En este ciclo la selección es más profunda y marcada ya que se trata de estudiantes que no han sido formados por Cristian and Caren School, donde el cuidado de la convivencia escolar parece ser el elemento central y las reglas son claras desde el principio: “también hemos admitido alumnos que vienen de una situación problemática en donde le hemos puesto, por supuesto, las condiciones al apoderado, no al alumno, diciéndole que nuestro manual de convivencia dice lo

siguiente, que si el apoderado no está atento a los requerimientos de la escuela para que el alumno pueda mejorar, en un momento dado el alumno va a quedar condicional por la situación tanto del alumno como la situación social. Afortunadamente hemos estado bien, hemos acertado, pero también en algunos casos no hemos acertado.” (Director).

“Si no cumple, nosotros decimos, señora usted no cumplió y lamentablemente...” (Director).

Consultados por la situación de los estudiantes prioritarios que postulan, el director indica prácticamente en una “jerga de negocios” que la relación entre los recursos que representan para la escuela y el trabajo que le exige muchas veces no es beneficioso para la escuela por lo cual prefieren concentrarse en el perfil de estudiante que la escuela ha promovido: “el recurso económico fíjese que no es tan importante como la situación que trae el alumno para el curso. De repente estos alumnos lo distorsionan de tal manera que el dinero que traía con él no es suficiente como para poder solventar la carga inmensa de trabajo que nos trae acumulado. Entonces mejor preferimos seguir trabajando con los alumnos nuestros que aceptar un alumno de afuera pero que viene con una mochila compleja.” (Director).

En este sentido, la escuela también privilegia un perfil de apoderados altamente comprometidos con el proyecto educativo. Los padres valoran positivamente las oportunidades que ofrece la escuela y están conscientes de la dificultad que supone ingresar a ella. Para los profesores estos apoderados están dispuestos a dar respuesta a los requerimientos que les plantea la escuela: “porque como (tenemos) cierto prestigio dentro de la comuna, viene gente que sí está dispuesta a realizar las peticiones que nosotros les estamos solicitando. Por ejemplo: compromiso, por parte de los apoderados, con los niños, con sus tareas, con la lectura. Si nosotros les decimos: ‘mire, (para) la prueba de nivel tienen que venir los chiquillos formalmente’, los envían formalmente, ellos están dispuestos” (Profesores primer ciclo).

En palabras de una apoderada:

“yo me involucro hartito, esta semana empezaron con todas las pruebas de nivel, aparte de esa, le tenían otra preparada que es una de ciencias, mi hija estudia media hora para la prueba de nivel, se relaja un rato y después que ella estudia sola, estudiamos las dos lo mismo. Ayer dejamos pasar dos horas, y después estudiamos las dos, ciencias.” (Apoderada).

Se trata de apoderados que valoran el trabajo de la escuela y al mismo tiempo desarrollan actitudes de electores atentos como son el seguimiento de los resultados SIMCE y el “clima escolar” de la escuela. A continuación citamos a una apoderada que tras dos experiencias en otras escuelas accede a Cristian and Caren School: “En pre kínder y kínder yo no puedo decir nada, era muy bueno ese colegio, pero ya en primero se cayeron y me dijeron: sáquelo de aquí, por lo mismo (...) la cambié al colegio de al lado y también, muy mala la educación, no me gustó ni la profesora, ni como enseñaban, nada. Gracias a dios las notas que tenía eran buenas, era una de las primeras alumnas en el curso y la aceptaron al tiro acá.” (Apoderados).

Las apoderadas se refieren con preocupación a la alta exigencia a los estudiantes: “le dijimos a la profesora, porque salen a las 7 de la tarde, a la niña la levanto a las 6, a las 7 ya tengo que estar saliendo para llegar aquí a las 8, entonces, desde esa hora, en qué momento la hago que descanse un rato, si cuando llega tiene que hacer tareas para no quedar atrasada al día siguiente. Nosotros se lo hicimos ver a la profesora en la reunión, porque es demasiado la tarea y dijo que iba a bajar un poco...” (Apoderada).

La gestión del prestigio en la escuela tiene un acento especial en la proyección de los estudiantes a enseñanza media.

A partir de una vinculación con colegios destacados de enseñanza media de Santiago, el cual es reconocido por el equipo directivo como un importante logro por varias razones. En primer lugar, porque distingue y reconoce la calidad de la escuela, considerando que es un logro colectivo el posicionar a sus alumnos en colegios emblemáticos. En segundo lugar, esta estrategia permite a los estudiantes continuar en un colegio de calidad, ampliando las probabilidades que vayan a la universidad –que es reconocido como el mayor logro que se puede alcanzar en el ámbito académico-, y generando oportunidades de movilidad social (Rubio y Valenzuela, 2014). Esto se complementa con la estrategia habitual de los profesores para fomentar el compromiso de los apoderados y estudiantes, motivándolos con las experiencias de ex alumnos de la escuela, incentivando a las familias. Esta oportunidad también tiene una connotación social y comunitaria, puesto que estos estudiantes son considerados los “embajadores” del colegio en sus nuevos establecimientos, funcionando además como una forma de mitigar el estigma territorial percibido por las familias (Rubio y Valenzuela, 2014).

Los profesores sostienen que los apoderados manifestaban sentirse orgullosos de tener a sus hijos en la escuela: “el apoderado se siente orgulloso de estar en el colegio, dentro de toda esta cuadra, hay muchos niños que están en una escuela municipal, pero estar acá, como que se distingue” (Profesores antiguos).

Cabe consignar que el sostenedor tuvo una experiencia frustrada de expansión durante los comienzos de la década del 2000. Este segundo intento consistió en la compra de una escuela ya existente a pocas cuadras de Cristian and Caren School, aunque con baja matrícula e importantes dificultades de funcionamiento a pocas cuadras de Cristian and Caren School. El director señala que se le ofreció una escuela con una matrícula de 140 estudiantes y finalmente tuvo que partir con 35, lo cual dificultó sus posibilidades iniciales. En este sentido, el director reconoce que la partida de Cristian and Caren School desde el punto de vista del prestigio y capacidades cuenta con una base que les permitió profundizar en el mejoramiento.

El sostenedor no logró finalmente traspasar el prestigio obtenido por Cristian and Caren School a este nuevo proyecto:

“... yo dije, si llevo el nombre del colegio Christian & Caren a esta institución que estaba a diez cuadras de acá, del colegio, yo pensé que en el transcurso de dos a tres años ya iba a tener un colegio con una capacidad de rendimiento que iba a ser casi similar a este. Pero lamentablemente

me equivoqué, porque los alumnos que heredé de ahí, que lamentablemente quedaron allí, eran de una capacidad que no, no teníamos rendimiento.” (Director)

“...hubo un estigma de desprestigio que nunca pudimos sacar.” (Director)

Un rasgo interesante de la experiencia de Cristian and Caren School es que aquellas dinámicas que desata el mercado aparecen como prácticas “naturalizadas” en el discurso de los entrevistados o como un cierto “sentido común” educativo. Para las escuelas en el mercado los estudiantes representan un recurso en sentido literal como base para su financiamiento al mismo tiempo que deben invertir sus propios recursos como materiales o capacidades profesionales de la escuela, para alcanzar la calidad esperada.

En este sentido, una vez definido –y al mismo tiempo, excluido- un segmento producto del copago, la selección no se ejerce de manera explícita o directa. Incluso siguiendo el análisis de Rubio y Valenzuela (2014) los resultados escolares destacados de la escuela no se pueden explicar por la selección académica. En este sentido no se trata de una escuela que selecciona desde la excelencia, por rendimiento académico “duro”, ni tampoco esta selección se plantea del mismo modo en los distintos ciclos y edades. A la luz de la experiencia revisada, una vez que la escuela alcanza una posición ventajosa en el mercado, el ingreso y selección son procesos que se vuelcan especialmente a los primeros años de aprendizaje, de preferencia en el nivel pre-escolar, o por lo menos adquieren en esta etapa un carácter más estratégico para la escuela, mientras que en los cursos mayores la selección es más estricta y acotada a “casos” puntuales. La relevancia de los primeros años es que la escuela forma así su “semillero”, su base inicial para el desarrollo de trayectorias de aprendizaje, y por lo tanto su alcance promedio de rendimiento futuro.

Asimismo, una vez se produce este “match” inicial, la escuela gestiona la permanencia de las familias al mismo tiempo que incentiva el fortalecimiento del vínculo y la “lealtad”. Esto es evidente desde el punto de vista de cualquier escuela en contextos competitivos, lo interesante de observar es cómo se perfeccionan estas estrategias y se “naturalizan” en unas prácticas.

3.5.- ANALISIS COLECTIVO DE CASOS:

En la presente sección vamos a examinar los hallazgos desarrollados a partir de los estudios de casos individuales considerando las cinco dimensiones de nuestro estudio: (i) contexto de políticas, privatización y educación pública; (ii) gestión en base a resultados SIMCE; (iii) actitudes básicas hacia la competencia en la escuela, (iv) financiamiento y gestión de recursos educativos, y finalmente, (v) orientación a las familias y comunidad.

La estrategia de análisis consistió en identificar elementos de convergencia/divergencia entre los casos de estudio a la luz de nuestra pregunta de investigación: ¿cómo se relacionan las dinámicas de mercado con los modos de acción de escuelas que mejoran en Chile entre los años 2000 y 2010 en distintos contextos institucionales? Para esto, agruparemos los casos tanto desde el punto de vista del contexto institucional, es decir escuelas municipales y particulares subvencionadas, como también por trayectoria de mejoramiento es decir, aquellas escuelas que han mantenido resultados destacados en sus indicadores de efectividad escolar por periodos prolongados alcanzando un grado de consolidación mientras dos escuelas que pasaron de ser consideradas críticas en el inicio del periodo de estudio logrando revertir esta situación crítica para mejorar sus procesos y resultados de manera constante.

Una escuela municipal y una particular subvencionada presentan una trayectoria de mejoramiento puntual o en vías de consolidación, pasando de ser escuelas identificadas como “críticas” a principios del periodo de estudio para llegar a constituirse en experiencias de mejoramiento relevantes en sus respectivas comunas. La experiencia de la Escuela Ciudad de Frankfort muestra un foco en el aprendizaje y las estrategias de mejoramiento en proceso de institucionalización, sentido incipiente de identidad y pertenencia a la escuela aunque se trata de un mejoramiento en ciertos ciclos o sectores, fuertemente basado en el trabajo directivo, mientras la trayectoria del Colegio María Griselda Valle posee una baja densidad del proceso de mejoramiento y un fuerte ordenamiento de la gestión y cultura de la escuela en base a la obtención de resultados en pruebas estandarizadas. Las otras dos escuelas, igualmente una municipal y particular subvencionada, han sido por décadas consideradas como escuelas destacadas, alcanzando en los últimos cinco años resultados sobresalientes a nivel nacional y con procesos de mejoramiento altamente consolidados en la escuela, lo que supone una alta institucionalización de las estrategias de gestión, una cultura escolar orientada a la mejora y equipos fuertemente cohesionados. (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

En el caso de las trayectorias de mejoramiento de las Escuela Ciudad de Frankfort y Colegio Griselda Valle las primeras etapas del cambio se asocian a una situación de crisis y reestructuración profunda, guiada fuertemente por experiencias que llevaron a sus equipos a un replanteamiento global del proyecto educativo y presentan ciertamente mayores niveles de inestabilidad en su orientación general como escuela. Se trata también de experiencias que tienen detractores internos y/o externos, mientras una es problematizada por parte de su sostenedora,

otra experimenta conflictos internos entre docentes y directivos que ponen en cuestión el núcleo del trabajo pedagógico de la escuela.

Mientras las experiencias de mejoramiento consolidado se tratan de esfuerzos más continuos en el tiempo (Escuela México de Michoacán y Caren and Cristian School), y las tensiones parecen ser “procesadas” desde equipos altamente cohesionados. Son escuelas que han madurado organizacionalmente durante años, con una rotación en sus equipos directivos baja o inexistente.

Cada caso nos permitió profundizar en fenómenos específicos, poniendo de relieve distintas dimensiones de la relación entre el mercado, la competencia y el trabajo de mejoramiento de las escuelas. De manera análoga, un primer tipo de hallazgo es que mientras en algunas dimensiones es claramente más relevante el régimen público o particular subvencionado en el que se inserta la escuela como modo institucional para comprender cómo las dinámicas de mercado van contextualizando las experiencias de mejoramiento educativo y sus posibles respuestas (privatización de la educación pública, financiamiento y gestión de recursos), en otras dimensiones de análisis parece ser más central su posicionamiento en el contexto de la competencia local o sentido de trayectoria (gestión en base a resultados SIMCE, actitudes básicas hacia la competencia) en la línea de los análisis realizados. Mientras que como veremos la vinculación a la familia y comunidad parece responder a dinámicas más transversales y procesos de decisión de la escuela en un marco general de orientación a los “clientes”.

Los sectores donde se ubican las escuelas estudiadas son contextos urbanos de ingreso medio y medio bajo, insertas en entornos socialmente vulnerables, aunque en sus respectivas comunas tienden a ser percibidos como barrios tradicionales, “céntricos”, seguros y sin problemáticas sociales particularmente complejas. Por lo menos, desde el punto de vista de los apoderados se aprecia una sensación generalizada de riesgo para sus hijos, respecto de los cuales las escuelas son percibidas como “espacios de protección”.

Las comunas en que se emplazan las escuelas presentan una consolidación importante del sector particular subvencionado, alcanzando en todos los casos una presencia predominante tanto en número de escuelas como distribución de matrícula. El cuadro siguiente describe la disminución de la matrícula municipal por efecto de la consolidación del sector particular subvencionado en las comunas del estudio, y el número de escuelas según dependencia en cada una durante el periodo de estudio:

CUADRO N°10 TENDENCIA MATRÍCULA MUNICIPAL Y ESTABLECIMIENTOS POR COMUNA

COMUNAS	POBLACIÓN (miles de personas)	% MATRÍCULA ESCUELAS MUNICIPALES			N° ESTABLECIMIENTOS (2015)	
		1992	2010	Dif.	Municipales	Part. Subvencionados
San Joaquín	75.305	31,8	28,7	-3,1	8	17
Cerro Navia	131.850	61,9	50,3	-11,6	17	16
El Bosque	175.594	44,5	21,4	-23,1	20	34
Osorno	153.797	69,1	40,3	-28,8	52	77

(Fundación Sol, 2011)

En términos demográficos, la población en edad escolar disminuye sostenidamente durante la década estudiada en estas comunas urbanas, excepto en el caso de Osorno, lo cual exacerba el efecto de la competencia entre las escuelas en el territorio, afectando a la educación pública en términos de pérdida de matrícula especialmente en el tránsito posterior a la educación media. En una de las escuelas se aborda explícitamente el estigma territorial que representa el contexto socio-económico en el cual se ubica, mientras en otras parece ser un elemento más bien tácito. Las escuelas atienden a grupos socioeconómico medio o medio bajo, excepto la Escuela México de Michoacán que recibe a grupos medios, siguiendo la clasificación oficial. De manera consistente con lo anterior, los alumnos prioritarios en estas escuelas son en promedio un 70% de la matrícula total, mientras que en el caso antes señalado disminuye levemente por debajo de la mitad de su matrícula.

CONTEXTO INSTITUCIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO: PRIVATIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA.

La pregunta de investigación que orienta este trabajo es cómo se relacionan las dinámicas de mercado, específicamente, la competencia vía privatización del sistema educativo, con los modos de acción de las escuelas que mejoran en el contexto chileno. Pues bien, una de las principales dinámicas de mercado en Chile ha sido precisamente una privatización creciente guiada por el mercado y una consiguiente crisis de la educación pública, y ambas dinámicas se profundizan en el periodo de estudio. La experiencia del caso chileno consiste en un modelo de gobernanza que se articula en base a la expansión de los mecanismos de mercado a partir de una provisión mixta fortaleciendo progresivamente sistemas de gestión en base a resultados, especialmente a partir de la segunda mitad del periodo analizado (Bellei y Vanni, 2014).

La educación particular subvencionada presenta dos periodos marcados de expansión en el contexto chileno. Una primera etapa de crecimiento aunque con menor fuerza que se desarrolla entre los años 1981 y 1989, precisamente tras las reformas estructurales realizadas en contexto autoritario y de crisis económica, mientras una segunda etapa entre 1996 y 2008 que puede ser caracterizada como un periodo de amplia consolidación del sector en el país. Las escuelas particular subvencionada poseen una ventaja reputacional primaria en el cuasi-mercado chileno que les da un impulso inicial, aunque es fácil establecer que no todas estas escuelas generan un valor educativo agregado con el tiempo ni logran reproducir este activo reputacional inicial (Bellei, 2007, Weinstein, Muñoz y Marfán, 2013).

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 de manera relevante a un mejoramiento sistémico de la educación en Chile (Tokman, 2002, Auguste y Valenzuela, 2004, Bellei, 2007). Si bien, no está en el alcance de este estudio resolver estas cuestiones, si podemos cotejar algunas de las hipótesis principales a la luz de las ideas generales que surgen a partir de la revisión de los casos de estudio.

De acuerdo a Bellei (2007), no hay evidencia empírica que respalde consistentemente las hipótesis esbozadas respecto a la mayor efectividad de las escuelas particular subvencionadas ni el beneficio a nivel agregado de su crecimiento en Chile. Ahora bien, la pregunta que resulta relevante es ¿Por qué una política tan radical en este sentido y cómo interpretar la preferencia clara de las familias por este tipo de escuelas en Chile? El que la privatización de mercado no se traduce en un mejoramiento a nivel agregado podría explicarse por ciertas deficiencias estructurales del sistema como las bajas barreras a la creación de nuevas escuelas y la captación de recursos públicos sin garantizar niveles mínimos de calidad (Bellei, 2007). En los casos de estudio, no aparecen alusión a dificultades o “trabas burocráticas” en la puesta en marcha de estas escuelas por parte de las instituciones regulatorias -y sí aquellas que supone propiamente un contexto competitivo como es una buena “instalación”-, que incluso en uno de los casos inicia sus actividades con grados combinados y una infraestructura mínima.

En los casos de estudio, se observa efectivamente un incremento significativo en la competencia que experimentan estas escuelas producto de la entrada de nuevos colegios al sistema educativo.

Como hemos observado, a diferencia de las escuelas municipales, ambas escuelas particular subvencionadas estudiadas constituyen emprendimientos de mercado en sentido estricto. Una de estas experiencias revisadas presenta un buen posicionamiento temprano que fue reforzando un escenario de prestigio con los años y tras un intento de creación de una nueva escuela por los directivos de Cristian and Caren School queda establecido que el prestigio conseguido por la escuela no es un activo transferible a nuevos emprendimientos.

Efectivamente ambas escuelas particulares subvencionadas cobran co-pago y, dado el perfil socio-económico de las familias que reciben, logran captar recursos significativos por concepto de subvención escolar. Incluso, en lógicas de negocio a gran escala como es la experiencia de la Corporación San Isidro, sostenedora del Colegio María Griselda Valle. Ahora bien, la presión por garantizar un estándar de calidad mínima por parte de las instituciones regulatorias sí se acentúa a inicios de la década de estudio en los casos que no haya resultados que aseguren mínimos de calidad, e incluso el Ministerio de Educación interviene el Colegio María Griselda Valle a través de sus proyectos de mejoramiento educativo.

Por otro lado, la privatización guiada por el mercado efectivamente resitúa de manera crítica el rol de la educación municipal y la escuela pública. Desde el punto de vista del estudio de casos, ambos sostenedores municipales lideran sistemas de educación que deben lidiar con un nivel de pérdida de matrícula muy alto en el transcurso de la década, y que representan actualmente una porción minoritaria de la matrícula escolar, siendo solo entre un 20% y 35% en cada comuna.

Este punto es extremadamente relevante para entender el contexto en el cual se desenvuelven las trayectorias de las escuelas Ciudad de Frankfurt y México de Michoacán y probablemente también en parte su mejoramiento. Son escuelas que tienen como trasfondo el deterioro del mundo municipal y en el caso de la Escuela Ciudad de Frankfurt que ha debido revertir la percepción crítica de las familias.

Respecto a la elección de las familias en nuestros casos, si bien, los resultados SIMCE aparecen de manera recurrente en el testimonio de los padres como un ‘proxy’ de la calidad de las escuelas, claramente la relación con la escuela presenta otros códigos complejos que analizaremos con más detalle en el apartado final de esta sección.

Otro tipo de hipótesis revisadas (Bellei, 2007, Vergel, Bonal y Zancajo, 2015) sugiere que hay ciertos elementos como las políticas educacionales y la extrema segregación socio-económica de las escuelas que disminuyen la presión que pueda ejercer la competencia entre las escuelas. Estas más bien tienden a identificarse persistentemente con un grupo social objetivo o tipo de familia, lo cual es igualmente consistente con nuestros casos. Finalmente, en esta línea también hay autores que sugieren que el mercado es altamente eficiente en el “match” entre actores -la oferta y la demanda-, aunque definitivamente no resuelve por sí solo los desafíos clave de un sistema educativo como aspectos curriculares y formación docente (Bellei, 2007).

Más adelante veremos que una vez alcanzada una posición ventajosa y cierto prestigio, las escuelas logran estabilizar condiciones de viabilidad en la competencia local asociándose a un “segmento” socio-económico y modelo familiar, aunque no pueden descuidar ninguno de los aspectos del trabajo pedagógico dada la creciente competencia que las afecta.

CUANDO LOS RESULTADOS LLEGAN... GESTIÓN EN BASE A RESULTADOS (EN LAS PRUEBAS SIMCE).

Como hemos señalado, los cuasi-mercados educativos requieren de condiciones y mecanismos por parte de instituciones de gobierno que regulan indirectamente –a través de la elección de los padres- la competencia entre las escuelas. Un antecedente clave es que a partir del año 2006 se fortalece el sistema de pruebas estandarizadas SIMCE como respuesta en parte a un escepticismo generalizado respecto los impactos que habría tenido hasta entonces la reforma educativa (Bellei y Vanni, 2014).

Como sugerimos en el inicio de esta sección, existen elementos de convergencia en la gestión en base a resultados en los estudios analizados, aunque la intensidad y las consecuencias de esta orientación difieren según cada experiencia. Sin duda para todas las escuelas estudiadas las pruebas SIMCE son un punto de referencia necesario en la organización de su trabajo pedagógico y dedican esfuerzos sistemáticos para obtener buenos resultados en ellas. Entre las estrategias más habituales que desarrollan tanto las escuelas municipales y particular subvencionadas destaca el uso de la extensión horaria para reforzar los sectores de lenguaje y matemáticas aprovechando la Jornada Escolar Completa, realizan pruebas periódicas de seguimiento, realizan un monitoreo detallado por parte de la jefatura técnica y los profesores, dedican especial atención a la selección de aquellos profesores que se asignan y acompañan los cursos que rinden pruebas, tienden a una mayor especialización del trabajo pedagógico en sub-ciclos y en la mayoría de los casos se observa un apoyo diferenciado en el aula o fuera de ella para aquellos profesores y estudiantes que se preparan para las pruebas.

Todo lo anterior da cuenta de cómo las escuelas comprometen su trabajo pedagógico con el logro en las pruebas SIMCE. Ahora bien, en las escuelas particulares se observa una política restrictiva de admisión para los niveles que se aprestan a rendir las pruebas, y en todas las escuelas está bien 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 niveles pre-escolares hasta 8vo año básico. Incluso, como parte de esta trayectoria una de las escuelas particulares ha gestionado una vinculación con liceos emblemáticos de educación media fortaleciendo la proyección de sus estudiantes y logrando buenos resultados que refuerzan el compromiso de los padres con el colegio.

También queda en evidencia que una orientación excesiva a las pruebas SIMCE no permite balancear suficientemente los desafíos de integralidad en las escuelas. Mientras que para algunas de las experiencias estudiadas los recursos que brinda la subvención preferencial permiten compensar este énfasis de la carga horaria en los sectores de lenguaje y matemática con talleres de desarrollo deportivo, artístico y tecnológico, en una de ellas (Colegio Maria Griselda Valle) los profesores y estudiantes expresan que estos espacios se han reducido significativamente en los últimos años como contrapartida al despegue de los resultados en el SIMCE. Igualmente, para el conjunto de las escuelas resulta un desafío explícito alcanzar buenos resultados en segundo ciclo básico o mantener los logros destacados que se consiguen 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 de manera consistente con la política nacional.

Ahora bien, con todo, dado este énfasis en torno al cual convergen las escuelas, se puede distinguir entre diversas aproximaciones a las pruebas y sus efectos en la escuela. En el caso de una escuela particular subvencionada la orientación excesiva del trabajo pedagógico a las pruebas SIMCE se ha traducido en presiones y conflictos entre los distintos estamentos de la comunidad educativa, especialmente entre directivos y docentes. En esta escuela, los profesores han problematizado directamente 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 último sentido, la importancia de las pruebas SIMCE en el trabajo pedagógico es percibido más como una fuerza de estandarización orientada hacia ciertos aprendizajes y sectores que una fuente de innovación y aprendizaje profesional en la mayoría de los docentes.

En el caso de las escuelas municipales los buenos resultados en las pruebas SIMCE han reforzado su proceso de mejoramiento y alterado las narrativas que ponen en juego los profesores para definir su quehacer. Los profesores se mueven de un énfasis en el contexto socio-económico de sus estudiantes a una mirada más atenta a la pedagogía y las expectativas futuras. Un efecto de estos resultados es que son comunidades educativas que han alcanzado una gran visibilidad pública, siendo destacadas por sus sostenedores e instituciones reguladoras como experiencias emblemáticas:

“a medida que nosotros vamos mejorando en el SIMCE como que eso a nosotros nos gustó tanto, entonces como que nos, a ver, no nos importa esforzarnos cada día más, esa es la verdad, porque nos gusta y sabes que también hemos tratado de que los niños sientan un amor tan grande por la escuela, ‘porque ustedes son de la escuela México, no son de cualquier escuela’ y no les decimos que somos segundos ni los terceros sino que somos los primeros, no importa que no seamos los primeros, pero como que somos los primeros, esa parte, siempre la autoestima, que ellos se crean el cuento y todos” (Profesora, Escuela México).

Esto les permitió a las escuelas municipales conectarse con mayores oportunidades y especialmente a la Escuela México recibir cada año una sobredemanda. Pero al mismo tiempo representa una alta presión que se acentúa bajo la mirada atenta de sus competidores cercanos. Internamente, la llegada de los buenos resultados ha sido un aliciente que ha permitido cohesionar los equipos docentes consolidando una cultura de compromiso y entrega al proyecto educativo de estas escuelas. Los buenos resultados SIMCE son para todos los profesores entrevistados una fuente de validación profesional aunque al mismo tiempo y con la misma fuerza una presión constante para su trabajo.

En este sentido, los resultados académicos sobresalientes también han representado una presión extra para las escuelas municipales situándolas en una posición de mayor exigibilidad ante sus comunidades y autoridades. Una de las escuelas municipales estudiadas ha generado visiones contrapuestas al interior del sistema educativo de su comuna: “nos gusta pero al mismo tiempo es una escuela que nos duele” (Sostenedora), los directivos de otras escuelas reaccionan con dudas ante su éxito y deslizan la sospecha de selectividad en sus prácticas. Con todo, son escuelas muy conscientes de la presión que significa ser un referente en sus respectivas comunas y que cada año es una puesta a prueba. Las escuelas municipales deben realizar cada vez más esfuerzos para sostener sus procesos de mejoramiento y responder a las presiones que le plantea el 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, la preferencia de los padres sin seleccionar ni contando para ello con financiamiento compartido.

ORIENTACIÓN Y ACTITUDES BÁSICAS HACIA LA COMPETENCIA.

A diferencia de aquello que predicen los defensores del mercado, las escuelas que hemos estudiado no solo no han incrementado su matrícula como correlato lógico de su mejoramiento en los resultados de las pruebas estandarizadas, en algunos casos tampoco parecen muy interesadas en hacerlo, e incluso como veremos una estrategia deliberada de “mantenimiento” en este punto parece en un sentido paradójico apoyar el mejoramiento y afianzar la lealtad de las familias que ya son parte de las escuelas.

Siguiendo la propuesta interpretativa de Maroy (2004) y Van Zanten (2005), las actitudes y prácticas que desarrollan las escuelas frente a la situación competitiva se expresa tanto en las estrategias de ingreso, selección y salida de postulantes como en las formas de agrupamiento de

los estudiantes en su interior y la organización de los recursos y energías en torno a las pruebas estandarizadas (Maroy, 2005; Van Zanten, 2005). Revisaré algunas hipótesis en torno a esta idea. Según estos autores, las escuelas que ya han logrado una posición ventajosa en el contexto de la competencia local tienden a desarrollar aproximaciones de carácter más bien “instrumental” en las dimensiones que hemos enumerado anteriormente, y el incentivo a participar en la competencia para las escuelas que ya poseen una posición ventajosa parece ser menor en términos de desarrollar estrategias agresivas, de promoción directa y, dicho en términos gruesos, tenderían a presentar cierto grado de estandarización en cuanto a la gestión pedagógica más que a innovar en sus prácticas.

Verger, Bonal y Zancajo (2014), por su parte, sostienen que en los casos de las escuelas aventajadas la competencia se traslada progresivamente desde la necesidad de volumen hacia la necesidad de captación de estudiantes con atributos favorables al logro académico, esto es lo que los autores llaman competencia de segundo orden. Esto significa básicamente poder contar con estudiantes cuyo perfil de entrada no demande un sobreesfuerzo por parte de la escuela para alcanzar buenos resultados.

Finalmente, esta dinámica de competencia permitiría a las escuelas al mismo tiempo responder a la necesidad de estatus diferenciado para las familias (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2013), para lo cual las escuelas particulares subvencionadas elevan las barreras de ingreso al mismo tiempo que desarrollan estrategias más sofisticadas de admisión, ampliándose a niveles pre-escolares, mientras las escuelas municipales pueden ejercer una selección indirecta toda vez que cuentan con una sobre-demanda en el territorio.

Pues bien, en nuestros casos de estudio las escuelas municipales han superado con creces los resultados de las escuelas particulares subvencionadas e incluso pagadas de sus respectivos sectores y parecen estar conscientes de que la competencia no se resuelve solo en la posibilidad de obtener buenos resultados académicos, sino es muy importante trabajar un buen “clima escolar”, en términos de la convivencia y la disciplina que la escuela proyecta. En este sentido, los padres parecen altamente sensibles a la composición socio-económica de la escuela y a la potencial exposición de sus hijos a problemáticas de carácter social. Por otro lado, se trata de escuelas que han consolidado resultados destacados y un prestigio importante en sus respectivos sectores, beneficiándose cada año de una sobredemanda respecto a su capacidad real de recibir a más estudiantes, incluso en contextos de disminución de la población general en edad escolar.

Siguiendo el planteamiento de Maroy (2004), la manera en que las escuelas clasifican y agrupan a sus estudiantes internamente y otros criterios escolares de organización de los espacios educativos, constituye un indicador aproximativo a las actitudes de la escuela 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 cursos o ciclos. Escuelas que desarrollan estrategias más agresivas de competencia serían escuelas más atentas a los resultados SIMCE y habitualmente se emplazan en la zona media de una jerarquía, mientras que aquellas que ya cuentan con una posición ventajosa más bien tienden a

mantener la posición lograda, fidelizando a las familias y presentan poca apertura al cambio (Maroy, 2004).

Por otro lado, las escuelas que se sitúan en la parte alta de una jerarquía –como son los casos que hemos estudiado en las páginas anteriores- tenderían a generar un mayor grado de diferenciación interna e inequidad en la distribución de los resultados, polarizando estos últimos entre muchos estudiantes destacados y muchos otros rezagados, lo que pone en el centro del trabajo pedagógico la pregunta sobre cómo abordar situaciones de dificultad de aprendizaje.

No es tan claro de acuerdo a nuestros casos 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 perfectamente tratarse de una estrategia pedagógica válida, lo que nos interesa en este punto es mostrar que en consonancia con los planteamientos teóricos expuestos 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.

Las estrategias que despliegan las escuelas ponen un acento en la organización sistemática del trabajo pedagógico, lo cual no deja mucho terreno a la innovación. Las escuelas parecen ser pragmáticas en este punto y “replican” prácticas que hayan funcionado en otras escuelas. Las escuelas particulares subvencionadas tienen mayores posibilidades de innovar en aspectos visibles para la comunidad de padres potenciando la imagen que proyectan al exterior.

Ahora bien, el desarrollo de verdaderos “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 preparación de 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 en estos casos el incremento en los “diagnósticos”, las tasas de repitencia, la mayor proporción de estudiantes con dificultades de aprendizaje tratados a través de 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.

El alza en la tasa de repitencia es asociado por parte de los directivos de las escuelas a una exigencia académica que se acentúa y si bien no está ligada directamente a la expulsión de los estudiantes repitentes, constituye una situación de rezago difícil de revertir en los años siguientes habiendo indicios de que la tolerancia de estas escuelas a la repitencia es baja tras una segunda experiencia.

En términos generales, se observa en los casos de estudio una alta estructuración y especialización del trabajo pedagógico, combinado con una coordinación más efectiva entre los niveles, sectores y

ciclos de la escuela. Hay una especial disciplina en las pruebas SIMCE, mientras que al mismo tiempo, las escuelas se asocian fuertemente a un tipo de estudiantes y familias que presentan atributos que son percibidos como favorables al logro académico, el orden y la disciplina escolar. De este modo, las escuelas refuerzan símbolos de prestigio más bien tradicionales que los padres reconocen fácilmente. En el caso de las escuelas particulares existe un énfasis a través de los años en el mejoramiento de la infraestructura, idiomas y servicios adicionales como el transporte particular, elementos distintivos que emulan escuelas prestigiosas.

La situación de competencia y consiguiente búsqueda de recursos afecta directamente los modos de admisión, selección y “salida” de la escuela. Una vez que las escuelas alcanzan una situación ventajosa, mantener demanda insatisfecha le permite definir activamente las condiciones de ingreso y salida. En este punto sí se observan diferencias claras entre las escuelas pública y particular subvencionadas.

Para estas últimas, el ingreso masivo se realiza preferentemente en los niveles iniciales o pre-escolares (pre-kinder y kínder) donde se forman dos o tres cursos por cada nivel una vez ingresan a primer año básico. 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 los padres. Dado lo anterior, las escuelas particulares subvencionadas no parecen ejercer una alta selección en base al rendimiento académico previo de los estudiantes que postulan. Antes direccionan mejor su “oferta” a partir del mecanismo de co-pago y se esfuerzan por detectar las características del contexto social y familiar de los postulantes. Precisamente, dado que las escuelas concentran sus procesos de admisión en los primeros años de escolaridad, más que el historial de los postulantes pesa las condiciones de apoyo y acompañamiento familiar en el hogar, la presencia de problemáticas sociales o elementos de riesgo que puedan perjudicar el funcionamiento futuro de la escuela.

Las escuelas municipales en principio, por lo menos hasta 7mo básico están inhabilitadas para ejercer pruebas de ingreso y selección por rendimiento académico ni establecer un co-pago 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 escolar, y cuentan en uno de los casos con una alta sobredemanda de ingreso cada año.

FINANCIAMIENTO Y GESTIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS.

En esta dimensión nos interesa observar la capacidad que desarrollan las escuelas para adaptarse y responder a la situación competitiva que les plantea el mercado, tomando como base el esquema de financiamiento competitivo que este supone, lo que pone nuevamente en el centro

del análisis la diferencia entre las escuelas municipales y particular subvencionadas. Ahora bien, antes de profundizar en esto, nos vamos a referir a un recurso altamente escaso y relevante para la gestión pedagógica en las escuelas: el tiempo.

La organización de los tiempos es crítica en el trabajo pedagógico de las escuelas. Las experiencias estudiadas han implementado la Jornada Escolar Completa en sus primeras etapas, a principios de la década del 2000, lo cual supone una reorganización drástica de los espacios y tiempos pedagógicos que configuran la experiencia educativa de estudiantes y profesores. El fin de la doble jornada, altera las condiciones para la planificación y el ejercicio docente e impacta directamente en el volumen de matrícula dado que reduce sensiblemente la capacidad de la escuela en cuanto a número de salas e infraestructura en general. Para la mayoría de las escuelas la extensión horaria representó también una oportunidad para enriquecer sus las experiencias de aprendizaje a pesar de una pérdida de matrícula importante en dos de los casos estudiados.

Las escuelas que mejoran en nuestro estudio han destinado un tiempo específico y relevante tanto para la planificación detallada e integrada de las clases entre distintos niveles y ciclos, del mismo modo que han desarrollado una coordinación sistemática y definido espacios colectivos de trabajo entre los profesores que son altamente valorados por la comunidad educativa.

Por otro lado, todas las escuelas 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 definitivamente el año 2010. Durante el período estudiado, para las escuelas la subvención preferencial fue percibida como un impulso sustantivo al mejoramiento y un detonante de mayores oportunidades educativas que les permitió en algunos casos mirar de manera estratégica -a cuatro años- su respectivo proyecto educativo. Ninguna de estas escuelas desarrolló un compromiso de trabajo duradero con un ATE u otro tipo de apoyo externo, su inversión se orientó especialmente al apoyo educativo a estudiantes con mayores dificultades de aprendizajes, la adquisición de material pedagógico y la contratación de recursos humanos, especialmente equipos de apoyo psicosocial (psicólogos, fonoaudiólogos, asistente social, etc.) y profesores o asistentes que apoyen el trabajo de aula. En un caso, con los recursos de la subvención preferencial se contrató a 4 inspectores adicionales para mejorar el control de los espacios comunes y aliviar el trabajo de los profesores en este ámbito.

A partir de los recursos que generó la subvención diferenciada, también 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. Se promovió la contratación de monitores o la extensión horaria para profesores que ya pertenecen a la escuela. 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 aparece más bien como un costo a asumir respecto al alza de los resultados SIMCE. En síntesis, la subvención preferencial les brindó a los equipos directivos un mayor rango de acción para fortalecer procesos de mejoramiento 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.

En el caso de las experiencias de mejoramiento sostenido con mayor nivel de consolidación (Cristian and Caren School y Escuela México de Michoacán) se trata de escuelas donde sus equipos han conformado poderosas comunidades de aprendizaje, y se dedican esfuerzos sistemáticos para que los profesores que llegan puedan apropiarse de la cultura escolar (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). La utilización de los recursos humanos y los tiempos educativos, especialmente la organización de los profesores, es estratégica y privilegian una especialización creciente del trabajo pedagógico en aula. Las trayectorias de mejoramiento parcial o en vías de institucionalización presentan mayor nivel de rotación entre sus docentes y han lidiado recientemente con la necesidad de reformar en buena parte sus equipos, ya sea con motivo del retiro de profesores o conflictos que han afectado internamente a la comunidad escolar.

Como anticipamos al inicio de este apartado, la gestión de recursos pone en el centro las diferencias institucionales entre las escuelas. Ambas escuelas particular subvencionadas participan regularmente de las iniciativas de política educativa e integran un régimen de financiamiento compartido con los padres, a partir de un aporte que oscila entre los \$4.000 y los \$10.000 durante los años estudiados. Junto con esto, en la perspectiva de largo plazo ambas escuelas particular subvencionada han privilegiado el crecimiento de su infraestructura, ampliando incluso 10 veces la superficie original de la escuela en uno de los casos, lo que les permite sostener altos niveles de matrícula para sus sectores aunque registran una pérdida moderada en el periodo de estudio, es decir, la extensión de la infraestructura ha respondido a periodos de crecimiento específico más que un incremento de matrícula neta en el periodo global. Mientras que las escuelas municipales gestionan alianzas y redes con su entorno, lo que les ha permitido afrontar de mejor manera procesos de reconstrucción o mejoramiento de la infraestructura, buscan participar activamente en base a proyectos de innovaciones, capacitación de sus profesores o programas de certificación de la calidad nacionalmente validados.

ORIENTACIÓN A LA FAMILIAS Y COMUNIDAD.

Según los defensores del mercado es precisamente la sociedad la que regula indirectamente las escuelas a través de la elección de los padres presionando a las primeras a modelar su oferta (Chubb y Moe, 1988). En la práctica, estas escuelas logran mejorar su posición relativa frente a las familias en un proceso político y social complejo donde no resulta tan clara esta orientación.

Las experiencias estudiadas dan cuenta de escuelas que gozan de alto prestigio en sus respectivos sectores y en la comunidad de padres, quienes valoran especialmente los resultados académicos en las pruebas SIMCE, la disciplina y el buen clima que experimentan estas escuelas. Se trata de escuelas que en general desarrollan relaciones duraderas y formales con los padres y apoderados, y en algunos casos este vínculo ha sido la base del reposicionamiento de la escuela, e incluso un foco del trabajo de mejoramiento.

Por su parte, los padres muestran una alta satisfacción respecto de las escuelas, muy por sobre el promedio a nivel nacional. En todos los casos, existen y se utilizan las instancias formales de participación a través de centros de padres y se genera un fuerte sentido de pertenencia e identidad entre los padres, aunque como veremos el tipo de participación es diverso.

El estilo de relación con la comunidad de padres en el caso de una de las escuelas municipales es participativo y abierto, donde las primeras etapas del mejoramiento se asocian a una renovación de la presentación exterior de la escuela, la revitalización de los espacios de integración con los padres y al fortalecimiento de símbolos que tienen que ver con la identidad de la escuela. Esto le permitió a la escuela recomponer el vínculo con la comunidad de padres 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 que ya son parte de ésta, quienes recuerdan que la escuela desde sus inicios se constituyó como un espacio integrador y le ofreció beneficios que no se encontraban tradicionalmente en las escuelas municipales del sector.

También se trata de escuelas que desarrollan una fuerte conexión con el requerimiento de las familias en términos de buenos resultados y disciplina escolar, lo cual es un supuesto básico de la teoría del mercado.

Ahora bien, una vez que se consolidan estas experiencias de mejoramiento el foco de la competencia parece no ser la atracción de familias en general, sino se especializan en poder detectar condiciones favorables al logro académico y de este modo tienden a beneficiarse del prestigio logrado.

La interpretación que proponemos a la luz de los casos estudiados es que las dinámicas de mercado van a modelar la relación familia/escuela, aunque no necesaria o únicamente en el sentido que lo plantean sus defensores. 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 una selectividad mayor o explícita. De este modo, estas escuelas establecen compromisos exigentes con sus familias, y estas últimas se constituyen como un apoyo importante al trabajo de la escuela. La diferenciación entre las condiciones de origen de las familias pasa a ser una ventaja estratégica que las escuelas pueden administrar en su beneficio, proyectando atributos que se asocian al logro escolar y formando comunidades educativas más homogéneas.

En estas escuelas no parece cumplirse del todo un supuesto básico de los cuasi-mercados educativos que tiene que ver con la capacidad de influir por parte de los padres sobre el trabajo de las escuelas en beneficio del aprendizaje de sus hijos y el bienestar propio. En este punto, llama la atención que al tratarse de escuelas que gozan de prestigio y una alta demanda son precisamente los padres quienes acceden a las exigencias que les plantea la escuela, especialmente en términos de un acompañamiento permanente, trabajar cuidadosamente la presentación personal de los estudiantes y el apoyo de los aprendizajes en el hogar.

CONCLUSIONES.

Las teorías del mercado asumen que la mayor efectividad de los cuasi-mercados educativos proviene del tipo de respuestas que elaboran las escuelas a los incentivos y riesgos que pone en juego la competencia y el contexto social de elección que propician este tipo de enfoques. A continuación y a modo de conclusiones, vamos a cotejar la consistencia interna de algunos de los principales supuestos en la base del diseño institucional basado en el mercado (ver diagrama página 27) contrastándolos con la evidencia de los casos de estudio y contextualizando, a su vez, con la revisión teórica realizada.

Claramente los fenómenos que hemos analizado son complejos y los distintos temas tratados tienen más de una interpretación posible. No siempre es fácil distinguir entre distintos tipos de motivaciones al analizar el testimonio de los entrevistados, y en general en los casos estudiados encontramos profesionales, docentes y directivos, comprometidos profundamente con el trabajo pedagógico y el mejoramiento de sus escuelas. Del mismo modo, los desafíos que experimentan estas escuelas no son problemas sencillos ni corresponde a nuestro trabajo establecer recomendaciones a las escuelas.

Una dinámica de mercado como la competencia entre las escuelas puede afectar de distintas maneras y en varios niveles los modos de acción de las escuelas, siendo como todo fenómeno complejo 'causa y efecto' al mismo tiempo. Por ejemplo, el rol del SIMCE en el mejoramiento es al mismo tiempo un elemento de presión competitiva como un insumo que potencia el trabajo pedagógico, o bien, cómo las escuelas municipales integran su vocación pública con la necesidad de viabilizar su participación en un mercado altamente competitivo puede ser producto de la presión que ejerce la competencia a través de rankings, como medio de publicidad o un modo de atraer a un grupo social objetivo, pero también y al mismo tiempo (de ahí la complejidad) porque a las escuelas les interesa genuinamente lograr niveles de aprendizaje aceptables en sus estudiantes. Las experiencias estudiadas dan cuenta de escuelas donde sin duda la pedagogía ocupa un lugar central, y no se debe subestimar la importancia que ha tenido el trabajo docente en las experiencias de mejoramiento estudiadas.

Se trata definitivamente de escuelas que mejoran su efectividad consistentemente y que se destacan en el contexto de las escuelas chilenas. Menos evidente resulta a la luz de los casos estudiados cuánto la competencia estimula la creatividad profesional, innovación, la diversificación curricular en el trabajo de las escuelas y el bienestar de las familias. La pregunta que surge es si efectivamente acontecen dichos fenómenos como una forma de ampliar y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, y en caso de producirse, debemos examinar si esta se debe precisamente a la presión competitiva de otras escuelas.

Ciertamente las experiencias estudiadas dan cuenta de escuelas que buscan activamente respuestas a los desafíos que les plantea cada paso del mejoramiento, exploran nuevas prácticas enriqueciendo su aprendizaje acumulado y revisan críticamente su quehacer. Al mismo tiempo la

gestión a partir de resultados en las pruebas SIMCE se devela en estos casos como una fuerza de estandarización del trabajo pedagógico y en algunos casos reducción curricular. No es posible trazar una demarcación clara en muchos de estos temas. Cuánto este espíritu crítico de búsqueda se asienta en un sentido profesional y una motivación intrínseca de los equipos y/o es producto de la presión competitiva externa es una cuestión que no podemos despejar en un solo nivel. Por cierto, probablemente hay algo de ambos en el impulso de estas escuelas a la mejora, la formación de comunidades de aprendizaje y la motivación extrínseca de evitar una sanción por parte de los padres o directamente la pérdida de prestigio.

Dado esto, las escuelas que hemos estudiado deben responder satisfactoriamente a una expectativa creada, lo cual en algunos casos se traduce en un aliciente intrínseco aunque claramente es percibido como una presión creciente durante el periodo estudiado. Los equipos profesionales dedican esfuerzos especiales en dar seguimiento a los logros de sus estudiantes, realizan acciones específicas para elevar los niveles de aprendizajes y reconocen abiertamente los resultados obtenidos por profesores y estudiantes.

La reforma neoliberal que emprende Chile en los 80's radicaliza la lógica de mercado como marco institucional para el trabajo de mejoramiento de las escuelas. Como apreciamos en el estudio de casos, la propuesta de mercado se expresan de manera "pura" en emprendimientos privados gatillados por estas reformas que han sobrevivido a tres décadas, y resultan casos prototípicos del mercado. No se trata del modelo de la escuela privada de tipo tradicional, religiosa, colaboradoras del estado en su misión educativa sino es un fenómeno que precisamente pone en juego el mercado (Bellei, 2007).

Si bien, la dinámica de competencia como fenómeno complejo no se asimila simplemente a la relación entre escuelas públicas municipales y escuelas particulares subvencionada, el contexto de oportunidades y riesgos para las escuelas en ambientes de competencia varía significativamente según el contexto institucional en el cual ésta se inserta, el cual define cómo esta situación de competencia es procesada al interior de las escuelas, su capacidad de respuesta y especialmente el repertorio de estrategias que elaboran.

Una de las experiencias de mejoramiento consiste precisamente en una escuela municipal que recompone un mundo en progresivo deterioro, amenazada por la precarización a la cual está sujeta la educación municipal, aunque precisamente activando unas lógicas que ponen en entre dicho su vocación pública desde el punto de vista de su sostenedora. La escuela responde a la competencia de colegios particulares subvencionados que se sitúan a su cercanía geográfica, logrando reposicionarse como una alternativa atractiva para las familias del sector, establece signos de distinción que son ajenos a la deteriorada educación municipal de su comuna y mejora sostenidamente a pesar de su estigmatización como una "escuela que recibe a quienes no tuvieron otra opción". Su historia de mejoramiento de alguna manera revitaliza un concepto de la educación municipal aunque justamente parece muy consciente de la dificultad de sostener este mejoramiento haciéndose a sí misma competitiva y asegurando un estatus diferenciado a sus familias. Por otro lado, vemos cómo una de las escuelas municipales ha mantenido por décadas el

reconocimiento de los padres, sostenedor e instituciones regulatorias, alcanzando en el último quinquenio logros sobresalientes, aunque cada vez más amenazada por mayores competidores.

Mientras que ambas particular subvencionadas son escuelas creadas en los comienzos de las reformas privatizadoras de 1981 consolidando con los años un sólido prestigio que los hace una alternativa atractiva para las familias de cada comuna. Una de las escuelas logra un buen posicionamiento temprano capturando rápidamente el interés de las familias del sector y su involucramiento en el proyecto educativo. A partir de ahí, inicia una etapa de crecimiento ampliando su infraestructura, niveles y cursos cada año, culminando con la obtención de resultados académicos destacados. Por otro lado, encontramos un verdadero modelo de gestión empresarial a partir de una red de escuelas que ofertan una combinación de disciplina, clima escolar y resultados académicos. No estamos en presencia de un emprendimiento familiar de propuesta única, sino una organización de tipo empresarial que gestiona una vasta red de colegios. Desde el punto de vista de la trayectoria educativa, el sostenedor logra corregir y poner en línea el trabajo de la escuela (María Griselda Valle) con los objetivos de las autoridades políticas.

Mientras que para las escuelas municipales las reformas privatizadoras actúan de manera correctiva, recontextualizando elementos asociados a la educación pública y situándolas muchas veces en un escenario crítico de desprestigio, las escuelas particulares subvencionadas constituyen emprendimientos propiamente de mercado que corren con una ventaja reputacional a priori. Son escuelas donde se solidifica un estilo de gestión empresarial y cuán inclusivas resultan estas escuelas se asimila más a una estimación de costo beneficio.

Las escuelas particulares pueden desarrollar mayores acciones de tipo sistémico definiendo activamente las condiciones en las cuales se desarrolla su trabajo, como el ingreso, selección, permanencia y organización de los estudiantes (Woods, Bagley y Glatter, 1998). Por ejemplo, ambas escuelas particulares implementan una ampliación significativa de su infraestructura a lo largo de los años, incrementando los cursos por nivel y su matrícula, realizan innovaciones en aspectos visibles para los padres como son los uniformes, insignias, idioma o transporte privado para acceder a la escuela. También están atentas a la composición social de las escuelas y al control efectivo de problemáticas sociales.

Probablemente a partir de estas experiencias estamos en presencia de aquello que nos ofrece la filosofía del mercado en su forma más nítida: ¿no es acaso el núcleo de la propuesta del mercado liberar la posibilidad de emprender y la diversificación de propuestas educativas en miras a las familias/clientes?

Es claro que el contexto de mercado presiona a las escuelas a desarrollar acciones favorables a responder a las preferencias de las familias, aunque es necesario precisar algunas distinciones a la luz de los casos estudiados. El supuesto clave aquí es que las escuelas desarrollan actitudes promocionales específicamente para posicionar su “oferta” en el contexto local intentando atraer

la mayor cantidad posible de familias, al mismo tiempo que debería realizar acciones sistemáticas para retener a aquellas que ya las han preferido con su elección.

En este sentido, las escuelas que hemos estudiado efectivamente han dedicado esfuerzos constantes para contar con una percepción favorable por parte de sus respectivas comunidades durante años, generando en primer lugar una propuesta atractiva y convincente para las familias. En estas escuelas existen las instancias regulares de relación con padres y apoderados, aunque con distintos estilos y niveles de participación. Es así como los defensores del mercado afirman que las escuelas deben esforzarse básicamente por “mantener al cliente satisfecho”. Ahora bien, en los casos estudiados, las escuelas parecen ser más estratégicas en la definición de condiciones de ingreso de nuevos estudiantes y no persiguen la obtención de matrícula per se, estableciendo compromisos básicos con las familias e intentando identificar la situación social del postulante²⁹.

De acuerdo al estudio de casos realizado, una vez que las escuelas consolidan un prestigio relativo en sus respectivos sectores, pueden beneficiarse de una demanda insatisfecha creciente por parte de los padres. En estos casos, pierde sentido la búsqueda de matrícula per se y el desarrollo de acciones promocionales directas de la escuela como “salir a informar” a los padres sobre sus buenos resultados y comienza un proceso de selección que es clave de acuerdo a Weinstein, Muñoz y Marfán (2013), para asegurar un estatus diferenciado a las familias que precisamente esperan beneficiarse o buscan activamente la selección. Ninguna de las escuelas estudiadas se declara abiertamente una escuela selectiva y efectivamente no parecen serlo en términos tradicionales o directos, excepto por el mecanismo de co-pago que aplican las escuelas particular subvencionadas.

La posibilidad permanente de “salida” de los padres en un contexto de elección debería modelar el trabajo de la escuela en favor de los clientes. Hasta tal punto es esto que las escuelas llegarían a una suerte de identificación con un grupo social objetivo estableciendo mecanismos de cierre y acceso (Friedman, 1955, Chubb y Moe, 1988). En este sentido, las escuelas que hemos estudiado establecen muchas veces un contrato tácito con las familias, especialmente en términos del acompañamiento y apoyo en el hogar siendo la presión de “salida” un mecanismo que podría actuar en favor de la escuela en escenarios de éxito donde cuentan con una demanda insatisfecha.

Un aspecto crítico relacionado con este punto es que pesar de ser escuelas que en términos relativos logran mejorar y sostener resultados académicos destacados en las pruebas SIMCE incluso alcanzando un cierto prestigio en sus respectivas comunas, ellas han disminuido su matrícula en el transcurso del periodo estudiado, esto es especialmente claro cuando comparamos su evolución con el punto de partida el año 2000. Si bien, esta disminución de matrícula se entiende precisamente en virtud de la competencia creciente que ejercen otras

²⁹ Un aspecto en que no se ha reparado suficiente en los estudios disponibles es que la subvención preferencial libera parcialmente a las escuelas de la búsqueda de matrícula como fuente exclusiva de financiamiento, permitiéndoles incluso ampliar su planta, sus recursos educativos y asumir en definitiva una postura más balanceada hacia la búsqueda de matrícula favoreciendo aspectos de su trabajo cotidiano. Probablemente de allí su amplia aceptación en las escuelas estudiadas.

escuelas, cambios demográficos en el territorio y políticas educacionales como la implementación de la Jornada Escolar Completa, que impactan de distintos modos en el volumen de matrícula de las escuelas, esto pone en cuestión un supuesto básico del mercado y es que las escuelas crecen en la medida que ofertan calidad.

Esta parece ser la paradoja que surge de las experiencias analizadas: ¿Por qué las experiencias de mejoramiento que hemos estudiado reducen consistentemente su matrícula en el periodo de estudio? Si bien hay contextos de política que parecen explicar en parte esta disminución, la paradoja parece estar conectada con la cuestión del prestigio escolar como lógica profunda de las escuelas que mejoran en mercados débilmente regulados. El fin de la doble jornada supone que las escuelas deben “renunciar” a la doble jornada y por lo tanto, a buena parte de su matrícula, mientras la subvención preferencial modera la presión por financiamiento a partir de la matrícula neta. No obstante, se trata de escuelas que efectivamente cuentan con una demanda mayor a sus posibilidades relativas de admisión y que de alguna manera administran este excedente a su favor. Contar con esta “reserva” les permite al mismo tiempo asegurar condiciones de ingreso y compromiso familiar, asegurarle un estatus diferenciado a la familia y anticipar un control efectivo de las situaciones conductuales en la escuela.

Como hemos señalado en la sección anterior, los procesos de ingreso a la escuela son altamente estratégicos para los colegios con el fin de asegurar un estatus diferenciado a aquellas familias que esperan beneficiarse de la selección. “En esta escuela no entra cualquiera...” parece ser la señal que se espera transmitir a los padres. En este punto, las escuelas particular subvencionadas pueden situarse en sectores de expansión urbana, mejorar a través de los años su infraestructura y servicios básicos, realizar cobro de un co-pago a las familias, anticipar la admisión a niveles pre-escolares generando incluso nuevos cursos, trazar un proceso riguroso de pruebas de ingreso y entrevistas con especialistas para detectar situaciones no favorables al logro académico y el funcionamiento general de la escuela. En esta línea, este tipo de escuelas también definen las condiciones laborales para sus docentes y poseen mayor discrecionalidad en sus políticas de reclutamiento y salida de profesores.

En contextos orientados al mercado, se hace extensiva la necesidad de fortalecer símbolos de prestigio en la escuela pública: las escuelas municipales también se sitúan de manera estratégica y promocional en sus entornos, aunque por definición prácticamente no pueden generar acciones que modifiquen su modo de financiamiento ni aspectos sistémicos de su funcionamiento de acuerdo a la tipología de Woods, Bagley y Glatter (1998). Las experiencias de escuelas municipales han debido revertir la percepción negativa de las familias a partir de medios más acotados: diseñan acciones de tipo operacional donde por ejemplo adoptan metodologías específicas en los sectores de aprendizajes, buscan medios autorizados de validación como certificaciones de calidad, relevan sus resultados académicos, fortalecen su identidad territorial y vínculos con la comunidad de padres. En síntesis, parecen estar incluso más sujetas que las escuelas particular subvencionadas a la presión a partir de variables asociadas a la calidad.

Entre los desafíos principales que surgen a propósito de este trabajo se encuentra el hecho de que se trata de temáticas altamente cargadas ideológicamente y que están en el centro del debate político ciudadano actual, lo cual nos lleva a sostener una vigilancia permanente de nuestros juicios y pre-nociones.

Por otro lado, las escuelas son instituciones altamente sensibles a contextos dinámicos donde lo que prima es el cambio. En un periodo de dos años la fisonomía de las escuelas en términos de su posicionamiento en la competencia local y la dinámica interna de sus procesos puede variar significativamente, ya sea por el efecto de cambios políticos, sociales, demográficos e incluso por la reestructuración de sus directivos y docentes. Este carácter dinámico nos lleva tanto a la necesidad de mantener una visión global de la escuela y su historia, como a la de mantenernos atentos a los procesos que experimentan estas escuelas en el presente.

También, es preciso señalar que este estudio se desarrolló como un sub-componente de un programa mayor, analizando en profundidad una de las dimensiones de la investigación en torno a mejoramiento y efectividad en Chile. Por lo tanto, en buena medida a partir del trabajo de fuentes secundarias, por lo cual ha sido preciso revisar los datos generados en las entrevistas e incluso en algunos casos intentar ir a la fuente sin desvirtuar el enfoque general pero al mismo tiempo intentando enriquecerlo.

Un aspecto interesante en próximos estudios será comprender cuáles son las capacidades que ponen en juego las escuelas para adaptarse al cambio que les plantea un nuevo escenario de reforma, poder observar experiencias de escuelas que no se sitúan en escenarios de éxito y han experimentado más “directamente” las dificultades y tensiones que les plantea el mercado. Cuáles son las fuentes del prestigio escolar que han construido estas escuelas y cómo este prestigio se inserta en narrativas más amplias de exclusión e inclusión social es una indagación que en estas páginas no logramos sino anunciar en algunos pasajes.

Finalmente, es preciso constatar el hecho que el contexto actual de reforma educativa se propone establecer como un pilar fundamental el fortalecimiento de la educación pública, el fin de la selección y el co-pago de las familias como medidas que aspiran a corregir el alto grado de segregación de los estudiantes chilenos y sus resultados educativos. A diferencia del ciclo de reformas acumuladas por los gobiernos democráticos entre los años 1990 y 2010, el escenario actual de reforma educativa supone un giro estratégico que transita esta vez desde estas dimensiones estructurales e institucionales hacia la dimensión de la escuela, sin descuidar con ello los recursos para el mejoramiento educativo de mediano y corto plazo. Si bien, la estrategia de reforma no rompe con la lógica de mercado ni modifica en lo que hemos revisado sus componentes centrales (no limita ni cuestiona la participación de los privados, la competencia entre escuelas ni la elección de los padres) más bien, se trata de un programa de medidas que viene a corregir los “excesos” de una reforma única en el mundo, desactivando los circuitos de selección y co-pago de las familias, que precisamente parecen reducir en parte el incentivo a la competencia entre las escuelas en base a la calidad de la educación que imparten, acercándonos a lo que la experiencia internacional presenta como cuasi-mercados más regulados y transparentes.

Asimismo se expanden los estándares de aprendizaje y rendición de cuentas en la escuela eliminando el lucro, co-pago de las familias y regulando de manera más precisa el emprendimiento privado en educación. Desde este nuevo contexto, los valores del emprendimiento hacia la ganancia y el trabajo educativo de las escuelas no parecen ser definitivamente esferas compatibles. A su vez, este esfuerzo parece reponer el carácter estratégico de la educación pública para el desarrollo social y la expansión de ciudadanía social.

En suma, estos elementos parecen dar cuenta de un cambio de paradigma de política educativa respecto los ciclos anteriores, aunque como hemos señalado no representa un quiebre con la lógica de mercado, sino incluso parece corregir sus opacidades y limitaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Auguste y Valenzuela, J. (2004) "Do students benefit from school competition? Evidence from Chile" University of Michigan.

Ball, S., y Youdell, D. (2008) "Hidden Privatization in Public Education" University of London.

Baumman, Z. (2013) "Sobre la Educación en un Mundo Líquido"

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.

Secciones del texto anterior citadas de manera independiente:

- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014) "Trayectorias de Mejoramiento Escolar: ¿existen tipologías de mejoramiento?"
- Vanni, X., y Santelices, M. (2014) "Escuela México de Michoacán: una estrella que sobresale en el sur".
- Rubio, X., y Valenzuela, J. (2014) "Cristian and Caren School: aprendizajes desde una escuela particular subvencionada".
- Contreras, P., y Carrasco, J. (2014) "El Rescate de la Escuela Ciudad de Frankfort: de lo externo a lo medular".
- Anaya, M., y Galvez, P. (2014) "Colegio Politécnico María Griselda Valle: las complejidades del mejoramiento escolar".

Bellei, C., y Vanni, X. (2014) "The Evolution of Educational Policy in Chile, 1980-2014" (Draft).

Bellei, C., y Trivelli, C. (2014) "Apoyo Público a Escuelas Privadas: Casos Internacionales y Lecciones para Chile" Documento de Trabajo N°12 CIAE.

Bellei, C., y Orellana, V. (2014) "What does "Education Privatization" Mean? Conceptual Discussion and Empirical Review from Latina American Cases" Documento de Trabajo N°14 CIAE.

Bellei, C., y Gonzalez (2013) "Sostenibilidad del Mejoramiento Escolar Impulsado por Programas De Asistencia Técnica Educativa" Perspectiva Educativa, Vol 52, No 1.

Bellei, C. (2012) "Equidad Educativa y Dinámicas de Mercado en Educación" Cátedra Michel Foucault, Escuela Chile-Francia, Universidad de Chile.

Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (2010) "Ecos de la Revolución Pingüina" 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 Vol.40 N°1.

Bellei, C., De los Ríos, D., y Valenzuela, J. (2008) "Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido" FONIDE, MINEDUC.

Chubb, J., y Moe, T. (1988) "Politics, Markets and the Organization of School" American Political Science Review, Vol. 82, N°4 pp 1065-1087.

Carrasco, A., y Flores, C. (2013) "(Des)Iguualdad de Oportunidades para Elegir Escuela: Preferencias, Libertad de Elección y Segregación Escolar" Espacio Público.

Carnoy, M. (1998) "National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education?" Comparative Education Review, Vol. 42, No. 3, pp. 309-337.

Corvalán, J. (2009) "El Sector Particular Subvencionado En Chile. Tipologización Y Perspectivas frente a las Nuevas Regulaciones" Proyecto FONIDE N°69.

Ciper (2014): "Colegios subvencionados: así operan los siete grupos de "megasostenedores" que lideran el negocio".

Consultora Praxis (2012) "Diagnóstico Educativo Colegio María Griselda Valle"

Delannoy, F. (2000) "Education Reforms in Chile, 1980-1998: A Lesson in Pragmatism" Country Studies Education Reform and Management Publication Series Vol. I No. I * June 2000.

Donoso, S. (2012) "Auge y Caída del Movimiento Pingüino el Año 2006". Documento N°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: 375-92.

Eisennhardt, K. (1998) "Building Theories from Case Study Research". University of Stanford.

Estudio de Caracterización Socio-económica (CASEN) 2012, Ministerio de Desarrollo Social

Fiabane, Oyarzún y Yañez, (2009) "El Mejoramiento Continuo en las Escuelas, Articulación entre los Establecimientos Educativos y Asistencia Técnica Externa: un Estudio de Casos Exitosos".

Fundación Sol: "EL Desalojo de la Educación Pública" Noviembre, 2011.

Grant, N. (2000) "Task for Comparative Education in the New Millennium". *Comparative Education* Vol. 36 N° 3 2000, pp 209-317.

Hsieh y Urquiola (2003) "When Schools Compete, How Do They Compete? An Assessment of Chile's Nationwide School Voucher Program". Working Paper 10008 <http://www.nber.org/papers/w10008>.

Klitgaard, M. (2007) "Why Are They Doing It? Social Democracy and Market-Oriented Welfare State Reform" *West European Politics*, Vol. 30, No.1, 172-194.

Klitgaard, M. (2008) "School Vouchers and the New Politics of the Welfare State Governance" *International Journal of Policy, Administration and Institution*, Vol.21, N°4, (pp. 479-498).

Maroy, C. (2009) "Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation" *Compare*, 39(1), 71-84.

- (2008) "¿Cómo y Por Qué Regular el Mercado Educativo?" *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.

- (2004) "Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison" *Reguleducnetwork European Commission. Final Report*.

Murillo, J. (2013) "El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes" Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 2.

Muñoz, G y Vanni, X (2008) "Rol del Estado y de los Agentes Externos en el Mejoramiento de las Escuelas: Análisis en Torno a la Experiencia Chilena" REICE VOL. 6 N°4.

Leyes y Proyectos de Ley:

- Ley 20.248 (2008) Ley de Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ley 20.370 (2009) Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Proyecto de Ley Fin al Lucro, la Selección y el Co-pago (2015). MINEDUC

Lundstrom y Parding (2011) "Teacher's Experience with School Choice: Clashing Logics in the Sweden Educational System" Education Research International Vol II.

PADEM 2014 Departamento de Administración de Educación Municipal, Osorno

PADEM 2014 Corporación de Desarrollo Social San Joaquín

Proyecto Educativo Institucional (2012) Cristian and Caren School

Proyecto Educativo Institucional (2014) Escuela México de Michoacán

Proyecto Educativo Institucional (2015) Colegio Politécnico Maria Griselda Valle

Patrinos, H. (2009) "The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education" World Bank.

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

Tokman, A. (2002) "Is Private education Better? Evidence from Chile" Working Paper N°147 Central Bank of Chile.

Tooley, J. (1993) "A Market-Led Alternative for the Curriculum: Breaking the Code"

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, Number 3.

Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2015) "What role and impact do Public-Private Partnerships have in education? A realist evaluation of the Chilean education quasimarket" (work in progress).

Weinstein, J. y Muñoz, G. (2009) "Calidad para Todos. La Reforma en el Punto de Quiebre" LOM.

Weinstein, J; Muñoz, G y Marfán, J (2013) "Liderar Bajo Presión: Las Estrategias Gestionadas por los Directores de Escuelas para Alcanzar los Resultados Comprometidos". En Weinstein, J y Muñoz, G; Ed. (2013) "¿Qué Sabemos de los Directores de Escuela en Chile?" Fundación Chile y CEPPE.

Woods, Bagley y Glatter (1998) "School Choice and Competition: markets in the public interest"
London: Routledge.

Anexo 1: Matriz de Análisis Nivel Contexto

Niveles, Dimensiones y Aspectos a Observar

Nivel	Dimensiones	Sub-dimensiones	Aspectos	Notas
CONTEXTO	CONTEXTO INSTITUCIONAL DEL SISTEMA ESCOLAR.	Regulaciones Nacionales	Nivel de privatización y orientación al mercado del sistema educativo chileno. Relevancia de la educación pública y privada Competencia como lógica institucional del mejoramiento Condiciones para el trabajo docente y directivo	Esta dimensión se refiere a la relación entre el contexto de políticas educativas a nivel nacional-local y los procesos de mejoramiento de la escuela: cómo impactan diferencialmente a las escuelas estas iniciativas de política, como la escuela los “procesa” y se apropia selectivamente de los recursos y oportunidades que le ofrecen las políticas nacionales o locales para activar o reimpulsar procesos en su interior, etc.
		Políticas Educativas	Orientaciones curriculares y metodológicas Sistemas de evaluación de los alumnos Sistemas de incentivo relacionados con el Cumplimiento de objetivos y/o evaluación docente Programas de mejoramiento escolar Programas referidos a NEE Montos y mecanismos de asignación de recursos financieros, incluyendo financiamiento a la infraestructura Políticas de equipamiento, recursos y material didáctico.	

		<p>Sostenedor y relación con la escuela³⁰</p>	<p>Características básicas del sostenedor Gestión administrativa y financiera Gestión de recursos humanos/docentes Función de intermediación respecto de políticas nacionales Políticas de apoyo/mejoramiento e incentivo a las escuelas</p>	
<p>CONTEXTO DEL ENTORNO DE LA ESCUELA.</p>	<p>Contexto demográfico, social, económico</p>	<p>Indicadores demográficos y económicos de la comuna. Nivel socio-económico del barrio donde está localizada la escuela.</p>	<p>Notar que las dinámicas de mercado se despliegan y permean la escuela en el nivel local imbricándose con procesos de segregación territorial, socio-económica, procesos de expansión urbana, cambios en la demografía del territorio, etc. Es interesante la cantidad y dependencia de escuelas que compiten en el mercado educativo local, el grado de diferenciación entre ellas.</p>	
	<p>Dinámicas del mercado educativo local</p>	<p>Oferta Educativa en la Comuna Nivel de competencia con otras escuelas Existencia de redes de escuelas y de docentes Espacio geográfico de captación/atracción de los estudiantes (Distancia escuela-hogar)</p>		
	<p>Vinculación y capital social de la comunidad</p>	<p>Vinculación activa/pasiva con el entorno comunitario y valoración de este por parte de la escuela. Participación en redes con organizaciones locales comunitarias, sociales, económicas, culturales. Seguridad, delincuencia, problemas sociales Proyección e imagen de la escuela en la comunidad local.</p>		

³⁰ En el caso de las escuelas particular subvencionadas como hemos señalado se puede tratar de un emprendimiento único donde incluso el sostenedor puede desarrollar funciones directivas en el establecimiento, o bien, tratarse de una red de escuelas que responden a una congregación religiosa o “holding” de colegios.

Anexo 2: Matriz de Análisis Nivel Escuela

Niveles, Dimensiones y Aspectos a Observar

Nivel	Dimensiones	Sub-dimensiones	Aspectos	Notas
	TRAYECTORIA DE MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA EN EL TIEMPO	<p>Desarrollo institucional y prestigio de la escuela</p>	<p>Principales cambios e hitos ocurridos en la historia “larga” de la escuela Programas de mejoramiento (participación en, y logro de metas) Obtención de recursos adicionales, incentivos Normalización de procedimientos básicos de la escuela; institucionalización de cambios Matrícula, demanda Reconocimiento comunitario, distinciones</p>	<p>Esta dimensión nos brinda una perspectiva temporal de 10 o más años de la escuela, su historia, situación actual y desafíos asociados al mejoramiento.</p>
<p>Nivel de desarrollo del mejoramiento (“fase” en que se encuentra el mejoramiento escolar) Nivel de consolidación del cambio (institucionalización)</p>	<p>Programas institucionales de mejoramiento (dispositivos continuos, paulatino, integralidad, conflictividad del cambio, top-down, etc.) Temporalidad del proceso de mejoramiento Nivel de apropiación, valoración de los cambios por parte de los actores escolares Autonomía, generación de capacidades internas para mejorar “Extensión” del cambio en la escuela: niveles, áreas, actores involucrados Institucionalización, sustentabilidad del mejoramiento escolar Nivel de complejidad, desafíos de los problemas abordados Nivel de logro alcanzado por la escuela</p>			

DINÁMICAS DE MERCADO Y MEJORAMIENTO EDUCATIVO EN LA ESCUELA	Posicionamiento y orientación básica hacia la competencia local (EJES).	Posición que ocupa la escuela en el mercado educativo local (lugar en la “jerarquía”). Modos de ingreso, selección y salida (“exit”) Actitudes hacia la competencia en la escuela (agresivo/defensivo, instrumental/sustantivo, especialización/diversificación)	Comprender las capacidades, modos de actuar y actitudes que desarrolla la escuela para mejorar en un contexto de competencia en el nivel local, cómo las estrategias utilizadas por la escuela responden o se benefician de una situación de competencia.
	Administración de recursos	Gestión de financiamiento alternativo y alianza con otras instituciones Cambios “sistémicos” en la organización y modo de financiamiento	
	Promoción y Gestión de los Resultados	Acciones de exploración, promoción Construcción del prestigio en la escuela Acciones de tipo operacional y/o sistémico Acciones de soporte para pruebas SIMCE Uso y gestión de resultados	
	Familia y Comunidad Educativa	Imagen que proyecta la escuela en el entorno Elementos de identidad y símbolos que refuerza pertenencia a la escuela Participación-colaboración con actividades de la escuela, solicitud de información, asistencia a reuniones de apoderados Estilo de relación con comunidad de padres (participativo, abierto, estricto, etc.)	