

(Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela:

Preferencias, libertad de elección y segregación escolar

CAROLINA FLORES

PhD en Políticas Públicas, Universidad de Texas- Austin. Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile

ALEJANDRO CARRASCO

PhD en Educación, Universidad de Cambridge. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Resumen Ejecutivo

Este estudio tiene por objeto analizar la relación entre la libre elección de escuelas y la segregación escolar desde la perspectiva de la demanda, es decir, analizando las preferencias que guían la posterior elección de escuela.

El análisis pone especial énfasis en la idea de que las preferencias de los padres están restringidas por al menos dos elementos de nuestro sistema educacional: el financiamiento compartido y la inequidad en la distribución espacial de las escuelas. Planteamos que estas restricciones afectan las preferencias al restringir el pool de oportunidades entre las cuales los padres establecen sus preferencias. Por un lado, es posible que exista relativa desinformación respecto a escuelas geográficamente distantes y/o fuera del presupuesto familiar. Además, tanto la proximidad de la escuela como el co-pago pueden ser elementos valorados y preferidos por los padres.

Las preguntas de investigación abordadas en este artículo son las siguientes: ¿Existen diferencias significativas en las preferencias de padres de distinto nivel socioeconómico (GSE)? ¿Se mantienen estas diferencias una vez que tomamos en cuenta las restricciones a la conformación de preferencias por escuela? Para responder estas preguntas, utilizamos datos que consideramos son, hasta ahora, la mejor aproximación a las verdaderas preferencias de las familias, pues utilizan preferencias reveladas (versus declaradas) pre-elección (es decir, independientes de elecciones previas y de la acción selectiva por parte de las escuelas). Los principales resultados se listan a continuación:

- Familias de GSE más alto tienden a preferir escuelas ubicadas en un radio más amplio (4K) en comparación a familias de GSE más bajo (2,5K), quienes estarían más apegados al entorno en su preferencia por escuelas. Estos radios, la distancia máxima tolerable para preferir escuelas, definen “lo local” para las familias de cada GSE, sobre lo cual se caracteriza la oferta local para medir el desajuste espacial.
- El desajuste espacial en la distribución de oportunidades educacionales se refleja en que familias de GSE más alto tienen una mayor cantidad de colegios de GSE más alto y de mejor rendimiento disponibles en su localidad. Lo opuesto sucede para las familias de GSE más bajo. Esto puede parecer obvio, pero la literatura pro- elección de escuelas plantea que bajo libre elección, esto no tendría que ser necesariamente así. Por otro lado, familias de GSE alto tienen una alta disponibilidad local de escuelas con alto nivel de co-pago mientras que familias de GSE medio y bajo tienen una mayor disponibilidad local de colegios gratuitos o con co-pago bajo.
- Los modelos estadísticos que buscan responder la pregunta acerca de cuáles son los atributos que hacen que una escuela sea más preferida por los padres en general, sugieren que los colegios más preferidos o mencionados por los padres,

son aquellos menos lejanos, de buen rendimiento y, no demasiado costosos. Los datos no nos permiten decir que los padres prefieran sistemáticamente escuelas de menor o mayor socioeconómico.

- Los modelos estadísticos sugieren que las diferencias observadas en las preferencias por el atributo rendimiento (padres de mayor GSE prefieren escuelas de mayor rendimiento, y padres de menor GSE prefieren escuelas de menor rendimiento), **desaparecen por completo** al controlar por las restricciones impuestas por las características de la oferta local y por el nivel de co-pago. Esto indica que, los padres tienden a preferir “lo mejor” dentro de lo disponible en su radio de decisión y su restricción presupuestaria. Nuestros datos son consistentes con la idea de que la existencia de colegios socioeconómicamente homogéneos con altas disparidades en rendimiento, se debe más a las restricciones al despliegue de las preferencias que a pura auto-segregación por condición socioeconómica.
- Sin embargo, encontramos que padres de nivel educacional más bajo (educación básica o menos) y padres de grupos evangélicos, apuntan sistemáticamente a colegios de menor rendimiento, incluso una vez que se ha controlado por las restricciones mencionadas. Este resultado es consistente con la literatura internacional sobre el impacto del capital cultural en la elección.

En conclusión, este estudio aporta evidencia que permite sostener que las restricciones presupuestarias de las familias y la inequidad en la oferta local de educación son responsables y explican en un alto grado la segregación escolar que preocupa al país en tanto limitan el despliegue de las preferencias de los padres. Aunque es necesario tener en cuenta que las preferencias de los padres también generan cierto grado de segregación (particularmente en base a condiciones educativas y religiosas de los electores), este efecto es sobre-estimado si no se consideran las restricciones a la elección. Este artículo recalca la singularidad del caso de Chile: la segregación no es sólo causada por las diferencias de capitales y recursos que median la elección como sucede en otras sociedades, sino que es adicionalmente agudizada por el diseño institucional del sistema escolar.

En concreto, a partir de este estudio, surgen dos propuestas de política orientadas a generar igualdad de oportunidades en el proceso de elección de escuelas. La primera se refiere a una política de “gentrificación educacional inclusiva”, orientada a aumentar el “valor” de la educación en áreas más vulnerables, sin desplazar a los alumnos vulnerables de sus escuelas. Esto requiere abandonar el principio de competencia entre escuelas y de auto-organización de la oferta y sustituirlo por uno de mayor planificación pública. Reconocemos que la ley SEP puede ser un avance en este sentido.

Reconociendo las políticas de gentrificación inclusiva que proponemos no buscan subsanar directamente ni en el corto plazo la segregación propiamente tal, sino que

atenuar sus consecuencias, creemos que la política de gentrificación debe ser complementada con la eliminación o reducción y emparejamiento del financiamiento compartido. Esto además de igualar las oportunidades para el despliegue del proceso de elección, puede disminuir la segregación del sistema. Creemos que, por varios motivos, debemos ser cuidadosos con esta sugerencia. En primer lugar, reconocemos que, dada la ubicación espacial de las escuelas y la alta valoración por escuelas más próximas, la eliminación del financiamiento compartido por si sola puede ser poco efectiva para generar integración entre grupos sociales demasiado distantes. Sin embargo, el financiamiento compartido es potencialmente segregador no sólo en los rangos altos de pago sino también en los bajos, lo cual amerita su eliminación. En segundo lugar, creemos que la eliminación del financiamiento compartido no debe comprometer la viabilidad de las escuelas, cuestión que probablemente hace necesaria la erradicación del lucro en la educación obligatoria. En tercer lugar, creemos que hay que poner especial atención en la reacción de los padres ante una política de erradicación del co-pago, quienes pueden oponerse por considerar al co-pago un símbolo de status y una herramienta de cierre social para la movilidad ascendente.

ÍNDICE

1	Introducción.....	7
2	Elección de escuelas y segregación escolar	8
3	Datos y Métodos	14
4	Resultados	17
4.1	Desajuste espacial en la geografía de oportunidades.....	17
4.2	¿Cuáles son las escuelas más preferidas por los padres?.....	24
4.3	Brechas de preferencia entre padres de distinto grupo socioeconómico.....	26
5	Conclusiones y recomendaciones de política.....	32
6	Bibliografía	40

1 Introducción

El país lleva más de treinta años consolidando mecanismos de mercado para organizar su sistema escolar. Inspirado en las propuestas de Milton Friedman, Chile implementó a inicios de los 80's un sistema de subsidio a la demanda o *vouchers*, que confía en los principios de competencia, subsidiariedad y autoregulación como mecanismos centrales para mejorar la calidad de la educación. La consolidación y evolución de este esquema de política educativa se observa en al menos dos hitos posteriores a la reforma inicial. La implementación del Financiamiento Compartido en 1993 que buscó aumentar el gasto total en educación al crear un incentivo adicional para atraer la participación de privados. Como segundo hito en 2012, ha entrado en operación la Superintendencia Educacional encargada de garantizar un funcionamiento eficiente del mercado escolar.

Aunque la elección de escuelas ha sido tradicionalmente parte de la educación chilena, su novedad en la reforma de los 80's es que por primera vez su ejercicio tiene consecuencias directas sobre el financiamiento y por lo tanto en la viabilidad de los establecimientos escolares. Al enfocarse en el poder regulatorio que pueden tener los padres sobre el financiamiento que reciben las escuelas, el sistema de vouchers masifica y otorga una posición central a la libre elección de escuelas. Así, teóricamente, el poder regulatorio y la presión competitiva estaría en manos de las familias mediante la práctica de la elección. El esquema de vouchers tiene como supuesto central que la presión que pueden ejercer los padres al disponer de la posibilidad de elegir escuela, generará presión e incentivos que elevarán la calidad de la educación.¹

Paralelamente al subsidio a la demanda y a la masificación de la elección de escuelas, el sistema escolar chileno presenta niveles altos y crecientes de segregación por condición socioeconómica de sus estudiantes (Villalobos y Valenzuela, 2012). Esto tiene su correlato en las grandes disparidades en el rendimiento promedio de las escuelas. De este modo, alumnos socioeconómicamente desaventajados tienden a concentrarse en

1 La eficiencia e impacto del esquema de competencia y vouchers en Chile ha sido evaluado por múltiples estudios en relación a las diferencias en calidad de los colegios públicos y privados. Aunque existe controversia sobre la interpretación de los hallazgos, todo indica que los colegios PS no poseen mejores desempeños que los establecimientos municipales, al menos, en una magnitud educacionalmente significativa (Ver Bellei, 2007; Gallego y Sapelli, 2002; Paredes & Drago, 2011; Carrasco & San Martín, 2012).

establecimientos de bajo nivel socioeconómico y bajo rendimiento educacional. Por lo tanto, aunque es complejo argumentar que los niños de menores recursos tienden a concentrarse en escuelas de baja calidad (pues no sabemos hasta qué punto el bajo rendimiento de la escuela se explica por la composición socioeconómica del alumnado y hasta qué punto se explica por la calidad de la oferta educacional), al menos podemos argumentar que la mayoría de las escuelas que educan a niños en condición de pobreza no son lo suficientemente buenas pues, en palabras de Jencks (1988), no son capaces de compensar las desventajas de sus estudiantes.

A partir de este diagnóstico, este estudio tiene por objeto analizar la relación entre la libre elección de escuelas y la segregación escolar desde la perspectiva de la demanda, es decir, analizando las preferencias que guían la elección de escuela. En otras palabras, este artículo se pregunta hasta qué punto la segregación del sistema escolar chileno es fruto de la auto-segregación de padres de una u otra característica. Para esto, utilizamos datos que consideramos son, hasta ahora, la mejor aproximación a las verdaderas preferencias de las familias: preferencias primigenias y pre-elección. Además ponemos especial énfasis en la idea de que las preferencias de los padres están de cierta manera restringidas por al menos dos elementos estructurales de nuestro sistema educacional: el financiamiento compartido y la inequidad en la distribución espacial de las escuelas.

La sección siguiente presenta una discusión de la principal literatura sobre la relación entre libre elección y la segregación escolar y sobre las restricciones que nosotros planteamos afectan la configuración de las preferencias. Luego presentamos los datos y métodos utilizados, para continuar con una presentación de los principales resultados del estudio. Finalmente otorgamos algunas conclusiones y recomendaciones de política.

2 Elección de escuelas y segregación escolar

La relación entre la libre elección de escuela y la segregación es especialmente relevante para el caso de Chile, dados los altos niveles de segregación escolar en un país donde la libre elección de escuelas es amplia y tradicionalmente ejercitada. Esta relación constituye una de los aspectos más debatidos en la discusión de política educativa en las

naciones de mayor desarrollo. Aunque en países como Alemania, Francia, Suecia o Finlandia las escuelas continúan siendo asignadas a través de criterios residenciales, países como Australia, Inglaterra o EEUU han adoptado en las últimas décadas la libre elección como una herramienta clave de política pública (Goldstein y Noden 2003; Gorard et al 2003).

La literatura sociológica internacional ha indicado que la segregación escolar se debe en buena parte a la acción de las familias. La evidencia comparada reporta que las prácticas de elección de escuelas no son uniformes, asociándose a los capitales, recursos y prácticas culturales propias de cada grupo social (Lauder *et al.*, 1999; Ball, 2003; Reay *et al.* 2011; van Zanten, 2010). Los estudios indican que la participación de las familias en las instituciones sociales esta mediada por la posesión desigual de capitales económicos, culturales, sociales y simbólicos presente especialmente en sociedades desiguales. Durante el proceso de elección de escuela, las familias activan y despliegan sus capitales para un proceso cuya eficacia es generalmente sensible a su posesión y uso. Esto significa que la posesión desigual de capitales implica que la libertad de elección tiene una eficacia desigual entre padres con distintos capitales. Es decir, si bien la libertad de elección es en la práctica ejercida por todas las familias al matricular a sus hijos en el establecimiento elegido, el resultado de dicha elección exhibirá diferencias importantes al estar mediado e influido por la distribución desigual de un rango de capitales críticos en el resultado del proceso de elección. De esta manera, la libertad de elección, genera dosis importantes de segregación escolar que podríamos llamar auto-segregación (Ball et al., 1995; Reay, 1998; Whity et al., 2004; Berend et al., 2009; Forsey et al., 2010; Ball, 2012).

En Chile, contamos con poca evidencia respecto al efecto auto-segregador de la libertad de elección. Gallego y Hernando (2009) por ejemplo, encuentran que existe una gran heterogeneidad respecto a los atributos más valorados de una escuela (el rendimiento educacional y la proximidad), y que la segregación escolar estaría más determinada por las preferencias de los padres que por las prácticas selectivas de las escuelas. Sin embargo, estos autores no asocian explícitamente la heterogeneidad de las preferencias con el stock de capitales de las familias. Además, los autores utilizan datos post-elección para aproximar las preferencias (utilidad) a través de la escuela elegida, lo que dificulta la distinción entre los factores de demanda (preferencias) y los factores de oferta

(selectividad) en la elección de escuela y sus resultados en la segregación del sistema. Al respecto, planteamos que para estudiar el efecto auto-segregador de la libre elección es necesario estudiar las preferencias de los padres de manera independiente de las prácticas selectivas de las escuelas. Usar datos post-elección para estudiar las preferencias de los padres, práctica común hasta ahora, implica asumir que la escuela elegida es la escuela preferida, lo que no siempre es el caso.

Otra manera de abordar la relación entre libre elección y segregación tiene que ver con la discusión acerca de la disponibilidad de información para el despliegue de la elección. En general, en el debate nacional ha predominado con fuerza la idea de que uno de los principales problemas para la elección radica en que algunos padres no tienen suficiente información para elegir. Algunos padres eligen informadamente escuelas de alto rendimiento, mientras otros, libremente pero sin saberlo, escogen escuelas de bajo rendimiento lo cual generaría auto-segregación escolar entre padres informados y padres poco informados. Lo anterior ha sido identificado como una falla del diseño institucional del esquema de cuasimercado sugiriendo que una política pública necesaria es el mejoramiento de las fuentes de información sobre la calidad académica de las escuelas (Bellei 2007; Gallego y Sapelli 2007; Gallego et al., 2008). El gran supuesto de esta línea argumentativa es que los padres sistemáticamente prefieren colegios de mejor rendimiento, pero que la falta de información impide a algunos padres dar con una buena escuela de las características señaladas.

Un progreso acertado en la literatura han sido estudios que cuestionan la idea de que las preferencias de los padres estén sistemáticamente dominadas por el atributo rendimiento. Por ejemplo, estudios sugieren que los padres deciden en consideración a la composición social de las escuelas (Elacqua et al, 2009), en relación a la cercanía entre escuela-casa (Chumacero, Gomez y Paredes, 2008), o considerando el perfil de pago de la escuela (Raczynski, 2011). Sin embargo, estos estudios sobre las preferencias por escuelas en general usan datos post-elección o se basan en declaraciones de padres que creemos no son siempre confiables.² Además estos estudios no han ahondado mayormente en

2 Creemos que hay dos problemas importantes con las preferencias declaradas por los padres. Por un lado, hay atributos de la escuela que pueden estar sobre declarados por ser sociablemente deseables como por ejemplo la heterogeneidad en la composición social de la escuela. Por otro lado, creemos que es natural

diferencias sistemáticas de preferencias entre grupos socioeconómicos. Estudios internacionales como los de Saporito (2003) y Henig (1994) son más precisos respecto a los efectos segregadores de las preferencias parentales pues plantean que los padres de nivel socioeconómico más bajo tienden a dar menos énfasis al rendimiento educacional del establecimiento en comparación con familias de nivel socioeconómico alto.

Finalmente, queremos remarcar el hecho que los estudios chilenos que analizan la elección de escuelas no han puesto mayor atención en las restricciones a la elección, empleando usualmente el supuesto que todos los padres tienen las mismas posibilidades de desplegar sus preferencias y de elegir escuelas. Por el contrario, planteamos que para estudiar el efecto auto-segregador de la elección parental, es importante contextualizar la configuración de las preferencias por escuelas. Para hacerlo, este estudio incorpora restricciones a la libertad de elección dando cuenta de dos aspectos de política que restringen la estructura de oportunidades de las familias y potencialmente afectan la conformación de sus preferencias y por lo tanto su capacidad de elección: la estructura de co-pago diferenciada que genera la política de financiamiento compartido, y el desajuste espacial en la distribución de oportunidades educacionales asociada a un alto nivel de segregación residencial y a una falta de regulación respecto a la ubicación espacial de las escuelas.

Como se mencionó al inicio, desde 1993 existe la política del financiamiento compartido que permite cobrar mensualmente a los padres una matrícula adicional de hasta 4 unidades de subvención escolar (un poco menos de 80 mil pesos) a los establecimientos privados subvencionados y a los establecimientos municipales de enseñanza media donde existe acuerdo al respecto.

que los padres tiendan a sub-declarar atributos que son comunes dentro de su set de elección y que por lo tanto se perciben como dados.

Tabla 1: Estructura de dependencia administrativa y co-pago en escuelas en la Región Metropolitana.

Tipo de Establecimiento		N	%
Público/a		658	33
Privado Subvencionado	Sin co-pago	222	11
	Co-pago bajo media/b	559	28
	Co-pago sobre media/c	335	17
Privado Pagado	Co-pago muy alto/d	246	12
TOTAL		2020	100

Fuente: elaboración propia en base a datos administrativos MINEDUC 2012. a/ Generalmente sin copago; b/ menos que la media de \$16.700 mensual, c/ igual o mayor a la media de \$16.700 mensual; d/ Aunque no hay datos oficiales respecto al cobro que realizan las escuelas privadas sin subvención, se estima que todas las escuelas cobran una tarifa mensual considerablemente mayor al tramo superior permitido en el sector subvencionado de 4 USE.

Según datos administrativos proporcionados por el Ministerio de Educación para 2012, un 52% de los establecimientos privados subvencionados de la Región Metropolitana cobra una tarifa adicional a los padres de \$16.700 mensual a las familias. Para objeto de este estudio, hemos clasificado la totalidad de las escuelas de la Región Metropolitana en 5 tipos de acuerdo a su estructura de dependencia administrativa y co-pago: colegios municipales, colegios privados subvencionados sin co-pago, colegios subvencionados con co-pago inferior a la media, colegios privados subvencionados con co-pago sobre la media y colegios privados pagados (con co-pagos mucho más altos). Los números y porcentajes para cada tipo de establecimiento se describen en la tabla 1.

Planteamos que el financiamiento compartido y la estructura diferencial de co-pago que genera, puede afectar las preferencias de los padres en al menos dos maneras. Por un lado, la estructura diferenciada de co-pago restringe la libertad de elección pues los padres (conscientes de sus restricciones presupuestarias) pueden elegir sólo entre aquellos establecimientos que son capaces de pagar. Esto puede generar que los padres estén relativamente desinformados acerca de las características de las escuelas fuera de su presupuesto, lo cual tendería a restringir el pool de escuelas entre las cuales los padres establecen sus preferencias. Por otro lado, el co-pago diferenciado puede afectar las preferencias de los padres no sólo en el aspecto puramente monetario; en efecto, Raczynski et al. (2010) sugieren que el co-pago es percibido por los padres como una fuente de status. Es posible también que los padres vean en el co-pago una vía de

movilidad social ascendente en la medida que les da cierta garantía que la composición social de una escuela con al menos algún co-pago no está en el fondo de la escala social (Flores, 2013). En consecuencia, es posible esperar que los padres prefieran aquellas que escuelas que pueden pagar, evitando las escuelas gratuitas no selectivas donde el co-pago pasa a ser un indicador de selección.

Una segunda restricción a la elección se relaciona con la ausencia de regulación respecto a la ubicación espacial de las escuelas. En efecto, el Estado chileno garantiza un cupo en alguna escuela y el pago de una subvención mensual por asistir a clases a todos los niños, pero no existen garantías acerca de la composición social de las escuelas, su rendimiento, ni tampoco respecto a su ubicación espacial (Bellei, 2004). En Chile por lo tanto, la ubicación espacial de las escuelas privadas está determinada por factores de mercado como el precio de suelo y características de la demanda, más o menos deseadas por los oferentes de educación.

Desde una óptica de política pública, esta falta de regulación refleja la confianza en la capacidad de auto-regulación del mercado educacional para estructurar la oferta educativa a nivel local, y/o la poca importancia que se otorga a las características de la oferta educativa local en un contexto de libre elección de escuelas. En efecto, los partidarios de la libre elección de escuelas han argumentado que la posibilidad de elección suprime el determinismo de las características del espacio sobre el acceso a las oportunidades educacionales, pues los padres tienen la posibilidad de preferir y elegir escuelas fuera de su área más próxima (Coons y Sugerman, 1978; Finn, 1990; Moe, 2001). Sin embargo, otros reconocen que la política de elección de escuelas es *geográficamente ingenua y por lo tanto socialmente regresiva* pues no reconoce elegir escuelas en zonas lejanas acarrea altos costos de transporte que no todas las familias pueden o están dispuestas a financiar (Pacione, 1997). Además, es más difícil informarse acerca de escuelas ubicadas en zonas distantes, sobre todo para familias de grupos socioeconómicos más bajos que tienden a informarse de las opciones educativas disponibles principalmente a través de redes locales como familiares y vecinos (Elacqua y Fábrega, 2004).

La falta de regulación en las decisiones de ubicación de la oferta educativa, en conjunto con el alto grado de segregación residencial de la ciudad (ver entre otros, Flores, 2008) genera un escenario de alta inequidad en lo que respecta a la distribución espacial de las

escuelas que en la literatura se conoce como desajuste espacial en la oferta educacional (Kain, 1968; Wilson, 1987). Planteamos que este desajuste espacial afecta la configuración de las preferencias ya sea porque los padres tienden a estar des-informados respecto a escuelas lejanas, o bien porque, como muchos sugieren, los padres valoran la cercanía al hogar en la configuración por su preferencia por escuela (Gallego y Hernando, 2009; Chumacero et al, 2008).

En esta sección hemos argumentado que la literatura reconoce el potencial efecto auto-segregador de la libre elección de escuelas. Hemos planteado que para estudiar esta relación es necesario estudiar las preferencias de los padres netas de las restricciones a la elección impuestas por ejemplo, por las prácticas selectivas de las escuelas, cosa que hasta ahora no se ha hecho y que hemos denominado preferencias primigenias y pre-elección. Hemos sugerido además que hay que reconocer que existen restricciones que pueden ser las grandes responsables de la segregación escolar a través de su efecto en la configuración de las preferencias de los padres.

En este marco, las preguntas de investigación abordadas en este artículo son las siguientes: ¿Existen diferencias significativas en las preferencias de padres de distinto nivel socioeconómico? ¿Se mantienen estas diferencias una vez que tomamos en cuenta las restricciones a la conformación de preferencias por escuela? Al respecto es importante aclarar que éste es un estudio sobre preferencias, entendiendo que las preferencias son previas y precursoras de la elección. En ese sentido, el estudio tiene como objetivo principal estimar el efecto de las restricciones antes mencionadas a la configuración de las preferencias de los padres de distinto grupo socioeconómico, lo que tendrá un efecto en la elección posterior y en la generación de segregación escolar.

3 Datos y Métodos

Las preguntas de investigación son abordadas a través de datos originales recolectados en el marco del proyecto “Parents and School Choice: Family Strategies, Segregation and School Policies in Finnish and Chilean Basic Schooling”, que encuesta a una muestra de 770 padres residentes en Santiago, estratificada según los 5 grupos socioeconómicos usuales de la clasificación ADIMARK (ABC1, C2, C3, D y E).

La particularidad de esta muestra es que el hijo o hija mayor de estos padres tiene entre 2 y 5 años y aún no ha sido matriculado en un establecimiento que ofrezca educación primaria, es decir la muestra incluye sólo a familias que aún no han escogido escuela. Esta estrategia de muestreo permite estudiar las preferencias *pre-elección* (en comparación con las preferencias *post-elección*, lo que es el caso en virtualmente todos los estudios sobre elección de escuelas en Chile).

La encuesta, dirigida a padres o cuidadores principales de estos niños no escolarizados,³ pide al encuestado que identifique por el nombre a todas las alternativas de escuela que consideran o han considerado para su hijo, independiente de si esta alternativa ha sido descartada por alguna razón.⁴ El conjunto de escuelas mencionadas corresponde al set de preferencias de los padres y las características de estos establecimientos (obtenidas a partir de los datos secundarios disponibles) revelan los atributos preferidos por los padres.⁵

Estos datos nos permiten observar preferencias no interferidas por elecciones anteriores⁶ ni por las acciones selectivas de los establecimientos.⁷ Esto es extremadamente relevante pues, como ya mencionamos, pensamos que no es posible estudiar el efecto auto-segregador de la libre elección a través de las preferencias de los padres utilizando datos post-elección, pues dadas estas interferencias es muy posible que la escuela “elegida” no sea la mejor representación de las verdaderas preferencias. Además creemos que las

3 La encuesta está dirigida a padres o apoderados de los hijos mayores no escolarizados. La mayoría de las veces la encuesta la responde la madre o el padre. En lo que sigue, nos referiremos al encuestado como “elector” o “padre” entendiendo que nos referimos al encuestado cualquiera que éste sea.

4 La pregunta es la siguiente: ¿me puede decir el nombre de todos los colegios que ha considerado para su hijo? incluso si estos han sido descartados?

5 Es importante destacar que la encuesta incluye una batería de preguntas sobre cada una de las escuelas mencionadas (¿en qué comuna se ubican estos colegios?, en este colegio ¿es necesario postular o sólo hay que inscribir a los niños?, ¿cuán segura(o) se siente de que, en el caso de postular, su hijo quedaría en estos colegios? Al respecto, es destacable que un 97% de las escuelas mencionadas son efectivamente caracterizadas por los padres respecto a la necesidad de postular, mientras que sólo en un 3% de las menciones los padres no responden o no saben la respuesta. Esto refleja que los padres tienen algún conocimiento de las escuelas que conforman su set de preferencias.

6 Aunque no hemos encontrado evidencia que pruebe que los padres tienden a elegir escuela sólo una vez para todos sus hijos, intuimos que muchos padres tienden a actuar de esta manera. Reconocemos que pueden existir excepciones donde cada hijo requiere de un proceso de elección (familias donde algún hermano presenta alguna discapacidad, o donde los hermanos sean de distinto sexo y los padres eviten colegios mixtos), pero suponemos que en una gran parte de los casos esto no es así.

7 En este sentido, no es nuestra intención negar el rol de las prácticas selectivas de admisión en la segregación escolar. Reconocemos que las prácticas de selección son importantísimas para explicar el nivel de segregación escolar que deben ser incorporadas en los estudios post- elección.

declaraciones de los padres tampoco son una buena aproximación a las preferencias por los motivos mencionados en la sección anterior.⁸ Por lo tanto, planteamos que estos datos de preferencias primigenias y pre-elección son, hasta ahora, la mejor aproximación disponible a las verdaderas preferencias de los padres.

Un 81% de los padres de la encuesta menciona al menos un colegio dentro de su set de preferencias (es decir, un 19% de los encuestados no ha pensado concretamente en ningún colegio para su hijo). Un 54,5% de los padres que sí mencionan escuelas, considera una única opción, un 29% menciona 2 opciones y el 16,4% restante menciona 3 o más alternativas (con un máximo de 7 colegios). En promedio, los padres mencionan 1,7 colegios, porcentaje que es significativamente más alto para los padres del grupo socioeconómico medio (1,81 menciones) y para padres del grupo socioeconómico bajo (2 menciones).

En conjunto, los padres proveen 1.040 menciones, 10% de las cuales no pueden ser identificadas pues el nombre y/o la comuna de ubicación del colegio no calzan con los datos oficiales del Ministerio de Educación. Esto indica un cierto nivel de desinformación que sin embargo no está asociado significativamente ni al grupo socioeconómico de la familia, ni a la educación del elector, ni a la edad del hijo.

De los alrededor de dos mil colegios de la ciudad de Santiago, 423 son mencionados entre 1 y 13 veces. Entre éstos, un 8% de las menciones corresponde a establecimientos que ofrecen sólo educación media y que por lo tanto no constituyen una opción válida para el encuestado (que debe matricular a su hijo en educación pre-escolar o primaria). Hemos decidido mantener estos colegios en el análisis pues, a pesar de no representar opciones validas, sí reflejan las preferencias de los padres en términos de sus atributos.⁹

8 De todos modos, la encuesta además pregunta directamente sobre los atributos más importantes que según ellos guían la elección de escuelas (se pide a los padres que seleccionen tres atributos a partir de una lista de alrededor de 20 que incluyen atributos asociados al rendimiento en pruebas estandarizadas, calidad de profesores, infraestructura, seguridad, composición socioeconómica, formación valórica, etc.), lo que nos permite asociar los atributos que se declaran como preferidos con los atributos que se revelan como preferidos a través de las características de las escuelas en el set de elección.

9 A manera de ejemplo, uno de los colegios más mencionados es un colegio público emblemático, altamente selectivo y con alto nivel de rendimiento pero que no ofrece educación pre-escolar ni de primer ciclo básico. Creemos que esta mención efectivamente refleja una preferencia por la educación pública de alto rendimiento a pesar de que los padres efectivamente no puedan aún "elegir" esa escuela.

A partir de este set de preferencias estimamos una serie de modelos Poisson para caracterizar a los colegios “populares” o aquellos que presentan más menciones por los padres encuestados. Para caracterizar las escuelas utilizamos datos secundarios disponibles a través del MINEDUC. En particular utilizamos datos administrativos correspondientes a 2012 para caracterizar las escuelas en términos de dependencia y co-pago, y datos SIMCE para caracterizar el rendimiento académico de la escuela (promedio prueba matemáticas, para todos los años y cursos disponibles entre 2010 y 2012) y su grupo socioeconómico.

Una vez que determinamos cuales son los atributos que más significativa y robustamente determinan la popularidad de una escuela, estimamos una serie de modelos jerárquicos lineales para evaluar las diferencias de preferencias entre padres de distinto grupo socioeconómico. En estos modelos, analizamos la manera en que las barreras o restricciones a la elección afectan las preferencias, y las diferencias de preferencias entre padres de distinto grupo socioeconómico. Antes de presentar los resultados de estos modelos, es necesario proveer una descripción del set de colegios definidos como locales, desde donde los padres establecen el set de elección.

4 Resultados

En esta sección describimos en primer lugar la oferta local disponible para padres de distinto grupo socioeconómico. Luego procedemos a estimar los atributos que hacen que una escuela sea más popular entre los padre electores, para luego evaluar si esta estructura de preferencias es la misma para las familias de todos los grupos socioeconómicos. Finalmente, evaluamos si las brechas de preferencia se mantienen una vez que se controla por las restricciones representadas por la estructura diferenciada de co-pago y por el desajuste espacial.

4.1 Desajuste espacial en la geografía de oportunidades

Como punto de partida para describir la distribución espacial de las oportunidades educativas podemos caracterizar el entorno donde se ubican las escuelas. Esto lo hacemos en base a datos censales de 2002 (para caracterizar socioeconómicamente a las zonas

censales) a los que se superponen datos georeferenciados de las escuelas proporcionados por el Ministerio de Educación.

La tabla 2 a continuación muestra la distribución de las escuelas de distinto grupo socioeconómico y distinta estructura de dependencia y co-pago en las zonas censales de distinta clasificación socioeconómica. Además la tabla muestra el promedio de rendimiento de las escuelas ubicadas en cada zona censal. Los datos indican que en general, las escuelas de nivel socioeconómico alto y medio- alto tienden a estar ubicadas en zonas de clasificación similar. Así, entre las escuelas de nivel alto, un 58% se ubican en zonas censales de nivel alto y un 23% en zonas de nivel medio- alto. Las escuelas de nivel medio- alto y medio tienden a estar sobre representadas en zonas censales de nivel medio, mientras que las escuelas de nivel medio- bajo y bajo están sobre-representadas en zonas censales de niveles similares.

Respecto al rendimiento promedio de las escuelas según zona de ubicación encontramos, como es de esperar, que el rendimiento aumenta a medida que la zona censal de ubicación aumenta. Junto con ello, encontramos una mayor homogeneidad en el rendimiento en las escuelas ubicadas en zonas de nivel socioeconómico más bajo y una mayor heterogeneidad de rendimiento en las escuelas ubicadas en zonas de nivel socioeconómico más alto.

Quizás lo más interesante de esta tabla es la ubicación de las escuelas según su estructura de dependencia y co-pago. En general, las escuelas gratuitas (tanto públicas como privadas) tienden a estar sub- representadas en zonas con alta capacidad de pago (de nivel medio- alto y alto). Algo similar sucede con las escuelas con financiamiento compartido relativamente bajo. Estas últimas tienden a estar más representadas en zonas de nivel medio- bajo y medio. Las escuelas con financiamiento compartido relativamente alto tienden a estar sobre-representadas en zonas con capacidad relativamente alta de pago (zonas de grupo medio y medio alto), tendencia que es extrema entre las escuelas privadas pagadas que, en su mayoría se ubican en zonas de nivel alto. Esto refleja un comportamiento estratégico de parte de las escuelas que tienden a ubicarse en zonas acordes con la capacidad de pago de las familias en la localidad. Este comportamiento tiene un efecto en la configuración de la oferta local a la que se enfrentan las familias y entre las cuales más probablemente establecerán su set de preferencias.

Tabla 2: GSE, SIMCE y Estructura de dependencia administrativa/ co-pago en escuelas en la RM, según GSE de la zona Censal de ubicación (%)

	GSE Zona Censal de ubicación				
	Bajo	Medio- Bajo	Medio	Medio- Alto	Alto
TOTAL	10%	32%	34%	14%	10%
GSE Establecimiento					
Alto	1%	4%	13%	23%	58%
Medio- Alto	0%	14%	43%	33%	10%
Medio	4%	32%	48%	14%	3%
Medio- Bajo	21%	49%	25%	4%	1%
Bajo	34%	52%	12%	2%	0%
SIMCE Matemáticas					
Media	231,6	242,1	252,8	268,7	290,4
Desviación Estándar	22,8	26,3	29,0	34,4	35,5
Estructura de dependencia y co-pago					
Publico	18%	41%	28%	10%	4%
PS sin FC	20%	47%	26%	5%	2%
PS FC bajo media	7%	38%	44%	9%	1%
PS FC sobre media	1%	17%	45%	29%	8%
PP	1%	5%	14%	24%	55%

Fuente: elaboración en base a datos censales 2002 y a datos administrativos MINEDUC 2012.

Teniendo en cuenta la distribución de las escuelas que recién presentamos, ahora procedemos a describir la oferta educacional a la que se enfrentan los padres incluidos en la muestra analizada (padres ad-*portas* de elegir escuelas en la ciudad de Santiago). Para esto, hemos geo-referenciado las residencias de los padres encuestados y todas las escuelas de la ciudad.

El primer desafío al que nos enfrentamos se refiere a la definición de lo “local”. Para esto hay varias posibilidades; algunos autores utilizan un *buffer* de una distancia de 1 kilómetro definida como “caminable” (Alves et al., 2012), o bien es posible, como también hacemos en éste mismo artículo, utilizar las áreas correspondientes a zonas o distritos censales a partir del Censo (Flores, 2008). En este estudio, hemos definido lo “local” como el *buffer* construido a partir de la distancia máxima tolerable para elegir

escuela, distancia que es única para cada una de las familias analizadas.¹⁰ Creemos que esta es una aproximación superior a las dos anteriores pues es más flexible y asume que “lo local” es definido por cada persona según su grado de uso y conocimiento del espacio en el que se desenvuelve, sin necesidad de establecer límites arbitrarios.

Los datos de la tabla 2 sugieren que la distancia máxima “tolerable” para preferir escuelas es significativamente mayor en el grupo socioeconómico alto, que, en promedio, está dispuesta a viajar casi 4km por un colegio de su preferencia. En promedio, los grupos socioeconómicos medio y medio-alto toleran viajar entre 3,4 y 3,5 kilómetros respectivamente para escoger escuela, mientras que los grupos medio-bajo y bajo presentan una distancia máxima tolerable promedio de 2,4 y 2,7 kilómetros respectivamente. Esto indica que los grupos medios y altos tienen un radio geográfico más amplio de elección, posiblemente porque poseen mayor información y/o porque tienen una mayor posibilidad de pagar los costos de transporte asociados a viajar distancias mayores. Esto se refleja en el número de colegios que pueden ser clasificados como “locales” para cada grupo que es de más de 160 para los grupos medios y altos y menor a 100 para los grupos medio-bajo y bajo (ver tabla 3).

Tabla 3: Distancia tolerable para padres de distinto grupo socioeconómico

Grupo Socioeconómico	Distancia Máxima Tolerable Promedio (Kilómetros)	Número de Colegios “locales” promedio
Alto (ABC1)	3.9	161
Medio- Alto (C2)	3.5	187
Medio (C3)	3.5	162
Medio- Bajo (D)	2.4	98
Bajo (E)	2.8	90

Fuente: elaboración propia en base a datos PASC

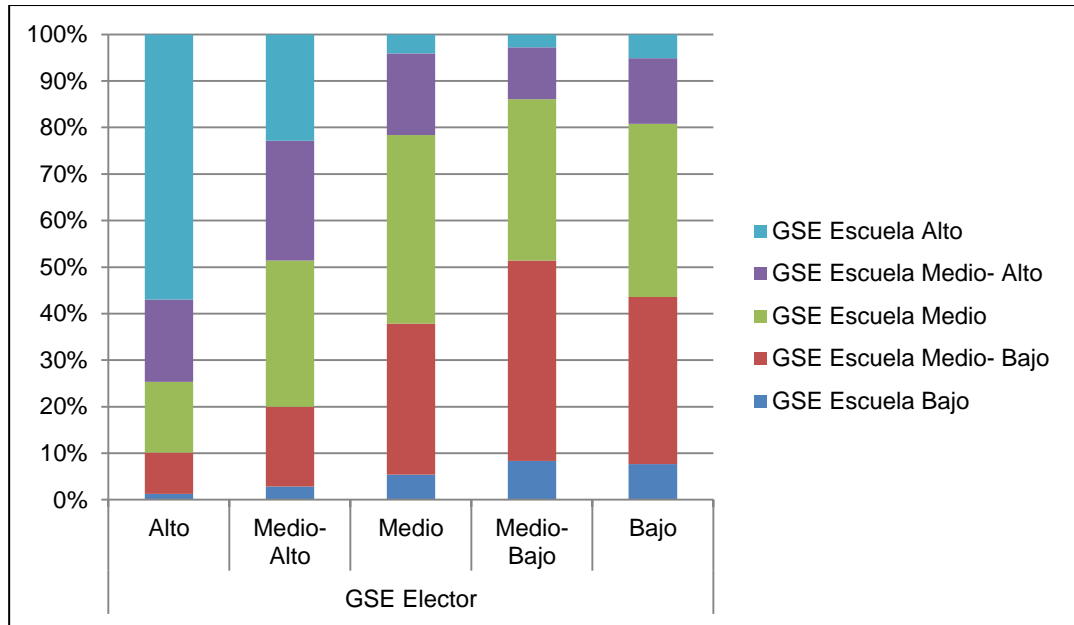
Utilizando la información geo-referenciada (residencias y colegios en la Región Metropolitana) podemos describir, para cada grupo socioeconómico, las características de las escuelas definidas como locales, es decir, las características de aquellas escuelas

¹⁰ La máxima distancia “tolerable” que los padres están dispuestos a recorrer para llevar a sus hijos al colegio, ha sido calculada a través del buffer cuyo centroide es la residencia y cuyo radio es la distancia correspondiente al colegio más lejano en el set de preferencias.

ubicadas dentro de los radios dados por la máxima distancia tolerable para cada grupo socioeconómico. Esta información se resume en los gráficos 1, 2 y 3 a continuación, que muestran, como es de esperar, una distribución espacial de escuelas altamente desigual.

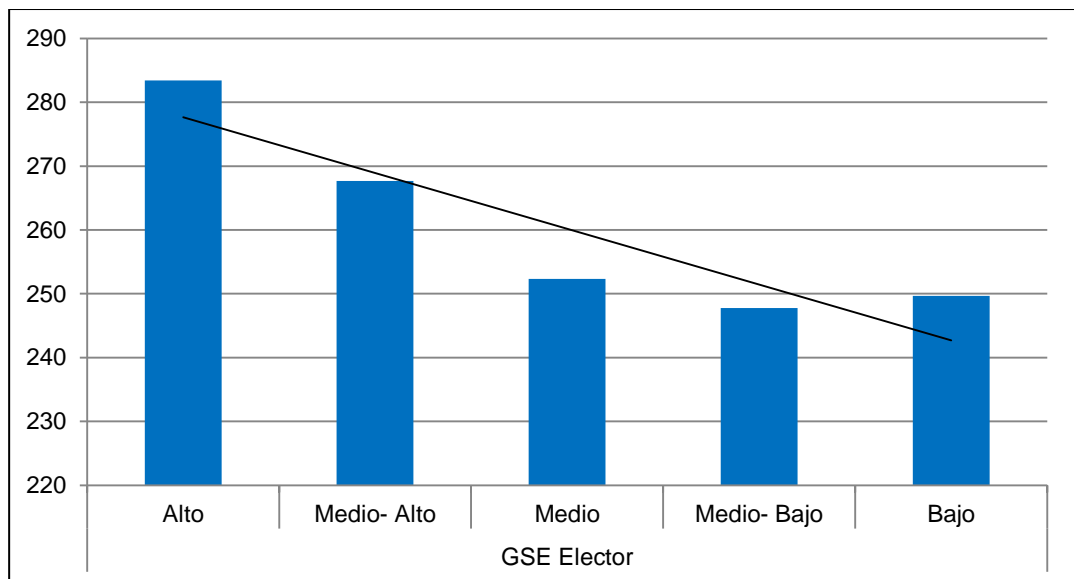
El gráfico 1 muestra que las clases más altas tienen a su disposición local una mayor cantidad relativa de colegios de grupo socioeconómico más alto. Así, más de un 75% de las escuelas locales disponibles para las familias de grupo socioeconómico alto (grupo ABC1) son de composición socioeconómica alta o media alta, en comparación con menos de un 20% de este tipo de colegios locales para familias de grupos socioeconómicos medio-bajo (grupo D) y bajo (E). A primera vista esto puede parecer obvio, pero la literatura pro- elección de escuelas plantea que esto no tendría que ser necesariamente así. Previamente nos referimos a los trabajos de Coons y Sugerman (1978), Finn (1990) y Moe (2001) que plantean que en un contexto de libre elección los padres tienen la posibilidad de preferir y elegir escuelas fuera de su área más próxima. Si esto fuera así, la relación entre composición socioeconómica del territorio y composición socioeconómica del alumnado sería esperablemente menor.

Grafico 1: % de colegios locales de distinto grupos socioeconómico para familias de distinto grupo socioeconómico



Fuente: elaboración propia en base a datos PASC y datos administrativos MINEDUC, 2012

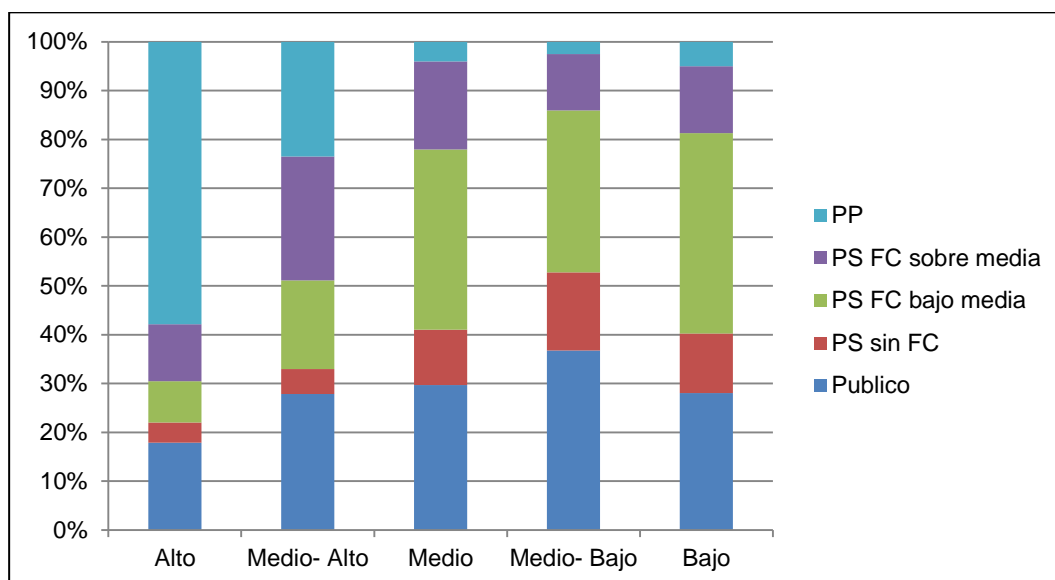
Gráfico 2: Rendimiento SIMCE promedio en escuelas locales de padres de distinto nivel socioeconómico



Fuente: elaboración propia en base a datos PASC y datos SIMCE, 2012

En estrecha relación con lo anterior, el gráfico 2 muestra el promedio SIMCE de matemáticas de los establecimientos locales disponibles para familias de cada uno de los cinco grupos socioeconómicos que estratifican la muestra de padres. Los colegios locales disponibles para las familias del grupo socioeconómico alto (ABC1) tienen en promedio alrededor de 283 puntos de SIMCE, puntaje que disminuye a medida que disminuye el nivel socioeconómico de las familias. Así, las escuelas locales disponibles para los grupos medio-bajo y bajo (D y E), tienen en promedio menos de 250 puntos de SIMCE.

Gráfico 3: % de colegios locales según estructura de dependencia y co-pago para familias de distinto grupo socioeconómico



Fuente: elaboración propia en base a datos PASC y datos administrativos MINEDUC 2012

Finalmente, el gráfico 3 muestra que las familias del grupo socioeconómico alto tienen una alta disponibilidad relativa de escuelas locales con alto y muy alto nivel de co-pago en comparación con los grupos medios y bajos. Casi un 70% de las escuelas locales disponibles para este grupo presentan co-pagos altos (colegios privados subvencionados con financiamiento compartido) o muy altos (colegios privados pagados), mientras que en el grupo socioeconómico medio este porcentaje disminuye a 20% y a casi un 10% para el grupo socioeconómico medio-bajo (D). Por el contrario, familias de grupos

socioeconómicos medios y bajos tiene una mayor disponibilidad relativa de colegios gratuitos o con co-pago bajo.

4.2 ¿Cuáles son las escuelas más preferidas por los padres?

A continuación se describe el set de elección o preferencias establecidos por los padres, con el propósito de determinar cuáles son las escuelas más preferidas por los padres (escuelas populares) y comparar las preferencias entre padres de distintos grupos socioeconómicos.

De los cerca de 2000 establecimientos disponibles en la Región Metropolitana, el conjunto de padres encuestados mencionan, entre 1 y 13 veces, un total de 423 escuelas en su set de preferencias. Usando datos secundarios disponibles, estimamos una serie de modelos de tipo Poisson que intentan explicar la “popularidad” de la escuela, utilizando como proxy de ésta popularidad, el número de menciones realizadas por los padres. Como potenciales determinantes de la popularidad de la escuela se incluyen sucesivamente el rendimiento SIMCE, la distancia promedio entre la escuela y el hogar de cada uno de los padres que mencionan cada escuela,¹¹ el nivel socioeconómico y la estructura de dependencia/ co-pago de la escuela. Además, todos los modelos son controlados por la densidad de población escolar en el barrio en el que se encuentra la escuela, utilizando como proxy de esta densidad el número de veces que cada escuela aparece dentro de la localidad (distancia tolerable) de los padres encuestados.¹² Los resultados de estos modelos se muestran en la tabla 4 a continuación.

11 Se tomó en cuenta la distancia promedio entre la escuela y las residencias de los padres cuya localidad, definida como la distancia tolerable, incluye a la escuela.

12 Esto es importante pues una escuela que no aparece dentro de la distancia tolerable de ningún padre encuestado tiene cero posibilidades de ser mencionada, sólo por motivos de ubicación geográfica.

Tabla 4: Modelos Poisson. Variable dependiente es el número de menciones (popularidad)

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Constante	-1,652 ***	-1,863 ***	-1,720 ***	-1,770 ***
Densidad	0,016 ***	0,005 ***	0,005 ***	0,007 ***
SIMCE (Z)	0,597 ***	0,493 ***	0,486 ***	0,534 ***
Distancia a hogares (Z)		-1,304 ***	-1,288 ***	-1,270 ***
GSE escuela/a				
Bajo			-0,457 ***	0,412
Medio- Bajo			-0,050	0,279 **
Medio- Alto			-0,293 ***	-0,358 ***
Alto			-0,109	-0,157
Dependencia- Copago/ b				
Municipal				-0,106
PS gratuito				0,272 **
PS co-pago alto				-0,415 ***
Privado pagado				-0,794 ***
N	1736	1736	1736	1736
Pseudo R2	0,142	0,366	0,372	0,377
LR(df)	593,79(2) ***	932,08(1) ***	25,87(4) ***	23,05(4) ***

Fuente: elaboración propia en base a datos de MINEDUC y PASC. *** p-val<0,01; ** p-val < 0,05; * p-val <0,1. a/ Categoriá de referencia es colegio de GSE Medio; b/ categoría de referencia es colegio privado subvencionado con co-pago bajo la media. Nota: modelo con variable densidad solamente (no se incluye en tabla) tiene un pseudo R2 de 0,05.

El modelo 1 indica que el rendimiento SIMCE de la escuela se asocia positiva y significativamente a la “popularidad” de la escuela. Este efecto se mantiene significativo y positivo, aunque disminuye levemente en magnitud una vez que se controla por la proximidad casa- colegio, coeficiente que indica que los padres valoran significativamente la proximidad y que las escuelas son significativamente menos populares mientras más lejanas se encuentren respecto al hogar.

Una vez que se controla por el rendimiento en la prueba SIMCE y por la distancia al hogar, el grupo socioeconómico y la estructura de dependencia/ co-pago de la escuela, a pesar de ser características que significativamente explican la popularidad de la escuela, parecen ser menos relevantes para explicar la popularidad de la escuela. En efecto, el pseudo R2 aumenta menos de un punto al incluir estas variables. Es interesante destacar

que los resultados no reflejan decisiones monotónicas respecto a la preferencia por el grupo socioeconómico de la escuela.¹³ El modelo cuatro, que incluye el atributo de estructura de dependencia y co-pago de la escuela, sugiere que los padres tienden significativamente a evitar (no mencionar) colegios con niveles altos o muy altos de co-pago (colegios privados subvencionados con co-pago alto y colegios privados pagados) y a preferir colegios privados sin financiamiento compartido en relación a los colegios privados con financiamiento compartido bajo la media.

En resumen, la evidencia nos dice que los colegios más populares, los más deseados por los padres, son aquellos menos lejanos, de buen rendimiento y, al parecer, no demasiado costosos. Los datos no nos permiten decir que los padres prefieran sistemáticamente escuelas de menor o mayor socioeconómico.

4.3 Brechas de preferencia entre padres de distinto grupo socioeconómico

A continuación nos preguntamos si esta estructura de preferencias, en particular en lo que respecta al atributo rendimiento, es igual para todos los grupos socioeconómicos. Así, los modelos que se presentan a continuación, buscan estimar la preferencia relativa *por el atributo rendimiento* entre padres de distinto grupo socioeconómicos. Elegimos contrastar entre grupos socioeconómicos el atributo rendimiento de la escuela mencionada, por dos motivos. En primer lugar, el rendimiento es uno de los atributos que definen la popularidad de las escuelas con mayor fuerza y robustez. En segundo lugar, creemos que las diferencias sistemáticas por el atributo rendimiento entre padres de distintos grupos socioeconómicos, es un precursor de las grandes desigualdades educacionales actuales, que observamos a través de una alta segregación educativa que va de la mano de inmensas diferencias en rendimiento entre escuelas de distinta composición socioeconómica.

¹³ El modelo 3 por ejemplo, nos dice que una vez que se controla por rendimiento y ubicación, los padres tenderían a evitar colegios de grupo bajo y medio alto en relación a escuelas de grupo medio, lo cual no refleja una linealidad en la preferencia. El modelo cuatro que incluye el atributo de estructura de dependencia y co-pago de la escuela cambia las preferencias hacia escuelas de nivel bajo (por sobre colegios de nivel medio) y colegios de nivel medio (por sobre colegios de nivel medio-bajo y medio alto).

A continuación estimamos una serie de modelos jerárquicos lineales (Raudenbush y Bryk, 2002) de dos niveles (preferencias anidadas en electores) cuya variable dependiente es el puntaje SIMCE estandarizado de cada una de las escuelas preferidas. Este tipo de modelos permite estimar cómo la preferencia por rendimiento varía entre electores (padres) de distintas características, considerando la aleatoriedad de ambos elementos (las preferencias y los electores). En otras palabras, estos modelos tienen la ventaja de controlar por el problema de la asociación sistemática de observaciones (y errores) pertenecientes a una misma unidad de anidamiento (es decir de preferencias que son mencionadas por un mismo elector). Además, los modelos ajustan la estimación de los efectos fijos a la cantidad de observaciones por elector, lo que impide que los resultados estén excesivamente determinados por las características de aquellos electores con mayor cantidad de preferencias.

A partir del modelo ANOVA (modelo sin variables independientes) observamos una varianza entre electores del rendimiento SIMCE de las escuelas preferidas estadísticamente significativa, donde un 55% de la variación en el rendimiento de la escuela de preferencia corresponde justamente a variación entre electores. La variabilidad restante (un 45%) corresponde a variabilidad entre las preferencias de un mismo elector.¹⁴ A pesar de que la variabilidad intra-electores es considerablemente alta (lo que revela que los electores no son del todo consistentes en sus preferencias reveladas por rendimiento), en los modelos a continuación adoptamos una estrategia de estimación de tipo “means as outcomes” (Raudenbush y Bryk, 2002), es decir estimamos modelos que sólo intentan explicar la varianza entre electores a través de características de los padres y no la varianza intra-electores a través de otras características de las escuelas mencionadas. La razón de esta estrategia es que consideramos que los otros atributos de las escuelas (variables de nivel 1) que potencialmente podríamos incluir en el modelo como la distancia al hogar, composición socioeconómica, co-pago, etc. son claramente endógenas y pueden ser tratadas también como variables dependientes. Es decir, pensamos que no es necesariamente correcto pensar que la preferencia por rendimiento “dependa de” o “esté supeditada a” la preferencia por otras características de la escuela.

14 El modelo arroja un Tau estimado es de 0,54 (p-val <0,000) y un Sigma cuadrado estimado de 0,454

El modelo 1 de la tabla 5 incluye variables sociodemográficas de las familias (grupo socioeconómico, educación del encuestado, religión, edad, sexo y estatus de discapacidad del futuro estudiante) y variables de creencias o preferencias declaradas respecto a los atributos más importantes que deben guiar la elección de la escuela (nivel de importancia del rendimiento, la disciplina y el prestigio de la escuela como atributos que debieran guiar la elección). Este modelo sugiere que existen diferencias significativas en las preferencias por el atributo rendimiento entre padres de distinto grupo socioeconómico. Así, las escuelas preferidas por los padres de los grupos socioeconómico alto y medio alto presentan niveles de SIMCE sistemática y considerablemente más altos que las familias de clase media, mientras que las escuelas preferidas por padres del grupo socioeconómico bajo tienen puntajes SIMCE significativamente menores. La tendencia se replica para padres con menor y mayor educación: el modelo nos dice que padres más educados tienden a preferir colegios de mayor rendimiento. Otro resultado interesante de este modelo se refiere a que padres de religión evangélica apuntan a colegios de rendimiento significativamente menor que los colegios preferidos otros padres de otra o sin religión, probablemente porque los padres evangélicos, a diferencia del resto de los padres, tiende a privilegiar colegios de su propia confesión sin importar el rendimiento de la escuela.¹⁵

Respecto a las características del niño, el modelo sugiere que padres con hijos mayores parecieran ajustar sus preferencias hacia escuelas de menor rendimiento SIMCE (probablemente a preferencias más realistas). Por otro lado, el sexo y la existencia de discapacidad visual o motora del niño no se relacionan significativamente con la valoración revelada por el atributo rendimiento.

El modelo incluye además variables que identifican el grado de preferencia que los padres *efectivamente declaran* por los siguientes atributos: rendimiento, prestigio y disciplina.¹⁶ Los padres se muestran bastante coherentes en su preferencia por el atributo rendimiento pues este modelo sugiere que mientras más propenso sea el padre a declarar preferencia por escuelas de mejor rendimiento, mayor es el SIMCE promedio de la escuela preferida

¹⁵ Para aseverar esto a ciencia cierta, debiéramos comparar el rendimiento promedio de los colegios de denominación evangélica versus los colegios de otra o sin denominación religiosa.

¹⁶ Esta pregunta se construyó en base a un índice resumen de las declaraciones de los padres por los atributos más importantes para elegir una escuela. La encuesta pide a los padres que escojan 3 atributos de una lista de más de 20 relacionados con rendimiento, infraestructura, composición socioeconómica, etc.

(sin embargo este resultado no es robusto y desaparece en los modelos siguientes). Lo mismo sucede con la preferencia declarada por el prestigio de la escuela. Padres que declaran una mayor importancia relativa al atributo “prestigio” para elegir escuela, prefieren colegios de rendimiento significativamente mayor. La relación entre la preferencia por el atributo disciplina y el rendimiento de la escuela preferida resulta, como era de esperar, ser negativa aunque no significativa.

El modelo 2 de la tabla 5, controla por la restricción a las preferencias impuesta por el desajuste espacial de las oportunidades educacionales. Esperamos que padres que acceden a un set de oportunidades locales de mejor rendimiento, tiendan a preferir escuelas de mayor rendimiento SIMCE, pues están mejor informados de este tipo de escuelas y porque elegir escuelas de este tipo tiene menores costos adicionales asociados al transporte. Sabemos también, tal como se demostró más arriba, que padres de grupos socioeconómicos más altos poseen una mejor estructura de oportunidades educativas a nivel local. Por lo tanto, al incluir la variable sobre el rendimiento promedio de las escuelas ubicadas en el entorno local, se busca por un lado explicar la preferencia por rendimiento y por otro, disminuir las brechas de preferencia entre grupos socioeconómicos. Efectivamente, el modelo nos muestra que mientras mayor es el promedio de rendimiento de las escuelas en el entorno local, mayor es el puntaje SIMCE de la escuela preferida.¹⁷ Por otro lado, observamos que las diferencias entre grupos sociales disminuyen para los grupos altos y medio-altos, pero mantienen la significancia y tendencia del modelo anterior.

Una segunda restricción a la elección considerada en el análisis es la impuesta por la estructura diferenciada de co-pago impuesta por la política de financiamiento compartido. De hecho, nuestros datos muestran que las preferencias en el set de elección son bastante consistentes con la capacidad de pago de las familias. El coeficiente de correlación entre el grupo socioeconómico del elector y la estructura de co-pago de la escuela mencionada es cercana a 0,8 (p-val <0,000). Dicho de otros modos, familias de los grupos socioeconómicos bajo y medio- bajo (grupos D y E) poseen un set de elección compuesto

¹⁷ Los resultados son muy similares si consideramos el rendimiento promedio de las escuelas a un kilómetro a la redonda en vez del de las escuelas dentro de la distancia definida como “tolerable”.

mayormente por colegios gratuitos o de bajo co-pago, mientras que familias de grupos alto y medio-alto conforman un set de elección incorporando en gran medida colegios privados no subvencionados con co-pago muy alto.

Tabla 5: Modelos Jerárquicos Lineales

	Variable Dependiente: SIMCE Estandarizado		Variable Dependiente: SIMCE Estandarizado por nivel de co-pago			
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4		
Constante	0,158	0,178	1,054 ***	1,074 ***		
GSE Familia /a						
Alto (ABC1)	0,883 ***	0,550 ***	0,331 **	-0,025		
Medio- Alto (C2)	0,430 ***	0,268 ***	0,190	0,016		
Medio- Bajo (D)	-0,103	-0,070	0,116	0,154		
Bajo (E)	-0,366 ***	-0,343 ***	-0,236 *	-0,209		
Educación/b						
Básica o menos	-0,295 ***	-0,282 ***	-0,371 ***	-0,362 ***		
Superior Técnica	0,232 ***	0,213 **	0,085	0,064		
Superior Universitaria	0,505 ***	0,473 ***	0,051	0,019		
Religión /c						
Evangélico	-0,310 ***	-0,266 ***	-0,406 ***	-0,357 ***		
Otra religión	0,147	0,203	-0,042	0,016		
Sin religión	-0,009	-0,007	0,043	0,047		
Edad hijo(a)	-0,123 ***	-0,108 ***	-0,116 ***	-0,100 **		
Hija Mujer /d	0,080	0,072	0,122	0,115		
Hijo(a) con Discapacidad/ e	0,165	0,125	0,231	0,187		
Preferencia declarada por rendimiento (Z)	0,042 *	0,050 *	0,032	0,040		
Preferencia declarada por disciplina (Z)	-0,004	-0,014	-0,021	-0,033		
Preferencia declarada por prestigio de la escuela (Z)	0,051 *	0,057 **	0,090 **	0,096 **		
Rendimiento promedio en escuelas locales (Z)		0,207 ***		0,221 ***		
N	910	910	909	909		
LR test	22,9 ***	17,5 ***	11,3 ***	10,1 ***		

Fuente: elaboración propia en base a datos de MINEDUC y PASC. *** p-val<0,01; ** p-val < 0,05; * p-val <0,1. a/ categoría de referencia es grupo socioeconómico medio (C3) b/ categoría de referencia es educación media c/ categoría de referencia es "católico". d/ categoría de referencia es "hijo hombre". e/ categoría de referencia es hijo(a) sin discapacidad.

Como mencionamos más arriba, no creemos correcto incluir el nivel de co-pago de la escuela mencionada como co-variable en el modelo, pues el co-pago es una variable que es simultáneamente dependiente, junto con la preferencia por rendimiento. Por lo tanto, para dar cuenta de esta restricción, hemos normalizado el puntaje SIMCE según al grupo de co-pago al que pertenece la escuela.¹⁸ De este modo, asumimos que es probable, tal como observamos, que los padres mantengan sus menciones dentro del grupo de escuelas que pueden pagar y la preferencia por rendimiento se despliega dentro de esta restricción presupuestaria. Así, podemos estudiar la manera en que los padres estructuran su set de elección en base al atributo rendimiento considerando la restricción impuesta por el co-pago. A partir de un modelo ANOVA con esta variable dependiente encontramos una varianza entre electores estadísticamente significativa que explica un 26% de la varianza total del modelo.¹⁹

El modelo 3 de la tabla 5 replica el modelo 1 utilizando la variable dependiente recién descrita que controla por la restricción impuesta por el co-pago. El modelo 4, al incluir como co variable las características de la oferta local, controla tanto por la restricción a la elección impuesta por el co-pago como por la restricción impuesta por la geografía inequitativa de oportunidades educacionales. Lo más relevante de estos modelos es que encontramos que las diferencias en las preferencias por el atributo rendimiento entre los grupos socioeconómicos considerados disminuyen considerablemente al controlar por la restricción del co-pago (modelo 3) y desaparecen totalmente al controlar por ambas restricciones (modelo 4). De hecho, en el modelo 3 encontramos que después de controlar por la restricción presupuestaria a la preferencia sólo la clase alta prefiere escuelas de mejor rendimiento y sólo la clase baja prefiere significativamente escuelas de peor rendimiento SIMCE. Sin embargo, al controlar además por la restricción impuesta por las características de la oferta local, las diferencias de preferencia por rendimiento entre grupos socioeconómicos desaparecen por completo.

18 Es decir, el puntaje SIMCE de la escuela de preferencia se resta y divide por el promedio la desviación estándar SIMCE del grupo de co-pago al que pertenece. En este caso, hemos considerado los 5 grupos de dependencia administrativa y co-pago utilizadas a lo largo de este estudio: escuelas municipales, privadas subvencionadas sin financiamiento compartido, privadas subvencionadas con financiamiento compartido menor que el promedio, privadas subvencionadas con financiamiento compartido, mayor a la media y escuelas privadas pagadas.

19 El modelo arroja un Tao estimado es de 0,36 (p-val <0,000) y un Sigma cuadrado estimado de 1,02

En consecuencia, podemos concluir que todos los padres, independiente de su grupo socioeconómico tienen igual preferencia por el rendimiento de la escuela, pero que estas preferencias se ven restringidas por el co-pago y por la disponibilidad local de escuelas de distinto rendimiento. En otras palabras, nuestros datos son consistentes con la idea de que la segregación escolar tal y como la observamos hoy (colegios socioeconómicamente homogéneos con altas disparidades en rendimiento) no se debe a que padres de distintos grupos socioeconómicos prefieran colegios de mayor o menor rendimiento, si no a que las restricciones a la elección, en particular la estructura diferenciada de co-pago y el desajuste espacial en la geografía de oportunidades educacionales, llevan a los padres a desplegar tal estructura de preferencias y por lo tanto de elección.

De todos modos debemos mencionar que las brechas de preferencia entre padres de distinto nivel educacional y grupo religioso se mantienen significativas: padres de nivel educacional más bajo (educación básica o menos) y padres de grupos evangélicos apuntan sistemáticamente colegios de menor rendimiento, incluso una vez que se ha controlado por la estructura de co-pago y por la estructura de oportunidades a nivel local. Es posible pensar que estas diferencias pueden estar siendo generadas por alguna variable omitida, como por ejemplo el uso de vías formales o informales de información. Sin embargo, debemos destacar que estas variables no resultan significativas ni afectan el sentido ni significancia de ninguno de los resultados presentados. Como se mencionó al inicio, creemos que este resultado es consistente con la literatura internacional sobre el impacto del capital cultural en la elección. Es decir, es posible que por motivos culturales, este grupo de padres tenga una estructura de preferencias menos orientada al rendimiento y más orientada a otros atributos (más bien opuestos al rendimiento) cómo el acceso a beneficios adicionales de alimentación u otro tipo o la compatibilidad de culto.

5 Conclusiones y recomendaciones de política

La libertad de elección existente en Chile funciona al interior de un sistema de cuasi-mercados que parece operar, sin embargo, con herramientas institucionales que restringen su ejercicio. No tomar en cuenta estas restricciones genera un diagnóstico erróneo sobre

las raíces que explican la segregación escolar. Dos son las explicaciones comúnmente aceptadas sobre las fuentes de la alta segregación escolar y la tremenda brecha de rendimiento entre escuelas que educan a niños de distintas clases sociales. De un lado, serían el resultado de factores asociados a la oferta por educación (las escuelas hoy en día no son capaces de compensar la desventaja educativa con que los estudiantes enfrentan su experiencia escolar) o bien, por otro lado, a la demanda por escuelas (pese a preferir escuelas de alto rendimiento, los padres ejercen su libertad de elegir de manera desinformada, lo cual reduce la presión competitiva sobre las escuelas, limitando el impacto en calidad de la educación que teóricamente produce un sistema de subsidio a la demanda).

Este cuadro plantea un escenario paradójico. Desde una mirada puramente económica, los incentivos parecieran estar bien puestos: por el lado de la oferta, contamos desde 2008 con un subsidio progresivo para facilitar que las escuelas funcionen bajo la lógica de la equidad compensatoria propuesta por Jencks (1988), conocida como la Ley SEP. Incluso se ha avanzado respecto a la prohibición de la selección por rendimiento actual o potencial de las escuelas. Por el lado de la demanda, los padres son libres de elegir el colegio que prefieren y se ha avanzado en la generación y socialización de información, generando cartillas y publicaciones de resultados como el “semáforo”. En efecto, mediante el SIMCE, Chile se ha transformado en uno de los sistemas escolares de mayor examinación a sus estudiantes, pues evalúa frecuentemente, de manera censal, a temprana edad y divulgando públicamente los resultados que poseen cada vez más consecuencias (Carrasco, 2013). Entonces, si todas las familias son libres de elegir y todos quieren una buena educación para sus hijos ¿Por qué, seguimos observando un alto nivel de segregación escolar donde familias se concentran en escuelas socioeconómicamente homogéneas con resultados tremendamente dispares y acordes a los capitales y recursos de las familias? ¿Es acaso que padres de distintos grupos sociales tienen preferencias diferentes que explican esta segregación a pesar de las nefastas consecuencias que tiene para una familia de menores recursos elegir una escuela igualmente desventajada y con bajísimo desempeño educacional? ¿O es que la libertad de elección es una ilusión del sistema que se refleja en las preferencias dispares de los padres?

Los datos analizados en este artículo coinciden con otros estudios como el de Gallego y Hernando (2009) al sugerir que los colegios populares, aquellos más preferidos por los padres, son colegios no muy distantes al hogar, con alto SIMCE y sin co-pago demasiado alto. A primera vista, mientras más alto es el nivel socioeconómico de la familia y más alta es la educación de los padres, más alto es el rendimiento de los colegios preferidos para los hijos. Esto indica que, suponiendo total libertad de elección, las preferencias de los padres tenderían a generar un nivel de segregación donde padres de nivel socioeconómico más bajo apuntarían a escuelas de menor rendimiento y padres de nivel socioeconómico alto conformarían un set de preferencias en base a escuelas de mayor rendimiento. En un escenario sin ningún tipo de restricciones, las preferencias de los padres actuarían como reproductoras de las inequidades sociales existentes confirmando evidencias como la de Gallego y Hernando (op cit) y como la internacional respecto a la relación entre elección de escuela, clase social y segregación escolar.

Sin embargo, el escenario cambia notoriamente una vez que se controla por las restricciones a la elección. Al controlar por las restricciones a la elección que imponen la estructura diferenciada de co-pago y la inequidad en la distribución espacial de las escuelas, el efecto auto-segregador de la libre elección de escuelas tiende a desaparecer. La inequidad en la estructura de oportunidades local, explica significativamente y en gran medida el grado de preferencia por rendimiento, pues habitar en entornos donde hay colegios mejores, explica una mayor propensión a preferir colegios mejores. Esto sugiere que la segregación residencial y el desajuste espacial en la distribución de las oportunidades educativas son en gran medida responsables de la segregación escolar, dado que afectan la manera en que los padres ajustan sus preferencias y por lo tanto la manera en que finalmente eligen escuelas. Por lo tanto, las diferencias en la preferencia por rendimiento entre padres de distinto grupo socioeconómico disminuyen notablemente al controlar por esta restricción. Asimismo, la estructura diferenciada de co-pago, explica la totalidad de las diferencias entre padres de distintos niveles socioeconómicos en su manera de estructurar su set de elección. Sin embargo, las diferencias se mantienen para grupos educativos y religiosos.

En conclusión, este estudio aporta evidencia que permite sostener que las restricciones presupuestarias de las familias y la inequidad en la oferta local de educación son

responsables y explican en un alto grado la segregación escolar en tanto limitan el despliegue de las preferencias de los padres. Aunque es necesario tener en cuenta que las preferencias de los padres también generan cierto grado de segregación (particularmente en base a condiciones educativas y religiosas de los electores), este efecto es sobreestimado si no se consideran las restricciones a la elección. El caso de Chile es singular: la segregación no es sólo causada por las diferencias de capitales y recursos que median la elección como sucede en otras sociedades, sino que es adicionalmente agudizada por el diseño institucional del sistema escolar. Confiar la organización del sistema escolar a la autoregulación del mercado tiende a desfavorecer a algunos grupos sociales y privilegiar a otros. En un marco de elección de escuelas, la segregación escolar que producen las diferencias en capitales culturales, sociales, económicos y simbólicos, en el caso de Chile, se ven dramáticamente agudizadas por las políticas públicas en educación que han renunciado a la planificación urbana de la oferta educacional así como a parte de su financiamiento.

Pese a que la elección parental de escuelas posee algún efecto segregador, lo aconsejable sería atacar los componentes de política pública que agudizan y expanden ese efecto. Este argumento se sostiene en la creencia de que la libertad de elección de escuelas es percibida por los padres como un derecho adquirido y altamente valorado por los padres. En este sentido, una medida de política pública razonable sería asegurar que los padres puedan elegir en igualdad de condiciones: que sus preferencias no se vean limitadas por co-pagos que no se pueden financiar ni por falta de oportunidades locales satisfactorias.

Lo anterior se sigue de la evidencia aquí presentada que indica que no todos los padres poseen similares oportunidades de elección de escuelas. Esto torna discutible lo que la literatura ha sostenido hasta ahora: que los padres no ejercen correctamente su derecho de elegir escuelas, ya sea por falta de información o bien pues enfocan sus decisiones en atributos extra-académicos. De acuerdo a la evidencia presentada en este artículo, no se sostiene afirmar que los padres de bajo nivel socioeconómico “prefieren” establecimientos con peor rendimiento. Lo que ocurre es que todos los establecimientos que están en su horizonte de posibilidades (por cercanía o por costo) son de bajo rendimiento y en consecuencia no tienen más alternativa que preferirlos.

En concreto, a partir de este estudio, una primera propuesta de política necesaria y urgente para generar igualdad de oportunidades en el proceso de elección de escuelas, corresponde a una gentrificación educacional de tipo inclusiva. Dada la preferencia arraigada por colegios relativamente cercanos, posiblemente asociada a razones que van incluso más allá de los costos de transporte como la seguridad y la familiaridad al entorno, la política debiera orientarse más a “invertir en lugares”, asegurando una oferta educacional local de calidad para todos. Nos referimos a estas iniciativas como políticas de “gentrificación educacional” en el sentido que creemos necesario aumentar el “valor” de las escuelas en localidades vulnerables, pero hacemos la salvedad que estas políticas son “inclusivas”, es decir, no desean desplazar a los alumnos más vulnerables de las escuelas.

La sugerencia en este punto es fortalecer la oferta educacional local para lo cual lo aconsejable sería abandonar el principio de competencia entre escuelas y de auto-organización de la oferta y sustituirlo por uno de mayor planificación pública. Creemos que la Ley SEP es una iniciativa que puede ir en esa dirección. Al inyectar recursos adicionales y generar planes de mejoramiento en escuelas que educan a niños vulnerables –la gran mayoría de ellos ubicados en entornos también vulnerables–, esta ley puede ser entendida como una iniciativa de gentrificación educacional. Existe incipiente evidencia respecto a la efectividad de la ley. Mizala y Torche (2013), demuestran ganancias en aprendizaje asociadas a la ley, sobre todo para escuelas más desaventajadas. Por otro lado, el principio de gentrificación inclusiva debiese orientar y reflatar la discusión sobre la des-municipalización y la organización institucional a nivel local para fortalecer la educación pública.

Conviene subrayar que las políticas de gentrificación inclusiva que proponemos no buscan atacar directamente y en el corto plazo la segregación propiamente tal, sino que busca atenuar sus consecuencias. Es decir, al invertir en lugares, buscamos que escuelas que educan a niños vulnerables en zonas vulnerables efectivamente logren compensar las desventajas educativas de sus alumnos y comunidades (Jencks, 1988), sin necesariamente tener que modificar su composición socioeconómica, al menos en el corto plazo. La esperanza está en que estas escuelas “gentrificadas” sean atractivas y, en el largo plazo,

preferidas por padres de mayor nivel socioeconómico, lo cual puede eventualmente generar integración.

Por otro lado, el debate nacional sobre el financiamiento compartido ha sido impreciso pues no ha identificado qué elementos específicos de su estructura poseen efectos nocivos en términos segregativos. La discusión se ha enfocado erróneamente pues sugiere por parte de algunos que su eliminación busca restringir la libertad de los padres de co-financiar la educación de sus hijos, o bien, que ignora la contribución del financiamiento compartido al gasto total en educación. Dejando a un lado ambos elementos y concentrándose en la posibilidad que tienen los sostenedores de fijar unilateralmente el monto del co-pago, en este estudio hemos generado evidencia respecto a que la estructura diferenciada de co-pago que genera el financiamiento compartido encasilla a las familias (sus preferencias) en los colegios que pueden pagar, lo cual, en un contexto de libre elección genera segregación. En este sentido, según nuestra evidencia, lo que necesitamos atacar con urgencia es la estructura diferenciada de co-pago generada por la política de financiamiento compartido pues atenta seriamente contra el principio de libertad de elección de las familias.

Una manera de hacerlo es eliminar el financiamiento compartido, asegurando educación obligatoria gratuita en el sector subvencionado, o bien reducir y emparejar el co-pago a niveles que todos los padres puedan pagar generando un financiamiento compartido fijo. Al hacerlo, todos los padres podrían hacer efectiva su preferencia por rendimiento (que es igual en todos los grupos socioeconómicos), independiente de su capacidad de pago. La eliminación o reducción y emparejamiento del co-pago permitirían también que las iniciativas de gentrificación sean realmente inclusivas, evitando el desplazamiento de niños en condición de pobreza en escuelas gentrificadas que decidieran empezar a cobrar.

De todos modos, creemos que, por varios motivos, debemos ser cuidadosos con la sugerencia. En primer lugar, si bien encontramos que la estructura diferenciada de co-pago es altamente determinante de las diferencias en las preferencias de los electores, también encontramos que las escuelas con co-pago más alto tienden a ubicarse en zonas donde habitan los grupos medios y medio-alto. Por lo tanto, si asumimos que los padres estructuran sus preferencias dando prioridad a escuelas locales (con definiciones subjetivas de lo que significa “local”, como hemos asumido en este artículo), la

eliminación del financiamiento compartido por sí sola puede ser menos efectiva en generar integración entre grupos sociales demasiado distantes. Sin embargo, el financiamiento compartido es potencialmente segregador no sólo en los rangos altos de pago sino también en los bajos, lo cual amerita su eliminación.

En segundo lugar, reconocemos que éste es un tema sensible para los sostenedores del sector privado. Planteamos que la modificación del financiamiento compartido no puede comprometer la viabilidad de las escuelas. Para aminorar la reducción de ingresos, es posible optar por la vía de la reducción y emparejamiento del co-pago (en vez de su eliminación) y/o de inyección de recursos públicos adicionales. De todos modos, para llevar a cabo esta compensación, es urgente un estudio serio y cuidadoso respecto a los costos fijos y variables de educar a niños en distintas condiciones de vulnerabilidad, y además planteamos que se debe erradicar del lucro en la educación obligatoria, para asegurar que los recursos públicos se usen enteramente en la educación de los niños. A la luz de la evidencia presentada por Mizala y Torche (2012), que sugieren que todas las ganancias en rendimiento asociadas al financiamiento compartido se deben a la composición socioeconómica del alumnado, esto evitaría costos en aprendizaje en escuelas que diversifican su composición social hacia la baja. O, en lenguaje de Paredes (2013),²⁰ esto evitaría costos en aprendizaje asociados a recursos que se pierden con la eliminación del co-pago. En este sentido planteamos además que, a pesar de que existe acuerdo en torno a la gradualidad en la eliminación del co-pago, se requiere respuestas públicas agresivas para evitar una fuga de sostenedores privados que puedan ver afectados sus incentivos generando de este modo problemas de provisión en el sistema escolar.

En tercer lugar, creemos que hay que poner especial atención en la reacción de los padres ante una política de erradicación del co-pago. Los padres tienden a valorar el co-pago como un símbolo de status (Raczynski et al, 2010) y probablemente como forma de garantizar calidad y/o como estrategia de enclasmiento,²¹ al asegurar que las escuelas

²⁰ <http://diario.latercera.com/2013/07/14/01/contenido/opinion/11-141587-9-financiamiento-compartido.shtml>

²¹ Refiere a actitudes, prácticas y/o estrategias de posicionamiento mediante las cuales los sujetos buscan que el espacio de diferencias entre ellos se amplifique o simplifique simbólicamente. Las estrategias enclasmantes pueden orientarse a mantener la posición actual o bien a experimentar movilidad social (Bourdieu, 1998).

elegidas tengan una composición socioeconómica con menor presencia de estudiantes al final de la escala social (Flores, 2013). Es posible entonces que los mismos padres se vean reticentes a una política como ésta, por lo tanto es importante que se generen las siguientes señales: que el co-pago no está necesariamente asociado a la calidad de la educación que provee la escuela, y que el co-pago no previene la matrícula de los alumnos en condición de pobreza. Creemos que la reciente institucionalidad que prohíbe seleccionar estudiantes, así como la Ley SEP, pueden potencialmente hacerse cargo de ambas señales en la medida que pueden apuntalar la educación de los más desventajados y abrir el acceso a alumnos prioritarios a escuelas que actualmente operan con co-pago. Esto en cierta medida hará que el co-pago deje de ser una herramienta de status y cierre social repercutiendo en mayores dosis de cohesión social.

6 Bibliografía

- ADLER, M., Petch, A. and Tweedie, J. (1989). *Parental Choice and Educational Policy*. Edinburgh University Press.
- ALVES, F., Koslinski, M., Elacqua, G. and Santos, H. (2013) *The effects of school choice on equity: Evidence from Rio de Janeiro and Santiago*. Paper presented in 26th International Congress for School Effectiveness and School Improvement, Santiago-Chile.
- BALL, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage*. London: Routledge Falmer.
- BELLEI, C. (2004). *Equidad Educativa en Chile: un Debate Abierto*. Serie: Reflexiones Infancia y Adolescencia No 2. UNICEF, Chile (obtenido de http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/107/wp_educacion_2.pdf)
- BOURDIEU, P. (1998). *La distinción*. Ed. Taurus, España
- CARRASCO, A. y San Martin, E. (2012) “Voucher System and School Effectiveness: reassessing school performance differences and parental choice decision-making”, *Estudios de Economía*, Vol. 39, Nº 2. www.estudiosdeeconomia.cl
- CARRASCO, A. (2013) “Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural”, *Observatorio Cultural*, Nº 15, artículo 1. www.observatoriocultural.gob.cl
- CROZIER, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S. & Williams, K. (2008) “White Middle-class Parents, Identities, Educational Choice and the Urban Comprehensive School: Dilemmas, Ambivalence and Moral Ambiguity”. *British Journal of Sociology of Education* 29(3) (forthcoming).
- ELACQUA, G. (2012) “The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile.” *International Journal of Educational Development* 32 pp. 444-453.
- ELACQUA, G. & Fábrega, R. (2004) *El Consumidor de La Educación: El Actor Olvidado de La Libre Elección de Colegios en Chile*, PREAL, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile.
- ELACQUA, G., Schneider, M., and Buckley, J. (2006). “School Choice in Chile: Is it Class or the Classroom?” *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol.25, N 3, pag.577-601.
- FLORES, C. (2008) Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile. In: R. Kaztman and L. Queiroz, editors. *A Cidade Contra a Escola?*. Rio de Janeiro: Letra Capital; 2008. p. 145-179.
- FLORES, C. (2013) *Libertad de elección de escuelas, preferencias de los padres por la mezcla social y segregación escolar*. Paper presentado en la Conferencia Internacional Cohesión y Exclusión Social en Chile: Lecciones y Desafíos para una reflexión sobre desarrollo en América Latina. Santiago, Abril 2013

- FRIEDMAN, M (1955) *The Role of Government in Education*, (obtained from <https://webspaces.utexas.edu/hcleaver/www/FriedmanRoleOfGovtEducation1955.htm>)
- GALLEGO, F., Cortés, C., Lagos, F. y Yael Steke, S. (2008) *El rol de la información en la educación: cartillas de información sobre indicadores de resultados educativos de establecimientos educacionales subvencionados a padres y apoderados*. Centro de Políticas Públicas UC, Propuestas para Chile 2008, Capítulo VII.
- GALLEGO, F. y Hernando, A. (2009) *School Choice in Chile: Looking at the Demand Side*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Economía. Documento de Trabajo No 356.
- GEWIRTZ, S., Ball, S.J. & Bowe, R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- GOLDSTEIN, H. & Noden, P. (2003). Modelling Social Segregation. *Oxford Review of Education* 29(2), 225-237.
- GORARD, S., Taylor, C. & Fitz, J. (2003). *Schools, markets and choice policies*. London: Routledge Falmer.
- HAUSMAN, Daniel. 2008. Mindless or Mindful Economics: A Methodological Evaluation." In *The Foundations of Positive and Normative Economics: A Handbook*, ed. Andrew Caplin and Andrew Schotter, 125-155, New York: Oxford University Press.
- LAUDER, H., Hughes, D., Watson, S., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R., Simiyu, I., Dupuis, A., McGlenn, J. & Hamlin, J. (1999). *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- MASATLIOGLU, Y., Nakajima, D., Ozbay, E., (2012) Revealed Attention. *American Economic Review* 102(5): 2183–2205
- MIZALA, A., y Torche, F. (2012) Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development* 32, 132- 144.
- MIZALA, A., y Torche, F. (2013) *Logra la Subvención Escolar Preferencial igualar los resultados educativos?*, Documento de Referencia, Espacio Público.
- PACIONE, M. (1997) The geography of educational disadvantage in Glasgow". *Applied Geography* 17, 169-192.
- CHUMACERO, R., Gomez, D. y Paredes, R. (2008) *I World walk 500 miles (if paid): Vouchers and school choice in Chile*. Presented at the Latin-American Econometric Society Meeting in Rio de Janeiro, Brazil.
- PARSONS, E., Chalkley, B. & Jones, A. (2000). School Catchments and Pupil Movements: A case study in parental choice, *Educational Studies* (Carfax Publishing) 26(1), 33-48.
- RAUDENBUSH, S. y A. Bryke (2002) *Hierarchical Linear Models*. London, SAGE
- RACZYNSKI, D. Salinas, L. Hernandez, M. Lattz (2010) *Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias*. Proyecto FONIDE N°: F310827 / 2008.

- RAVEAUD, M. & van Zanten, A. (2007) Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy* 22(1), 107-124.
- REAY, D. (1998). "Cultural Reproduction: Mothers' involvement in children's primary schooling". In M. Grenfell & D. James (Eds.) *Bourdieu and Education Policy: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Press, 55-71.
- VILLALOBOS, C, Valenzuela JP (2012) "Polarización y Cohesión Social en el Sistema Educativo Chileno". *Revista de Análisis Económico*, Vol 27 N°2 p.145-172
- WOODS, P., Bagley, C. & Glatter, R. (1998). *School Choice and Competition: Markets in the Public Interest?* London and New York: Routledge.

