


La Inclusión como reforma a gran escala: Trayectorias de cambio en escuelas privadas subvencionadas en Chile 2015-2020

Juan Carrasco-Bahamonde ¹ 

Relmu Gedda Muñoz ¹ 

¹ Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), España,

Resumen. A partir del año 2015, Chile adopta una política de inclusión escolar por la vía de regular el sector de escuelas privadas subvencionadas por el Estado, con el fin de elevar los niveles de equidad y mixtura social del sistema educativo. Para este propósito, la reforma iniciada centraliza los procesos de admisión, prohíbe del ánimo lucrativo en instituciones escolares y reemplaza el cobro obligatorio a las familias. Este artículo se propone explorar las primeras etapas de esta reforma a gran escala, a partir de una construcción tipológica caracterizando las rutas de cambio institucional en las que se insertan las trayectorias de actuación de las escuelas en un contexto de modificaciones al marco regulatorio. El estudio posee un diseño exploratorio descriptivo de corte cuantitativo y se basó en el análisis de 3.778 escuelas del sector privado subvencionado que ofrecen alguna modalidad de enseñanza escolar en Chile. Entre los principales resultados destacan que los patrones de respuesta a la Ley de Inclusión Escolar son de carácter sistémico y se clasifican en cuatro tipos de trayectorias de cambio en las escuelas del sector privado subvencionado, generando ajustes entre sectores y subsectores, así como una redefinición de la provisión privada de educación escolar.

Palabras clave: reforma educativa; equidad; inclusión escolar; políticas educativas; políticas.

A inclusão como reforma em larga escala: trajetórias de mudança em escolas do setor privado

Resumo. Desde 2015, o Chile adota uma política de inclusão escolar regulamentando o setor de escolas particulares subsidiadas pelo Estado, a fim de elevar os níveis de equidade e mix social do sistema educacional. Para tanto, a reforma iniciada centraliza os processos de admissão, proíbe o espírito de lucro nas instituições de ensino e substitui a cobrança obrigatória às famílias. Este artigo visa explorar as primeiras etapas dessa reforma em larga escala, a partir de uma construção tipológica que caracteriza as rotas de mudança institucional em que se inserem as trajetórias de ação das escolas, num contexto de modificações do marco regulatório. O estudo tem um desenho exploratório descritivo-quantitativo e foi baseado na análise de 3.778 escolas do setor privado subsidiado que oferecem alguma forma de educação escolar no Chile. Entre os principais resultados, vale destacar que os padrões de resposta à Lei de Inclusão Escolar são de caráter sistêmico e classificam-se em quatro tipos de trajetórias de mudança nas escolas do setor privado subsidiado, gerando ajustes entre setores e subsetores, bem como uma redefinição da oferta privada de educação escolar.

Palavras-chave: reforma educacional; equidade; inclusão escolar; políticas educacionais; políticas.

School inclusion as a large-scale reform: Trajectories of change in private subsidized schools in Chile 2015-2020

Abstract. Since 2015, Chile has adopted a policy of school inclusion by regulating the state-subsidized private school sector, in order to raise the levels of equity and social mix of the educational system. For this purpose, the reform initiated centralizes the admission processes, prohibits the lucrative spirit in schools, and replaces the mandatory charge to families. This article aims to explore the early stages of this large-scale reform, based on a typological construction characterizing the routes of institutional change in which the trajectories of action of schools are inserted in a context of modifications to the regulatory framework. The study has a quantitative descriptive exploratory design and was based on the analysis of 3,778 schools in the subsidized private sector that offer some form of school education in Chile. Among the main results, the response patterns to the School Inclusion Law are of a systemic nature and are classified into four types of change trajectories in schools in the subsidized private sector, generating adjustments between sectors and subsectors, as well as a redefinition of the private provision of school education.

Keywords: educational reform; equity; inclusive schools; educational policy; politics.

1. Introducción

La problemática que aborda el presente artículo constituye una dimensión de creciente interés para las políticas educativas: cómo se estructuran los patrones de respuesta de las escuelas respecto de los cambios en los contextos regulatorios,

especialmente aquellos que promueven mayores niveles de inclusión socioeducativa. Atendiendo a este propósito, el presente artículo da cuenta de una trayectoria nacional de política regulatoria con énfasis en los establecimientos educacionales de nivel escolar primario y/o secundario, explorando las primeras etapas de la reforma educativa iniciada en Chile entre los años 2015-2020, proceso que responde a expectativas de cambio en el modo cómo se organiza la provisión escolar y el rol del sector privado subvencionado en particular¹.

A inicios de los 1980's, Chile desarrolló una de las políticas más ambiciosas basadas en la elección escolar, introduciendo un esquema universal de financiamiento a la demanda a través de subsidios a las familias, generando así fuertes incentivos a la formación de un sector de escuelas privadas subvencionadas por el Estado (Bellei, 2015). A partir de estas reformas, la provisión educativa se organiza en un sector público descentralizado y gestionado por los gobiernos locales (a nivel comunal), un sector de escuelas privadas subvencionadas por el Estado, escuelas particulares financiadas exclusivamente por las familias y escuelas de administración delegada que fueron traspasadas a gremios productivos. Desde entonces, el sector privado subvencionado ha crecido significativamente, alcanzando un importante grado de institucionalización y constituyéndose como la principal provisión del sistema escolar (Corvalán et al., 2009). En la práctica, estas políticas educativas elevaron las dinámicas de competencia y elección escolar en el sistema educativo, brindando amplias facultades a las escuelas privadas subvencionadas para establecer el tipo de oferta educativa y seleccionar directa o indirectamente el perfil de estudiantes que admiten.

La experiencia comparada destaca que los efectos de los programas de elección escolar en el logro de los objetivos de los sistemas educativos están fuertemente relacionados al tipo de regulación específica que permiten que las escuelas privadas resulten susceptibles de percibir financiamiento público (Boeskens, 2016; Zancajo et al., 2021). Por lo tanto, los marcos regulatorios constituyen un factor central para inhibir aquellos efectos no deseados de la expansión de la provisión privada y la elección escolar. De este modo, las políticas regulatorias orientadas a las escuelas privadas en la educación escolar es un aspecto que recibe cada vez más atención, tanto entre investigadores como tomadores de decisiones (Boeskens, 2016; Zancajo, 2019; Zancajo et al., 2021).

Existe controversia en el debate educacional en torno a si la expansión del sector privado subvencionado ha contribuido a los objetivos de equidad, o bien si, en definitiva, representa un mejoramiento agregado del sistema educativo (Tokman, 2002; Almonacid, 2004; Bellei, 2015; Falabella, 2015). La evidencia confirma las preocupaciones sobre los efectos permanentes de la expansión de la provisión privada en la estratificación socioeconómica del sistema educativo y alerta sobre altos niveles de

¹ En Chile, la educación escolar cuenta con 12 años de escolarización obligatoria, dividida en 8 años de nivel básico o primaria y 4 años de nivel medio o secundario. El nivel escolar primario se refiere a los niveles 1 y 2 del International Standard Classification of Education de la UNESCO (2012), mientras el nivel secundario corresponde a los niveles 3 y 4 del mismo standard. La Ley General de Educación (2009) que reemplaza la LOCE (1989), ya establece que la selección escolar no puede ser ejercida entre los niveles iniciales de educación obligatoria y el séptimo grado de enseñanza primaria.

segregación escolar (OCDE, 2004, 2017). De hecho, después de un ciclo intensivo de reformas al sistema escolar, Chile presenta uno de los niveles más altos de segregación socioeconómica de su población escolar en el contexto internacional (Bellei, 2007).

En 2015, se adopta una política regulatoria (Ley de Inclusión Escolar) que busca un mayor control de las prácticas de selección y reducir las barreras económicas de acceso a las escuelas subvencionadas, incrementando los niveles de equidad, inclusión y mixtura social del sistema educativo (Muñoz y Weinstein, 2019).

En este sentido, es importante destacar que los conceptos de inclusión y equidad se han asentado en la discusión de las políticas públicas en educación. Algunos de los hitos que marcan la cronología de este giro inclusivo en la política educacional están dados por:

- 1990: Campaña “Educación para Todos” de Naciones Unidas, que se orienta a identificar de manera proactiva los obstáculos para acceder a las oportunidades educativas, donde los grupos priorizados son aquellos colectivos expuestos a condiciones de desventaja social como los jóvenes de zonas rurales o minorías étnicas (UNESCO, 2005).
- 1994: Conferencia de Salamanca donde se establece que la orientación hacia la inclusión en las escuelas es una de las medidas más eficaces para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad más inclusiva, comunidades más abiertas y alcanzar buenos resultados educativos para todos (Cruz, 2019).
- 2008: Conferencia Internacional sobre Educación IBE-UNESCO “Educación Inclusiva: el camino hacia el Futuro”, donde se reafirma la necesidad de incorporar el concepto y práctica de la educación inclusiva en las políticas educativas nacionales, con el propósito de enfrentar las causas y efectos de la exclusión social vinculada a clase, etnia, religión, género, raza, entre otros (Martínez-Usarralde, 2021).
- 2015: La Declaración de Incheon del Foro Mundial de Educación en Corea del Sur. Constituye la continuidad del movimiento “Education for All” y destaca la necesidad de ampliar las nociones de acceso e igualdad educativa. La declaración establece el Educación 2030: Marco para la Acción que integra la perspectiva de igualdad de género (Díaz-Noguera, 2021).
- 2019: Foro Internacional UNESCO “Todas y Todos los Estudiantes Cuentan”, donde se enfatiza la necesidad de ampliar la noción de inclusión educativa y su carácter orientador para avanzar en el acceso igualitario a las oportunidades educativas (Rodríguez, 2020).

Ahora bien, la noción de inclusión educativa no es estática, sino que se nutre a partir de distintas tradiciones y encuadres conceptuales, de tal manera que puede vehicular diversos sentidos y prácticas. Si bien entre los años sesenta y ochenta las raíces del debate en torno a la inclusión educativa se remontan al campo de las necesidades educativas especiales o los estudios sobre segregación urbana y residencial (Rojas y Falabella, 2016), ya en los años noventa e inicios de los 2000 se plantean ciertas distinciones conceptuales para comprender mejor las implicancias de la inclusión educativa.

Atendiendo este carácter multidimensional, la inclusión escolar conlleva necesariamente un cambio cultural más amplio en la escuela, donde la diversidad es valorada activamente como una fortaleza y un recurso para los aprendizajes, de tal manera que el objetivo de la educación inclusiva plantea una reforma más amplia a la escuela y el sistema educativo (Ainscow, 2020). Aquellas escuelas que poseen una cultura inclusiva se esfuerzan por ofrecer mayores y mejores oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes considerando la diversidad como un recurso y fortaleza en la escuela. Por lo tanto, la diversidad es redefinida como un recurso educativo y la inclusión debe ser la base de los aprendizajes de calidad para lo cual es preciso remover las barreras de acceso, participación y logro de los estudiantes (Ainscow et al., 2012).

De este modo, la experiencia chilena resulta particularmente relevante en un contexto internacional en el que diferentes organizaciones han señalado la necesidad de adoptar una regulación más efectiva para evitar los efectos no deseados de la expansión desregulada de la oferta privada sobre la inclusión y equidad, convirtiéndose en uno de los primeros países en adoptar políticas en este sentido (OCDE, 2004; Zancajo, 2019).

1.1 La inclusión escolar como reforma a gran escala

Desde el año 2015, Chile adopta una política regulatoria como parte de un proceso de reforma educativa a gran escala que busca redefinir el marco en el que se organiza la provisión escolar. Entre sus principales ejes se incluye regular el sector de escuelas privadas subvencionadas por el Estado, fortalecer la provisión de educación pública y la carrera profesional docente (Programa de Gobierno, 2013). Para el primero de estos propósitos, se implementa un nuevo sistema de admisión escolar que centraliza la asignación de matrícula a los centros escolares, reemplaza el cobro obligatorio a las familias y prohíbe el ánimo lucrativo en instituciones escolares.

La Ley de Inclusión Escolar N°20.845 fue promulgada en 2015 y su propósito es asegurar el acceso gratuito de los estudiantes y sus familias a escuelas que reciben subvención estatal. Asimismo, se plantea como principios respetar la diversidad de proyectos educativos y promover activamente la formación ciudadana de los estudiantes, la flexibilidad, sustentabilidad e integralidad de los aprendizajes. Este nuevo marco regulatorio dispone que los sostenedores de escuelas privadas deben organizarse como persona jurídica sin fines de lucro para mantener la subvención otorgada por el Estado, reemplazando gradualmente el cobro a las familias hasta sustituirlo completamente por financiamiento público. Los sostenedores educativos se organizan como fundaciones educacionales sin fines de lucro, asumiendo las responsabilidades y compromisos adquiridos, como son disponer la provisión escolar, sus fines educacionales y aquellas obligaciones laborales y previsionales contraídas con sus trabajadores.

Asimismo, los sostenedores que optaran por reorganizarse como escuelas particular pagadas, dejan de recibir la subvención escolar. Esta decisión debía ser informada a la comunidad educativa con un año de anticipación, indicando expresamente si el establecimiento se mantiene en funcionamiento (con un arancel pagado íntegramente por las familias) y las medidas que adoptaría para esto².

Por otro lado, desde el punto de vista de la selección escolar, la política define que los procesos de admisión de los establecimientos que reciban aportes regulares del Estado no podrán considerar el rendimiento escolar anterior o potencial de los estudiantes. De igual manera, prohíbe que en los procesos de admisión sean solicitados antecedentes socioeconómicos de las familias. De esta forma, los procesos de admisión escolar buscaban fortalecer el propósito de equidad e igualdad de oportunidades, velando por el derecho preferente de quien goce de la tutela de los estudiantes, para escoger la escuela. Para estos efectos, se creó un Sistema de Admisión Escolar (SAE), que combina una postulación centralizada a partir de una plataforma única, con la declaración de la matrícula disponible de cada escuela que percibe financiamiento público. En el momento de postulación, las familias pueden definir libremente sus preferencias declarando adhesión al proyecto educativo. De este modo, los procesos de postulación y admisión ya no dependen de las políticas de acceso que definen las escuelas sino de un sistema centralizado que incluye criterios de eficiencia, equidad social y de planificación de la provisión escolar.

La reforma educacional buscó asegurar el acceso no discriminatorio al derecho a la educación en el nivel escolar, pues según el propio MINEDUC, se estaban redefiniendo las reglas que garantizarían el derecho a la educación por medio de la eliminación del lucro, la selección de los estudiantes y el copago efectuado por las familias: "la sociedad chilena ha exigido al Estado un cambio profundo de paradigma en el sistema educativo, que deje atrás la idea de la educación como un bien de consumo que se transa en el mercado. Un cambio que se funda en la convicción de que la educación es un derecho social" (MINEDUC, 2017, p.122).

1.2 Patrones de respuesta de las escuelas

La perspectiva teórica sugiere que las políticas educativas son recontextualizadas a través de un proceso complejo de interpretación y apropiación en el cual los actores educativos codifican, mediante sus prácticas, aquellas iniciativas que impulsan los reguladores. De este modo, las políticas son recontextualizadas en la práctica educativa a partir de un proceso negociado en el cual los actores interpretan, traducen y deben resolver las contradicciones que la misma política genera (Ball et. al. 2012), desarrollando patrones de respuesta propias para un contexto y tipo de práctica.

² De manera excepcional y en el caso que el sostenedor no siendo dueño del inmueble, decida discontinuar el servicio educativo, el Estado podría comprar las instalaciones de la escuela para asegurar el derecho al acceso a la educación en cuestión. Para esto, el Estado debió estimar criterios como la matrícula de la escuela y la capacidad de las escuelas subvencionadas de absorber esta matrícula en el entorno. Por otra parte, en el caso de que las escuelas adhirieran al régimen de gratuidad, el aporte Estatal que reemplaza progresivamente el copago de las familias define un mecanismo de gradualidad incremental a partir de un valor de subvención fijo (0,25 unidades de subvención escolar -USE-) para el primer año de vigencia, aumentando anualmente en 0,1 USE hasta alcanzar las 0,45 USE señaladas. La eliminación gradual del financiamiento compartido establece en su reglamento que las escuelas bajo este régimen que perciban la subvención pública con alto copago tendrán un plazo más amplio de transición a la gratuidad, que podría llegar incluso hasta los 10 años.

El concepto de patrones de respuesta de las escuelas se operacionaliza a partir de la vinculación de las nociones de cambio sistémico y lógicas de acción (Woods et al., 1998; Wood, 2000; Ball y Maroy, 2008; Van Zanten, 2008). La noción de tipo de cambio sistémico se define como el modo de vinculación de las escuelas respecto de los atributos institucionales y estructurales del contexto en que se emplazan y con consecuencias duraderas en su modo de organización y práctica educativa. En este sentido, la noción de generación de respuestas es inherente a la de mercado y es definida como la extensión en la cual las escuelas modifican sus prácticas y orientaciones como consecuencia de cambios en el contexto regulatorio (Woods et al., 1998). A su vez, el desarrollo de respuestas por parte de las escuelas no es directa, sino que existen elementos obstaculizadores y barreras que interactúan de manera compleja, pudiendo inhibir su capacidad de generar respuestas a los entornos dinámicos en que se sitúan.

En esta perspectiva, no hay una respuesta única sino un amplio rango de acciones mediadas por factores estructurales, como cambios demográficos y los atributos de las propias escuelas (su estatus relativo o la orientación que desarrollan a la situación de competencia). Basándonos en esta aproximación, las respuestas de las escuelas comprenden los procesos de cambio que modifican las condiciones estables en que se desenvuelve la práctica educativa a partir de nuevos arreglos institucionales como son los cambios de dependencia administrativa o nuevas formas de financiamiento. A diferencia de las respuestas de tipo operativo, como son la exploración y promoción, (Woods et al. 1998), estas suponen modificaciones estructurales en la organización de la enseñanza, el marco institucional o las fuentes de financiamiento. Estas respuestas de carácter sistémico se pueden dividir en aquellas de tipo sustantivo, estructural o administrativo, como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 1. Trayectorias de cambio sistémico de escuelas

Estrategia de cambio	Tipo	Descripción
Sistémico	Administrativo	Acciones concernientes a asegurar el presupuesto requerido, incluyendo la búsqueda de financiamiento alternativo a la subvención regular por estudiantes.
	Estructural	Cambios orientados a aspectos como la dependencia institucional, propiedad o gobernanza de la escuela.
	Sustantivo	Acciones orientadas a modificar condiciones en la escuela como el currículum escolar, criterios de admisión, infraestructura, estilos de gestión, etc.

Fuente: Elaboración propia basado en Woods et al., 1998 y Wood, 2000

Algunos de los retos de la provisión educativa frente a los cambios en el contexto regulatorio es que no existe una sola vía de respuesta en tanto que ésta no se circunscribe a actores aislados, sino a una multiplicidad de instancias entrelazadas que incluyen a las escuelas, sostenedores educacionales y autoridades locales (Moschetti, 2018). Otro desafío es la variabilidad de contextos sociales e institucionales en que se insertan las escuelas y su influencia en el modo cómo se organiza la provisión educa-

tiva. Estas características sugieren que el modo en cómo se elaboran las respuestas desde el ángulo de la oferta educativa es también un proceso complejo de negociación entre distintos niveles insertos en una dinámica de interdependencia competitiva.

1.3 Cartografías del sector privado subvencionado en Chile

A partir de las disposiciones de la Ley de Financiamiento Compartido (1993), dispuesta en 1988, aunque entró en vigor en 1993, las escuelas públicas sólo pueden cobrar copago a las familias en la enseñanza secundaria y con la aprobación de los apoderados. No obstante, las escuelas públicas que se integraron a este régimen de financiamiento son minoritarias (cinco escuelas que representan el 0,4% del total de la matrícula de los establecimientos municipales). Por su parte, 1.486 colegios subvencionados (48% de la matrícula de este tipo de establecimientos) cobran copago a las familias, mientras el 85% de establecimientos particulares subvencionados y el 82% de colegios particulares pagados declaran en su personalidad jurídica tener fines de lucro hasta el 2015 (Ubeira, 2017).

En la práctica, la incorporación del copago de las familias operó como un acelerador del proceso de fragmentación social y económica del sistema educativo (Valenzuela et al., 2010). La evidencia disponible es que su impacto en el mejoramiento educativo ha sido bajo, mientras que su efecto profundizador en la segregación social es significativo, incluso una vez controlada la segregación residencial (Elacqua, et al 2013; Valenzuela et al, 2010; Rojas, 2014). Este mecanismo ha servido a las escuelas para controlar la composición de su matrícula y una forma de selección directa en base a criterios económicos.

Como es posible apreciar en la Tabla 2, en los años previos a la reforma (2015-2016), el número de escuelas es mayor a los años siguientes, al mismo tiempo de que existe una distribución desigual de los tramos de copago, centrándose en los tramos 1 al 3 (los de menor cuantía). Para los años siguientes, el número de escuelas disminuye y las escuelas tienden a distribuirse de manera más homogénea según los tramos:

Tabla 2. Número de escuelas y cobro promedio según tramos de financiamiento compartido periodo 2015-2020

Financiamiento compartido	2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	N	USD**	N	USD	N	USD	N	USD	N	USD	N	USD
Tramo 1*	1045	6,15	471	\$7,98	382	8,56	258	9,63	219	10,15	294	8,93
Tramo 2	407	21,00	319	22,04	299	22,31	288	23,73	270	24,08	251	24,44
Tramo 3	421	41,01	381	42,65	370	44,01	301	45,32	284	46,47	221	47,42
Tramo 4	282	83,44	239	83,70	232	83,57	190	86,26	186	87,59	127	86,56
Total / promedio	2155	25,88	1410	33,36	1283	35,55	1037	37,95	959	39,85	893	33,86

Fuente: Elaboración propia en base a datos MINEDUC.

* En dólares USD: tramo 0= Gratuito; tramo 1= \$1 a \$13; tramo 2=\$13,1 a \$32; tramo 3=\$32,1 a \$63; tramo 4=\$63,1 a \$126; tramo 5= Más de \$126.

** Promedio de cobro a las familias en dólares estadounidenses (USD\$).

La expansión sostenida del sector privado subvencionado se explica principalmente por el dinamismo del subsector con fines de lucro, el que constituye su componente mayoritario y alcanza más del 85% de las escuelas del sector a fines de la década siguiente (Corvalán et al, 2009; Elacqua et al., 2011). Esto ha permitido, no sólo el retiro de cuantiosas ganancias por parte de proveedores privados, sino también se estima que el 70% de los estudiantes que asiste a escuelas privadas subvencionadas, lo hace a una con fines de lucro hasta el año 2015 (Muñoz y Weinstein, 2019).

Mientras el 50% de las escuelas sin fines de lucro declara que el sello de su proyecto educativo reside en aspectos valóricos, las escuelas con fines de lucro se orientan más hacia atributos como la disciplina y la calidad académica (Corvalán et al., 2009; Elacqua et al., 2011). En este sentido, el sector sin fines de lucro se asocia más directamente a escuelas pertenecientes a congregaciones religiosas: el 83% adscribe un proyecto educativo de carácter confesional (Elacqua et al., 2011). Asimismo, al interior del sector con fines de lucro hay un conjunto de escuelas que se insertan en conglomerados más amplios respondiendo a lineamientos de tipo corporativo (16%), mientras que la mayoría actúa autónomamente, a partir de emprendimientos de carácter único.

Desde el punto de vista de los resultados académicos, estos son levemente favorables para escuelas sin fines de lucro de carácter católico o pertenecientes a grandes conglomerados (Elacqua et al., 2011; Contreras et al, 2011; Huneus, 2011). Contrastado con la valoración de las familias, estas declaran mayor nivel de satisfacción en las escuelas sin fines de lucro respecto de las dimensiones como clima escolar, disciplina e infraestructura (Elacqua, et. al. 2011).

Lo anterior sugiere que, si bien el fin al lucro como política educacional no debería impactar por sí misma en la calidad de la educación, tampoco hay indicios que el incentivo lucrativo muestre efectos positivos en ella. También deja abierta la pregunta en torno a la conveniencia de la formación de grandes conglomerados que puedan monopolizar la oferta educativa atentando contra aquellos objetivos de diversidad. En suma, el problema del lucro en la educación tiene que ver más directamente con el tipo de sociedad que se desea construir y cuáles son los propósitos de la educación en ese marco (Contreras et al, 2011; Huneus, 2011).

2. Metodología

El presente estudio plantea un diseño de tipo exploratorio-descriptivo basado en el análisis cuantitativo de datos (Bryman y Cramer, 2001). La unidad de análisis se define como las trayectorias de actuación de escuelas en el periodo 2015-2020, producto de la reforma de introducida por la Ley de Inclusión, focalizándose en instituciones privadas que proveen una oferta compleja³.

2.1 Muestra

El año 2015 el sector privado subvencionado se compone de 4.566 sostenedores educacionales y un universo de 5.684 escuelas, que posee el 54,5% de la matrícula total del sistema, siendo el principal tipo de provisión escolar en el país.

³ Escuelas privadas subvencionadas que tengan alguna modalidad de enseñanza escolar como oferta base, de nivel básico y/o secundario y sólo complementariamente enseñanza preescolar, adultos, diferencial, etc.

De este universo, 4.158 escuelas del sector tienen como oferta base la enseñanza escolar (primaria, secundaria o ciclo completo) al año 2015, de las cuales el 16,5% está inserto en una red de administración más amplia (conglomerado o megasostenedores), mientras que el 83,5% constituyen emprendimientos de tipo único. El 33,7% de las escuelas se concentra en la Región Metropolitana que representa el 43,8% de la matrícula del sector.

Para llevar a cabo el análisis de las respuestas de las escuelas se evaluó la trayectoria de cada institución educativa hasta el año 2020. Para precisar el tamaño y composición de las unidades de análisis, se excluyeron los casos de cierre de escuelas durante el periodo (329) y aquellas que ingresan al régimen de subvenciones con poca trazabilidad de datos (51), de tal modo que la muestra quedó constituida por 3.778 escuelas privadas subvencionadas, las que representan el 66,4% del total del sector a nivel nacional:

Tabla 3. Muestra

	Escuelas	Matrícula	Prioritarios a
Metropolitana	1.253	738.611	45,41
Megasostenedor	63	44.305	43,71
Conglomerado	170	136.481	44,31
Único	1.020	557.825	45,70
No Metropolitana	2.525	960.872	57,16
Megasostenedor	226	91.002	61,05
Conglomerado	187	105.059	52,72
Único	2.112	764.811	57,14
Total general	3.778	1.699.483	53,26

Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC.

^a La clasificación de estudiante prioritario se define en el marco de la Subvención Preferencial (2008) que amplía el aporte público a escuelas que reciben y concentran a los estudiantes que provienen de familias en situación de vulnerabilidad social o son parte del 30% de menor nivel socioeconómico.

2.2 Variables y procesamiento de datos

Para la caracterización del ciclo de política educativa se utilizaron las bases de datos directorio de establecimientos del MINEDUC, donde es posible contar con información anualizada relativa a los datos de los establecimientos, como son: i) tipo y niveles de enseñanza, ii) cobertura de los ciclos de formación y iii) copago de las familias. Se utilizó la plataforma de Datos Abiertos de MINEDUC (<https://centroestudios.mineduc.cl/datos-abiertos/>) para extraer información relativa a: iv) dependencia institucional, v) ubicación geográfica, vi) tipo de enseñanza y vi) matrícula según ciclo de educación. De este modo, se generó un panel con la evolución de la matrícula y otros indicadores de las escuelas entre los años 2015 a 2020. Se utiliza la clasificación de estudiantes prioritarios para estimar la composición social de las escuelas. La cantidad de estudiantes prioritarios y el modo cómo se distribuyen entre los sectores y las escuelas, lo cual, ofrece una estimación de la composición de acuerdo con condición socioeconómica de las familias. A partir de estos atributos iniciales se construyeron las siguientes variables:

- Contexto geográfico
- Tipo de sostenedor, que incluye sostenedores de proyecto único o dos escuelas, conglomerados entre 3 a 9 escuelas o megasostenedores con más de 10 escuelas.
- Tendencia de matrícula para el periodo de estudio
- Tramo de copago y cobro mensual a las familias
- Participación de estudiantes prioritarios en la composición de la matrícula.

El modelo de análisis se basa en la construcción tipológica de trayectorias de cambio sistémico y reestructuración de escuelas, para explorar las respuestas institucionales que elaboran las escuelas del sector privado.

El abordaje metodológico contempló el diseño y elaboración de un panel de datos que permite identificar tendencias que contextualizan el proceso de reemplazo del financiamiento compartido y la evolución de los perfiles de selectividad socioeconómica de las escuelas. Luego, se desarrolló un análisis de los contextos decisionales que enfrentan las escuelas a partir de la revisión del texto y reglamento de la Ley de Inclusión, estableciendo las trayectorias que se derivan de las decisiones críticas que adoptan las escuelas, para luego proponer una tipología de patrones de respuestas para el sector privado subvencionado.

3. Resultados

3.1 Tipología de Patrones de Respuestas de las Escuelas

Para elaborar la tipología en primer lugar se analizaron los escenarios críticos de decisión que plantea la política regulatoria, las trayectorias que se desprenden de estos y finalmente se definen las áreas de respuesta de las escuelas a partir de condiciones de comparabilidad y las dinámicas de cambio basadas en el esquema que proponen Wood et. al. (1998).

El nivel de Decisión 1, incluye escuelas que hasta la puesta en marcha de la reforma no exigen un copago de las familias y, tendencialmente, son de perfil menos selectivo. Como es posible establecer en la revisión de los datos oficiales, a su vez estas escuelas pueden encontrarse en funcionamiento o enfrentan procesos de cierre dando paso a los dos primeros tipos de trayectorias:

- a) **Trayectoria 1.** Escuela privada subvencionada en funcionamiento que no participa del régimen de financiamiento compartido con anterioridad a la Ley de Inclusión Escolar.
- b) **Trayectoria 2.** Escuela privada subvencionada que no participa del régimen de financiamiento compartido con anterioridad a la Ley de Inclusión Escolar, en contexto de cierre.

En el nivel de Decisión 2, se consideran escenarios de salida del régimen de financiamiento compartido (a través de una vía no regulada por la política educativa), ya sea a partir de procesos de cierre o redefinición de las escuelas privadas particulares que que transitan a un financiamiento exclusivo mediante el pago de las familias. Este tipo de escuelas son más heterogéneas aunque tienden a alto copago y selectividad:

- a) **Trayectoria 3.** Traspaso del sector privado subvencionado al privado no subvencionado y fin del financiamiento compartido.

b) **Trayectoria 4.** Escuela privada subvencionada que participa del régimen de financiamiento compartido y enfrenta proceso de cierre.

El nivel de Decisión 3 presenta escenarios de reemplazo del financiamiento compartido, ya sea a partir de la creación de nuevas escuelas o la reorganización de escuelas particulares pagadas que transitan hacia esquemas de financiamiento subvencionado. Esto incluye tanto a escuelas que consolidan el paso a la gratuidad, como aquellas que se encuentran en el proceso gradual de disminución del copago. Este escenario plantean tres trayectorias posibles:

- a) **Trayectoria 5.** Escuela privada subvencionada se encuentra en proceso de reemplazo gradual del régimen de financiamiento compartido.
- b) **Trayectoria 6.** Salida del régimen de financiamiento compartido y consolidación de la gratuidad como privado subvencionado.
- c) **Trayectoria 7.** Creación de escuelas privadas subvencionada o escuela privada que se reestructura como subvencionada en el contexto de la reforma educativa entre 2015 y 2020.

A continuación se presenta una figura con las dinámicas decisionales y las trayectorias posibles:

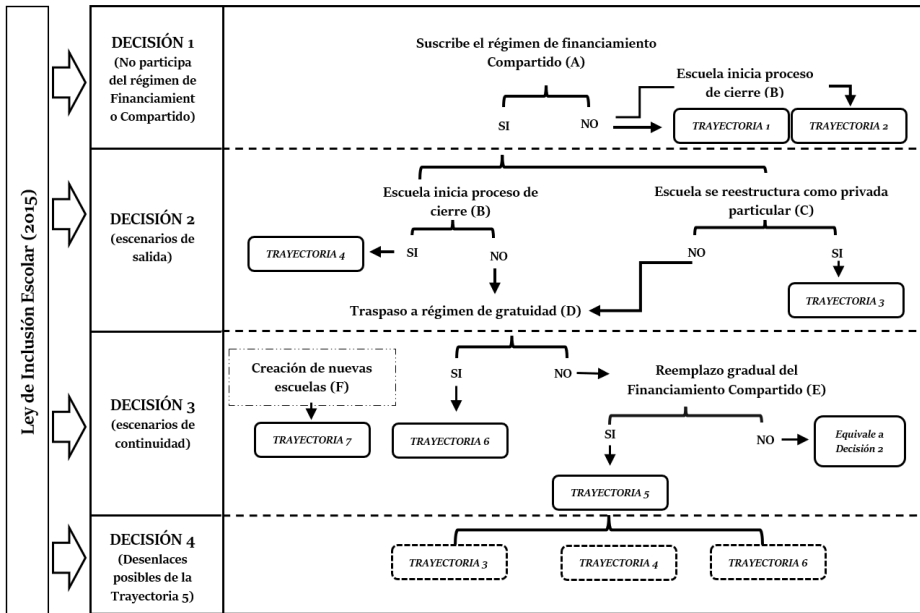


Figura 1. Rutas de cambio institucional del sector de escuelas privadas subvencionadas
Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis de los escenarios decisionales que plantea la Ley de Inclusión se elaboró una tipología de patrones de respuesta institucional por parte de las escuelas. Para efectos de contar con un marco de comparabilidad de los patrones de

respuesta se excluyó del análisis aquellas escuelas que experimentan procesos de cierre, fusión o que se han reestructurado como subvencionadas de manera reciente⁴. La propuesta elaborada comprende los siguientes tipos:

- Reestructuración, escuelas que responden a un tipo de cambio administrativo-estructural modificando su titularidad y esquema de financiamiento pasando del sector privado subvencionado al régimen privado no subvencionado.
- Transición, elementos de cambio sustantivo con respuestas de escuelas que dada la gradualidad del reemplazo del copago de las familias no presenta cambios sustantivos durante la primera etapa de la reforma y combina transitoriamente un financiamiento por vía de subvención ampliada y aportes de las familias.
- Consolidación, respuesta de escuelas caracterizada por un tipo de cambio sustantivo donde se reemplazan el copago y la selección.
- Recepción, respuesta de escuelas que con anterioridad a la reforma no presentaban copago o prácticas de selectividad.

A continuación se presenta la tipología de respuesta a los cambios regulatorios en contextos de mercado educativo:

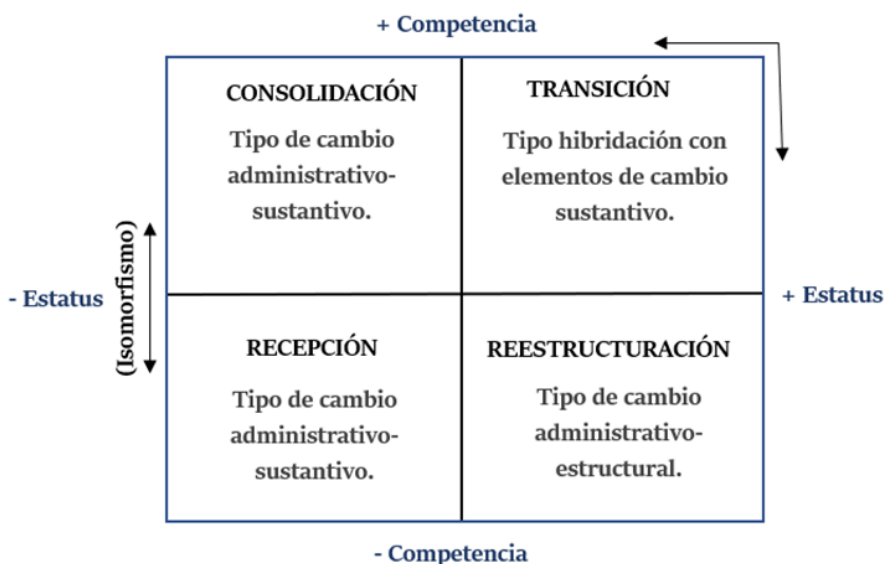


Figura 2. Tipología de trayectorias de respuesta
Fuente: Elaboración propia.

El eje de diferenciación horizontal se estructura en torno a zonas de estatus de las escuelas, que se define como atributos simbólicos que poseen las escuelas asociados al prestigio y que se expresaría en la preferencia de elección de las fa-

⁴ Durante el período de estudio 51 escuelas se mueven desde el sector privado pagado al subvencionado. La cantidad de escuelas gratuitas privadas subvencionadas que inician procesos de cierre durante el periodo casi se duplica entre 2015 y 2020 pasando desde 232 a 453.

milias. El eje vertical remite a dinámicas de competencia, entendidas ya sea como escenarios de competencia abierta (en contextos de competencia abierta las escuelas experimentan mayor inestabilidad y cambio) o escenarios de competencia cerrada (menos competencia en la zona baja del plano). Esta conceptualización no se basa en la presión competitiva que experimentan las escuelas sino en la dinámica de interdependencia en la cual se emplazan, de tal modo que en contextos de competencia cerrada las escuelas más bien se asimilan a lógicas de acción ya presentes, donde aquellas de bajo estatus poseen menos capacidad de generación de respuestas y experimentan ciclos prolongados de deterioro institucional, y por otro lado, las escuelas de alto estatus despliegan una lógica de conquista de posiciones adquiridas y tienden a beneficiarse de la posición ya obtenida, percibiendo pocos competidores y amenazas en su entorno. Es preciso destacar que la reestructuración entendida como cambio de titularidad y modo de financiamiento, podría moverse en dos direcciones: escuelas que transitan del régimen de subvenciones a un financiamiento exclusivo a partir del aporte de las familias o el sentido contrario, aquellas que se redefinen como subvencionadas, aunque estas últimos son cuantitativamente menores y con menos datos disponibles (51). En el caso de escuelas que se redefinen como privadas no subvencionadas es posible advertir un tipo de “reestructuración selectiva” que se basa precisamente en no modificar aspectos sustantivos de enseñanza, selectividad e intentar conservar una relación basada en el estatus. Desde el punto de vista de la composición de matrícula, estas escuelas tenderían a una elitización creciente y ya no perciben incentivos en atraer estudiantes de bajos ingresos.

3.2 Distribución de establecimientos según patrones de respuesta

Ahora bien, en cuanto al número de escuelas asociados a cada tipo de respuesta y la matrícula de estudiantes, puede indicarse lo siguiente:

Tabla 4. Número de escuelas según tipo de trayectoria, años 2016-2020.

Patrón de Respuesta	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Recepción						1.824
Reestructuración	19	11	74	8	1	113
Transición						856
Consolidación	309	215	258	136	67	985
Total general	328	226	332	144	68	3.778

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las respuestas de recepción y transición el proceso de cambio no se circunscribe a un año específico. Durante el periodo, 985 escuelas pasan del régimen de financiamiento compartido a la gratuidad como respuesta de consolidación, 113 escuelas subvencionadas se reestructuran como privadas pagadas.

En cuanto al número de estudiantes matriculados en educación escolar, diferenciado por tipo de respuesta, la distribución es la siguiente:

Tabla 5. Matrícula según tipo de respuesta, años 2015-2020.

Patrón de Respuesta	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Recepción	446.311	447.054	446.636	448.219	454.850	457.587
Reestructuración	24.198	44.651	43.337	35.844	35.823	35.103
Transición	605.242	616.821	625.122	639.756	656.916	663.494
Consolidación	623.732	631.821	631.977	632.453	639.819	645.691
Total general	1.699.483	1.740.347	1.747.072	1.756.272	1.787.408	1.801.875

Fuente: Elaboración propia.

Las escuelas que originalmente no tenían copago, así como aquellas que modifican su financiamiento, mantienen su matrícula, mientras aquellas escuelas que no transitan al régimen de gratuidad aumentan su matrícula en el periodo en un 9,26%. Las escuelas que enfrentan procesos de cierre son parte de un ciclo de deterioro anterior y no necesariamente producto de la política.

En lo referido a la composición de la matrícula por la proporción de estudiantes prioritarios, se puede indicar lo siguiente:

Tabla 6. Porcentaje de la matrícula correspondiente a estudiantes prioritarios años 2015-2020.

Tipo trayectoria	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Recepción	66	66,5	70,4	68,5	66,3	64,1
Reestructuración	48,4	20,5	14,4	8,9	8,9	6,4
Transición	31,2	32,1	27,6	28,4	29,7	29,7
Consolidación	49,3	50,2	49,7	48,9	47,9	46,5
Promedio General	48,7	42,3	40,5	38,6	38,2	36,6

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, los establecimientos sin financiamiento compartido (recepción), o en transición a gratuidad (transición) y las escuelas con cambio sustantivo (consolidación), varían de manera reducida el porcentaje de estudiantes prioritarios (entre un 1,5% y un 2,8% entre 2015 y 2020). Por otro lado, las escuelas en reestructuración, presentan una reducción en la proporción de estudiantes prioritarios pasando de un 48,5% a un 6,4%, especialmente durante los primeros años.

Los tipos de respuesta asociados a dinámicas de consolidación se refiere a escuelas que han pasado del régimen de subvenciones con cobros a las familias al régimen de gratuidad y suscriben al SAE que plantea la Ley de Inclusión. Dado el mecanismo de reemplazo gradual del copago que plantea la regulación, las escuelas de bajo cobro avanzan más rápidamente en esta dirección, aunque las escuelas de cobro medio y que enfrentan contextos de competencia abierta pueden percibir incentivos a orientarse la "gratuidad" en el sentido de reducir estatus mejorando su posición relativa respecto de otros competidores y avanzando a una composición más diferenciada.

Por otro lado, los casos de consolidación y recepción son convergentes, presentando cierto isomorfismo respecto de la dinámica de cambio. No obstante se sitúan en escenarios de estatus, competencia y trayectorias diferenciados.

Las trayectorias de recepción se mantienen estable en cuanto a volumen de matrícula y una alta participación de estudiantes prioritarios en torno al 65% a través del periodo de estudio. El caso de las trayectorias de reestructuración selectiva por vía de cambio estructural expande su matrícula aunque representa un 1,5% del sector presentando una marcada disminución de la participación de estudiantes prioritarios, lo cual es esperable toda vez que el financiamiento se reorganiza exclusivamente a partir de cobros a las familias y estas escuelas no perciben incentivos asociados a la subvención escolar. Las trayectorias de reestructuración de escuelas de copago medio alteran sustancialmente su composición al año 2020. Si bien, estas dinámicas son de baja escala (1,5%), dan cuenta de patrones de respuesta que pueden exacerbar desigualdades educativas y excluir familias que no pueden pagar los aranceles que exige la nueva organización de la escuela.

Tabla 7. Caracterización según respuesta, tramo de copago y estudiantes prioritarios.

	TIPO DE RESPUESTAS	Escuelas	Matrícula_15	Matrícula_20	Prioritarios_15	Prioritarios_20
	RECEPCIÓN	1.824	446.311	457.587	66,04	64,14
	Gratuitas	1.824	446.311	457.587	66,04	64,14
	REESTRUCTURACIÓN	113	24.198	35.103	48,38	6,37
Tramo copago	Alto	51	17.487	27.638	35,87	7,93
	Medio Alto	28	3.999	5.209	43,92	6,13
	Medio	8	1.266	1.066	80,39	12,38
	(S/I)	26	1.446	1.190	67,87	1,71
	TRANSICIÓN	856	605.242	663.494	31,22	29,70
Tramo copago	Alto	293	216.946	238.595	22,40	20,16
	Medio Alto	417	303.100	335.297	33,53	33,01
	Medio	129	78.106	82.958	41,81	39,85
	Bajo	16	6.730	6.112	46,28	36,19
	(S/I)	1	360	532	41,94	31,58
	CONSOLIDACIÓN	985	623.732	645.691	49,32	46,36
Tramo copago	Alto	14	4.136	5.913	49,31	45,74
	Medio Alto	208	110.201	116.206	43,23	38,08
	Medio	523	353.765	371.582	48,58	46,23
	Bajo	237	154.914	151.466	56,04	54,03
	(S/I)	3	716	524	69,74	40,30
	Total general	3.778	1.699.483	1.801.875	53,26	49,97

Fuente: Elaboración propia.

Como se señala en el análisis tipológico, escuelas de tramos de copago medio y alto se orientan a consolidar el régimen de gratuidad escolar aunque disminuye levemente la participación relativa de estudiantes priorizados. El análisis sugiere que un conjunto de escuelas se puede beneficiar en la interdependencia competitiva consolidando la gratuidad, reduciendo estatus aunque sin una composición más diferenciada. Desde el punto de vista de las trayectorias, los conglomerados y grandes sostenedores educativos han presentado distintas respuestas durante el periodo de estudio con presencia en los cuatro escenarios tipos. Las trayectorias de reestructuración se vinculan preferentemente a sostenedores de emprendimiento a baja escala, perfiles selectivos, de alto estatus y presenta un incremento más marcado de matrícula durante el periodo. Asimismo, las trayectorias de transición asociada a conglomerados educativos muestran un alza en su volumen de matrícula. El resto de las trayectorias presenta una tendencia estable respecto de su participación en la matrícula del sector privado subvencionado.

4. **Discusión**

A partir de lo anterior se han logrado dimensionar los patrones de respuesta de las escuelas a los cambios en el contexto regulatorio identificando tendencias en el modo cómo aquellas respuestas se vinculan y dan paso a nuevos retos para la política educativa. Se han identificado siete trayectorias de cambio institucional en las escuelas que fueron agrupadas en una tipología de respuesta con cuatro posibles patrones ante la reforma educativa introducida por la Ley de Inclusión. Estos patrones de respuesta presentan características diferenciadoras y manifiestan un proceso decisional vinculado a la posición que adoptarán las escuelas en el nuevo escenario, lo que se ve afectado por el estatus relativo en la dinámica competitiva que plantea la situación de mercado.

Durante las primeras etapas de la reforma no se modifican las características estructurales de la composición de la provisión escolar ("oferta"), salvo una tendencia de crecimiento del sector particular pagado especialmente en comunas de alto ingreso y donde ya existía una oferta bien establecida de este tipo.

El reacomodo que introduce la política regulatoria en el sistema educativo es sistémico, se producen desplazamientos de matrícula entre sectores, subsectores, se intensifican procesos de cierre y cambian las reglas para las escuelas.

En contextos institucionales de alta selectividad, como ha sido el caso chileno, las escuelas perciben incentivos para orientarse a aumentar sus prácticas de selectividad como un modo de incrementar su estatus simbólico e intentar atraer la preferencia de familias de ingreso medio. En este sentido, escuelas emplazadas en áreas de estatus moderado experimentan una mayor presión competitiva, aunque su capacidad de generación de respuesta es menor, por lo tanto la competencia es más bien estática y se puede asociar a ciclos prolongados de deterioro institucional o hipersegregación.

Desde el punto de vista sustantivo, escuelas que tradicionalmente se han beneficiado de la competencia pueden diferenciarse entre una formación más o menos tradicionalista aunque su oferta se orienta a un tramo de alto ingreso, que no accede

a la oferta privada no subvencionada. Este tipo de escuelas tenderá a percibir los cambios regulatorios como amenaza a su lógica de acción y tiene a vincularse a respuestas de reestructuración o transición.

El caso de transición podría derivar asimilándose a los contextos de reestructuración selectiva o consolidación con cambio sustantivo. A modo de hipótesis, a partir de este esquema se podría sugerir que el “trade off” que experimentan las escuelas en ciclo de transición consistiría en que podrían transitar a escenarios de consolidación sacrificando estatus aunque mejorando sus opciones directas en la dinámica de competencia abierta.

Se observa que las escuelas que dependen más directamente de la subvención y con poca capacidad de generación de respuesta representa el 25% de la matrícula y experimentan un efecto desestabilizador en un contexto donde las familias de ingreso bajo y medio bajo pueden ampliar sus fronteras de elección. Si bien, no aumenta la frecuencia neta de cierre de escuelas respecto de los años previos a la reforma, esta tendencia se intensifica en aquellas escuelas privadas subvencionadas gratuitas y las que no adscriben al financiamiento compartido o lo hacen en montos bajos hasta el año 2015. Como contrapartida, esta política de reemplazo del copago podría tener un efecto estabilizador en aquellas escuelas que anteriormente dependían más directamente del aporte de las familias.

Por último, hay indicios de polarización del sistema educativo, que incluye una mayor segregación por arriba, especialmente en la provisión privada pagada que se expande en un 90% en el período analizado, así como en aquellas escuelas que mantienen formas de financiamiento compartido asentándose en altos tramos de copago que representan el 36,6% de la matrícula del sector privado subvencionado al finalizar el periodo de estudio. Este hallazgo es consistente con la tendencia de segmentación de las escuelas que permanecen en el régimen de copago. Por otro lado, hay un conjunto de escuelas correspondientes a emprendimientos de tipo único y atentas a las oportunidades, que ingresan a la gratuidad de manera anticipada, lo que no implica una reducción de la segregación escolar, y es plausible que en el escenario actual, encuentren beneficios asociados a la política educativa, como la subvención preferencial asociada a estudiantes prioritarios.

5. Conclusiones

Establecer condiciones a las escuelas privadas que perciben financiamiento público constituye una política regulatoria que resulta consistente con la tendencia y la evidencia internacional, pues procura expandir la elección de las familias como un objetivo deseable de la política educativa, y al mismo tiempo inhibe los efectos no deseados de la expansión de la provisión privada en el sistema educativo. Asimismo, la experiencia revisada transita desde un modelo de mercado desregulado a uno donde la política educativa busca balancear los tipos de provisión escolar e incluye elementos de planificación educativa. En su conjunto, las medidas revisadas tienden a redefinir, por parte del Estado, el rol y los términos de la colaboración con los sostenedores privados en la dirección de poder asegurar mínimos que favorezcan un acceso no discriminatorio a la educación, mayores niveles de inclusión y equidad educativa.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo avanzará la política educativa en la perspectiva de esta transformación y qué tan preparadas están las instituciones educativas para atender una mayor diversidad social, una mayor interacción entre el nivel político, su implementación local y cuál es el modo en cómo las escuelas y familias recontextualizan estas iniciativas. A partir de esta revisión, resulta plausible anticipar que, dada la persistencia de los incentivos competitivos en el diseño de la provisión escolar, las escuelas tenderán a codificar y generar nuevas estrategias de control sobre la composición social de su matrícula y otros atributos sensibles a las familias.

Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing Equitable Education System*. Abingdon: Routledge.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Almonacid, C. (2004). Un cuasi-mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, 333, 165-196. Recuperado de <https://bit.ly/3xbYEcd>
- Ball, S. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. y Maroy, C. (2008). School's logic of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 99-112. <https://doi.org/10.1080/03057920701825544>
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). How Schools Do Policy. *Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Bellei, C. (2007) Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1) 285-311.
- Bellei, C. (2015). *El Gran Experimento. Mercado y Privatización de la Educación Chilena*. Santiago: LOM.
- Boeskens, L. (2016). *Regulating Publicly Funded Private Schools: A Literature Review on Equity and Effectiveness*. OCDE Education Working Paper N°147. <https://doi.org/10.1787/5ijn6jcg80r4-en>
- Bryman, A. y Cramer, D. (2001). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Window. A Guide for Social Scientists*. Routledge
- Contreras, D., Hojman, D., Huneeus, F. y Landerretche, O. (2011). *El lucro en la educación escolar. Evidencia y desafíos regulatorios*. Trabajos de Investigación en Políticas Públicas Universidad de Chile N°10. Recuperado de <https://bit.ly/3NfsTEU>
- Corvalán, J., Elacqua, G., y Salazar, F. (2009). *El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones*. Informe final Proyecto FONIDE N° 69, CIDE-Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de <https://bit.ly/3terDd7>
- Corvalán, J. y García-Huidobro, J. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación*, 66. Recuperado de <https://bit.ly/3x4N6X1>
- Cruz, R. (2019). A 25 años de la declaración de Salamanca y la educación inclusiva: Una mirada desde su complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Díaz-Noguera, M. (2021). Sistema educativo: organizaciones inteligentes e-inclusión, 9-27, en M. Díaz-Noguera y R. Barragán (coord.), *Centros educativos: transformación digital y organizaciones sostenibles: aprender y enseñar en tiempos de pandemia*. (9-27). Madrid: Dykinson.

- Elacqua, G. (2009). *The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile*. Documento de Trabajo N° 10 CPCE-Universidad Diego Portales. Recuperado de <https://bit.ly/3mahjPs>
- Elacqua, G., Martínez, M. y Santos, H. (2011). *Lucro y educación escolar. Claves de Políticas Públicas*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales.
- Elacqua, G., Montt, P. y Santos, H. (2013). *Evidencias para eliminar-gradualmente-el Financiamiento Compartido*. Boletín Claves de Política. Universidad Diego Portales.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la Dictadura Neoliberal y los Gobiernos de la Centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36, 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Huneeus, F. (2011). ¿De qué se trata finalmente el debate del lucro?. *Revista Docencia*, 45(1), 25-33. Recuperado de <https://bit.ly/38O4Yxq>
- Ley 18.768 (1988) de Financiamiento Compartido.
- Ley 18.962 (1990) Orgánica Constitucional de Enseñanza.
- 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.
- Ley 20.845 (2015). Ley de Inclusión Escolar. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Martínez-Usarralde, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Ministerio de Educación (2017). *El Primer Gran Debate de la Reforma Educacional: La Ley de Inclusión*. PNUD y Biblioteca del Congreso Nacional.
- Moschetti, M. (2018): *Alianzas público-privadas en educación. Un análisis de la política de subvenciones a escuelas privadas en barrios desfavorecidos de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.
- Muñoz, G., y Weinstein, J. (2019). The difficult process in Chile: Redefining the rules of the game for subsidized private education. En C. Ornelas (ed.), *Politics of Education in Latin America*. (72-100). Brill Sense.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación Chile*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Paris.
- OECD (2017). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. Paris, France: OECD Publishing.
- Programa de Gobierno Nueva Mayoría (2013). Recuperado de <https://bit.ly/3m7uKzs>
- Rodríguez, H. (2020). Inclusión y equidad en la educación: avanzando hacia futuros deseables. En L. Ortiz y J. Carrión (coord.) *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. (27-47). Madrid: Dykinson.
- Rojas, T. (2014). Fin a la selección escolar: desafíos de una decisión necesaria. *Cuaderno de Educación*, 59. Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Rojas, T. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Informe final FONIDE N° 911429, MINEDUC, Santiago. Recuperado de <https://bit.ly/3PY9YQv>
- Tokman, A. (2002). *Is Private Education Better? Evidence from Chile*. Working Paper N° 147, Central Bank of Chile.
- Ubeira, F. (2017). *Evidencia Académica en torno a Elementos de la Ley de Inclusión: Copago y Subvenciones, Lucro y Selección*. Centro de Estudios MINEDUC, FONIDE N° 911429. Recuperado de <https://bit.ly/3NRM2g4>
- UNESCO (2005). *Educación para todos: el imperativo de la calidad; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education - ISCED 2011* (UNESCO Institute for Statistics (ed.)). <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en>

- Van Zanten, A. (2008): Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/03057920802447867>
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). La Segregación Escolar En Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (ed.) *¿Fin de Ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago: Universidad Católica y UNESCO.
- Woods, P., Bagley, C. y Glatter, R. (1998). *School Choice and Competition: markets in the public interest*. London: Routledge.
- Wood, P. (2000): Varieties and themes in producer engagement: Structure and agency in the schools public-market, *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), 219-242. <https://doi.org/10.1080/713655342>
- Zancajo, A. (2019) Drivers and hurdles to the regulation of education markets: The political economy of chilean reform. *Working Paper 239 National Center for the Study of Privatization in Education*. Teachers College, Columbia University. Recuperado de <https://bit.ly/3NikNLQ>
- Zancajo, A., Verger, A. y Fontdevila, C. (2021). The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. *European Educational Research Journal*, 21(1), 44-70. <https://doi.org/10.1177%2F14749041211023339>

Cómo citar en APA:

Carrasco-Bahamonde, J. y Gedda, R. (2022). La Inclusión como reforma a gran escala: Trayectorias de cambio en escuelas privadas subvencionadas en Chile 2015-2020. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 39-58. <https://doi.org/10.35362/rie8915023>