

DISECCIONANDO EL “VOUCHER” EN CHILE: DE LA TEORÍA A LA REALIDAD

Resultado de Investigación finalizada

GT25: Educación y desigualdad social

Felipe Fábrega¹, Cristián Aguirre, Christian Blanco, Catalina Canals, Camila Mena, Nelson Paulus

Resumen

En los 80 en Chile se instaló un sistema de subsidios identificado como *Voucher*. Abordaremos la implementación de este modelo en Chile desde sus orígenes, analizando su conceptualización, su diseño y sus efectos, a la luz de las teorías sobre *Choice System* (CS) y la evidencia empírica. Los resultados dan cuenta de que en Chile existe un CS distinto a la propuesta de Friedman, con un subsidio dependiente de la demanda, originado por la pretensión de cambiar el modelo de desarrollo, más que por un diagnóstico común de problemas educativos. Los logros del modelo han sido escasos en libertad, competencia, calidad, diversidad, cobertura y segregación. Por las diferencias de diseño con las teorías, sus resultados no son atribuibles a estas.

Palabras claves *Choice System*, *Voucher*, Subsidio dependiente de la demanda

I. Introducción

El presente artículo revisa la particular concreción del llamado *Voucher*² en Chile desde sus orígenes, analizando la conceptualización, el diseño y los efectos de su implementación, a la luz de las teorías sobre CS y la evidencia empírica. Sin pretender realizar una revisión exhaustiva de la literatura y menos proponer una aplicación “ortodoxa” de las teorías fundacionales, se busca avanzar hacia una mayor rigurosidad conceptual, una mejor comprensión del modelo chileno y una evaluación empírica según los motivos por los cuales la política fue impulsada, distinguiendo fundamentalmente las premisas teóricas de los discursos legitimadores del mismo.

Para llevar a cabo este objetivo, en primer lugar, compararemos las orientaciones normativas que llevaron al establecimiento del “*Voucher*” (durante la instalación del modelo neoliberal bajo un régimen autoritario), con las pretensiones de las teorías en las que se inspira, considerando su contexto particular de desarrollo. En segundo lugar, analizaremos las congruencias de diseño entre la concreción chilena y las propuestas teóricas de CS. Finalmente, revisaremos los efectos esperados y no esperados de esta particular concreción en Chile, teniendo en perspectiva estas propuestas teóricas.

El análisis aquí realizado es relevante teóricamente, en tanto permite comprender globalmente el funcionamiento de este CS, considerando aspectos económicos, sociales e históricos de la política pública. Por otra parte, el “*Voucher*” ha sido continuamente complementado con nuevas medidas. Resulta relevante entonces —en términos prácticos— que antes de seguir profundizando esta política, se tenga completa claridad respecto de sus operaciones y efectos.

Se busca reenfoque la discusión sobre reformas educativas, poniendo de manifiesto los orígenes teóricos y los fundamentos ideológicos para justificar la política pública. Esto, en pos de contribuir a

¹ Mail de contacto: felipes.fabrega@gmail.com

² Se hablará de *voucher* para referirse al cupón que se entrega a las familias para pagar la colegiatura; de *Voucher* para referirse al *Choice System* propuesto por Friedman, que incluye el uso de cupones; y de “*Voucher*” para referirse al *Choice System* chileno.

una mayor rigurosidad conceptual, aportando a la generación de herramientas conceptuales depuradas para la evaluación de los resultados de las políticas públicas, y de las teorías que las inspiraron.

II. Antecedentes

Desde 1980 se desarrollaron diversas reformas para la instalación del modelo neoliberal y del rol subsidiario del Estado (Valenzuela, Labarrera & Rodríguez, 2008). La Constitución de 1980 sienta las bases del mercado educativo, consagrando la libertad de enseñanza entendida como (a) el derecho a abrir y mantener escuelas y (b) el derecho de los padres a escoger el establecimiento de sus hijos.

Con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1989 se consolidan las transformaciones: (1) Descentralización y municipalización de establecimientos públicos (Cornejo, 2006); (2) Desmantelamiento de los sistemas de supervisión estatales, lo que se traduce en menor control del currículo por parte del MINEDUC (Cox, 2001; Picazo Verdejo, 2007); (3) Instalación de un sistema de subsidios dependiente de la demanda, donde se paga a los establecimientos según la asistencia de sus estudiantes; e (4) implementación del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE).

Las reformas desde 1990 no modificaron el núcleo del sistema, sin embargo, es posible destacar: (1) Aumentó la subvención y el gasto público. (2) Se admitió el financiamiento compartido en 1993 (Elacqua, Montt & Santos, 2012), incluso en la enseñanza media municipal³. (3) Se modificó la regulación de la profesión docente municipal con el Estatuto Docente de 1991 (Mizala & Romaguera, 1998), y en 1995 se flexibiliza la planta docente (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 1997; Cox, 1997). (4) Se estableció un nuevo Marco Curricular de educación básica en 1996, fijando objetivos y contenidos mínimos, (5) Se reemplazó la LOCE por la Ley General de Educación (LGE) (MINEDUC, 2009), sin cambios sustanciales al modelo y con modificaciones como la prohibición de la selección hasta sexto básico para escuelas con subvención (Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2009). (6) Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en 2009 (MINEDUC, 2012), que entrega una subvención adicional para estudiantes más vulnerables (Acevedo & Valenzuela, 2011), además de un monto para los establecimientos por la concentración de tales estudiantes.

Estas reformas mantuvieron el financiamiento mediante subsidios dependientes de la demanda, complementándolo con nuevas subvenciones, copago, regulaciones de contenido y desregulaciones del mercado laboral de profesores

III. Liberar la oferta y demanda educativa

Los CS surgieron como respuesta a la crisis de la calidad de la educación en EEUU reflejada en deficientes resultados en pruebas estandarizadas, creciente segregación racial del sistema escolar y en las proyecciones respecto al impacto que tendría en la economía (Chubb & Moe, 1990).

Los CS no son una corriente homogénea, pero buscan transversalmente la liberalización de la oferta y demanda educativa: Las escuelas serán libres de ofrecer el servicio que agrade a las familias y los padres serán libres de elegir la escuela que más se adapte a sus necesidades. Se intenta estructurar un mercado educacional que armonice las necesidades educativas y la oferta: un sistema descentralizado que garantice libertad, diversidad y calidad (Friedman, 1955; 1995; 2003; 2005; Friedman & Friedman 1980; 1982). La libertad sería entendida como la posibilidad de las familias de elegir entre varias opciones educativas; la diversidad, como la existencia de oferta educativa variada, para distintas necesidades familiares; y la calidad, como el efecto generado por la competencia entre escuelas para captar estudiantes.

³ Hasta el 2010, nunca han sido más de 121 los establecimientos municipales que tienen copago (Elacqua et al., 2012).

Los CS pueden utilizar subsidios estatales. Destacan aquellos con subsidio directo a la demanda —que tiene en el *Voucher* su máxima expresión— donde el financiamiento estatal es recibido por la familia para utilizarlo en la colegiatura (Larrañaga, 1994). También hay CS sin subsidio a la demanda, donde existe elección de escuelas acotada a los establecimientos públicos, que generalmente reciben subsidio a la oferta (Donoso & Schmal, 2002). Podría hablarse de un tercer tipo, que ha sido ampliamente asimilado al primero, pero que presenta diferencias. Lo llamaremos aquí “subsidio dependiente de la demanda” y se caracteriza por la entrega de un subsidio estatal directamente a los establecimientos educacionales, en función de la demanda (expresada frecuentemente en matrícula); deriva del subsidio directo a la demanda y busca eficiencia al transferir recursos.

IV. Liberalizando la oferta educativa en Chile

La instalación del “*Voucher*” chileno se realizó con preexistencia de elección educativa —demanda liberada— (Donoso & Schmal, 2002), sin asignación al colegio del barrio como en EEUU. El énfasis estuvo en liberalizar la oferta, para que escuelas privadas compitiesen por fondos públicos. Además, en dictadura militar fue imposible la resistencia social: la política no resultó de un consenso social. Consecuentemente, habría un vicio de legitimidad del “*Voucher*” por su origen no democrático.

Antes de la reforma, la Junta Militar identificaba como problemática la repitencia, deserción, centralización y estatización excesiva, que según las autoridades limitaba la eficiencia y modernización del sistema, generando homogenización e inflexibilidad (Espinoza & González, 1993). Estas problemáticas distan del contexto de segregación y falta de calidad que preocupaba a los teóricos del CS en EEUU.

La Junta de gobierno señalaba que la educación debía orientarse a transmitir valores patrios, favorecer la libertad de enseñanza, asegurar la educación obligatoria y crear colegios públicos solo cuando la iniciativa particular fuese insuficiente para las necesidades nacionales (Espinoza & González, 1993). El “*Voucher*” respondía a la pretensión ideológica gubernamental de hacer un giro en el modelo de desarrollo del país (Donoso 2006) imponiendo la subsidiariedad en educación y un mercado educativo. Teóricamente, el nuevo modelo debía potenciar la libertad de elección de la demanda para que los establecimientos mejoraran su calidad debido a la competencia por captar estudiantes. Aunque la mayoría de la literatura reconoce estas reformas como un modelo *Voucher*, los padres nunca reciben un cupón (*voucher*) para cancelar la educación como lo propuso Friedman (1980; 1982; 2005). No habría subsidio “a la demanda”, sino que un subsidio “dependiente de la demanda”, recibido por la oferta según asistencia. Al no pasar por las manos de las familias, no se garantiza que se enteren de que tal subsidio existe, de qué monto tiene, ni que depende de su asistencia a la escuela. Si bien, como un subsidio a la demanda, promueve la competencia entre oferentes por captar estudiantes —mediante calidad, estatus, alimentación, etc.— no necesariamente asegura el incentivo al comportamiento de cliente de los padres, que los haría más proclives a exigir un buen servicio y a cambiar a su hijo de colegio ante un mal servicio. Esto no garantiza el cierre de escuelas de mala calidad. De hecho, se sabe que los padres valoran a las escuelas independiente de su calidad (Corvalán & Román, 2012), tienden a no cambiar a sus hijos de colegios, y que los colegios de baja calidad no siempre salen del sistema (De Iruarrizaga, 2008).

V. Distancias de diseño

Al contrastar el CS chileno con dos propuestas teóricas de esta corriente (Friedman y Chubb y Moe), queda manifiesto que el modelo chileno no puede ser adjudicado completamente a la teoría Friedmaniana del *Voucher*. Es especialmente relevante la diferencia en la modalidad de entrega del subsidio, dado que la recepción del cupón por las familias —junto con caracterizar nominalmente el

sistema —constituye el mecanismo básico del *Voucher*, que haría a las familias comportarse como clientes, eligiendo el colegio que más se ajuste a sus necesidades, y cambiándose cuando no les guste. La concreción chilena del CS toma solo algunos elementos de Friedman y de Chubb y Moe: En financiamiento es levemente más cercano a Chubb y Moe, al tener subvención a la colegiatura Suplementable (mediante financiamiento compartido) y al tener subvenciones heterogéneas. Sobre regulación, Chile comparte con ambas teorías el ser ilimitado geográficamente, la flexibilidad laboral y los salarios determinados por el mercado para colegios privados. En cuanto a la información, en lo formal se encuentra más cerca de la teoría de Chubb y Moe, al tener el Estado un rol en informar a las familias aunque las medidas chilenas son más indirectas. En la modalidad de entrega del cupón, nuevamente el caso chileno es más similar a la teoría de Chubb y Moe al ser la subvención entregada a las escuelas según la demanda. Finalmente, sobre el mecanismo de elección y postulación, la concreción en Chile se asimila más a la propuesta Friedmaniana, en tanto la elección y postulación son descentralizadas.

A pesar de las similitudes, el caso chileno tiene elementos propios, ausentes en las teorías: (1) subsidios de alimentación, (2) formalmente limitado (hay requisitos para que los establecimientos puedan recibir subvención) y semi-restringido (hay selección escolar en ciertos niveles), (3) currículo nacional, (4) estatuto docente para colegios municipales, (5) información principalmente mediante internet, y (6) subvención entregada a las escuelas según asistencia de alumnos. En síntesis, aun con características de Friedman, el diseño chileno se asemeja más a la propuesta de Chubb y Moe, incorporándole nuevos elementos.

Si bien el modelo de Friedman y el de Chubb y Moe, pueden parecer similares, estos presentan distinciones fundamentales: mientras el primero tiene un subsidio a la demanda e incluye un cupón como mecanismo de empoderamiento de las familias, los segundos proponen un subsidio dependiente de la demanda e incluyen oficinas de elección, que contribuirían a empoderar a las familias. Estas distinciones son relevantes para describir el caso chileno, en tanto la semejanza más fundamental de este con el de Chubb y Moe, radica en la modalidad del subsidio, y con las teorías de CS en general, en la inexistencia de un mecanismo de empoderamiento de la demanda.

VI. Los efectos en Chile

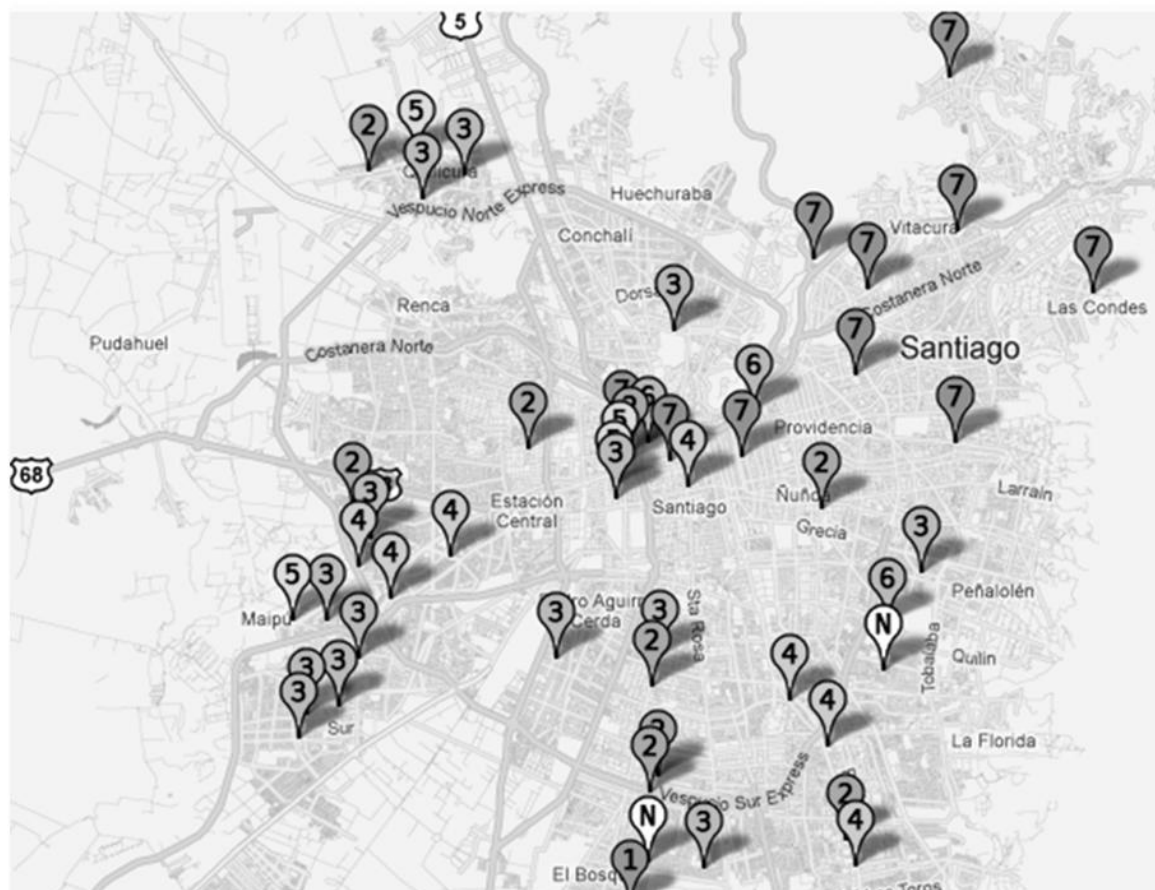
La disección del “Voucher” exige revisar sus efectos, según las orientaciones normativas de las teorías —mayor libertad, calidad, diversidad, competencia y menor segregación— y de un supuesto efecto positivo inesperado —mayor cobertura— no incluido en ellas.

Libertad

Los CS promoverían la libertad en educación (Friedman, 1955; 1995; 2005; Friedman & Friedman 1982; Chubb & Moe, 1990). Sin embargo, en Chile la libertad de las familias está constreñida, generando desigual libertad. Una limitante es el dinero. La población de menores recursos tiene menos libertad al no tener el dinero para eliminar obstáculos (Cohen, 2000), como el cobro de colegiatura, la carencia de materiales educativos y la distancia a la escuela —costos de transporte— (Caruz et al., 2006; Gallego & Sapelli, 2007; Alegre, 2010; Raczynski & Hernández, 2011).

Menos discutida es la distribución geográfica de la oferta (Thieme 2010; Donoso & Rojas, 2012). La segregación urbana en Santiago (Rodríguez & Arriagada, 2004) da lugar a una distribución desigual de la demanda, según nivel socioeconómico; y en concordancia también de la oferta: los colegios con mejores puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) se ubican en el centro u oriente, limitando la libertad de las familias alejadas de esta zona (figura 1).

Figura 1: Calidad de la oferta educativa en Santiago: Casos ilustrativos.⁴



También existe autoselección (Beyer, 2007; Bellei, Contreras & Valenzuela, 2008; Raczynski & Hernández, 2011). El entorno en los cuales se inserta la familia, generan expectativas de sus posibilidades; así, aunque una opción sea legalmente posible, puede parecerles imposible. Esto se complementa con la selección de estudiantes por los establecimientos, por criterios económicos, religiosos o académicos (Caruz et al., 2006; García-Huidobro, 2007; OPECH, 2009).

Las limitaciones a la libertad estarían dadas por la modalidad de entrega del cupón (que no potencia una actitud exigente de la demanda), la falta de acceso a información (o la incapacidad de interpretarla correctamente) para vastos sectores de la población (Donoso & Schmal, 2002; Elacqua, 2004; Caruz et al., 2006; Alegre, 2010) y la ausencia de una entidad estatal que acompañe las decisiones de la familia (como proponen Chubb y Moe).

La libertad de oferta pareciera ser la mayor preocupación de quienes instalaron el “Voucher”: la Constitución define la libertad de enseñanza privilegiando la de oferta (derecho a abrir y mantener escuelas), y luego, la de demanda (derecho a elegir escuelas). Como resultado, el modelo chileno incentivó el aumento de establecimientos privados subvencionados (Garay y Uribe, 2006; Kremerman, 2009), pero no de establecimientos municipales (Garay & Uribe, 2006; Kremerman, 2009); la creación de escuelas públicas depende de decisiones políticas, constreñidas por presupuestos municipales ajustados, lo que genera mayor dificultad para adecuarse a la demanda.

Por otra parte, debido al currículo nacional, los establecimientos tienen escasa libertad para incluir contenidos diferenciadores, alejándose de los programas educativos diversos que esperaba Friedman.

⁴ Fuente: Aguirre, De los Ríos, Meneses (s.f.).

De hecho, investigaciones recientes dan cuenta de que el efecto escuela es prácticamente nulo, lo que posiblemente se debe en parte a que existen escasas diferencias curriculares (MINEDUC, 2013).

Competencia

El modelo chileno pretendía promover la competencia entre los establecimientos con subvención (públicos y privados) para atraer estudiantes, promoviendo mayor calidad (Aedo & Sapelli, 2001). La competencia se basa en (1) la libertad de adquirir bienes y servicios en un mercado, y de elegir a quién compran dichos bienes (Mankiw, 2004), y (2) una amplia gama de oferentes y servicios diversos según las necesidades de la demanda.

El “*Voucher*”, mediante la entrega de subvención por estudiante, propició el crecimiento de una oferta educativa particular subvencionada. La entrada de nuevos oferentes al mercado lo haría más competitivo (Almonacid, 2003; Bellei, 2007). Sin embargo, la oferta está geográficamente determinada, dando lugar a varios mercados heterogéneos (Donoso & Donoso, 2009) y a un “aislamiento geocompetitivo”, que se traduce en algunos casos en competencia monopolística. Por ende no necesitan esforzarse en ofrecer un buen servicio para captar estudiantes. Esta situación es más frecuente en las zonas rurales (Larrañaga, 1995; Caruz et al., 2006), donde suelen tener peores resultados educativos, entre otras razones, por ausencia de competencia (Gallego et al., 2007).

Teóricamente, la competencia sería el motor del aumento de la calidad. Sin embargo, el incentivo que tienen los colegios es la subvención, que depende de la asistencia. Por tanto, para captar estudiantes, el establecimiento puede ofrecer (1) servicios complementarios —alimentación, transporte— (Caruz et al., 2006), (2) imagen diferenciada ligada a estatus —nombre en inglés, uniformes, etc.— (Aedo & Sapelli, 2001; Caruz et al., 2006), (3) condicionar indicadores de calidad en pruebas estandarizadas, mediante la selección de estudiantes (Bellei & González, 2003; Gallego & Sapelli, 2007), (4) ofrecer gratuidad o bajo copago, (5) competir reduciendo costos (Gaudi, 1997). Incluso, intentar alterar los registros de asistencia (Caruz et al., 2006; Ramírez et al., 2012). Consecuentemente, los colegios no necesariamente compiten por calidad, pueden utilizar diversos mecanismos.

Calidad

Para Friedman (1980,1995) y Chubb y Moe (1990) los CS mejorarían la calidad educativa en EEUU mediante la competencia. Los actores del sistema tendrían incentivos para que sus elecciones individuales mejoren la educación, condicionado al acceso a la información pública sobre la calidad, lo cual en Chile ocurre desde 1995 con los resultados SIMCE.

La calidad educativa genera discusión entre expertos, ya que los resultados han sido diversos. Tienen en común la conceptualización de la calidad como mejores puntajes en pruebas estandarizadas, especialmente SIMCE (Véase: Mizala & Romaguera, 1998; Beyer, 2000; Bravo Contreras & Sanhueza, 1999; Contreras & Macías, 2002; Gallego, 2002; Hoxby, 2002; Auguste & Valenzuela, 2004; Carnoy, 1997; McEwan & Carnoy, 1998; Hsieh & Urquiola, 2003; Larrañaga, 2004; Redondo Descouvieres & Rojas, 2005; Valenzuela, 2008; Aedo y Sapelli, 2001; OPECH, 2006; Cornejo, 2006).

No hay consenso de que la promesa de mayor calidad del “*Voucher*” se haya cumplido: algunos concluyen que los puntajes de pruebas estandarizadas han mejorado y que la competencia mejora los resultados, mientras que otros concluyen lo contrario o aluden a la no comparabilidad de los resultados SIMCE de distintos años.

Los teóricos del CS no reducían la calidad a las pruebas estandarizadas, entendiéndola también como la satisfacción de necesidades educativas diversificadas (Friedman y Friedman, 1980; 1982; Chubb & Moe, 1990; Friedman, 2005).

Diversidad

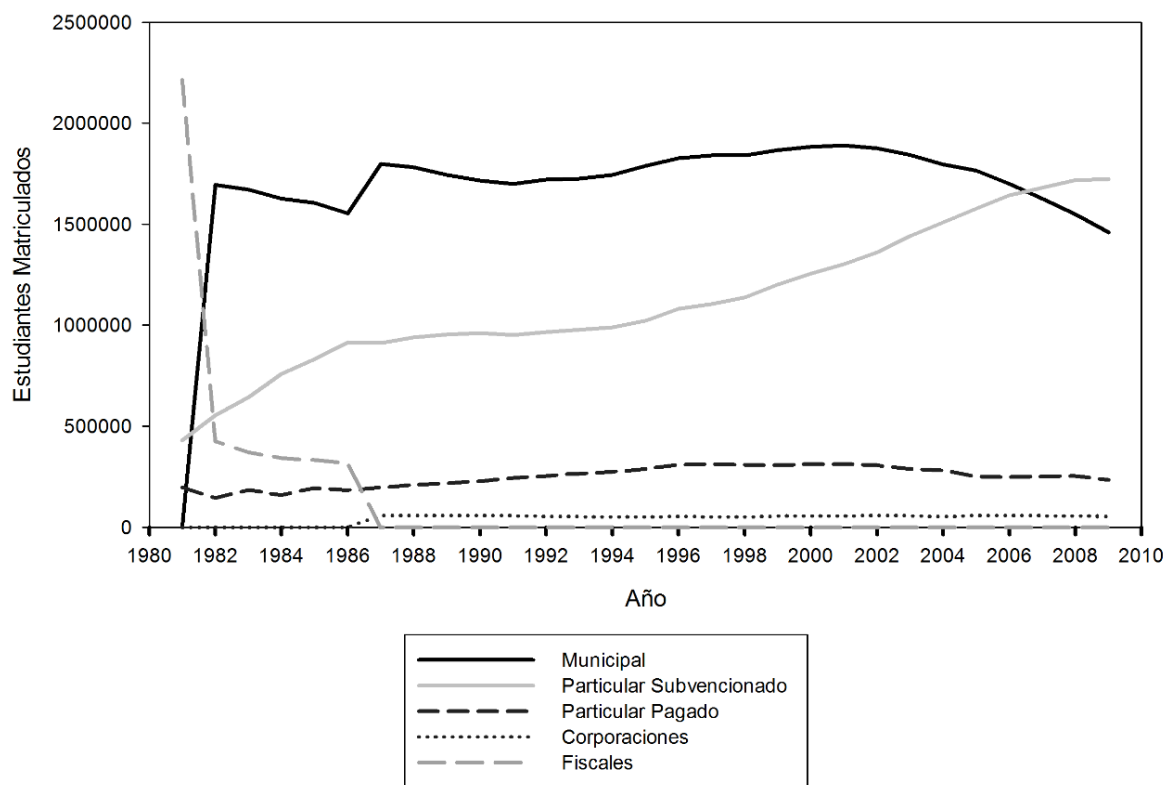
Teóricamente, un sistema exitoso produciría diversas alternativas para las familias. Para Friedman (1980, 1982), Chubb y Moe (1990), la liberalización de la oferta educativa implica mínimas regulaciones para las escuelas incentivando su diferenciación mediante proyectos educativos atractivos para las familias.

En Chile, las escuelas deben regirse por las normas MINEDUC sobre contenidos mínimos (2009). Éstos se transforman en indicadores de calidad al ser medidos en la PSU (DEMRE, s.f.). Como consecuencia, las escuelas no se diferencian sustancialmente por contenidos. Tampoco se distinguen claramente mediante proyectos educativos; ya que éstos solo pueden significar diferencias valóricas, de infraestructura o imagen.

Cobertura

Hay consenso en Chile que con la instalación del “*Voucher*” crece la cobertura del sistema escolar, aunque este efecto nunca fue esperado por las perspectivas teóricas del CS. En 2003, la cobertura de la educación básica y media superaba el 90% (Kremerman, 2009). El aumento en la cantidad de estudiantes ha sido asumida principalmente por establecimientos particulares subvencionados: el mayor incremento de matrícula respecto a los municipales (Figura 2) se debe a un aumento en la cantidad de estos (Kremerman, 2009).

Figura 2: Matrícula según tipo de dependencia⁵



La cobertura secundaria, desde la instalación del “*Voucher*”, tuvo su mayor crecimiento entre 1993 y 1996 (Bellei, 2000), lo que podría ser efecto del financiamiento compartido (1993), que se traduce en mayor gasto privado en educación (Figura 3), y por la actualización anual del factor de ponderación de

⁵ Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2009b).

la unidad de subvención educacional realizada desde el 95 (Beyer, 2000), que se traduce en una mayor subvención y gasto público en educación (Figura 3).

Figura 3: Gasto por estudiante en relación al PIB per capita⁶

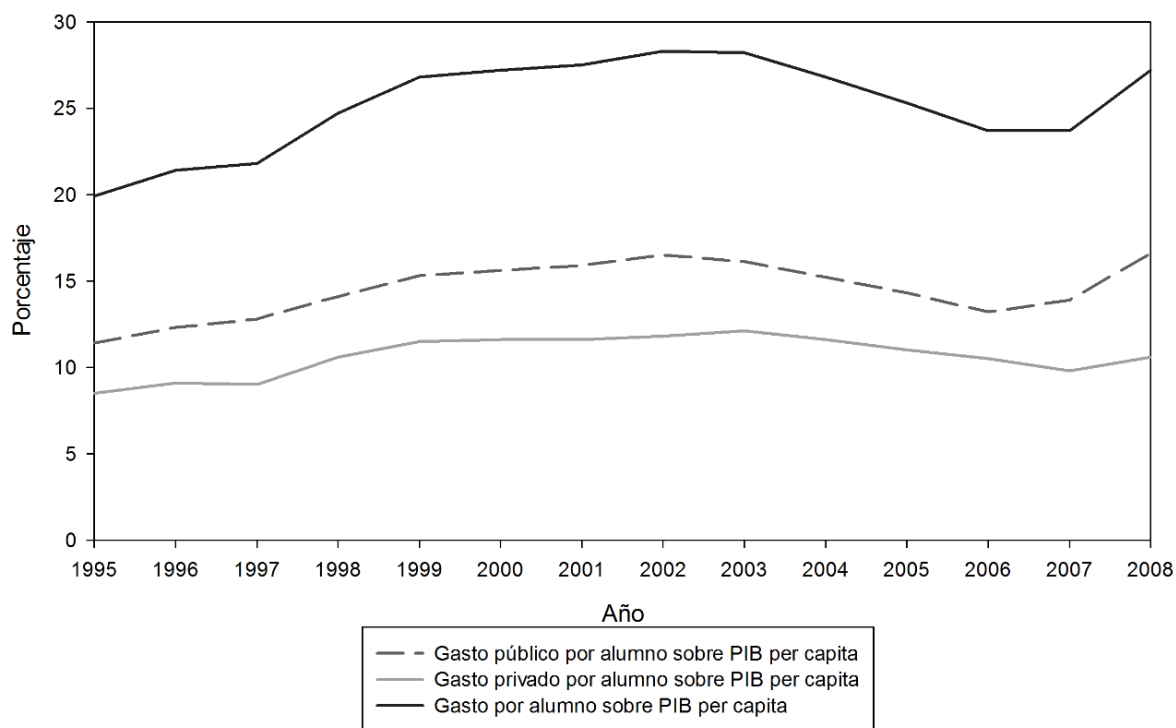
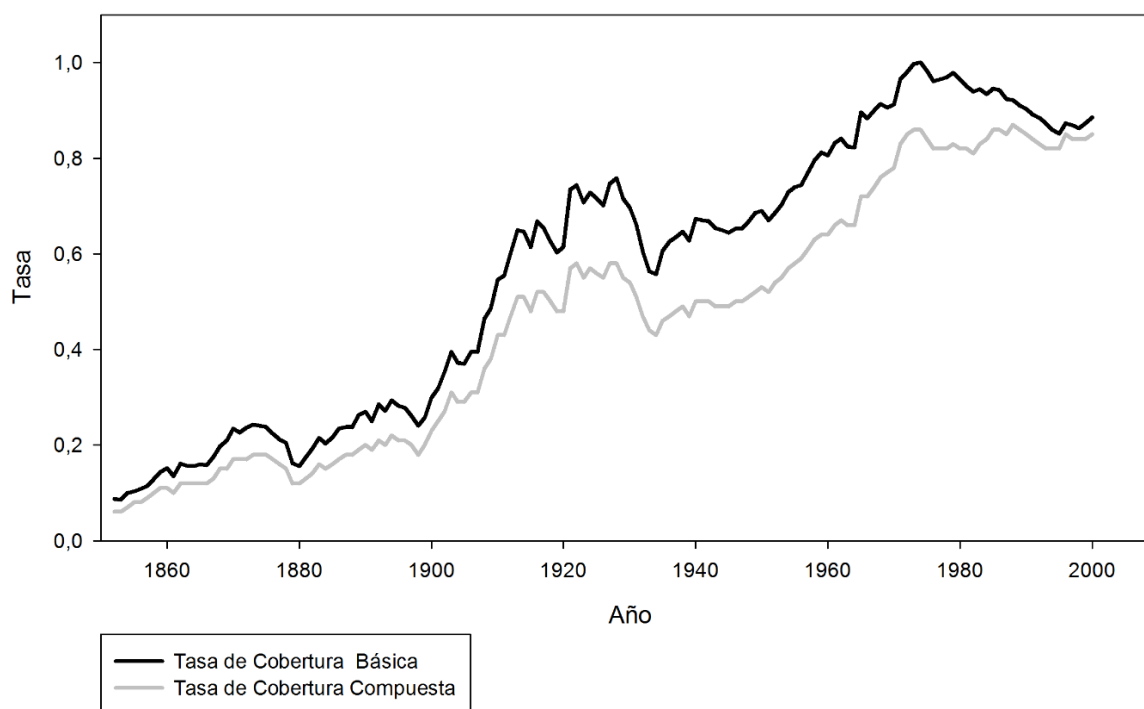


Figura 4: Evolución de la cobertura⁷



⁶ Fuente: Elaboración propia en base MINEDUC (2008).

⁷ Fuente: María Gabriela Acharán (2008).

La cobertura venía creciendo notablemente desde los 60 (González, 1998). Entre 1950 y 1975 la cobertura compuesta⁸ crece entorno al 6% por quinquenio, mientras que entre 1980 y 2000 el crecimiento no es mayor que épocas anteriores e incluso hay decrecimiento entre los quinquenios (entre -2%, -1% y -3% respectivamente) (Acharán, 2008). Se podría argüir que a mayor cobertura, más difícil es aumentarla dado que son menos los no matriculados. Sin embargo, es posible concluir que si bien el “*Voucher*” ha ido acompañado por interrumpidos aumentos de matrícula —y por un aumento del gasto público (Cox, 1997; Marcel & Tokman, 2005; Acharán, 2008)—, al menos no entrabó la continuidad del proceso de aumento de cobertura (González, 1998), pudiendo ser las políticas complementarias a este modelo, las que promueven esta tendencia.

Al instalar el “*Voucher*”, el problema de la cobertura era de oferta: no todos estudiaban porque los cupos eran limitados. La solución fue promover la formación de nuevos establecimientos —particulares subvencionados—, lo que tiene efectos similares en la cobertura a los que tendría un subsidio a la oferta.

Segregación

Los teóricos del CS pretendían disminuir la segregación educativa en un sistema que reproducía la segregación residencial (EEUU), dada la asignación de los estudiantes al establecimiento del barrio. En Chile, no hay evidencia de que este modelo haya disminuido la segregación previa y hay consenso de que el sistema educativo es altamente segregado socioeconómicamente (Gallego & Sapelli, 2007; Raczynski & Muñoz, 2007; Valenzuela et al., 2008; Elacqua, 2009; Bellei, 2010) y al menos medianamente segregado académicamente (Raczynski & Muñoz, 2007; Guinguis, 2008; Bellei, 2010).

La alta segregación socioeconómica escolar (concentración de estudiantes de nivel socioeconómico similar) estaría potenciada por la segregación residencial (Valenzuela et al., 2008). Dada la desigual distribución geográfica de la oferta y la alta segregación urbana (Rodríguez & Arriagada, 2004), distintos grupos sociales tienen a su alcance establecimientos diferentes. Esta segregación se vincula con aspectos institucionales del modelo, como el tipo de establecimiento y el financiamiento compartido. La segregación de estudiantes de menor nivel socioeconómico es mayor en los establecimientos privados que en los públicos (Valenzuela et al., 2008; Elacqua, 2009), evidenciando efectos de la selección escolar. El financiamiento compartido se vincula al aumento de la segregación escolar comunal (Valenzuela et al., 2008; Elacqua, Montt & Santos, 2012). Además, las preferencias de los grupos sociales profundizan esto dado que la mayoría elige asistir a un establecimiento con estudiantes de nivel socioeconómico similar (Hernández & Raczynski, 2010).

La segregación académica (concentración de estudiantes de similares resultados académicos), ha sido menos estudiada. Guinguis (2008) indica que existe (más leve que la socioeconómica): la elite académica tiende a concentrarse en establecimientos particulares subvencionados con copago. Esta segregación se vincula con la segregación socioeconómica, pero no se reduce a ella: la autoselección de las familias y la selección por los establecimientos también contribuyen (Bellei, 2010).

El escaso desarrollo académico sobre la segregación académica no permite determinar si el “*Voucher*” la fomenta. Para la segregación socioeconómica los resultados son controversiales: algunos estudios aseguran que desde la instalación del modelo ha habido un aumento de la segregación escolar socioeconómica (Bellei, 2004; 2010; Valenzuela et al., 2008); otros plantean que la relación entre el modelo chileno y la segregación no es causal (e.g. Nadorowski y Nores, 2001). Si bien no se puede atribuir al CS chileno los altos niveles de segregación, éste al menos no la ha disminuido.

⁸ Matriculados en educación básica o media, respecto a la población entre 6 y 18 años.

Balance final

Para evaluar los efectos del CS con subsidio dependiente de la demanda de Chile, debemos recordar las pretensiones teóricas que inspiraron los CS. En la tabla 3 se clasifican los efectos del modelo según (1) su deseabilidad, distinguiendo efectos positivos y negativos, y (2) si fueron esperados o inesperados.

Tabla 3⁹: Efectos de School Choice con Subsidio dependiente de la Demanda en Chile

Dirección	Expectativas	Efecto	Evidencia de Consecución
Positivos	Esperados	Mayor libertad de demanda educativa	Sin aumento de la libertad de la demanda.
		Mayor libertad de la oferta educativa	Profundización de la libertad de crear y mantener escuelas, con limitada libertad curricular.
		Mayor competencia que incentiva mayor calidad educativa	El aumento de oferentes ha aumentado la competencia pero con límites geográficos. La calidad no es el único mecanismo de competencia.
		Mayor calidad educativa	Sin evidencia concluyente sobre una mejoría de la calidad educativa.
		Mayor diversidad	Restricciones legales a la diversidad por el currículo nacional.
	Reducción de costos de la educación	Aumentó el gasto público y privado en educación.	
	Inesperados	Incremento de matrícula y cobertura escolar.	Se mantuvo la tendencia histórica a aumentar la matrícula y cobertura.
Negativos	Inesperados	Intensificación de la segregación escolar.	El “Voucher” al menos no disminuyó la segregación socioeconómica.

De aquellos efectos que los teóricos del CS consideraron positivos, en Chile solo hay evidencia de algún nivel de logro en: (1) aumentar la libertad de oferta y (2) aumentar la competencia. Ambos efectos se justificaban porque llevarían a mayor diversidad y calidad, que en Chile no se observan. Entonces, no hay evidencias de cumplimiento de los objetivos propuestos a nivel teórico y de implementación.

La creación del mercado educativo ha tenido efectos de subsidio a la oferta, potenciando su desarrollo, pero dejando a las familias con pocas opciones de elegir ante ausencia de recursos. Si bien el escaso logro de los objetivos conduce a un cuestionamiento del CS chileno, las distancias de diseño con dicha teoría, no permite atribuir los resultados a la propuesta de Friedman, en la cual supone inspirarse.

VII. Conclusión

Es claro que el CS chileno no es el *Voucher* de Friedman: la no entrega del cupón a las familias es un elemento de diseño crucial, que podría incidir en las decisiones de la demanda educativa, pudiendo no conducir a los efectos deseados por el modelo. Evidenciar tal distinción es relevante, en tanto continuamente se han desarrollado políticas de profundización del CS chileno sin claridad del mismo. El CS chileno combina elementos de Friedman y especialmente de Chubb y Moe, agregando elementos propios. En concordancia con ambas teorías, en Chile hay subvención a la colegiatura, no hay

⁹ Fuente: Elaboración Propia.

limitación geográfica formal, se evita la selección hasta sexto básico y hay flexibilidad laboral y salarios determinados por el mercado para colegios privados. La elección descentralizada de Friedman aparece en Chile. A su vez, los elementos tomados de Chubb y Moe, son la subvención heterogénea, el rol del Estado en la información y la subvención entregada a los colegios, dependiendo de la demanda.

A pesar de la amplia similitud del modelo chileno con el de Chubb y Moe, en Chile no existen las *Choice Office* que los autores proponían, ni tampoco ningún otro mecanismo de empoderamiento de la demanda que lo reemplace –como podría ser el cupón de Friedman. De este modo, en el caso Chileno, el potenciamiento del desarrollo de la demanda educativa, aún está pendiente en tanto no se han propuesto políticas que apunten a fortalecer y guiar la toma de decisiones de las familias.

Las distancias de diseño entre tales teorías y el modelo chileno pueden deberse en parte a orígenes distintos. Las teorías de *CS*, surgieron ante la baja calidad, alta segregación y poca relación de la educación con la economía. El modelo chileno no surge por discusión ni consenso, sino por una postura política del régimen crítica del excesivo poder estatal, que pretendía hacer un giro en el modelo de desarrollo, instalando el Estado subsidiario. Así, la orientación en Chile fue ideológica y su instalación no pasó por el ciclo de discusión, aprobación e implementación de las políticas públicas (Stein et al., 2006), sino que fue impuesto en un contexto autoritario.

Independiente del origen del modelo chileno y de las teorías, ambos tuvieron como orientación normativa la defensa de la libertad de enseñanza. Las teorías de *CS* se orientaron hacia la calidad, diversidad y no segregación; pero en el modelo chileno había una relación poco clara con la diversidad —se pregonaba la libertad de elegir, pero dentro de un currículo nacional— y total ausencia del problema de la segregación. Así, es posible que algunas distancias de diseño hayan sido producto de diagnósticos del problema social y objetivos diferentes.

Estos diagnósticos, orientaciones normativas y diseños diferentes, pudieron generar efectos diferentes. En Chile, se mantiene el aumento de cobertura (aunque no fue un objetivo del “*Voucher*”, fue utilizado en su defensa *ex post*), pero sin evidencia clara de mayor calidad. La diversidad se limitada por el currículum nacional, lo que implica que la libertad de las familias no habría aumentado significativamente. Aumentó enormemente la libertad de oferta y la cantidad de oferentes, pero la competencia se da en mercados limitados geográficamente y no exclusivamente por calidad. Con el aumento del gasto (especialmente privado) en educación, la segregación se mantiene. Consecuentemente, son relevantes las condiciones geográficas/residenciales para los efectos del modelo, respecto de la competencia, libertad y segregación.

A 30 años desde su implementación, el modelo chileno solo muestra avances en libertad de oferta y competencia en algunos contextos geográficos; ambos efectos se han justificado teóricamente por sus supuestas consecuencias en mayor diversidad y calidad educativa, no evidentes en Chile, cuestionando el cumplimiento de los objetivos de la política pública. Llama la atención que la profundización y reformas al modelo se hayan aplicado con cierta carencia de reflexividad, pese a contar con creciente evidencia que no concluía la necesidad de mantener sus fundamentos.

Considerando las distancias de orientaciones y diseño, no es posible atribuir estos efectos ni a la teoría Friedmaniana ni a la de Chubb y Moe, sino a este particular diseño de *CS* chileno. Así, los resultados de la implementación de esta política en Chile no hacen posible, por si solos, el descarte de la teoría original ni tampoco su aceptación.

Se propone utilizar el concepto de “*CS* con subsidio dependiente de la demanda” para Chile, porque la subvención la recibe el oferente según la asistencia de su demanda educativa (“depende” de ella). Este concepto es defendible tanto por el diseño del modelo como por sus efectos: no hay evidencia de que el “*Voucher*” haya generado mayor libertad ni mayor calidad, pero sí hay evidencia de que mantuvo la tendencia a aumentar la cobertura, particularmente, aumentando la cantidad de establecimientos particulares subvencionados. El “*Voucher*” incentivó el desarrollo de la oferta educativa más que la libertad de la demanda, posiblemente por la ausencia de un mecanismo explícito que transfiera la

potestad real del uso del subsidio a los demandantes (cupón), y por las limitantes sociogeográficas de la elección, de las cuales el modelo no se hace cargo. Es adecuado llamarlo “subsidio dependiente de la demanda”, ya que aunque se asigna según asistencia, no logra los efectos propios de los subsidios directos a la demanda. Incluso, tiene efectos similares a los subsidios a la oferta.

Concluida la disección del “Voucher” que buscó desnaturalizar el concepto, es necesario profundizar el estudio del “CS con subsidio dependiente de la demanda”. Debe evaluarse globalmente, considerando aspectos económicos, sociales y geográficos, que son cruciales en términos de la libertad. Por último, antes de continuar profundizando tales políticas, debe avanzarse en la discusión sobre las orientaciones normativas del sistema educativo deseado, clarificando qué entendemos por libertad de enseñanza, por calidad más allá de las pruebas estandarizadas y por diversidad educativa.

Bibliografía

Acevedo, I., y J. Valenzuela. (2011). *Ley de Subvención Escolar Preferencial: ¿Más oportunidades de elección para los estudiantes vulnerables?* Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y Departamento de Economía Universidad de Chile. Consulta el 3 de Enero del 2013.

Acharán, M. (2008). *Efectos de la competencia política sobre la cobertura de la matrícula escolar básica en Chile. Evidencia empírica de 1852-2000*. Tesis de Magíster en Economía, Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Aedo, C. y C. Sapelli. (2001). El sistema de Voucher en la educación: una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile Centro de Estudios Miguel Enríquez, *Archivo Chile*, 82, 35-82.

Aguirre, C., De los Ríos, B. y Meneses, F. (s.f). Elige colegio. Recuperado el 1 de Marzo del 2013, de www.eligecolegio.cl.

Alegre, M. (2010). Casi-Mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Centro Estudos Educação & Sociedade (CEDES)*, 113, 1.157- 1.178.

Almonacid, C. (2003). Un cuasi mercado educacional: La escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, 333, 165-196.

Auguste, S. and J. Valenzuela. (2004). *Do Students Benefit from School Competition? Evidence from Chile*. Doctoral Dissertation, University of Michigan.

Bellei, C. (2000). Educación media y juventud en los 90. Actualizando la vieja promesa. *Última década. Centro de Estudios Sociales (CIDPA)*, 8, 45-88.

Bellei, C. (2004). Equidad Educativa en Chile: un Debate Abierto. *Serie Reflexiones: Infancia y adolescencia*, 2.

Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo* 1, 285-311.

Bellei, C. (2010). *Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias*. Foro Nacional Educación de Calidad para Todos Recuperado el 28 de Febrero 2013 de http://www.educacionparatodos.cl/index.php?option=com_remositoryyItemid=59yfunc=fileinfoyid=48.

Bellei, C., D. Contreras y J. Valenzuela. (2008). *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Santiago: Universidad de Chile.

- Bellei C. y G. González. (2003). Educación y competitividad en Chile. En Muñoz, O. (Ed). *Hacia un Chile competitivo: Instituciones y Políticas coordinado* (pp. 109-192). Santiago: Editorial Universitaria.
- Beyer, H. (2000). Entre la autonomía y la intervención: Las reformas de la educación en Chile. En Larraín, F y Vergara, R. (Eds.). *La transformación económica en Chile Santiago* (pp. 643-708). Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Beyer, H. (2007). Algunas notas sobre selección educacional. En Brunner, J. y Peña, C. (Eds.). *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate* (pp. 221-238). Santiago: Universidad Diego Portales.
- Bravo, D., D. Contreras y C. Sanhueza. (1999). *Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997*. Santiago: Universidad de Chile.
- Carnoy, M. (1997). Is Privatization Through Education Vouchers Really the Answer? A Comment of West. *The World Bank Research Observer (WBRO)*, 1, 1-116.
- Caruz, M., M. Ossa y D. Von Bischoffshausen. (2006). *El proceso decisional de los padres frente a la elección de colegios*. Seminario para optar al título de Ingeniero Comercial. Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile, Santiago.
- Chubb, J. and T. Moe. (1990). *Politics markets and America's schools*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Cohen, G. (2000). Libertad y Dinero. *Estudios Públicos*, 80, 51-76.
- Contreras, D. y V. Macías. (2002). *Competencia y resultados educacionales*. Santiago: Universidad de Chile.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación (REICE)*, 1, 118-129.
- Corvalán, J. y M. Román. (2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 1, 43-64.
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. *Colección de estudios CIEPLAN*, 45, 5-32.
- Cox, C. (2001). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*. Universidad de Chile. Recuperado el 31 de Agosto 2012 de http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCQOFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.lapetus.uchile.cl%2F%2Flapetus%2F%2Fdownload.php%3Fid%3D2329&ei=QZk_UILKO4XG6AHUxICoAg&usg=AFQjCNEbyDxx-dMBU1piFf0r8qDo45NXvw.
- Cruz, P. (2006). *La educación formal en Chile desde 1973 a 1990: un instrumento para el proyecto de Nación*. En Viejas y Nuevas alianzas entre América latina y España: XII Encuentro de Latino Americanistas Españoles. Salamanca, España.
- De Iruarrizaga, F. (2008). *Creación y destrucción de firmas en el mercado de la educación. Determinantes de cierre de establecimientos*. Tesis para optar al título de Ingeniero Comercial, Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- DEMRE. (s.f). Temarios de pruebas de selección universitaria. Recuperado el 2 de Marzo 2013 de www.demre.cl/temario.htm.

- Donoso, S. (2006) Financiamiento y gestión de la educación pública chilena de los años 90. *Cuadernos de Pesquisa*, 127.
- Donoso, S. y G. Donoso. (2009). Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990-2010): una evaluación inicial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, 64, 421-448.
- Donoso, S. y R. Schmal. (2002). Financial models for public education in Chile and the requirements for their adjustment. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2.
- Donoso, S. y O. Arias. (2012). Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar: el caso de la región de Los Lagos (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 35-54.
- Elacqua, G. (2004). Información y libre elección en educación. *En Foco, Expansiva*, 25.
- Elacqua, G. (2009). *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile*. Documento de Trabajo Centro de Políticas Comparadas (CPCE), 10.
- Elacqua, G., P. Montt y H. Santos. (2012). *Financiamiento Compartido en Chile: Antecedentes, Evidencia y Recomendaciones*. Santiago: Instituto de políticas públicas, Diego Portales.
- Espinoza O. y L. González. (1993). *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989*. Documento Programa interdisciplinario de investigación en educación (PIIE). Recuperado el 3 de Enero del 2013 de http://www.bligoo.com/media/users/1/91093/files/descentralizacion_oscar_espinoza2.pdf.
- Friedman, M. (1955). *The Role of Government in Education in Economics and the public interest*. Ed. Solo, R.A. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Friedman, M. (1995). Public schools: Make them private. *Cato institute briefing paper*, 23. Recuperado el 30 de Noviembre 2012 de <http://www.cato.org/sites/cato.org/files/pubs/pdf/bp023.pdf>.
- Friedman, M. (2003). Milton Friedman on Vouchers. CNBC Interview. Recuperado el 26 de Noviembre 2012 de <http://www.edchoice.org/The-Friedmans/The-Friedmans-on-School-Choice/Milton-Friedman-on-Vouchers.aspx>.
- Friedman, M. (2005). Free to choose. The University of Texas at Dallas, *The wall street journal*. Recuperado el 20 de Noviembre 2012 de <http://www.utdallas.edu/~plewin/FriedmanOnVouchersFreeToChoose.pdf>.
- Friedman, M. and R. Friedman. (1980). *Free to choose*. New York y London: HBJ.
- Friedman, M., and R. Friedman. (1982). *Capitalism and freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gallego, F. (2002). Competencia y resultados educativos: teoría y evidencia para Chile. *Cuadernos de economía*, 118.
- Gallego, F., C. Rodríguez y E. Sauma. (2007). *Provisión de educación en zonas rurales de Chile: incentivos, costos y calidad en Camino al Bicentenario Propuestas para Chile*.
- Gallego, F. y C. Sapelli. (2007). El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación. *Revista Pensamiento Educativo*, 1, 263-284.
- Garay, S. y M. Uribe. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4e, 39-64.

- García-Huidobro, S. (2007). La selección de alumnos en la Ley General de Educación. *Docencia* 32, 20-27.
- Gaudi, V. (1997). *Market Forces in the Public Sector: Chilean Educational Reform, 1980-1994*. Dissertation, Princeton University.
- González, P. (1998). Financiamiento de la educación en Chile. En *Financiamiento a la educación en América Latina* (pp.161-188). Santiago: PREAL-UNESCO.
- Guinguis, S. (2008). *Segregación de las Elites en el Sistema Escolar Chileno*. Seminario para optar al Título de Ingeniero Comercial, Mención Economía. Facultad Economía y Negocios, Universidad de Chile, Santiago.
- Hernández, M. y D. Raczynski. (2010). *Cómo eligen las escuelas las familias chilenas de estratos medios y bajos. Información, representaciones sociales y segregación*. Ponencia en Primer Congreso interdisciplinario de investigación en educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hoxby, C. (2002). *Ideal Vouchers*. mimeo Harvard University.
- Hsieh, C. y M. Urquiola. (2003). *When schools compete, how do they compete? An assesment of Chile's nationwide school Voucher program*. NBER Working Paper 10008.
- Junta Militar. (1974). Declaración de principios del gobierno de Chile. Archivo Chile. Recuperado el 17 de Agosto 2012 de http://www.archivochile.com/Dictadura_militar/doc_jm_gob_pino8/DM_docjm0005.pdf.
- Kremerman, M. (2009). *Radiografía del Financiamiento de la educación chilena: Diagnóstico, análisis y propuestas*. Santiago: OPECH.
- Larrañaga, O. (1994). *Reformas de la educación: una tarea urgente, en Chile hacia el 2000*. Santiago: Ideas para el desarrollo, Centro de Estudios Públicos.
- Larrañaga, O. (1995). Descentralización de la educación en Chile: una evaluación económica. *Estudios Públicos*, 60.
- Larrañaga, O. (2004). Competencia y participación privada: La experiencia chilena en educación. *Estudios Públicos*, 96, 107-144.
- Mankiw, G. (2004). *Principios de Economía*. Harvard University: McGraw-Hill
- Marcel, M., y C. Tokman. (2005). ¿Cómo se financia la educación en Chile? *Serie Estudios de Finanzas Pública, Ministerio de Hacienda*, 5.
- McEwan, P. y M. Carnoy. (1998). *Competition and Sorting in Chile's Voucher System*. Mimeo Stanford University.
- Ministerio de Educación de Chile. (1997). Decreto con fuerza de ley n°1. Comunidad Escolar. Recuperado el 3 de Enero 2013 de <http://subvenciones.mineduc.cl/seccion/documento/2D2002040416132811094.pdf>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). Ley 20.370: Establece Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 28 de Diciembre 2012 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). Ley 20.248: Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 4 de Enero 2013 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001ybuscar=ley+20248>.

- Ministerio de Educación de Chile. (2013). Marco Curricular y Bases Curriculares. Recuperado el 2 de Febrero de www.curriculumnacional.cl
- Mizala, A. y P. Romaguera. (1998). Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena. Centro de Economía Aplicada Universidad de Chile, *Serie Economía*, 36, 1-43.
- Nadorowski, M. y M. Nores. (2001). Socioeconomic segregation with (without) competitive educational policies. A comparative analysis of Argentina and Chile. *Comparative Education*, 4.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas. (2006). Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la municipalización. FLAPE, *Boletín Referencias*, 19.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas. (2009). *De actores secundarios a estudiantes protagonistas*. Santiago: OPECH.
- Picazo, I. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Pensamiento Educativo*, 1, 313-333.
- Raczynski, D. y G. Muñoz. (2007). Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y micropolítica. CIEPLAN, *Serie de estudios Socio/Económicos*, 31.
- Raczynski, D. y M. Hernández. (2011). *Elección de colegio, imágenes, valoraciones y conductas de las familias y segregación escolar*. Santiago: Asesorías para el Desarrollo.
- Ramírez, P., V. Burton, R. Farfán, C. Albert y N. Arcos. (2012). Catastro inédito de los colegios particulares que adulteran y lucran con las subvenciones fiscales. Centro de Investigación Periodística. Recuperado el 14 de Mayo 2012 de <http://ciperchile.cl/2012/05/14/catastro-inedito-de-los-colegios-particulares-que-adulteran-y-lucran-con-las-subvenciones-fiscales/>.
- Redondo, J., C. Descouvieres y K. Rojas. (2005). *Reflexiones e investigaciones de la eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Rodríguez, J. y C. Arriagada. (2004). Segregación residencial en la ciudad latinoamericana. *Revista Eure* 30(89), 5-24.
- Stein, E., M. Tommasi, K. Echebarría, E. Lora y M. Payne. (2006). *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina Informe 2006*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID), David Rockefeller Center for Latin American Studies y Harvard University.
- Thieme, C. (2010). *Elección de establecimientos Educativos en Chile ¿Por qué no ha existido presión por Calidad?* Universidad Diego Portales, Documentos de trabajo 2.
- Valenzuela, J. (2008). Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. En Poó, X. y Velasco, P. (Eds.). *Transformaciones del espacio público* (pp. 131-156) en Santiago: Segunda Escuela Chile – Francia y Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Chile.
- Valenzuela, J., C. Bellei y D. De los Ríos. (2008). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido*. Informe Final Proyecto FONIDE 211.
- Valenzuela, J., P. Labarrera y P. Rodríguez. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista iberoamericana de educación*, 48, 129-145.