

Informes para la Política Educativa

Nº 2 / Junio 2014

Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección

Por Cristóbal Villalobos y Felipe Salazar

El presente *Informe para la Política Educativa* aporta antecedentes nuevos sobre los proyectos educativos declarados por los establecimientos, permitiendo una primera aproximación descriptiva sobre dichos documentos. A partir de información extraída del sitio web Más Información, Mejor Educación (www.mime.mineduc.cl) del Ministerio de Educación (MINEDUC), se presenta un análisis de los énfasis declarados en los proyectos educativos, relacionándolos con cinco elementos relevantes del sistema escolar chileno: el mercado educativo, la dependencia administrativa de los establecimientos, la libertad de elección y la libertad de enseñanza, el derecho a la educación, y la relación entre el *accountability* educacional y la calidad educativa.

Proyectos educativos, escuela y sistema escolar

Los proyectos educativos de las escuelas cumplen una de las funciones fundamentales de toda organización: expandir y diseminar la misión y visión institucional (Mintzberg, 1988). En el ámbito escolar, los proyectos educativos permiten a las escuelas tener una dirección clara y organizada, establecer normas, fijar estándares de desempeño y evaluar el mejoramiento de la organización (Conley, Dunlap y Goldman, 1992).

En esta misma línea, el Ministerio de Educación los define como “un instrumento de gestión que debería orientar el horizonte ético y formativo de los establecimientos, concretar su autonomía curricular y reflejar la participación de los diversos actores que componen la comunidad educativa, debiendo

contener, a nivel discursivo, aquello que la institución educacional o escuela ha considerado como base para su proyección” (MINEDUC, 2013). Así, los proyectos educativos son la base desde la cual la escuela se vive, piensa y se desarrolla, o la “plataforma” desde la que la escuela se desenvuelve (Carr, 1995).

La importancia de los proyectos educativos, sin embargo, no se agota en el horizonte de la propia escuela y su comunidad cercana, sino que se propaga al sistema educativo en su conjunto. Los proyectos educativos se relacionan con la estructura, cultura y desarrollo de la acción educativa, en distintas dimensiones. Por una parte, la gestión de una misión y visión educativa común es un elemento crítico para el ejercicio efectivo de un liderazgo educacional (Rakiz y Swason, 2000). Además, la generación de una cultura común, basada en el proyecto educativo escolar, es una de las claves de la efectividad escolar (Murillo, 2003). Finalmente, la gestión y difusión de los proyectos educativos ha sido resaltada como una de las claves para informar a los padres el propósito de la escuela (MAPSA, 2009).

En el sistema educativo chileno, basado fuertemente en la competencia y el mercado, los proyectos educativos adquieren aún mayor relevancia, pues son el ancla que sustenta la libertad de enseñanza, consagrada en la Constitución. De ahí que, por ejemplo, la Ley General de Educación (LGE) defina el derecho de los sostenedores a “establecer y ejercer un proyecto educativo”. Además, se refuerza su rol central determinando que “el propósito compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento”. Sin embargo, existe muy poca investigación en el país respecto a la calidad, distribución y características de los proyectos educativos.

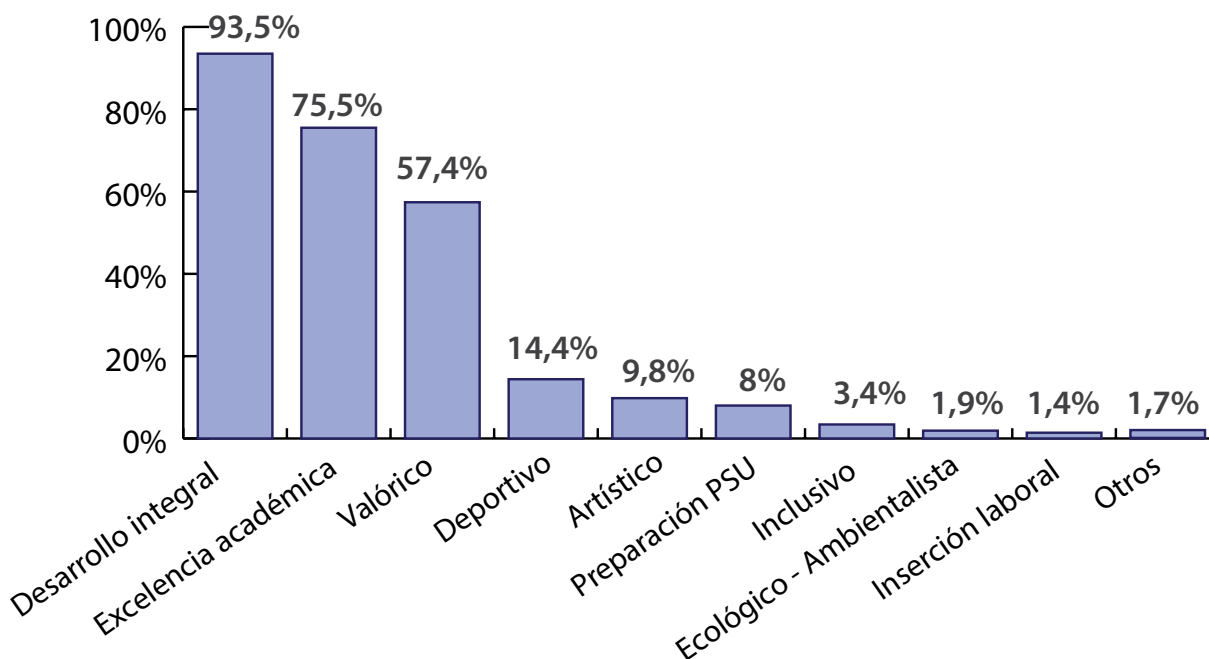
Proyectos educativos y el sistema de mercado

Sin lugar a dudas, Chile es uno de los países donde la competencia y el mercado tienen más injerencia en el sistema escolar. Esto ha sido reconocido por académicos (Donoso, 2005; Ruiz, 2013) y organismos internacionales (OCDE, 2010). En el contexto de mercado, los proyectos educativos juegan un rol fundamental, pues son “la marca” o el sello distintivo que la escuela tiene para ser elegida o preferida por los padres o estudiantes.

Ante la consagración de la libertad de enseñanza y el sistema de mercado en educación, es esperable que existan múltiples y variados proyectos educativos en el país. Sin embargo, los datos entregados por los directores de establecimientos contradicen la hipótesis anterior y muestran una concentración de los proyectos educativos en un número limitado de características. Según datos oficiales reportados en las fichas de los establecimientos, la gran mayoría de proyectos educativos se centraría en tres orientaciones: a) el desarrollo integral de los estudiantes, b) la excelencia académica, y c) el desarrollo valórico (ver Gráfico 1).

Sólo el 33% de los colegios del país declara proyectos educativos con otros énfasis, mostrando así el bajo impacto de la aplicación de políticas de mercado sobre la instauración de proyectos educativos diversos, o la poca importancia que la comunidad educativa asigna a la diversidad en los proyectos educativos. Adicionalmente, es importante mencionar que de los 10.524 establecimientos de los que se tiene registro, 428 no declaran los énfasis de su proyecto educativo (lo que constituye poco más del 4% de los colegios del país), mientras que la gran mayoría establece tres énfasis para sus proyectos educativos. La distribución de establecimientos según las orientaciones de sus proyectos educativos es uniforme entre regiones, no existiendo mayores diferencias demográficas en este aspecto.

Gráfico 1. Tipos de proyectos educativos declarados por los establecimientos



Proyectos educativos, educación privada y educación pública

Un tema relevante de discusión de cualquier sistema educativo es la naturaleza de la propiedad de las escuelas. La mayoría de los países cuenta con sistemas escolares basados fundamentalmente en escuelas públicas (OCDE, 2010), considerando el aporte a la cohesión social y democracia que este tipo de educación puede ejercer (Atria, 2010) y la posibilidad de generar proyectos educativos de interés común que brinda este sector (Bellei, González y Valenzuela, 2010). En este sentido, el caso chileno constituye una excepción, pues presenta una baja y decreciente tasa de establecimientos públicos (o municipales) y los establecimientos particulares constituyen poco más de la mitad de la matrícula del país. Esto ha generado un intenso debate durante la última década respecto del rol de la educación pública (Beyer y Velasco, 2010) que ha sido acompañado de constantes -pero hasta el momento infructuosos- proyectos de ley.

Los defensores del sistema actual han argumentado la necesidad de mantener las características del sistema educativo chileno (financiamiento compartido, posibilidad de lucro, facilidad para abrir escuelas, financiamiento a la demanda vía *vouchers*, informar a las familias como consumidores de un servicio, sistemas de rendición de cuentas con fuertes consecuencias) como una forma de asegurar diversidad de énfasis en los proyectos educativos (Tironi, 2013), lo que a su vez sería condición *sine qua non* para mejorar la calidad y equidad de la educación. Desde este punto de vista, la educación privada sería una fuente fundamental para la constitución de proyectos educativos heterogéneos y la generación de un sistema escolar diverso.

El análisis de la información disponible sugiere que la existencia de diversidad en los énfasis de proyectos educativos no es una característica excluyente de los establecimientos privados (ver Tabla 1). Los datos muestran que las distintas formas de educación privada (particular subvencionada con y sin lucro, y particular pagada) no contienen mayores niveles de distribución de énfasis en sus proyectos educativos. El sector particular subvencionado sin fines de lucro presenta una curiosidad: si bien el 85% señala un énfasis en excelencia académica, solo el 8% de sus establecimientos con matrícula de enseñanza media enfatiza la preparación para la PSU, paso lógico para la continuación de la carrera académica. Además, se puede observar que la educación pública municipal tiene, proporcionalmente, más establecimientos con enfoque deportivo o artístico que las distintas categorías de educación privada, lo que constituye un elemento novedoso para la comprensión del sistema escolar chileno.

Por supuesto, esta información no permite distinguir causalidad en la relación entre las características del sistema escolar y la diferenciación de proyectos educativos. Peor lo que parece estar sucediendo, es que el sistema, más que promover la diversidad de enfoques o proyectos educativos, fomenta la libertad de empresa, el énfasis en la publicidad y la generación de estrategias de diferenciación social por sobre la diversificación de los proyectos educativos (Bellei, 2013).

Tabla 1. Presencia de distintos énfasis de proyectos educativos según tipo de sostenedor

Dependencia	Artístico	Deportivo	Preparación para PSU*	Excelencia académica	Valórico / religioso
Municipal	12%	19%	34%	76%	54%
P. Subvencionado c/ lucro	9%	11%	36%	74%	52%
P. Subvencionado s/lucro	2%	3%	8%	85%	90%
P. Pagado	5%	8%	61%	21%	46%

* Solo incluye a establecimientos con matrícula en enseñanza media.

Proyectos educativos y libertad de elección

La libertad de elección de los padres se asocia generalmente con la capacidad de escoger un proyecto educativo apropiado, convirtiendo a este instrumento en una importante variable de decisión al momento de evaluar la idoneidad de un establecimiento. Esta hipótesis ha sido, en gran parte, descartada por la literatura chilena (Flores y Carrasco, 2013; Paredes y Chumacero, 2012; Hernández y Raczynski, 2010; Thieme y Treviño, 2011) y la internacional (Ball, 2003; Van Zanten, 2007) que ha mostrado la importancia de variables sociales, de ubicación geográfica, de clima escolar, el método de selección o los costos, como elementos centrales en el proceso de elección escolar de los padres por sobre los énfasis educativos reportados por las escuelas. A pesar de ello, la asociación discursiva y legal entre libertad de elección y proyecto educativo sigue siendo muy fuerte, estando explícitamente consagrada en la Ley General de Educación (2012).

Sin embargo, la composición del sistema escolar chileno tiene a lo menos dos restricciones fundamentales a la libertad de elección¹. La primera es socioeconómica, porque una parte importante de establecimientos privados (la totalidad de los particulares y el 49,6% de los particulares subvencionados) cobran a los padres, lo que constituye una limitación fundamental al derecho a elección (Valenzuela, 2011). El acceso gratuito a establecimientos municipales se encuentra garantizado por ley, a diferencia de lo que ocurre en los establecimientos particulares subvencionados.

Tabla 2. Disponibilidad de proyectos educativos según gratuidad de establecimientos escolares

	Gratuito	Con cobro	Total	N° establ.
Excelencia académica	70,42%	29,58%	100%	7,944
Deportivo	82,46%	17,54%	100%	1,494
Artístico	86,67%	13,33%	100%	1,013
Inclusivo	82,80%	17,20%	100%	314
Preparación PSU*	37,03%	62,97%	100%	775
Idioma	17,50%	82,50%	100%	40

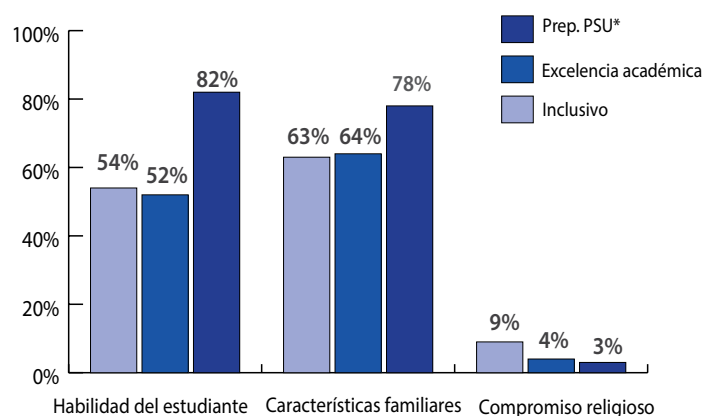
*Solo incluye a establecimientos con matrícula en enseñanza media.

¹ Bellei (2013) identifica un tercer mecanismo de limitación de la libertad de elección, que no abordaremos en esta ocasión: la expulsión de estudiantes.

Los datos (ver Tabla 2) muestran que la existencia de cobros no limita significativamente el acceso a diversos proyectos educativos, puesto existe diversidad en los énfasis en escuelas gratuitas. Sin embargo, esto no ocurre en establecimientos que enfatizan la preparación de la PSU ni el idioma, ya que más del 75% y 80%, respectivamente, de estos establecimientos realiza algún cobro.

La segunda limitación a la libertad de elección se fundamenta en la existencia de procesos (legales y no legales) que permiten y validan la selección en las escuelas (Contreras, 2010). Si bien está en discusión la magnitud y formas de desarrollo de estas prácticas (Carrasco, Bogolasky, Flores, Gutierrez y San Martín, 2014), la investigación reciente ha detectado las fuentes principales de selección –a través de los requisitos de postulación solicitados al ingresar al establecimiento–, dentro de las que destacan tres: las académicas, las sociales y las religiosas (Contreras, Sepúlveda y Bustos, 2010; Godoy, Salazar y Treviño, 2014).

Gráfico 2. Porcentaje de establecimientos según requisitos de postulación, por proyecto educativo



*Solo incluye a establecimientos con matrícula en enseñanza media.

En efecto, la solicitud de antecedentes vinculados con la habilidad de los estudiantes y las características familiares es una práctica extendida a través de la mayoría de los establecimientos, incluso en aquellos que reportan un énfasis inclusivo de sus proyectos educativos. Por esto, la existencia de procesos de admisión que permiten el uso de instrumentos de selección de estudiantes podría implicar una limitación efectiva a la libertad de elección de proyectos educativos (ver Gráfico 2).

Proyectos educativos y derecho a la educación

En términos resumidos, un enfoque que ponga como centro el derecho de la educación de los estudiantes debe buscar entregar a los niños, niñas y adolescentes, una educación que cumpla con a lo menos cuatro dimensiones: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevski, 2004). Esto impone a los Estados una tarea enorme, pues implica generar las condiciones para que todos puedan acceder a una educación de calidad, independientemente de su ubicación, sexo, etnia u otra característica. Ahora bien, ¿cuál es la relación entre los proyectos educativos y esta visión del derecho a la educación? Un enfoque posible -no el único- es el relacionado con el análisis de disponibilidad física de las distintas ofertas educativas. Desde este punto de vista, surgen las siguientes preguntas: ¿existen proyectos educativos disponibles para todos los estudiantes, en términos de su cercanía geográfica? ¿Hay sectores que podrían estar excluidos de determinados proyectos educativos?

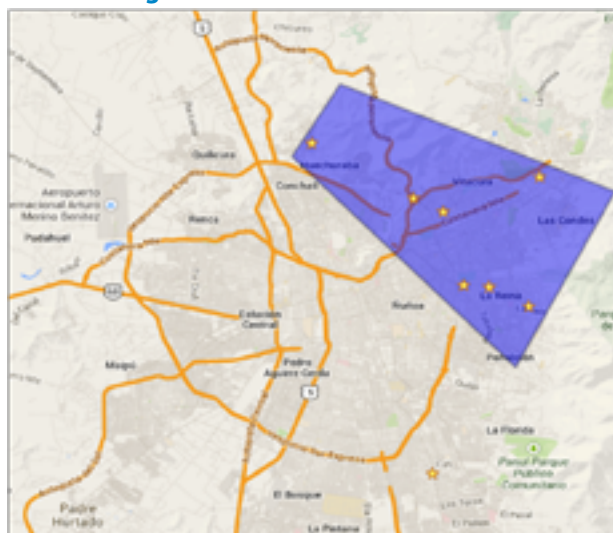
Tabla 3. Escasez de oferta de proyectos educativos en comunas

	Comunas sin acceso a proyectos educ.	Matrícula total de estudiantes
Ecológico	259	1.937.423
Inclusivo	183	698.063
Inserción laboral	277	1.654.175
Preparación PSU	113	223.483
Deportivo	59	67.365
Artístico	66	187.701

Una primera respuesta a esta interrogante se obtiene al observar la escasez de oferta de diversos proyectos educativos en las distintas comunas del país. La distribución de alternativas de proyectos educativos no es uniforme. Existen 259 comunas (75% del total) que no cuentan con establecimientos que enfaticen la ecología en sus proyectos educativos. La inserción laboral tampoco resulta un proyecto educativo común pues está ausente en 277 comunas (80% del total). Tampoco existe complementariedad entre estos énfasis educativos: 214 comunas no tienen escuelas

que enfaticen alguna de las dos temáticas en sus proyectos educativos (Tabla 3). En resumen, en vastos sectores del territorio nacional prácticamente no existen establecimientos con proyectos ecológicos o de inserción laboral, dejando con limitadas opciones a más de un millón y medio de estudiantes.

Figura 1. Proyectos educativos de idioma en el Gran Santiago



También se pueden observar las limitadas posibilidades de elección analizando la ubicación de los establecimientos con determinados proyectos educativos en zonas geográficas específicas. Por ejemplo, casi la totalidad de los 8 establecimientos que declaran énfasis en la adquisición de idiomas en su proyecto educativo se ubica en el sector oriente de la capital, lo que también podría considerarse como un problema de disponibilidad de los proyectos educativos y por tanto, una dificultad para acceder al derecho de la educación (ver Figura 1).

Proyectos educativos en el marco del *accountability*

En la última década, el sistema escolar chileno ha profundizado sus mecanismos de rendición de cuentas (generalmente conocidos como *accountability*). La lógica general detrás del *accountability* es que las escuelas y sus actores se comportan racionalmente, por lo que el establecer premios y sanciones permite orientar su actuar de mejor manera (Darling - Hammond, 2004). En Chile, la profundización del sistema de rendición de cuentas se ha realizado principalmente por dos vías. Primero, por la construcción de una estructura de evaluación de los establecimientos educativos a través de la Agencia de la Calidad y, principalmente, por la prueba SIMCE. Segundo, por la elaboración de una serie de incentivos y castigos asociados al desempeño, especialmente de los profesores y a la intervención o cierre de escuelas.

Existen dos grandes críticas a los sistemas de *accountability* con altas consecuencias. Por una parte, se indica que el establecimiento de mecanismos de consecuencias en los establecimientos produce un achatamiento del currículum y de la enseñanza, los que se limitan a los aspectos evaluados por el nivel central (Espínola y Claro, 2010; Waissbluth, 2013; Au, 2007). Relacionado con esto, también se indica que la introducción del *accountability* produciría efectos generales en el sistema escolar, aumentando los procesos de segregación y homogeneización de la diversidad educativa. Este último aspecto permite relacionar los proyectos educativos y el *accountability*. Si bien la información disponible no permite realizar un análisis de la evolución de los proyectos educativos evaluando el cambio de estos como consecuencia de la introducción de las reformas basadas en estándares, sí es posible analizar las características de los proyectos educativos de corte académico, hipotetizando respecto del efecto del *accountability* en estos.

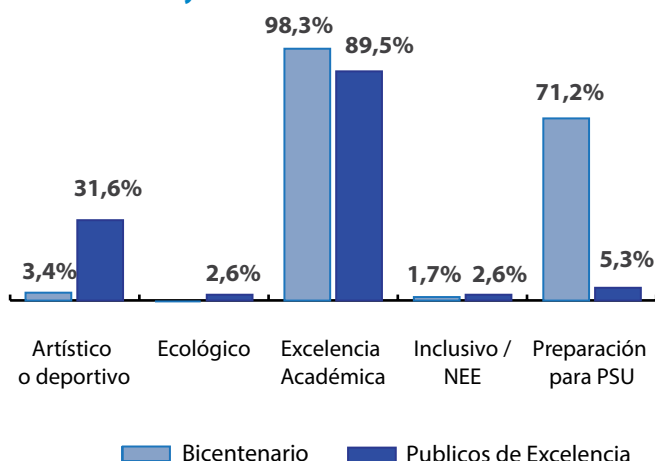
Tabla 4. Énfasis de proyectos educativos académicos

	Porcentaje	Cantidad
Excelencia académica	75,43%	7.947
Preparación para PSU	8,00%	837
Otro enfoque académico	0,95%	129
Dos enfoques académicos	67,85%	7.140
Todos los enfoques académicos	20,83%	2.192

Una primera aproximación es la establecida en la Tabla 4. Como se puede observar, uno de cada cinco establecimientos ha incorporado solo enfoques académicos, como la excelencia académica o la preparación para la PSU. Como caso anecdótico, es importante señalar que 18 establecimientos declaran que su proyecto educativo está enfocado en la prueba SIMCE, lo que daría cuenta un estrechamiento del proyecto educativo y la visión del establecimiento.

Otro acercamiento para analizar el rol del *accountability* en los proyectos educativos es estudiar un conjunto de establecimientos que, siendo públicos, tienen altos niveles de selectividad y buscan altos niveles de exigencia académica. Nos referimos a los Liceos Públicos de Excelencia (Valenzuela y Allende, 2012) y a los Liceos Bicentenarios.

Gráfico 3. Proyectos educativos de Liceos Bicentenario y Públicos de excelencia



Ambos tipos de establecimientos han sido promovidos por actores gubernamentales como “modelos” de la educación pública de calidad, por lo que el análisis de sus proyectos institucionales resulta un ejercicio interesante en el marco de la introducción del *accountability*. Como se puede observar en el Gráfico 3, la mayor parte de estos liceos tiene un enfoque de excelencia académica, aunque solo los Liceos Bicentenarios tienen, además, un enfoque de preparación para la PSU. Por contraparte, proyectos inclusivos o ecológicos están prácticamente ausentes de este tipo de establecimientos, con excepción del enfoque deportivo en los Liceos Emblemáticos.

Proyectos educativos y calidad escolar

Siendo un término bastante controvertido, la calidad escolar es uno de los temas más estudiados en la investigación educativa. Desde una perspectiva holística, Murillo (2003) define escuela de calidad a aquella que “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (p. 54), resaltando así la importancia de aspectos cognitivos y no cognitivos. Lamentablemente, el sistema escolar chileno cuenta actualmente solo con indicadores de calidad enfocados en aspectos cognitivos, medidos anualmente en distintos indicadores a través de la prueba SIMCE. Además de representar un enfoque limitado, existe reiterada evidencia del alto nivel de determinación de los resultados de esta prueba respecto del nivel socioeconómico del estudiante (Mizala y Torche, 2012). Aún así, sigue siendo una medida altamente utilizada como un *proxy* imperfecto de la dimensión cognitiva de la calidad educativa.

Dicho esto, ¿cuál es el vínculo entre las medidas existentes de calidad educativa y los proyectos educativos? Si bien es posible realizar múltiples relaciones, una de las más comunes es asociar determinados tipos de proyectos educativos con los resultados SIMCE de los establecimientos.

Tabla 5. Diferencias en puntajes SIMCE 2012 de cuarto básico según proyectos educativos

Proyecto educativo	Lenguaje			Matemáticas		
	Sí	No	Dif	Sí	No	Dif
Excelencia académica	262,7	254,7	8*	250,6	237,7	12,9*
Deportivo o artístico	256,7	262,6	-5,9*	241,8	250,2	-8,4**
Inclusivo	255,9	261,4	-5,5*	243,3	248,4	-5,1*
Preparación PSU**	270,7	266,3	4,4*	261,3	258,9	2,4

*Diferencia estadísticamente significativa al 95%

**Prueba SIMCE segundo medio 2012. Incluye solo establecimientos con matrícula en educación media.

Los datos sugieren que la existencia de proyectos educativos con enfoque académico estaría relacionada con mayores puntajes SIMCE. Así, existe en promedio una diferencia de entre 3 a 13 puntos SIMCE en las distintas evaluaciones entre los establecimientos que cuentan con un énfasis académico, en contraste con aquellos que no lo tienen. Asimismo, pareciera ser que la existencia de proyectos educativos con énfasis en inclusión, deportes o arte se relaciona con menores puntajes en esta medición (Tabla 5). Esto reafirma la importancia de contar con indicadores de calidad que cubran un mayor espectro del proceso educativo y que permita evaluar el aporte de los distintos procesos educativos a la formación de los estudiantes.

Considerando que los establecimientos pueden declarar más de un énfasis, ¿se mantienen las diferencias en SIMCE en establecimientos que enfatizan excelencia académica además de otras orientaciones educativas? Cuando se desagregan los énfasis de los proyectos educativos académicos para estudiar el efecto de otros énfasis en este subconjunto de escuelas, se sostiene la relación entre poseer o no un proyecto deportivo, artístico o inclusivo con menores puntajes en SIMCE, aunque esta diferencia disminuye para el caso de los proyectos artísticos y deportivos. Así, por ejemplo, para una escuela que además del proyecto de excelencia académica tiene uno deportivo o artístico, en promedio obtiene 5,6 puntos menos en el SIMCE de lenguaje que un establecimiento que solo tiene excelencia académica pero no un proyecto deportivo o artístico.

Si bien estos análisis no son concluyentes, sí sugieren que los proyectos educativos están vinculados con los resultados SIMCE, aunque la magnitud de las diferencias puede ser considerada menor, dado que ronda un quinto de la desviación estándar de la escala SIMCE. Profundizar estos análisis con mejores controles y correcciones (p.e. valor agregado) es, sin duda, una tarea fundamental para corroborar si estas conclusiones se mantienen.

Síntesis

A pesar de su importancia discursiva para la construcción del sistema educativo nacional, los proyectos educativos han sido escasamente estudiados. Los resultados presentados aquí dan cuenta que, en general, no existe una diversificación alta de estos proyectos, lo que se contrapone con la noción de que este sistema promueve la libertad de enseñanza y la multiplicidad de proyectos educacionales. Así, la evidencia sugiere que la libertad de enseñanza no se materializa en una diversidad de proyectos educativos. Adicionalmente, no hay evidencia que muestre fehacientemente una mayor diversificación de proyectos educativos en la educación privada ni tampoco que estos se asocien a mayores niveles de elección de escuelas o diferencias importantes en los niveles de calidad educativa. Por ello, parece necesario plantear algunas interrogantes respecto de este fenómeno, con miras a enmarcar futuras discusiones de políticas públicas:

¿Cuál es la distancia entre los proyectos educativos declarados y los proyectos educativos implementados por las escuelas?

¿De qué manera se pueden fomentar proyectos educativos diversos, particulares e innovadores en el país? ¿Cuál es el rol del Estado en esta tarea?

¿Se puede (y cómo) compatibilizar la incorporación de fuertes mecanismos de rendición de cuentas y un sistema de mercado con la existencia de proyectos educativos diversificados?

¿A través de qué mecanismos y estrategias construimos un sistema escolar donde los distintos proyectos educativos estén al alcance de todos los padres, niños y niñas, sin importar su origen socioeconómico, raza, etnia o género?

Referencias

- Atria, F. (2010). ¿Que educación es "pública"? en C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución Pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional*. Santiago: Pehuén.
- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher* 36(5), 258-267.
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge Falmer.
- Bellei, C. (2013). El "fin de lucro" como política educacional. en J. E. García-Huidobro y A. Falabella (Eds.), *Los fines de la educación*. Santiago.
- Bellei, C., Gonzalez, P., y Valenzuela, J. P. (2010). Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional. en C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, desafíos y silencios de la reforma educacional*. Santiago: Pehuén.
- Beyer, H., y Velasco, C. (2010). Una educación pública más efectiva. ¿Los árboles no dejan ver el bosque? en C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional*. Santiago: Pehuén.
- Carr, A. (1995). Performance technologist preparation: The role of Leadership theory. *Performance Improvement Quarterly*, 8, 50-74.
- Carrasco, A., Bogolasky, F., Flores, C., Gutierrez, G., y San Martín, E. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?*. Informe resumen proyecto FONIDE 711286. Santiago.
- Conley, D., Dunlap, D., y Goldman, P. (1992). The vision thing and school restructuring. *OSCC Report*, 32(2), 1-8.
- Contreras, D. (2010). Derecho a la educación, inclusión y selección escolar. en C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional*. Santiago: Pehuén.

- Contreras, D., Sepúlveda, P., y Bustos, S. (2010). When Schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5).
- Darling -Hammond, L. (2004). Estándares, accountability y reforma escolar. *Teachers College Record*, 106(6).
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990 - 2004. El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>
- Espínola, V., y Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: Una reforma basada en estándares. en C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina. Avances, debates y silencios de la reforma educacional*. Santiago: Pehuén.
- Flores, C., y Carrasco, A. (2013). *Preferencias de los padres, libertad de elección y segregación escolar*. Documento de Referencia N°2. Espacio Publico. Santiago.
- Godoy, F., Salazar, F., y Treviño, E. (2014). Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: tipos de requisitos de postulación, legitimación en el sistema y las debilidades de la ley. *Informes para la Política Educativa N°1*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Hernández, M. and D. Raczynski (2010). *¿Cómo eligen escuela las familias chilenas de estratos medios y bajos? Información, representaciones sociales y segregación*. Asesorías para el Desarrollo.
- MAPSA. (2009). *Mission & Vision Statements*. Michigan Association of Public School Academic. Michigan.
- MINEDUC. (2013). *Análisis de proyectos educativos de establecimientos educacionales chilenos*. Documento de Trabajo. Ministerio de Educación. Santiago.
- Mintzberg, H. (1988). *La estructuración de las organizaciones*: Ariel.
- Mizala, A., y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144. doi: 10.1016/j.ijedudev.2010.09.004
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Paredes, R., y Chumacero, R. (2012). Vouchers, Choice, and Public Policy: An Overview. *Estudios de Economía*, 39(2), 115-122.
- PISA. (2009). *Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OCDE.
- Rakiz, T., y Swason, A. (2000). *Fundamental Concepts of Educational Leadership*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Ruiz, C. (2013). Educación y democracia: Aportes para el cambio desde la demanda estudiantil. en J. E. García-Huidobro y A. Falabella (Eds.), *Los fines de la Educación*. Santiago.
- Thieme, C., y E. Treviño (2013). School Choice and Market Imperfections : Evidence From Chile. *Education and Urban Society*, 45(6), 635-657.
- Tironi, E. (2013). Prohibir el lucro, ¿mejora la educación escolar? en J. E. García-Huidobro y A. Falabella (Eds.), *Los fines de la educación*. Santiago.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Oxfam-Intermón.
- Valenzuela, J. P. (2011). La gratuidad como derecho y condición para una educación de calidad para todos. *Revista Docencia*, 45(1), 18 - 24.
- Valenzuela, J. P., y Allende, C. (2012). *Logros en Liceos Públicos de Excelencia en Chile: valor agregado o solo descreme de la elite?* Paper presentado en el II Congreso de Investigación en Educación, Santiago.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de antropología social*, 16, 245-278.
- Waissbluth, M. (2013). *Cambio de rumbo. Una nueva vía chilena a la educación*. Santiago: Debate.

Información de los autores

Cristóbal Villalobos

Investigador del CPCE
Universidad Diego Portales
cristobal.villalobos@mail.udp.cl

Felipe Salazar

Investigador del CPCE
Universidad Diego Portales
felipe.salazar@cpce.cl

Comité editorial

Ernesto Treviño, Felipe Godoy y Elisa Aguirre

Sobre los Informes

Los *Informes para la Política Educativa* son publicados por el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. Su objetivo es ofrecer información y análisis de carácter académico, en un ambiente de respeto al pluralismo, con el fin de enriquecer la discusión de políticas que permitan el mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia de la educación chilena. Las opiniones y conclusiones contenida en estos Informes son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen al Centro de Políticas Comparadas de Educación ni a la Universidad Diego Portales.

Para citar: Villalobos, C. y Salazar, F. (2014). Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección. *Informes para la Política Educativa N°2. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.*

Disponible en www.cpce.cl/ipe

Centro de Políticas Comparadas de Educación

Universidad Diego Portales
Ejército 260- Santiago Chile
Teléfono: (562) 26762805
www.cpce.cl

