

¿Cuándo es posible el cierre de escuelas de bajo desempeño?

Autores

Gregory Elacqua

Ph.D. en Políticas Públicas y Ciencia Política, Princeton University. Sus áreas de especialización son: Políticas Educativas, Política Urbana y Metodología de Encuestas. Actualmente es el Director del Instituto de Políticas Públicas de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad Diego Portales. Además es socio y co-fundador de Congress Watch-Chile y ha sido consultor del Banco Mundial, el BID y UNICEF. Actualmente es miembro del Grupo de Expertos del Cuestionario de la prueba PISA.

Humberto Santos

Magíster en Economía, Universidad de Chile. Sus áreas de especialización son: Economía de la Educación, Pobreza, Distribución de Ingreso, Políticas Sociales y Evaluación de Impacto. Actualmente es investigador del Instituto de Políticas Públicas de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad Diego Portales. Previamente se desempeñó como investigador en el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales y en el Departamento de Estudios de la División Social del Ministerio de Planificación de Chile (MIDEPLAN).

Daniela Urbina

Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de interés son: Políticas Educativas, Sociología de la Educación y Sociología del Trabajo. Actualmente es investigadora asistente del Instituto de Políticas Públicas de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad Diego Portales.

Matías Martínez

Magíster (c) en Políticas Públicas y economista de la Universidad de Chile. Se ha especializado en investigación de políticas microeconómicas y análisis de econometría aplicada. Actualmente es investigador del Instituto de Políticas Públicas de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad Diego Portales. Ha sido consultor en CongressWatch Chile, investigador del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales y del Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

¿Cuándo es posible el cierre de escuelas de bajo desempeño?

Gregory Elacqua^{*} *Matías Martínez*[†]
Humberto Santos[‡] *Daniela Urbina*[§]

Instituto de Políticas Públicas
Facultad de Economía y Empresa
Universidad Diego Portales

Noviembre 2011

Resumen

Junto con el creciente desarrollo de sistemas de accountability en las escuelas, la problemática de los establecimientos de bajo desempeño se ha convertido en un importante desafío para los gobiernos. Dentro de las medidas que en la experiencia internacional se han implementado para lidiar con estas escuelas, el cierre es la que ha generado mayor debate. Sus defensores argumentan que esta política es la más eficaz ante escuelas que han demostrado ser sostenidamente incapaces de progresar, mientras que sus oponentes arguyen que esta intervención es traumática para los estudiantes y sus familias, y además no asegura que éstos tendrán opciones educativas de calidad tras el cierre. Basándonos en el argumento que la viabilidad de esta política depende del contexto local del establecimiento, se propone un método de análisis que evalúa empíricamente la posibilidad del cierre. La metodología consiste, en primer lugar, en localizar geográficamente a las escuelas clasificadas como “En Recuperación” según la ley SEP. Posteriormente se identifican y caracterizan las alternativas cercanas disponibles en su entorno cercano de acuerdo a los resultados académicos y a las barreras de entrada que establecen a las familias. Específicamente, se analizan los precios cobrados, la existencia de mecanismos de selección por habilidad, el proyecto educativo (orientación religiosa) y la composición socioeconómica. Los resultados muestran que existen muchas escuelas “En Recuperación” que no tienen alternativas de calidad cercanas o que, en los casos donde existen escuelas mejor clasificadas, no disponen de cupos suficientes para absorber la demanda potencial que se generaría en el caso de que dichos establecimientos cierren. Por otro lado, al incorporar las barreras de entrada, muchas de las alternativas de calidad cercanas no son accesibles para los padres, debido a que dichas escuelas seleccionan a sus estudiantes a través de pruebas de habilidad, cobran mensualidades a las familias ó tienen un proyecto educativo distinto al de su escuela actual.

Palabras clave: escuelas de bajo desempeño, *accountability*, cierre de escuelas.

* e-mail: gregory.elacqua@udp.cl; Fono: (+56-2) 676 2800

† e-mail: matias.martinez@udp.cl; Fono: (+56-2) 676 2844

‡ e-mail: humberto.santos@udp.cl; Fono: (+56-2) 676 2859

§ e-mail: daniela.urbina@mail.udp.cl; Fono: (+56-2) 676 2859

1. Introducción

Los problemas de mala calidad y bajo rendimiento en las escuelas es una realidad que distintos sistemas educativos han tenido que abordar. En este sentido, la interrogante que se busca resolver en distintas partes del mundo es la misma: ¿Qué hacer con los establecimientos deficientes? En la actualidad existen una serie de intervenciones que buscan lidiar con estas escuelas, y que oscilan entre medidas suaves, por ejemplo la asesoría técnica, hasta acciones más fuertes como lo es el cierre del establecimiento. Dentro del debate sobre la efectividad de estas distintas intervenciones, el presente artículo se centra en la viabilidad del cierre de escuelas deficientes en distintos contextos. Específicamente la pregunta que se intenta responder es: *¿Cuándo el cierre de escuelas de bajo desempeño es una política viable para mejorar la calidad y equidad de la educación?* Sobre la premisa que para determinar la viabilidad de esta política es fundamental tener en consideración el entorno en el cual el establecimiento está inserto, se propone un método de análisis que permite evaluar empíricamente la viabilidad del cierre en cada contexto particular. La elaboración y aplicación de dicho método se realizó a partir de datos del sistema educativo chileno, donde la problemática de las escuelas deficientes ha tomado especial relevancia tras la implementación de la ley de Subvención Escolar Preferencial (2008). Esta última establece por primera vez mecanismos de *accountability* en el sistema escolar chileno, estipulando metas y sanciones para los establecimientos de mal desempeño. No obstante, se estima que la herramienta de análisis aquí presentada puede ser de gran utilidad para los sistemas educativos de otros países al momento de tomar decisiones relacionadas a las escuelas deficientes y a la viabilidad de su cierre.

El documento está organizado como sigue. En la siguiente sección se presenta el debate en torno a la problemática de las escuelas deficientes y las distintas intervenciones propuestas para su mejoría. Luego, en la sección 3 se describen las principales características del sistema educativo chileno y los recientes cambios introducidos por la Ley SEP. La sección 4 presenta la metodología y los datos utilizados. En la sección 5 se discute la estrategia empírica y se presentan los principales resultados encontrados. Finalmente la sección 6 describe las principales conclusiones de esta investigación

2. Discusión teórica: La problemática de las escuelas deficientes

Ante la existencia de escuelas sostenidamente deficientes hay básicamente dos caminos a seguir. Por un lado, los gobiernos pueden simplemente tolerar estos establecimientos, percibiéndolos como una falla del sistema que será regulada por el propio mercado educativo. Se supone que los mecanismos de control que puede ejercer el mercado frente a las escuelas de baja calidad se relacionan con el comportamiento de los usuarios ante este escenario. Una vez que los apoderados son informados del bajo desempeño de la escuela de sus hijos

pueden ejercer dos mecanismos de control: El de “voz” que corresponde a organizarse colectivamente y presionar para que el establecimiento mejore, o el de “salida”, es decir, dejar la escuela. Esto último sólo es posible en un sistema educativo con “school choice”, donde los padres fácilmente pueden retirar a sus hijos de un colegio y matricularlo en otro (Hirschman, 1978).

La segunda alternativa, es que el Estado implemente directamente ciertos mecanismos de control, elaborando un paquete variado de intervenciones que tengan como objetivo el lidiar con estas escuelas de mal rendimiento (Spreng, 2005). La experiencia internacional indica que la dirección que han tomado los Estados ha sido la última.

Existen una variedad de intervenciones que han sido aplicadas por los gobiernos a nivel internacional, siendo las más paradigmáticas aquellas implementadas en los EE.UU, con la ley “No Child Left Behind” (2001) y la ley “Race to the Top” (2009), e Inglaterra, con la ley “Education and Inspection” (2006). En ambos casos se instituyen sistemas de *accountability* en las escuelas, estableciendo metas de rendimiento y sanciones a aquellos establecimientos que no las cumplen (Hanushek y Raymond, 2002; Kim & Sunderman, 2004). A partir de la identificación de las escuelas deficientes se implementan distintas medidas de forma gradual, oscilando desde acciones suaves hasta el cierre definitivo del establecimiento (Spreng, 2005). Ahora bien, el nodo central del debate entre “policy makers” y académicos se gesta en torno a la efectividad de las políticas que intentan “levantar” estos establecimientos versus “cortar el problema de raíz” y simplemente clausurar la escuela en cuestión.

Respecto a las políticas que intentan revertir el mal rendimiento de las escuelas encontramos un primer nivel de medidas que no implican cambios disruptivos para el establecimiento (Murphy & Meyers, 2007). Entre ellas hallamos la elaboración de planes de mejoramiento por las propias escuelas, la provisión de asistencia técnica y el perfeccionamiento de los docentes. El segundo grupo de medidas implica ciertas acciones que buscan modificar algunos elementos específicos del establecimiento; entre ellas encontramos el cambio de director y la reorganización de la escuela¹ (Mathis, 2009). En el caso en que el establecimiento continúe sin mejorar sus resultados se ejecutan intervenciones más duras que buscan generar un cambio radical en el funcionamiento de la escuela. Entre éstas se encuentra la “reconstitución del establecimiento”, bajo la cual se remueven el director, los docentes y administrativos, además de implementar un nuevo proyecto educativo y modificar el curriculum (The Education Commission of the States, 2002). Otra de estas intervenciones es la “toma de control” de la escuela, sea por el Estado o por un privado, que también implica un recambio de profesores, funcionarios y

directores (The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2005).

La falta de evidencia que compruebe la efectividad de alguna de las intervenciones mencionadas (Brady, 2003; Spreng, 2005; Murphy & Meyers, 2007) es el principal argumento de aquellos defensores del cierre de los establecimientos deficientes (Smarick, 2010). En este sentido, se argumenta que tras años de inversión en intervenciones para que estas escuelas mejoren su desempeño, los resultados son más bien marginales. Por ello la literatura a favor del cierre estima que esta es la medida más efectiva para establecimientos que demuestran ser crónicamente deficientes y que simplemente no tienen solución (Brady, 2003). Ahora bien, se sostiene que con la clausura de estas escuelas los alumnos podrán ser transferidos a establecimientos que realmente tengan mejor desempeño y además se aplicarán incentivos para que otras escuelas de bajo rendimiento mejoren ante la amenaza de ser cerradas (Smarick, 2010).

No obstante, los oponentes al cierre evidencian otras problemáticas aparejadas a esta política. En primer lugar, se señala que en los casos en que ha sido implementado, tanto en EE.UU como en Inglaterra, ha suscitado una fuerte resistencia por parte de la comunidad escolar y la opinión pública. Es por esta razón que en general esta intervención ha sido poco aplicada en la experiencia internacional (Murphy & Meyers, 2007; Spreng, 2005). Por otro lado, durante y tras la clausura del establecimiento se supone que los estudiantes de la escuela deficiente serán transferidos a otra escuela de mejor rendimiento. Ahora bien, investigaciones realizadas en Estados Unidos han detectado ciertos problemas con esta solución. Por ejemplo, según el análisis que Dillon (2008) realizó en Florida, Texas y California, solo un porcentaje menor de estudiantes insertos en localidades muy particulares se pueden ver beneficiados por esta medida. Esto se debería en gran parte a las largas distancias que existen respecto a las opciones de establecimientos de mejor calidad y a la capacidad de matrícula limitada con la que cuentan las escuelas de mejor rendimiento (Dillon, 2008). Asimismo, Kim & Sunderman (2004) al estudiar la transferencia de alumnos en 10 estados, evidencian que la mayoría de los estudiantes fueron destinados a escuelas que no tenían un rendimiento significativamente mejor y que igualmente tenían niveles de pobreza superiores al promedio. En este sentido, se critica la calidad de las opciones educativas que tienen las familias, siendo estas limitadas y concentradas en establecimientos que no son ostensiblemente mejores que sus escuelas de origen (Dillon, 2008; Kim & Sunderman, 2004).

En suma, de la discusión esbozada se desprende que no existe evidencia robusta que indique qué tipo de intervención, incluyendo al cierre, es la más apropiada para las escuelas deficientes. Por ello parte de la literatura concluye que para

solucionar la problemática de los establecimientos de bajo desempeño no hay “recetas” que se puedan aplicar transversalmente. Más bien se debe considerar la realidad particular de cada escuela para decidir qué tipo de solución es la más idónea (Brady, 2003; Spreng, 2005). Es en relación a esto que el presente artículo se centra en la discusión sobre la viabilidad del cierre de escuelas deficientes en distintos contextos.

Ahora bien, estimamos que para dilucidar cuándo el cierre de establecimientos deficientes es una política viable es relevante considerar dos elementos de manera secuencial. En primer lugar, se debe analizar el contexto local donde el establecimiento está inserto. En este sentido, conocer la configuración del mercado educativo en el cual la escuela está localizada es una de las grandes recomendaciones que señala la literatura (Dillon, 2008; Spreng, 2005). Sin duda, aspectos como la cantidad de escuelas cercanas al establecimiento deficiente, la matrícula potencial de alumnos que podrían absorber estos colegios alternativos y, por sobre todo, la calidad de las opciones educativas que las familias tendrían tras la clausura del establecimiento, son elementos contextuales determinantes a la hora de decidir la viabilidad del cierre. Si este primer análisis del contexto local de la escuela determina que la clausura es una política viable, hay un segundo elemento que se debe tener en consideración antes de hacer efectivo el cierre. Nos referimos a la cultura interna de la escuela. En este sentido, es fundamental evaluar la dinámica entre profesores, alumnos y administrativos, la calidad del núcleo pedagógico y la existencia de malas prácticas que estén arraigadas en el establecimiento. Para algunos académicos estos aspectos son claves para determinar si un establecimiento tiene potencial para mejorar su desempeño, y así no ser clausurado (Elmore, 2010; Ravitch, 2010).

El aporte de este artículo se centra en el primer elemento, a saber, el contexto local donde se inserta la escuela deficiente. Argumentamos que este es un primer paso clave para determinar la viabilidad del cierre de una escuela deficiente. Dado esto, nuestra contribución radica en la proposición de un método de análisis que permite evaluar la calidad de las opciones educativas cercanas al establecimiento de mal rendimiento, y en un segundo nivel, la accesibilidad de estas alternativas.

3. El Sistema Educativo Chileno

En términos generales, el sistema educacional chileno está compuesto por tres tipos de establecimientos, dependiendo del tipo de administración y de su fuente de financiamiento: *Escuelas Municipales*, las cuales son financiadas con subsidios del Estado y cuya administración es ejercida por una organización dependiente del

gobierno local. Además, no pueden seleccionar ni cobrar financiamiento compartidoⁱⁱ. *Escuelas Particulares Subvencionadas*, financiadas con subsidios del Estado pero administradas por una organización privada (con o sin fines de lucro). Pueden cobrar financiamiento compartido y tener distintos proyectos educativosⁱⁱⁱ. *Escuelas Particulares Pagadas*, financiadas y administradas privadamente. Por otro lado, el financiamiento del sistema educativo está basado en un subsidio a la demanda o voucher. A diferencia de un sistema tradicional de subsidios a la demanda, donde el gobierno entrega los recursos directamente a los beneficiarios (familias), en el caso del sistema chileno el subsidio se otorga al establecimiento donde el estudiante se matricula.

El año 2008 el sistema educativo sufrió una modificación importante con la promulgación de la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Ésta se caracteriza por generar una subvención adicional para los estudiantes más vulnerables del sistema escolar. El enfoque inédito de esta ley es que por primera vez el sistema de financiamiento no solo se asocia a la entrega de recursos sino que aparejado a ello se introducen nuevos mecanismos de *accountability* en las escuelas. Es decir, una vez que una escuela libremente suscribe a la subvención preferencial, al mismo tiempo ésta debe cumplir estándares mínimos de desempeño académico, siendo sancionada en el caso de no lograrlos (MINEDUC, 2008).

A partir de este nuevo marco legal, el Ministerio de Educación (MINEDUC) clasifica a todas las escuelas según su rendimiento en pruebas estandarizadas nacionales^{iv} y otros indicadores complementarios (MINEDUC, 2008). Las categorías de clasificación de los establecimientos son las siguientes: Las escuelas "Autónomas", son aquellas que han demostrado sistemáticamente buenos resultados educativos de sus alumnos, según los estándares nacionales establecidos. Las escuelas "Emergentes", son aquellas que no han demostrado sistemáticamente buenos resultados educativos de sus alumnos. Por último, las escuelas "En Recuperación" son aquellas que obtienen resultados educativos reiteradamente deficientes de sus alumnos (Ley de Subvención Escolar Preferencial No 20248, 2008).

En el caso de aquellos establecimientos que, a pesar de la asistencia técnica y la provisión de recursos para su mejora, continúan en la categoría de "En Recuperación" por más de cuatro años el MINEDUC puede revocar su reconocimiento oficial, lo que significaría su cierre. En este escenario el MINEDUC se compromete a adoptar todas las medidas que resulten pertinentes para asegurar la continuidad de la educación de los alumnos cuyo establecimiento fue cerrado, ofreciéndoles a estas familias la posibilidad de buscar otro centro educativo de mejor clasificación para sus hijos (Art. 28 ley SEP, 2008). La elección

de la nueva escuela es de absoluta responsabilidad de los padres, por lo que el MINEDUC simplemente facilitaría la información de las alternativas. Ahora bien, dado que la ley SEP fue recién promulgada el año 2008 aún no ha finalizado este periodo de cuatro años, por lo que el cierre de escuelas por mala calidad nunca ha sido implementado en Chile.

4. Metodología

Para evaluar la viabilidad del cierre de una escuela de acuerdo a su contexto local la metodología propuesta se compone de dos partes. El primer componente considera que antes de cerrar una escuela de bajo rendimiento se debe tener certeza de que existen alternativas cercanas que ofrecen un mejor servicio educativo. Este enfoque asume que los gobiernos deben garantizar el acceso a una educación de calidad a todos los estudiantes, sin importar la zona en donde viven. Además, este esquema analítico es aplicable a cualquier sistema educativo del mundo.

El segundo componente es relevante sólo en los países donde se les permite a las familias elegir la escuela de sus hijos según sus preferencias. En este caso, se complejiza el primer componente introduciendo un análisis sobre la accesibilidad a cada alternativa cercana a la escuela que podría cerrar, basado en factores propios de un sistema escolar de elección. En particular, existe evidencia que muestra que las escuelas ponen restricciones para seleccionar a las familias que quieren atender y, además, las familias descartan ciertas opciones escolares indeseables para ellas, generándose límites a la libre entrada en cualquier escuela del sistema.

Por el lado de las prácticas selectivas de las escuelas la evidencia muestra que éstas tienden a elegir estudiantes de mayor habilidad y/o nivel socioeconómico con la finalidad de incrementar sus resultados educacionales y así mejorar su reputación dentro del mercado (Lacerino-Paquet, Holyoke, Moser, & Henig, 2002; Lubiensky, Gulosino, & Weitzel, 2009; Contreras, Sepúlveda, & Bustos, 2010). Los mecanismos usados por las escuelas para seleccionar varían según el país, sin embargo, los más frecuentes son el uso de pruebas de admisión y sesión de juegos para medir la habilidad de los postulantes y el cobro de una mensualidad o una entrevista a los padres para determinar la composición social que desean.

Por parte de las preferencias de padres, la investigación en elección escolar muestra que las familias no sólo valoran la cercanía de la escuela al hogar y sus resultados académicos, sino que también eligen de acuerdo a la composición socioeconómica del establecimiento y los valores que entrega (Fiske & Ladd,

2000; Schneider, Teske, & Marschall, 2000; Elacqua, Schneider, & Buckley, 2006). Por ejemplo en Chile, Elacqua, Schneider, & Buckley (2006) encuentran que el 87% de los padres prefiere sólo colegios con una composición social similar a la propia dentro de sus alternativas y casi el 70% sólo consideran escuelas de la misma afiliación religiosa (laica, católica o protestante).

Ambos análisis para definir la viabilidad del cierre, se aplican al caso del sistema chileno, donde la Ley SEP identifica a las escuelas de bajos resultados educativos y las clasifica como escuelas “En Recuperación”. De acuerdo a esta clasificación, elaborada a partir del SIMCE^v (2009), existen 396 escuelas “En Recuperación” en todo el país. Un 92,7% de ellas pertenecen a zonas urbanas. Respecto a su dependencia administrativa un 73,7% son escuelas municipales y un 26,3% son establecimientos particular subvencionados. Por último, son escuelas que están concentradas en los sectores más pobres del país: Un 28,8% de ellas pertenece al grupo A, el más pobre según las categorías del MINEDUC, cuyas familias ganan menos de \$152.000 pesos chilenos y los padres tienen menos de 9 años de educación. Luego, un 65,4% de estos establecimientos pertenecen al grupo B, el segundo estrato más pobre de esta clasificación, donde las familias ganan entre \$152.000 y 230.000 pesos chilenos y los padres tienen entre 9 y 10 años de educación. En suma, estos datos reflejan que el problema de escuelas deficientes es un problema que aqueja con gran fuerza a los estudiantes vulnerables, de zonas urbanas y que en su mayoría asisten a escuelas municipales.

Datos

Para localizar territorialmente a las escuelas se utiliza una base disponible en el sitio web del Ministerio de Educación (MINEDUC), la cual contiene 11,648 registros en formato KML (Google Earth)^{vi}, que corresponden a las coordenadas geográficas de los establecimientos de educación pre-básica, básica y media a nivel nacional. Dado que dicha base no contiene información para el total de establecimientos educacionales, se utilizó el software *Google Earth Pro* para obtener las coordenadas de las escuelas faltantes a partir de la dirección. La información georreferenciada fue agregada a una base de datos provista por el MINEDUC, la cual contiene las variables utilizadas para la clasificación SEP del período 2009-2010, además de la clasificación final de las escuelas que potencialmente pueden participar del programa. Esta base final fue exportada al software ArcGIS Desktop^{vii}, el cual permite desarrollar análisis espaciales avanzados y la visualización de datos en mapas de calidad profesional.

5. Estrategia empírica

Alternativas de calidad cercanas

Para localizar las alternativas de calidad cercanas a las escuelas “En Recuperación” se utiliza, en primer lugar, una herramienta de análisis del software ArcGIS llamada *buffer*, la cual permite generar un radio alrededor de un elemento, de una distancia definida por el usuario. Para efectos de este análisis se consideraron alternativas de mejor clasificación las escuelas Autónomas y aquellas Emergentes clasificadas de acuerdo a los resultados en la prueba SIMCE^{viii}. De esta forma, se generó un radio de 1, 2, 3 y 5 Km. alrededor de cada una de las 396 escuelas “En Recuperación” existentes en la base y se calculó el número de alternativas de mejor clasificación en cada uno de ellos. Las Tablas 1 y 2 muestran los resultados de este ejercicio^{ix}.

Como es esperable, el número de alternativas de mejor clasificación aumenta al considerar un radio más grande alrededor de las escuelas. Además, una fracción importante de las escuelas rurales no tiene alternativas de calidad cercanas. Incluso considerando un radio de 5 Km aún existen escuelas rurales que no tienen alternativas de mejor clasificación (27.6%). Por otro lado, la mayoría de los establecimientos urbanos tienen una alternativa cercana dentro del radio de 1 Km. (92.4%), alcanzando casi un 100% al considerar un radio de 5 Km. (99.5%). Los resultados muestran también que la disponibilidad de escuelas de calidad depende del nivel socioeconómico, ya que el número de establecimientos de mejor clasificación es creciente con el grupo socioeconómico al que pertenece la escuela “En Recuperación”. Por ejemplo, al considerar un radio de 2 Km., el 100% de las escuelas del grupo Medio tiene una alternativa de mejor clasificación. Dicho porcentaje corresponde a un 87.7 % para las escuelas del grupo Bajo.

Para complementar el análisis anterior, se calculó la distancia entre cada una de las escuelas “En Recuperación” y la escuela de mejor clasificación más cercana. La Tabla 3 muestra los resultados de este ejercicio. Considerando todos los establecimientos “En Recuperación”, la escuela de mejor clasificación más cercana se encuentra, en promedio, a 0.84 Km. Sin embargo, y consistente con los resultados mostrados anteriormente, dicha distancia es notablemente mayor para las escuelas rurales (4.39 Km.). En el caso de los establecimientos urbanos la escuela de mejor clasificación más cercana se encuentra a 0.56 Km. Separando a las escuelas de acuerdo a su nivel socioeconómico se encuentra que la distancia a la escuela de calidad más cercana es decreciente con el nivel socioeconómico. Mientras los padres de las escuelas del grupo Bajo deberían recorrer en promedio 1.32 Km. para encontrar una escuela de mejor clasificación,

dicha distancia es de 0.67 Km. y 0.41 Km. en el caso de los padres en escuelas del grupo Medio Bajo y Medio respectivamente.

No obstante, la existencia de alternativas de calidad puede ser vista sólo como una condición necesaria para que el cierre sea viable. Igual de importante es considerar si estas escuelas tienen la capacidad de absorber la matrícula proveniente de las escuelas de bajos resultados. Para estimar dicha capacidad se necesitan datos de infraestructura escolar los cuáles no existen para Chile^x. Como una forma de aproximar el número de vacantes disponibles en escuelas de mejor clasificación, se realizó un cálculo basado en las diferencias entre el tamaño de curso de distintos niveles al interior de la misma escuela^{xi}. Basado en dicha estimación se encontró que a nivel agregado existen 125,510 estudiantes en escuelas “En Recuperación” que tienen disponible una escuela de mejor clasificación en el radio de 1 Km. Por otro lado, las vacantes en estas últimas son 95,879. De esta forma, el 76.4% de la demanda potencial por cupos de calidad estaría cubierta. Posteriormente, para cada escuela “En Recuperación”, se calculó la razón entre el número de vacantes en escuelas de mejor clasificación y la matrícula en escuelas “En Recuperación” en el radio de 1 Km^{xii}. Los resultados de este ejercicio se muestran en el Gráfico 1. Una de cada tres escuelas “En Recuperación” tiene vacantes en escuelas de mejor clasificación que cubren más del 90% de la demanda potencial. En algunos casos incluso, el número de vacantes supera ampliamente la demanda por cupos. Sin embargo, un 44% no dispone de vacantes suficientes para cubrir el 50% de los cupos necesarios.

Lo interesante de este ejercicio es que revela que existe un número importante de escuelas de bajos resultados que no tienen alternativas de calidad cercanas. Dichas escuelas corresponden principalmente a establecimientos rurales y de menor nivel socioeconómico. Por otro lado, muestra que la existencia de alternativas de mejor calidad cercanas no es una condición suficiente para asegurar el acceso a opciones de calidad, ya que un porcentaje alto de estas escuelas de bajo desempeño no cuentan con cupos suficientes en establecimientos de mejor rendimiento. Si bien el cierre puede ser una medida aplicable en mercados educacionales con diversidad de opciones, en el caso de aquellas escuelas que no cuentan con mejores alternativas cercanas o donde no existen vacantes, otras medidas como la reestructuración, o subsidios de transporte a escuelas de mejores resultados parecen más adecuadas.

Alternativas de calidad en un sistema de elección escolar

Como fue señalado anteriormente, el análisis de las alternativas de calidad disponibles para las familias es más complejo en un sistema donde los padres tienen la opción de elegir la escuela de sus hijos, y donde existe diversidad de proveedores del servicio educativo. Para incorporar los elementos particulares de un sistema de elección escolar, la clasificación de las alternativas cercanas incorporará en este caso las barreras de entrada que las escuelas establecen a las familias (precio y selección por habilidad) y por otro, las preferencias de los padres (proyecto educativo y composición social). Para cada una de estas dimensiones es necesario establecer un criterio que defina cuándo la escuela alternativa es accesible. Dicho criterio debe estar basado en la comparación de las características de las escuelas de bajos resultados con las escuelas alternativas y en los hallazgos de la literatura de elección escolar. A continuación se define el criterio utilizado en cada una de las dimensiones anteriores:

Accesibilidad en precio: Se define que una escuela alternativa es accesible en precio cuando la mensualidad promedio cobrada es menor o igual a aquella cobrada por la escuela “En Recuperación”^{xiii}.

Accesibilidad en selección: Se define que una escuela alternativa es accesible en selección cuando no tiene exámenes de admisión^{xiv}.

Accesibilidad en proyecto educativo: Se define que una escuela alternativa es accesible en proyecto educativo cuando la orientación religiosa^{xv} de la escuela es la misma que aquella de la escuela “En Recuperación”^{xvi}.

Accesibilidad en nivel socioeconómico: En este caso, la preferencia de los padres por una determinada composición social de la escuela depende del nivel socioeconómico de la escuela “En Recuperación”^{xvii}. Para las familias en escuelas “En Recuperación” del grupo A se asume que prefieren escuelas del grupo A ó B. Por otro lado, se asume que las familias en escuelas del grupo B prefieren escuelas de los grupos B, C ó D. Finalmente, las familias en escuelas del grupo C preferirían escuelas del grupo C ó D^{xviii}.

Una vez definidos los criterios de accesibilidad, se clasifican las alternativas disponibles en el barrio de las escuelas “En Recuperación”. Como medida de barrio se utilizó un radio de 1 Km. en torno a la escuela, considerando que en el nivel básico un alto porcentaje de las familias lleva a sus hijos caminando al establecimiento^{xix}. Dentro de las alternativas disponibles, el grupo más numeroso corresponde a escuelas clasificadas como accesibles en todas las dimensiones y de mejor clasificación (23.2%). El segundo grupo en importancia (15.2%) son las escuelas accesibles en todas las dimensiones, pero de igual clasificación o de

calidad no conocida. Este tipo de alternativa es interesante, ya que, a pesar de estar accesible para las familias, no representa una opción de mejor calidad. En un escenario donde los padres no disponen de información suficiente para evaluar la calidad de las escuelas este tipo de alternativa podría ser considerada dentro de su set de elección. Luego, aparecen 2 tipos de alternativa que comparten la característica de ser de mejor clasificación y coincidir con las preferencias de los padres, pero que establecen alguna barrera de entrada que reduce la probabilidad que una familia proveniente de una escuela de bajos resultados pueda acceder. Dicha selección puede ser por precio (11.69%) o por precio y habilidad (9.58%). Otro grupo importante son las escuelas que, además de ejercer selección en base a precio y habilidad, tienen un proyecto educativo distinto al de la escuela “En Recuperación” (6.82%). En conjunto, estos 5 tipos de escuela representan casi el 70% de las alternativas^{xx}.

Para simplificar el análisis, se agruparon las alternativas en una segunda clasificación, la cual consideró cinco categorías de escuelas: i) Igual clasificación; ii) Selectivas/Preferidas/Mejor clasificación; iii) Selectivas/No preferidas/Mejor clasificación; iv) No selectivas/Preferidas/Mejor clasificación y v) No selectivas/No preferidas/Mejor clasificación. Se consideran Selectivas aquellas escuelas cuyo precio es restrictivo para la familia (no accesible en precio) o que ejercen selección por habilidad (no accesible en habilidad). Por otro lado, las escuelas Preferidas son aquellas que coinciden con las preferencias de los padres tanto en términos de nivel socioeconómico (accesible en nivel socioeconómico) como en proyecto educativo (accesible en proyecto educativo). La Tabla 4 muestra la clasificación de las alternativas.

Los datos muestran que un porcentaje importante de las alternativas no representan opciones de calidad, ya que son otras escuelas “En Recuperación” o son escuelas para las que no existe información suficiente para evaluar su calidad (28.4%). Por otro lado, las alternativas No Selectivas/Preferidas representan sólo el 23.2% de las opciones disponibles. Considerando el escenario potencial del cierre, este tipo de alternativa es la única que está disponible para las familias, pues coincide con sus preferencias y tiene mejores resultados educativos. Por lo tanto, el contexto ideal para el cierre de una escuela es que existan alternativas de este tipo en el entorno del establecimiento “En Recuperación”, ya que todas las alternativas restantes implican costos en bienestar para las familias (No/Preferidas) o no están disponibles en la práctica (Selectivas). La Tabla 5 muestra el número de alternativas No Selectivas/Preferidas disponibles en el barrio de cada una de las escuelas “En Recuperación”.

Por otro lado, los datos evidencian que 94 (23.7%) de las 396 escuelas “En Recuperación” no disponen de escuelas No Selectivas/Preferidas en el radio de 1

Km. Además, 265 (66.9%) tienen al menos un establecimiento de este tipo en ese radio. Para incorporar en el estudio la capacidad de absorción de las escuelas No Selectivas/Preferidas se repitió el análisis de la sección anterior, de forma de estimar el número de vacantes disponibles en este tipo de establecimientos. A nivel agregado existen 92,114 estudiantes en escuelas “En Recuperación” que tienen disponible una escuela No Selectiva/Preferida en el radio de 1 Km., mientras que el número de vacantes en estas últimas son 34,273. De esta forma, sólo el 37.2% de la demanda potencial por cupos de calidad estaría cubierta. Posteriormente, para cada escuela “En Recuperación”, se calculó la razón entre el número de vacantes en escuelas No Selectivas/Preferidas y la matrícula en escuelas “En Recuperación” en el radio de 1 Km. Los resultados de este ejercicio se muestran en el Gráfico 2. Como es esperable, al restringir las alternativas a aquellas que están disponibles efectivamente para los padres (No Selectivas) y que coinciden con sus preferencias (Preferidas) la mayoría de las escuelas “En Recuperación” no cuentan con el número suficiente de vacantes en este tipo de alternativa para absorber la demanda potencial generada en el caso hipotético de cierre. En esta situación, sólo el 10.6% de las escuelas “En Recuperación” tiene vacantes en escuelas No Selectivas/Preferidas que cubren más del 90% de la demanda potencial. Por otro lado, el 72.5% no dispone de vacantes suficientes para cubrir el 50% de los cupos necesarios.

6. Discusión y conclusiones

Con el objetivo de aportar al debate acerca de cómo mejorar los resultados de las escuelas deficientes, el presente artículo intenta responder a la pregunta *¿Cuándo el cierre de escuelas de bajo desempeño es una política viable para mejorar la calidad y equidad de la educación?* Partiendo de la premisa que el contexto local en el que está inserta la escuela es un factor fundamental para la viabilidad de dicha política, se propone un método de análisis que permite, en un primer nivel, evaluar la calidad de las opciones educativas cercanas al establecimiento de mal rendimiento, y en un segundo nivel, analizar la accesibilidad de estas alternativas, aprovechando la reciente introducción de un sistema de *accountability* en el sistema educativo chileno.

Los resultados muestran que existe un número importante de escuelas de bajo desempeño que no cuentan con alternativas de calidad cercanas o que, en los casos donde existen escuelas mejor clasificadas, no disponen de los cupos suficientes para absorber toda la demanda potencial que se generaría en el caso de que dichos establecimientos cierren. En términos concretos, el 24% de los estudiantes en escuelas “En Recuperación” no cuentan con cupos en escuelas de

mejor calidad en su entorno cercano. Dicha escasez afecta principalmente a establecimientos rurales y de nivel socioeconómico más bajo, lo que revela que en estas escuelas la posibilidad del cierre podría generar altos costos para las familias. Mientras un bono de transporte podría ser una política viable en las zonas urbanas, los resultados muestran que en algunas escuelas rurales no existen alternativas de calidad incluso considerando grandes distancias. En este caso la intervención de la escuela puede ser la única forma de garantizar acceso a educación de calidad. Sin embargo, como fue discutido en secciones anteriores, es importante complementar el análisis del contexto local de la escuela con un diagnóstico de sus capacidades internas, de forma de determinar si los establecimientos tienen el potencial de mejorar sus resultados. Este análisis es clave para definir si es eficiente intervenir dicha escuela o explorar otras alternativas que pueden incluso considerar la entrada de nuevos proveedores del servicio educativo.

Al incorporar los elementos particulares del sistema de elección escolar existente en Chile, los resultados muestran que la viabilidad del cierre es menor que al sólo considerar la calidad de las alternativas cercanas. En la práctica muchas de las alternativas de calidad disponibles para las familias en escuelas de bajos resultados no son accesibles, debido a que los establecimientos seleccionan a los estudiantes a través de pruebas de habilidad y/o cobran mensualidades a las familias. Por otro lado, en un sistema de elección escolar las familias escogen la escuela que se acerca más a sus preferencias, por lo que el cambio a un establecimiento con un proyecto educativo distinto al de su escuela actual implicaría una reducción de su bienestar. Cuando se toman en consideración estos elementos, existe un porcentaje importante de escuelas de bajos resultados que no disponen de cupos suficientes en escuelas de mejor calidad, accesibles y preferidas por los padres. Específicamente, el 62.8% de los estudiantes en escuelas “En Recuperación” no cuentan con cupos en alternativas No Selectivas/Preferidas en su barrio. No obstante, en este caso la forma de mejorar las opciones disponibles para las familias incluye consideraciones adicionales al análisis basado únicamente en la calidad de las alternativas cercanas. Una posibilidad es generar los incentivos para que aquellas escuelas que cobran mensualidad y/o que seleccionan estudiantes estén disponibles para todas las familias. Si bien la legislación chilena prohíbe la selección hasta sexto básico y exime del pago de mensualidad a estudiantes considerados vulnerables, aún muchas familias no pueden acceder a las escuelas de calidad disponibles en sus barrios, pues hay prácticas de selección que siguen vigentes. Esto plantea un desafío importante a la fiscalización del cumplimiento de la ley. Adicionalmente se deben explorar opciones para garantizar el traslado a escuelas de calidad alejadas del barrio y analizar la implementación intervenciones que busquen revertir el bajo

desempeño de estas escuelas, en el caso donde no sea factible ninguna de las opciones anteriores.

Si bien esta herramienta es aplicada para el caso chileno, estimamos que puede ser útil para distintos sistemas educativos que deben lidiar con la problemática de las escuelas de mal rendimiento, ya que muestra la importancia de considerar los costos del cierre antes de decidir su aplicación.

ⁱ La reorganización de la escuela consiste en modificar la configuración y ordenamiento de los distintos insumos que posee el establecimiento, teniendo como especial objetivo el mejoramiento de la gestión de las escuelas (Spreng, 2005).

ⁱⁱ El financiamiento compartido corresponde a un cobro adicional por sobre la subvención que pueden realizar las escuelas particular subvencionadas y las escuelas municipales en la media.

ⁱⁱⁱ Proyecto Educativo entendido como religioso, artístico, bilingüe, etc.

^{iv} Denominada prueba SIMCE aplicada nivel nacional anualmente en 4º básico, y alternadamente en 8º básico y 2º medio.

^v Sistema de Medición de Calidad de la Educación

^{vi} Se agradece a Gustavo Moreira gustavo.moreira@mineduc.cl encargado del PMG Territorial del MINEDUC por poner a nuestra disposición información importante para el trabajo con los datos georreferenciales del MINEDUC.

^{vii} Para más información sobre ArcGIS Desktop visitar <http://www.esri.com/products/>

^{viii} No se consideran alternativas de mejor clasificación aquellos establecimientos que tienen en promedio 20 o menos alumnos que hayan rendido la prueba SIMCE, o aquellos que tienen una o menos mediciones de esta prueba, ya que desde el punto de vista estadístico, los resultados son insuficientes para hacer inferencia sobre el rendimiento de sus alumnos y, por lo tanto, para ser usados en su clasificación.

^{ix} Se muestran los resultados para el caso de 1 km y 5 km. Los resultados del análisis con 2 km y 3 km pueden ser solicitados a los autores.

^x El Ministerio de Educación (MINEDUC) dispone de datos sobre infraestructura escolar, sin embargo se encuentran desactualizados y se enfocan principalmente en la superficie construida por establecimiento, más que en la capacidad potencial de matrícula.

^{xi} En primer lugar, se calculó el tamaño promedio de curso de cada nivel entre primero y octavo básico. Utilizando el tamaño máximo de curso como indicador de la capacidad potencial de las salas, luego se calculó la diferencia entre el tamaño promedio y máximo, para estimar el número de vacantes por establecimiento. El supuesto clave es que todas las salas de clases son de la misma superficie. El principal problema que tiene este cálculo es que subestima la capacidad en escuelas con cursos pequeños.

^{xii} Se incorpora la matrícula en otras escuelas ""En Recuperación"" en el radio de 1 Km. para reflejar la competencia por cupos de calidad. Sin embargo, este análisis no considera que las escuelas de mejor clasificación pueden ser consideradas alternativas por otras escuelas ""En Recuperación"" fuera del radio de 1 Km. De esta forma, sobrestima la disponibilidad de cupos disponibles.

^{xiii} Las escuelas son agrupadas en 5 tramos: i) Gratuita; ii) Cobra menos de \$9,094; iii) Cobra entre \$9,095 y \$18,190; iv) Cobra entre \$18,191 y \$36,380 y v) Cobra entre \$36,381 y \$72,760.

^{xiv} El cuestionario de padres de la prueba SIMCE 4to básico 2009 incluye una pregunta acerca de los antecedentes solicitados a los padres al momento de matricular a sus hijos en el establecimiento. Siguiendo la metodología de Contreras et al. (2010) se considera que una escuela tiene selección por habilidad cuando más del 50% de los padres declara que el estudiante debió rendir un examen al momento de matricularse.

^{xv} De acuerdo a la religión, las escuelas se clasifican en: laicas, católicas o protestantes. Se consideran establecimientos laicos a aquellos cuyo sostenedor es una persona natural, sociedad con fines de lucro o una Fundación o Corporación, u otra organización sin fines de lucro, que no expresa una misión u orientación de tipo religiosa. Por otro lado, los establecimientos religiosos incluyen a aquellos cuyo sostenedor declara una misión u orientación pastoral en el marco de la religión Católica, Protestante (Evangélica, Luterana, Metodista, Pentecostal, Anglicana, Presbiteriana, Bautista y Episcopal) u otra religión (Iglesia Ortodoxa Griega, Persa, Serbia, Ucraniana y Armenia, Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (Mormones), Adventistas del Séptimo Día y Testigos de Jehová).

^{xvi} Elacqua et al. (2006) muestran que casi un 70% de los padres de la Región Metropolitana que consideran en su set de opciones más de una escuela incluyen sólo escuelas que tienen la misma afiliación religiosa. Por otro lado, una encuesta realizada por el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales a

padres de la Región Metropolitana, muestra que más del 60% de ellos consideró como segunda opción de preferencias una escuela de la misma religión que a la que envía a sus hijos actualmente.

^{xvii} Como indicador del nivel socioeconómico se utilizan los grupos contruidos por MINEDUC para la presentación de los resultados de la prueba SIMCE: A (Bajo); B (Medio Bajo); C (Medio); D (Medio Alto) y E (Alto).

^{xviii} Usando datos de la misma encuesta a padres en la Región Metropolitana citada anteriormente, se comparó el grupo socioeconómico de la escuela actual con el de la segunda opción en orden de preferencia. Los resultados indican que el 94% de los padres del grupo A consideró como segunda opción una escuela A ó B, el 97.7% de los padres del grupo B consideró escuelas B, C ó D y que el 96% de los padres del grupo C consideró escuelas C ó D. Estas decisiones reflejan tanto las preferencias puras de los padres como la autoselección (i.e. padres reducen su espacio de elección a alternativas factibles). De esta forma, más que representar las preferencias reales de los padres, los datos anteriores corresponden a sus preferencias condicionadas a las alternativas percibidas como accesibles.

^{xix} Según datos del cuestionario de padres de la prueba SIMCE 4to básico 2008, un 44% de los padres lleva a su hijo caminando al establecimiento.

^{xx} El detalle de este ejercicio puede ser solicitado a los autores.

Tabla 1. Número de alternativas de mejor clasificación (Radio 1 Km)¹

Tipo de escuela En Recuperación	Escuelas (No.)	Número de alternativas de mejor clasificación dentro de un radio de 1 Km							Escuelas con al menos 1 alternativa de mejor clasificación dentro de 1 Km No.
		Media	Desviación estándar	Min	Max	Percentil 5	Mediana	Percentil 95	
Urbana	367	5.0	3.4	0	17	0	5	12	339 (92.4%)
Rural	29	0.9	1.7	0	6	0	0	5	8 (27.6%)
Grupo socioeconómico Bajo (A)	114	3.3	2.9	0	14	0	3	8	84 (73.7%)
Grupo socioeconómico Medio Bajo (B)	259	5.2	3.5	0	17	0	5	12	241 (93.1%)
Grupo socioeconómico Medio (C)	23	6.5	4.7	0	17	1	7	16	22 (95.7%)
Todas	396	4.7	3.5	0	17	0	4	12	347 (87.6%)

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(1) Se consideran escuelas de mejor clasificación aquellas Autónomas y Emergentes clasificadas de acuerdo a SIMCE.

Tabla 2. Número de alternativas de mejor clasificación (Radio 5 Km)¹

Tipo de escuela En Recuperación	Escuelas (No.)	Número de alternativas de mejor clasificación dentro de un radio de 5 Km							Escuelas con al menos 1 alternativa de mejor clasificación
		Media	Desviación estándar	Min	Max	Percentil 5	Mediana	Percentil 95	
Urbana	367	65.4	53.8	0	192	3	48	167	365 (99.5%)
Rural	29	6.1	7.5	0	30	0	2	22	21 (72.4%)
Grupo socioeconómico Bajo (A)	114	45.0	48.5	0	189	1	24	136	109 (95.6%)
Grupo socioeconómico Medio Bajo (B)	259	67.0	55.3	0	192	2	49	169	254 (98.1%)
Grupo socioeconómico Medio (C)	23	73.2	52.0	5	175	18	55	170	23 (100%)
Todas	396	61.0	54.1	0	192	2	41	167	386 (97.5%)

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(1) Se consideran escuelas de mejor clasificación aquellas Autónomas y Emergentes clasificadas de acuerdo a SIMCE.

Tabla 3. Distancia a alternativas de mejor clasificación (Km)¹

Tipo de escuela En Recuperación	Escuelas (No.)	Distancia (Km)				Desviación estándar
		Min	Media	Mediana	Max	
Urbana	367	0.02	0.56	0.39	25.97	1.43
Rural	29	0.16	4.39	3.75	38.77	7.01
Grupo socioeconómico Bajo (A)	114	0.03	1.32	0.48	38.77	3.80
Grupo socioeconómico Medio Bajo (B)	259	0.02	0.67	0.38	25.97	1.81
Grupo socioeconómico Medio (C)	23	0.10	0.41	0.33	1.67	0.33
Todas	396	0.02	0.84	0.40	38.77	2.53

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(1) Se consideran escuelas de mejor clasificación aquellas Autónomas y Emergentes clasificadas de acuerdo a SIMCE.

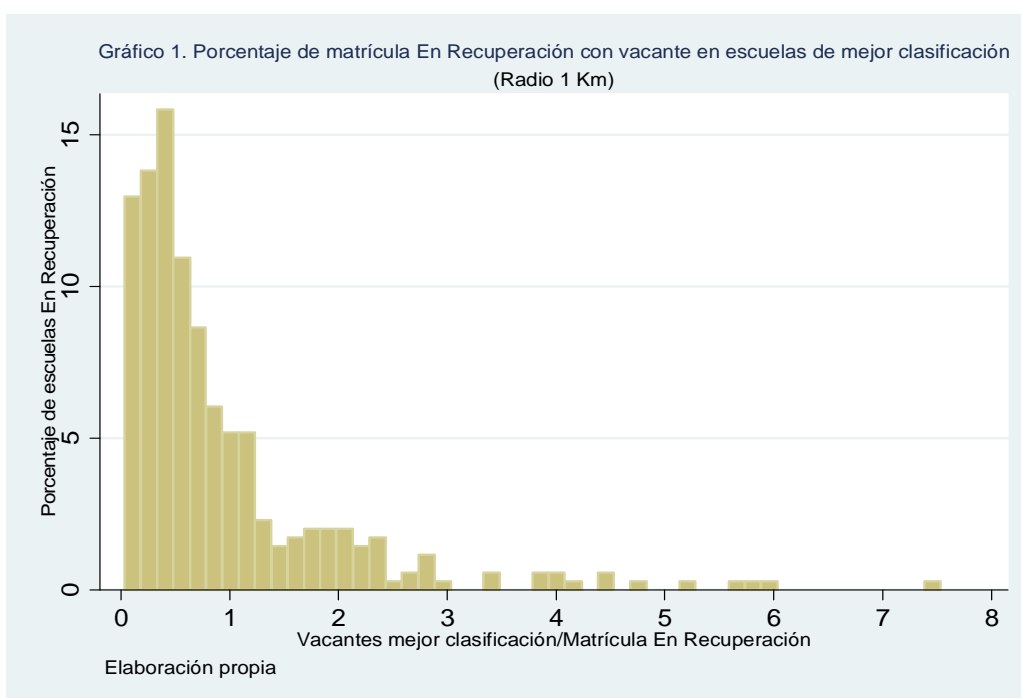


Tabla 4. Clasificación de alternativas¹ de acuerdo a accesibilidad

Tipo de alternativa	N	(%)
Igual Clasificación	741	28.4%
Selectiva/Preferida/Mejor clasificación	638	24.5%
Selectiva/No Preferida/Mejor clasificación	490	18.8%
No selectiva/Preferida/Mejor clasificación	606	23.2%
No selectiva/No Preferida/Mejor clasificación	134	5.1%
Total	2,609	100.0%

Fuente: Elaboración propia

Notas:

Tabla 5. Alternativas No selectivas/Preferidas (Radio 1 Km.)

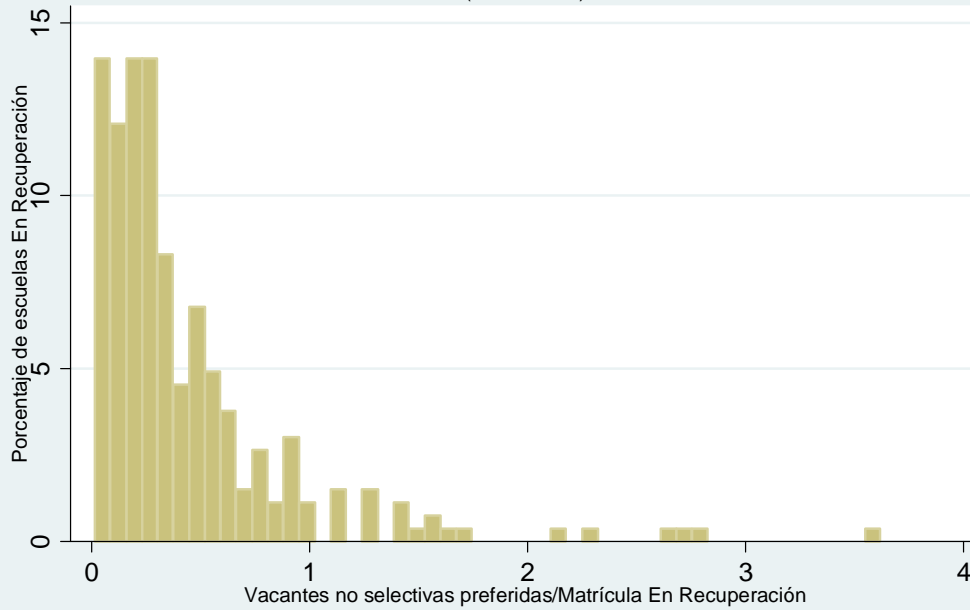
Alternativas (N)	Escuelas En Recuperación	
	N	(%)
0	94	23.7%
1	95	24.0%
2	73	18.4%
3	49	12.4%
4	32	8.1%
5	9	2.3%
6	4	1.0%
7	3	0.8%
Sin alternativas ¹	37	9.3%
Total	396	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Notas:

(1) Escuelas En Recuperación sin escuelas alternativas (de ningún tipo) en el radio de 1 Km.

Gráfico 2. Porcentaje de matrícula En Recuperación con vacante en escuelas no selectivas preferidas (Radio 1 Km)



Elaboración propia

Bibliografía

- Brady, R. (2003). *Can Failing Schools be fixed?* Thomas B. Fordham Foundation.
- Contreras, D., Sepúlveda, P., & Bustos, B. (2010). When Schools are the Ones that Choose: The Effects of Screening in Chile. *Social Science Quarterly* , 91 (5), 1349–1368.
- Dillon, E. (2008). *Plotting School Choice: The Challenges of Crossing District Lines*. Washington D.C: Education Sector Reports.
- Elacqua, G., Schneider, M., & Buckley, J. (2006). School Choice in Chile: Is it Class or Classroom. *Journal of Policy Analysis and Management* , 25 (3), 577-601.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la Escuela desde la Sala de Clases*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Figlio, D., & Getzler, L. (2002). *Accountability, Ability and Disability: Gaming the System?* En T. Gronberg, & D. Jansen, *Improving School Accountability: Check-Ups or Choice, Advances in Applied Microeconomics*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Fiske, E., & Ladd, H. (2000). *When Schools Compete: A Cautionary Tale*. Washington, D.C.: The Brookings Institution Press.
- Hanusheck, E., & Raymond, M. (2003). Lessons about the Design of State Accountability Systems. En P. Peterson, & M. West (Ed.), *No Child Left Behind? The Politics and Practice of Accountability* (págs. 126-151). Washington, DC: Brookings.
- Hirschman, Albert (1970) *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kim, J., & Sunderman, G. (2004). Does NCLB Provide Good Choices for Students in Low Performing Schools? *Cambridge, MA: The Civil Rights Project at Harvard University*.
- Lacerino-Paquet, N., Holyoke, T., Moser, M., & Henig, J. (2002). Creaming versus Cropping: Charter School Enrollment Practices in Response to Market Incentives. *Educational Evaluation and Policy Analysis* , 24, 145-158.
- Ley de Subvención Escolar Preferencial No 20248. (2008). Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Lubiensky, C., Gulosino, C., & Weitzel, P. (2009). School Choice and Competitive incentives: Mapping the Distribution of Educational Opportunities Across Local Education Markets. *American Journal of Education* , 115 (4), 601-647.
- Mathis, W. (2009). *NCLB's Ultimate Restructuring Alternatives: Do they improve the Quality of Education?* The Great Lakes Center for Education Research and Practice.

MINEDUC. (2008). *Planes de Mejoramiento Educativo*. Recuperado el Febrero de 2010, de www.planesdemejoramiento.cl

Murphy, J., & Meyers, C. (2007). *Turning around Failing Schools: Leadership Lessons from the Organizational Sciences*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System*. New York: Basic Books.

Schneider, M., Teske, P., & Marschall, M. (2000). *Choosing schools: Consumer Choice and the Quality of American Schools*. New Jersey: Princeton University Press.

Smarick, A. (2010). The Turnaround Fallacy. *Education Next Winter* , 20-26.

Spreng, C. (2005). *Policy Options for Interventions in Failing Schools*. Rand Corporation.

The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. (2005). *The Center for Comprehensive School Reform and Improvement*. Recuperado el 2011, de <http://www.centerforcsri.org/>

The Education Commission of the States. (2002). *State Takeovers and Reconstitutions*. Denver: The Education Commission of the States