



Universidad de Salamanca  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Sociología y Comunicación  
Máster Servicios Públicos y Políticas Sociales

Trabajo de Fin de Master Especialidad Investigadora

**APORTE DEL PROGRAMA “SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL”  
A LA EQUIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO**

---

Autora: Carolina Correa González  
Tutor: David Doncel Abad

Salamanca, 23 de junio de 2016

“Las diferencias resultan inevitables, no obstante,  
cuando las determinantes del desempeño académico  
se asocian principalmente a causales socioeconómicas,  
cabe reflexionar en la justicia del sistema”

(Bolívar 2005)

## RESUMEN

### Resumen

El sistema educativo chileno se enmarca en un escenario caracterizado por altos índices de desigualdad social, constituyendo una instancia que hasta hoy no merma, sino que reproduce tal ordenamiento, siendo una de las particularidades del mismo, la segmentación por estrato socioeconómico de sus estudiantes, que comienza a generarse por la introducción de medidas privatizadoras, sumadas a una subvención plana, en medio de un régimen dictatorial, en los 80. Posteriormente, ya en democracia, las demandas ciudadanas en favor de la equidad de la estructura educativa, llevan a la instauración de reformas y programas de mejora, que no obstante fundarse en ideales acordes con el imperativo de la colectividad, no han conseguido a la fecha generar un impacto notorio en cuanto a la equidad del conjunto, la cual implica obtener progresos relativos a la calidad de la enseñanza del sistema público. Atendiendo a aquello, el presente trabajo se centra en el estudio del aporte del programa de Subvención Escolar Preferencial, a la consecución de los citados objetivos, en tanto esta iniciativa provee de recursos económicos adicionales a las escuelas que eduquen en sus aulas a alumnas y alumnos vulnerables. Lo anterior, observando los resultados académicos logrados por alumnos de distintos tipos de establecimientos, en el Sistema de Medición de la Calidad de Educación, en forma previa y posterior a la mencionada intervención.

### Palabras clave

Sistema educativo chileno, Equidad social, Calidad, Programas de mejora, Subvención Escolar Preferencial.

## Abstract

The Chilean education system is part of a context characterized by high levels of social inequality, constituting a circumstance that until today does not contribute to decrease, but reproduces such a system, one denoted of the segmentation by socioeconomic status of their students, which begins to be generated by the introduction of privatization conditions, added to a non-differentiated subvention, in the middle of a dictatorial regime, in the 80's. Later, in democracy, citizen's demands for equality of educational structure, leading to the establishment of reforms and improvement programs, which nevertheless founded on ideals consistent with the imperative of the community, have failed to date to generate a noticeable impact in terms of the fairness of the whole, which involves obtaining progress on the quality of teaching the public system. In response to this, the present work focuses on the study of the contribution program Preferential School Subsidy to the achievement of those objectives, as this initiative provides supplementary financial resources to schools that teach in their classrooms to vulnerable learners. The above, observing the academic results reached by pupils from different kinds of schools, in the Education Quality Measuring System, formerly and afterward to the mentioned intervention.

## Key words

Chilean education system, Social equality, Quality, Improvement programs, Preferential School Subsidy.

## ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	6
2.	RELACIÓN DEL TRABAJO Y CONTENIDOS DEL MÁSTER	8
3.	CONTEXTO	10
	3.1 Chile, país desigual	10
	3.2 La educación chilena en cifras	11
	3.3 El sistema de educación superior chileno	12
4.	MARCO TEÓRICO	16
	4.1 La educación en tiempos de dictadura	16
	4.2 Las reformas al sistema educativo	19
	4.3 Educación pública gratuita y de calidad	23
	4.4 La Escuela neoliberal	26
	4.5 El determinismo de la escuela chilena	29
	4.6 Igualdad y equidad en el ámbito educativo	33
	4.7 La Subvención Escolar Preferencial	36
5.	METODOLOGÍA	40
	5.1 Hipótesis	40
	5.2 Objeto de estudio	40
	5.3 Metodología	40
	5.4 Objetivos generales	42
	5.5 Objetivos específicos	42
6.	ANÁLISIS	43
	6.1 Análisis del carácter político de la SEP	43
	6.2 Análisis cuantitativo de la SEP	47
7.	CONCLUSIONES	82
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
	8.1 Referencias de libros	83
	8.2 Referencias artículos de revistas	84
	8.3 Referencias a leyes y reglamentos	90
	8.4 Referencia a página web	90
9.	ANEXOS	91

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante la historia de Chile, se han sucedido distintas modificaciones en el ámbito educativo. Al igual que en sus comienzos, en las últimas cuatro décadas, los esfuerzos de los distintos actores sociales implicados se han orientado a la mejora del sistema; si antes se avanzó en cobertura, lo que se pretende hoy es garantizar la equidad del servicio, la que ha de traducirse en el acceso a educación pública de calidad.

Las transformaciones en materia educativa incorporadas durante el régimen autoritario del General Pinochet, dejaron como legado un complejo diseño que potenciaría las –todavía- visibles desigualdades sociales. Entre otras medidas, la organización de la dictadura incluyó vouchers de subvención escolar, asociados a la matrícula de los estudiantes, y convino la descentralización del sistema, cuya dependencia administrativa recayó desde entonces, en los municipios. Lo anterior, lejos de propiciar un dinamismo que repercutiese en avances del sistema, generó la segregación de los educandos más vulnerables.

Luego de 26 años de llegada la democracia, el aumento progresivo de la inversión en educación y, tras varias reformas educativas y programas de mejora aplicados, se aprecia –como en los años 80- un panorama desalentador, en el que se mantiene una considerable brecha en el desempeño de estudiantes del sector público y particular, observable en las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE. El cálculo que realiza dicha evaluación, muestra distancias asociadas a lo socioeconómico en valoraciones que, con una puntuación máxima que supera los 300 puntos se observan, por ejemplo, diferencias significativas, que llegan a las 73 unidades en matemática, y a los 52 puntos en comprensión de lectura, entre alumnas y alumnos de sexto año de educación básica de establecimientos públicos y privados (Agencia de Calidad de la Educación 2015).

En este contexto y con una nueva reforma en curso, es dable plantearse de qué manera las Políticas Públicas en materia educativa contribuyen a disminuir la inequidad del sistema, más específicamente, cabe reflexionar en cuanto al real aporte de iniciativas, tales

como la Subvención Escolar Preferencial (SEP) a la consecución de progresos sustantivos en este sentido. Este trabajo abordará dicha temática, incorporando una revisión de los fundamentos ideológicos y aspectos técnicos del citado programa, junto con la apreciación del desempeño alcanzado por estudiantes de diferentes tipos de instituciones en el Sistema de Medición de la Calidad de Educación. Lo dicho, en miras a determinar la contribución de la iniciativa a generar mayor equidad en el esquema educativo chileno.

## 2. RELACIÓN DEL TRABAJO Y CONTENIDOS DEL MÁSTER

El Máster en Servicios Públicos y Políticas Sociales –en adelante MSPPS- de la Universidad de Salamanca, señala en su presentación del sitio web oficial, que su existencia obedece a la progresiva demanda de profesionales que precisan formación especializada, que les faculte para plasmar aportes en cuanto a la eficiencia de los diferentes servicios públicos y políticas sociales.

En consecuencia, dicha instancia ofrece un plan de formación integral, que tiene como objetivo primordial, preparar profesionales e investigadores que tengan tanto un entendimiento de la estructura de las políticas sociales y servicios públicos, como herramientas conceptuales y técnicas de investigación que permitan: analizar problemas y necesidades sociales, realizar diagnósticos en el ámbito de las políticas sociales y los servicios públicos y, participar del diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos de investigación o intervención social, en áreas como la educativa (Universidad de Salamanca 2016).

En atención a lo anterior, y considerando la formación y experiencia personal previa de quien suscribe, se ha escogido como tema de Trabajo Final de Máster (TFM), uno relacionado con la educación, que corresponde a un derecho -como ya se ahondará- y a un servicio público perfectible, del que el Estado chileno, debe ser garante. En dicho aspecto, el progreso financiero alcanzado por el país durante las últimas décadas debiese traducirse en una mejora de los bienes ofertados por el Estado, particularmente en el ámbito formativo, pues “la educación representa tanto un derecho como una necesidad y ocupa un papel central en la determinación de niveles individuales de vida” (Carnoy 2005).

La educación se encuentra vinculada al desarrollo de las personas, en consecuencia, la inversión en este sentido contribuiría a generar mayor equidad social, tópico que ha sido foco de las recientes demandas ciudadanas, que abogan por acciones acordes a requerimientos que tienen que ver con el acceso y calidad de las prestaciones, de manera que constituyan beneficios rentables. Es así que:

Aparte de generar ingreso para muchas personas, un proceso de crecimiento económico tiende también a expandir el tamaño del ingreso público, el cual puede ser empleado para propósitos sociales como educación, servicios médicos y asistenciales, y otras facilidades que mejoran de manera directa las vidas y capacidades del pueblo (Sen 2010:378).

En atención a lo expuesto, el presente trabajo se encamina a estudiar los efectos de la SEP para paliar desigualdades que si bien, no se originan en la escuela, son reproducidas y potenciadas por ella. Lo dicho, en vista que la mencionada iniciativa se ha concebido con el propósito, de invertir mayor cantidad de recursos monetarios en el ámbito pedagógico, de manera diferenciada, dando más a quienes cuentan con menos medios económicos, de manera de “equilibrar la balanza” que fuese desnivelada varias décadas atrás.

Respecto a su estructura, el documento se ceñirá a lo manifestado en el Reglamento de Trabajos de Fin de Máster de la Universidad de Salamanca, que en su versión 2016, artículo 3, número 2, indica:

(...) corresponde a un trabajo original que cada estudiante realizará bajo la supervisión de un tutor o tutores académicos. Este trabajo permitirá al estudiante mostrar de forma integrada los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas asociadas al título de máster. Podrá adoptar distintas modalidades según la naturaleza de la titulación (USAL 2016:2).

De tal modo, se espera plasmar en las siguientes páginas un análisis de la situación ya dicha, incorporando lo aprendido en el máster.

### 3. CONTEXTO

#### 3.1. Chile, país desigual

Con un coeficiente de Gini de 0.5, Chile se sitúa como el país con mayor desigualdad salarial, respecto de los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -en adelante OCDE- (Organization for Economic Cooperation and Development 2015b)<sup>1</sup>. Con una población estimada de 18.191.884 habitantes para 2016 (Instituto Nacional de Estadísticas 2015), Chile tiene, según cifras de 2013, un 7,8% de pobres, existiendo un 2,5% de indigentes (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe 2014), habiendo en la actualidad, un 23,5% de niños y niñas en esta situación, superando la media de la OCDE correspondiente a 13,3% (OECD 2015b).

El desempleo a nivel país es de un 6,3% (Banco Central de Chile 2015), calculándose que los jóvenes que ni estudian ni trabajan, corresponden a un 22%, frente al 16% de media OCDE (OECD 2015a)<sup>2</sup>. Respecto de los salarios, se tiene que un 53,5% de los trabajadores chilenos percibe un ingreso menor a \$300.000 -aproximadamente €389-, el 70% obtiene menos de \$426.000 -alrededor de €553- por mes, y un 15,9% gana más de \$652.000 -€867- líquidos. El país registra alrededor de 700.000 trabajadores subempleados, habiendo que el 50% de ellos gana menos de \$100.000 -cerca de €133-, existiendo además más de 1.000.000 de asalariados, sin contrato de trabajo, ganando, el 70% de ellos, menos de \$251.048 -correspondiente a unos 333€- (Durán y Kremerman 2015).

En relación al promedio de los 28 países de la Unión Europea, la mediana salarial en Chile debería ser un 94,3 % más alta y en relación a los países que tienen un PIB per cápita similar, se registra un atraso salarial del 57% (...) se puede constatar que la existencia de bajos salarios en Chile ha ido de la mano con la extensión del endeudamiento.

---

<sup>1</sup> Traducción del original hecha por la autora.

<sup>2</sup> Traducción del original hecha por la autora.

De acuerdo al informe de la OECD, Society at a Glance 2014, el 27,8% de las personas en Chile reporta que los ingresos no le alcanzan para comprar alimentos (Durán y Kremerman 2015:4).

### *3.2. La educación chilena en cifras*

En 2011 el gasto en educación en Chile fue de un 6,4% del Producto Interno Bruto (PIB) correspondiente a \$4.303.651.118 -cerca de €5.723.856-, destinándose 0,6 puntos porcentuales a Educación Parvularia, 3,4% del PIB para Educación Básica y Secundaria, mientras un 2,4 del presupuesto se destinó al financiamiento de la Educación Superior (Ministerio de Educación de Chile 2013). El presupuesto 2013 aumentó los aportes al sector educación un 9,4% con respecto a 2012, representando alrededor de un 21% del gasto presupuestario total y un 4,6% del PIB (MINEDUC s.f.). En 2014, el gasto se incrementó a \$5.826.681.408 -unos €7.749.486-, destinando \$560.535.131 -equivalentes a €745.512-, a gastos del sector público en educación fiscal, para nivel básico y un 1.923.507.076 (€2.558.264) para subvenciones del sector público para la enseñanza particular en el nivel básico (INE 2015).

En materia de cobertura, se tiene que en el nivel escolar básico -alumnos que en su mayoría tienen entre 6 y 13 años de edad- “las tasas de cobertura bruta y neta para la educación escolar alcanzan valores de un 91,1% y un 88,2%, respectivamente, sin diferencias significativas entre quintiles de ingreso (MINEDUC s.f.:71).

Respecto de los estudiantes de educación general básica, datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) del año 2011, indican que la matrícula escolar correspondía a 3.047.096 alumnos (MINEDUC s.f.). En tanto la cifra de estudiantes que completa la educación secundaria, equivalía a un 83% (MINEDUC 2013). Junto con aquello, cifras de CASEN 2013, señalan que un 42,2% de los estudiantes asiste a establecimientos municipales, 52,2% a particulares subvencionados y 5,1% a particulares pagados (Encuesta de Caracterización Socioeconómica 2015). El desglose por quintil, muestra que en el primero -y más vulnerable- un 56% de los alumnos se educa en

instituciones fiscales, un 43,1% corresponde a matriculados en escuelas particulares subvencionados y un 0,5% acude a establecimientos particulares pagados. En tanto, en el quinto -y más acomodado quintil-, un 11,6% de los estudiantes accede a colegios públicos, un 47,9% estudia en el sector subvencionado, mientras un 40,1%, lo hace en aulas privadas (CASEN 2015). Acerca de lo expuesto, “existe consenso en que los tres tipos de establecimientos educacionales están fuertemente estratificados según condición socioeconómica” (Drago y Paredes 2011).

### *3.3. El sistema de educación superior chileno*

Acerca de la organización de las instituciones de educación superior en Chile, se tiene que “las instituciones de educación terciaria pertenecen a tres categorías (...): Centros de Formación Técnica o CFTs, Institutos Profesionales o IPs, y Universidades” (OCDE y Banco Mundial 2009). Habiendo además que:

La duración de los cursos depende del tipo de institución. La formación en un CFT generalmente dura 2 años; (por ley, los grados técnicos requieren 1.600 horas de entrenamiento), los cursos para grados profesionales en un IP, 4 años y para un grado universitario, 5 años (...) Las universidades también ofrecen programas de postgrado y diplomas de un año, estudios para optar a una Maestría, de dos años y de cuatro años para Doctorados (OCDE y BM 2009:26).

Con relación al acceso a la educación superior cabe señalar que al año 1983, 175.250 jóvenes cursaban este tipo de enseñanza, en tanto que en 2012 esta cifra llegó a 1.127.181 estudiantes (Servicio de Información de Educación Superior 2012 en MINEDUC s.f.), viéndose que “este acelerado crecimiento de la matrícula generó un aumento de la cobertura bruta, la que, de acuerdo a la encuesta CASEN, pasó de 15.6% en 1990 a 45.8% el 2011” (MINEDUC s.f.). Al respecto:

En gran medida, este crecimiento fue posible gracias a la entrada de actores privados al sistema. De hecho, actualmente sólo cerca del 30% de la matrícula total estudia

en universidades del Consejo de Rectores, mientras que el resto lo hace en instituciones privadas creadas después de 1981” (MINEDUC s.f.:120).

No obstante, “la cobertura bruta de la educación superior en Chile sigue siendo menor al 59% que tenían los países de la OECD el año 2009” (OECD 2011 en MINEDUC s.f.). Igualmente, puede decirse que este tipo de instituciones de formación -con libertad para fijar sus aranceles- sucede a la educación media, operando desde similar lógica. Al respecto:

La distribución de los resultados SIMCE en los establecimientos anticipa que la preparación es desigual. Los estudiantes del sector municipal y particular subvencionado obtienen, en general, resultados más bajos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), y por ende, se matriculan con menor frecuencia en las universidades de mayor prestigio del Consejo de Rectores que sus pares del sector particular pagado (Senado 2012).

Respecto de la citada prueba, “los alumnos de escuelas municipalizadas que rinden PSU, también tienen las más bajas posibilidades de aprobarla y obtener los puntajes más altos” (OCDE y BM 2009). Lo anterior, dificulta que niñas, niños y adolescentes egresados del sistema público -y que, a diferencia de los estudiantes de estrato sociocultural medio y alto, en su mayoría no obtienen preparación pagada anexa, como clases particulares o preuniversitarios- ingresen a planteles de educación superior de calidad, y que forman parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Una excepción a esta regla la constituyen los llamados “Liceos emblemáticos”, establecimientos municipalizados que cuentan con buena reputación dado los logros académicos de sus alumnos, que son escogidos por sus calificaciones y desempeño en pruebas propias –situación que variará progresivamente con la eliminación de la selección de estudiantes que acuden a instituciones fiscales-. Dichos colegios se encuentran en comunas de estrato medio y alto y corresponden a alrededor de una docena en la ciudad de Santiago, capital de Chile.

La admisión a las universidades, incluyendo a las del CRUCH, se da mayoritariamente vía PSU, evaluación que mide el desempeño de los educandos con relación al dominio de los contenidos mínimos obligatorios del currículum escolar. Dicho

test consta de baterías obligatorias -Matemática junto a Lenguaje y comunicación-, y optativas -Ciencias e Historia, geografía y ciencias sociales-, teniendo un puntaje máximo de aproximadamente 850 puntos. En este contexto, “todas las universidades miembros del CRUCH exigen que los postulantes rindan la Prueba de Selección Universitaria o PSU, y se espera que reserven las matrículas para los que hayan obtenido por lo menos el puntaje mínimo, actualmente 450 puntos (OCDE y BM 2009). En las casas de estudio más distinguidas, las puntuaciones promedio de los últimos seleccionados por lo general superan los 600.

En lo que concierne a calidad, cabe mencionar que ese atributo que se establece en los procesos de acreditación para la educación superior. Hoy se tiene que “si bien el 91% de la matrícula de educación superior se encuentra concentrada en instituciones de educación superior acreditadas, sólo el 29% de la matrícula de pregrado se encuentra cursando en una carrera acreditada” (Senado 2012). Este particular escenario, es posible debido a que la competencia de los planteles de educación superior se mide separadamente de la idoneidad de las carreras que imparte. En tanto, se aprecia que los egresados de las universidades más renombradas obtienen mejores rentas y poseen mayor empleabilidad, tal parece que “las familias ‘compraron’ la idea de que la educación superior en forma genérica e indiferenciada -cualquiera sea la carrera y la institución oferente- aseguraría un futuro laboral próspero para sus hijos” (Senado 2012), razón por la cual, de no contar con ayudas, pueden llegar a buscar financiamiento incluso en la banca privada.

Caso aparte es el de los CFT e IP: “una parte importante de las universidades cuenta con la acreditación institucional, mientras que en los CFT e IP la tendencia se revierte” (Senado 2012). Cabe agregar que a estas instituciones acceden una mayoría de estudiantes provenientes de los quintiles más pobres. Junto a eso, se tiene que dicho país presenta una alta valoración, en términos monetarios, de la posesión de un grado y estudios de postgrado; un titulado universitario, puede llegar a percibir más de dos veces y media el salario de quienes solo cuentan con licencia de enseñanza secundaria (OECD 2015a).

Es así que Chile se ubica en el tercer lugar del ranking OCDE, en razón al gasto familiar en educación superior, teniéndose que el país posee altos aranceles universitarios y menos ayudas gubernamentales para los estudiantes (OECD 2015a). Respecto de estudios de perfeccionamiento en el extranjero, se cuenta con becas de formación de postgrado. Es así que en Becas Chile, programa destinado a otorgar apoyo económico a sus beneficiados, para instruirse en instituciones internacionales de excelencia, se tiene que el llenado del Formulario de Acreditación Socioeconómica, FAS –requisito para aplicar-, es meramente anecdótico, no influyendo en el proceso de selección mismo. En tanto, el perfil del becario corresponde mayoritariamente a estudiantes provenientes de sectores acomodados, graduados de establecimientos particulares pagados bilingües. Al respecto, Gallegos, Bustos y Romaguera, señalan:

Los postulantes efectivos a Becas Chile son por definición individuos de alto nivel socioeconómico, relativo al de la población. Sin embargo, una vez que se postula, la probabilidad de ganar la beca no estaría determinada por la condición socioeconómica del postulante (Gallegos, Bustos y Romaguera 2010:8).

En razón a aquello, existen mayores posibilidades de que los facultados para convertirse en futuros hacedores de políticas provengan de un mismo sector social, uno aventajado económicamente, en el que además se valida su “voz”, en atención a su calidad de expertos, “(...) una elite de personas bien nacidas que la enseñanza tecnocrática ha hecho girar hacia la producción en serie de especialistas” (Bourdieu y Passeron 2003).

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1. *La educación en tiempos de dictadura*

Durante el gobierno del Presidente Allende -que se extendió de 1970 a 1973-, se observó que el Estado tuvo un potente rol en lo referido al plano educativo:

La política educacional del gobierno de la Unidad Popular (1970-1973), se sustentaba en un proyecto de escuela nacional unificada, con una fuerte influencia estatal, orientada por un ideal democratizador de la educación, tendiente a fortalecer los principios y valores de una nueva sociedad que se abría paso gracias al triunfo de un socialismo democrático (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez 2008:131).

De ese modo, la administración Allendista se caracterizó por sus esfuerzos en alcanzar el ideal de igualdad social. Para ello:

(...) asignó a la educación los más altos recursos financieros del periodo, adelantó la expansión educativa y avanzó en la política de igualdad de oportunidades (...) Sin embargo, su gestión se vio entrabada por la rigidez del conjunto de la institucionalidad estatal y, sobre todo, por el clima de conflicto social e ideológico que rodeó su prematuramente interrumpida gestión (Muñoz 2012:21).

Posteriormente, ya en régimen militar -1973 a 1990-, en la década de los 80, se llevó a cabo una reforma que cambió profundamente el sistema educativo chileno.

La brusca llegada del gobierno militar en 1973 puso término a este corto período de profundos cambios estructurales en educación, y produjo un estancamiento de las reformas y proyectos que se habían venido gestando desde el gobierno anterior, lo que se vio reflejado en una baja sustancial de la inversión en el área educativa, la cual pasó de un 7,5% a un 2,6% del producto interno bruto (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez 2008:131).

De esta manera, el General Pinochet comienza a fundar una transformación cuyos alcances perduran hasta hoy. Los cambios se orientaron a modificar la organización del sistema escolar, teniéndose un contexto previo en el que:

Hasta comienzos de los años ochenta, cerca del 80% de las escuelas eran administradas por el Estado. El Ministerio de Educación estaba a cargo del financiamiento y producción de la educación pública, la supervisión y creación de los contenidos curriculares, y de la inversión y construcción de la infraestructura de los establecimientos públicos de educación. El diagnóstico, sin embargo, era que el sistema proveía una mala calidad en la educación, con elevada deserción y repetición (...) Este diagnóstico condujo a una profunda reforma, que fue inspirada en el trabajo de Friedman<sup>3</sup> (Friedman 1955 en Drago y Paredes 2011:169).

Junto con aquello, el régimen fortaleció la privatización del servicio introduciendo, a escala nacional, un sistema de vouchers, en el que los fondos de Subvención Escolar debían ser entregados a las escuelas por cada alumno registrado, al tiempo que descentralizó su administración, hasta entonces estatal, para delegar su funcionamiento en los municipios. Es así que:

La descentralización por lo general "castiga" a las organizaciones locales con capacidad para hacer llegar la educación, ya que se les da más responsabilidad en sus decisiones, pero no tienen el conocimiento de la información para ejercer aquella responsabilidad con eficacia. (McEwan y Carnoy 2000; Carnoy et al. 2001; Paulin 2002 en Carnoy 2005:6).

En razón a lo expuesto, cambia la morfología de la escuela:

(...) la reforma dio paso a tres tipos de establecimientos: i) municipal, con financiamiento del Estado (mediante subvención por alumno) y administración municipal;

---

<sup>3</sup> Friedman, Milton. 1955. "The role of government in education", *Economics and the Public Interest*, R. Solo (comp.), New Brunswick, Rutgers University Press.

ii) privado subsidiado, con financiamiento del Estado (por medio de subvención por alumno) y administración privada, y iii) privado pagado, con financiamiento y administración privada (Drago y Paredes 2011:169).

De tal forma, “la reforma de comienzos de la década de 1980 tuvo fundamentos financieros, de eficiencia y de distribución de poder, los que se interpretaron como decisivos para una mejora de la calidad de la educación” (Cox s.f.). El sistema de vouchers, pretendía ser un aliciente para la competencia por matrícula entre establecimientos educativos.

Desde este esquema de Estado subsidiario se pretende que los colegios particulares garanticen la ampliación de oportunidades de acceso a la educación, extendiendo sus beneficios a toda la población. Fundamentalmente, bajo el principio de libertad de enseñanza, se pretende que la oferta educacional permita a los padres elegir el lugar donde quieren que sus hijos estudien (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez 2008:131).

Con base en esas ideas, se esperaba que el nuevo escenario contribuyese a la mejora de la enseñanza, forzando a las escuelas a remozar su oferta educativa para captar potenciales “clientes”. Consecuentemente, el SIMCE debía constituir una importante herramienta para dinamizar la competencia entre planteles, y facilitar las decisiones de las familias en materia educativa, informando acerca de los resultados académicos de los distintos establecimientos. No obstante, en su creación, en 1988, los resultados del SIMCE no se hicieron públicos sino hasta mediados de los años 90, por lo que los datos que generaba la evaluación no constituyeron una ayuda para discernir entre la calidad de una escuela u otra. Los alumnos tendieron a aglutinarse principalmente según su condición social, de modo que “el mercado” no se comportó a la altura de lo deseado; “estas escuelas en la práctica no compiten entre sí por los alumnos. Están ausentes los incentivos para que ello ocurra” (Beyer et al. 2003 en Donoso 2005). Lejos de la perspectiva inicial, el SIMCE habría contribuido en la segregación de estudiantes desposeídos.

Ante tal panorama, el ingreso a los establecimientos privados, ya sean con o sin subvención estatal, pasó a encontrarse condicionado al poder adquisitivo de las familias, a

pruebas de ingreso, exigencias de conducta y rendimiento académico de alumnas y alumnos. Las diferencias que debían ser corregidas se tornaron aún más patentes; “el Gobierno militar no intentó abordar mediante políticas compensatorias las desigualdades resultantes de la competencia entre las escuelas particulares subvencionadas y municipalizadas; tampoco abordó educativamente los requerimientos educativos de los alumnos de sectores de pobreza” (MINEDUC 1980 en Cox s.f.). Acerca de la subvención escolar de este período, debe añadirse que:

Esta decisión no consideró la evidencia internacional que sugiere una relación inversa entre el aprendizaje y el nivel socioeconómico o educacional de los adultos del hogar. Más aún, la subvención plana genera incentivos para seleccionar alumnos de mayor nivel socioeconómico, discriminar a los más pobres (porque tienen menor resultado potencial) y expulsar a aquellos con menor rendimiento (Mizala y Torche 2013:3).

El régimen del General Pinochet culmina en 1990, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, creada para asegurar la continuidad de la reforma impulsada bajo su mandato. Respecto de la calidad de la enseñanza en este período Cox (s.f.), señala:

En forma más clara que con respecto al tema de la mantención o caída en la calidad promedio de los aprendizajes, la reforma de los Ochenta es seriamente deficitaria respecto a criterios de igualdad de oportunidades de aprendizaje e integración educativa de la nación (Cox s.f.:16).

#### *4.2. Las reformas al sistema educativo*

Con la vuelta a la democracia hubo expectativas de cambio, las que no tuvieron asidero, puesto que no se hicieron modificaciones de fondo a lo impuesto dictatorialmente en el período anterior. A principios de 1990, “el gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981” (OCDE 2004 en Donoso

2005). Para entonces se contaba con un importante avance en la cobertura del servicio, y un progresivo aumento del gasto público en educación, no obstante:

El número de escuelas privadas sostenidas con financiamiento público aumentó en un 50%: de poco menos de 2.000 en 1980 a casi 3.000 en 1990. En términos de matrícula, la reforma amplió la oferta privada en la educación subvencionada de manera radical: de un 19.6% de la matrícula en 1982 al 32.4% de la misma en 1990 (Cox s.f.:7).

El efecto de los incentivos a la educación particular subvencionada durante esta fase fue notorio: “ello se tradujo en un aumento muy elevado de las matrículas en el sector privado, lo que ha puesto en entredicho la sostenibilidad de la educación municipalizada” (Paredes y Pinto 2009 en Drago y Paredes 2011). A 2011, los alumnos que asistían a aulas públicas correspondían a un 42%, mientras un 51% concurría a establecimientos particulares subvencionados por el Estado, y un 7% se educaba en aulas privadas (Portales 2011). Igualmente se observan bajos resultados en establecimientos de dependencia fiscal, pudiéndose advertir que el sistema de vouchers no había tenido el impacto previsto y había originado en verdad, una discriminación negativa hacia los estudiantes más vulnerables, concentrados especialmente en las aulas fiscales.

La situación generada una década atrás, se agudiza tras la aprobación, en 1993, del Financiamiento Compartido, modificación que, mientras permite a las escuelas recibir pagos por parte de las familias, no reduce el aporte estatal. La medida impulsada por el Presidente Aylwin, modifica el sistema para auspiciar, una vez más, la proliferación de establecimientos privados con subvención del Estado.

Dicha disposición condiciona la elección de establecimientos escolares a los recursos económicos que posean las familias, de modo que discrimina, en tanto que no incrementa, necesariamente, la calidad de la enseñanza. En ese sentido, “es, efectivamente, un aporte prácticamente nulo a la equidad en educación, si por tal entendemos la distribución de oportunidades y de recursos educativos de manera inversa a la disposición de capital económico por parte de las familias” (Corvalán 2003 en Donoso 2005). Consiguientemente, se “...atribuyen los mejores resultados escolares del sector particular

subvencionado al desplazamiento de la población de mejores ingresos relativos hacia ese sector, es decir, se deberían al propio capital social y económico de ese grupo más que a la calidad misma de la educación” (Hsieh y Urquiola 2002 en Donoso 2005). En atención a lo dicho, desde 1990, se puso en marcha distintos programas compensatorios dirigidos a estudiantes de escuelas vulnerables, es así que:

Con el fin de mejorar la calidad y equidad de la educación en favor de los sectores más vulnerables del país, a comienzos de la década de 1990 se desarrolló una serie de programas complementarios a la subvención educacional, destacándose los programas de apoyo a escuelas que atienden a niños más vulnerables (por ejemplo, el Programa de las 900 Escuelas para sectores pobres (P-900), los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) (Drago y Paredes 2011:169).

Esas intervenciones se encaminaron a alcanzar mayor equidad, mediante la mejora de la calidad de la educación, con programas integrales y focalizados. No obstante lo anterior, en el sistema educativo chileno se aprecia que “por sobre variaciones, discontinuidades y déficits, es evidente un patrón acumulativo y consistente” (Cox s.f.). En ese sentido, se precisaría de una transformación que alcance los cimientos del sistema. Al respecto, “una de las principales disyuntivas que enfrenta la reforma chilena es poder determinar en un plazo lo más breve posible un camino sólido a seguir que salga del determinismo estructural como también del agotamiento mercantil que ofrece el neoliberalismo” (Stiglitz 2000 en Donoso 2005).

El concepto de reforma educativa agrupa múltiples expresiones orientadas al cambio, que en educación dan cuenta de una transformación significativa del sistema educativo o de parte relevante del mismo, atendiendo a su mejoría respecto de la situación inicial, que involucra la dimensión estructural, la histórica y la epistemológica (Popkewitz 2004 en Donoso 2005:114).

Igualmente, ha de considerarse que:

“La reforma educativa no es una veleidad política, ni un episodio de confrontación, sino una condición de posibilidad para fijar nuevas estrategias y medidas que hagan real y efectivo en las circunstancias actuales el derecho a la educación” (Gimeno et al. 2006:182).

Desde esa postura, se justificó una reforma que se produjo entre 1996 y 1999, bajo el mandato del Presidente Frei, que programó un aumento del gasto en educación, modificación a los currículos escolares, y la extensión de la jornada de clases. Todas aquellas, innovaciones tendientes a obtener avances en los términos ya dichos. La insuficiencia de las mencionadas iniciativas para paliar las dificultades propias de la disposición del sistema, y un creciente descontento social, plasmado en la “Revolución Pingüina” de 2006 –nombrada así debido al tradicional uniforme que visten los estudiantes chilenos- fueron un catalizador para otro cambio. Aquella fue una de las protestas estudiantiles más multitudinarias de la historia del país y forzó a la Presidenta Bachelet a realizar modificaciones:

Las protestas llegaron a su punto máximo el 30 de mayo, cuando marcharon 790.000 estudiantes, y el 5 de junio, cuando una huelga nacional convocada por la Asamblea Coordinadora de Estudiantes – la más grande en la historia chilena – paralizó el sistema de educación en el país. La mayoría de las universidades cerró y el Colegio de Profesores se declaró en huelga. Las razones de los estudiantes fueron ampliamente reconocidas como justas: alrededor de 87% de los chilenos encuestados dijo que apoyaba el movimiento y los alumnos de colegios privados le dieron su apoyo activo (OCDE y BM 2009:29).

Es así que en 2009, durante el primer período de gobierno de la mandataria, se aprueba una nueva reforma. La derogación de la LOCE, da paso a la Ley General de Educación, LGE, lo que supuso un marco legal idóneo para la introducción de transformaciones de base. Desde entonces, se espera la concreción de la totalidad del proyecto, que establece distintas modificaciones en materia de educación, siendo sus elementos esenciales la búsqueda de la calidad de la misma -por cuanto a la fecha no se ha

alcanzado ese objetivo-, el fin del copago en establecimientos con subvención estatal y de la selección de los estudiantes en las escuelas públicas. Todo lo anterior se funda en ideales democráticos, mismo que iniciativas como SEP –a la que se le ha dado continuidad en gobiernos de distinta tendencia política- pretenden conseguir. Para el caso chileno, la equidad educativa aún resulta esquiva, generar condiciones que contribuyan a ello es una tarea inconclusa.

#### *4.3. Educación pública gratuita y de calidad*

En Chile la educación es un derecho establecido constitucionalmente. En su artículo 19, N° 10, la Constitución la consagra como un derecho (Chile 1980). Dicho apartado decreta que el Estado debe asegurar la gratuidad en los niveles de enseñanza básicos y medios. Acerca de aquello:

“La educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, o tengan su origen en causas familiares o sociales (...) el derecho a la educación se ha ido configurando progresivamente como un derecho fundamental, asumiendo los Estados su provisión como un servicio público prioritario” (Sala 1994:70).

En esa línea, cabe reflexionar en cuanto a los alcances fácticos de la exención de pago, pues en rigor aquella por sí sola, no resulta una garantía de acceso igualitario a la educación. Es así que se tiene que:

“La misma gratuidad de la enseñanza obligatoria, si no forma parte de una política decidida de redistribución de la renta puede convertirse y se convierte en una manera de financiar indirectamente la desigualdad, pues, mientras las familias con menos recursos no pueden hacerlo, las familias con más los ven así liberados para financiar los complementos educativos, en el mismo centro escolar o fuera de él, que ayudarán a sus hijos a lograr las deseadas ventajas escolares y sociales” (Fernández 1998:50).

Consecuentemente, la gratuidad atraería a alumnas y alumnos procedentes de los sectores más empobrecidos, que debido a la carencia de medios económicos, se encontrarían ante la imposibilidad de escoger, acudiendo a las aulas fiscales. En dicho aspecto, si bien la escuela es incapaz de solucionar por sí misma la totalidad de los problemas derivados de ese contexto, ésta puede introducir en sus prácticas medidas que busquen elevar el grado de equidad entre sus alumnos; la escuela es una institución estratégica para el desarrollo de un país, tiene cercanía e influencia crítica en los ciudadanos, en la que resulta clave el rol de la comunidad escolar. En este sentido ha de considerarse que:

(...) parece que no existe nada más cómodo para una sociedad que culpar de sus males a la escuela -exculpando así, de paso, a otras instituciones como las empresas y el Estado- y tratar de encontrar soluciones mágicas a través de su permanente reforma -lo que sirve para distraer la atención de lo que verdaderamente necesitaría ser reformado, dentro y fuera de la institución escolar (...) se clama y brama sobre el contenido de los programas, la ausencia de tal o cual materia, la formación del profesorado, etc., pero raramente se llega al fondo de la cuestión (Fernández 1998).

Sin embargo, no es menos cierto que dada la condición eminentemente pública de la institución educativa, y su susceptibilidad a los problemas sociales, las soluciones que el colectivo demanda, requieren de la voluntad de diversos actores políticos, incluyendo a la comunidad escolar. Respecto de aquello:

La educación está encuadrada dentro de la esfera política, en el doble sentido de que es considerada como un derecho del que se es titular por el simple hecho de nacer o de ser persona y de que el aparato a través del cual discurre pertenece al Estado o es regulado más o menos estrictamente por éste, aunque permanezca en parte en manos privadas (Fernández 1998).

Como se ha visto, previo a la década de los 90, el sistema educativo chileno tuvo avances considerables en materia de cobertura. Es así que desde el retorno del orden democrático, se tuvo como principal desafío mejorar la calidad de ese servicio público. No

obstante, en el presente se observa que, “el sistema no cumple con eficiencia su rol equitativo de ofrecer más a los que tienen menos, salvo la acción focalizada de los programas que evitan que estas diferencias se amplíen aún más” (Navarro 2002 en Donoso 2005). Es en este tenor se enmarca la Subvención Escolar Preferencial, SEP, concebida para amortiguar las diferencias observadas entre el rendimiento de alumnas y alumnos ricos y pobres.

En el presente, tras distintas intervenciones en el ámbito educativo, la evaluación que realiza el SIMCE, a alumnas y alumnos de educación básica y media, pone de manifiesto resultados dispares entre establecimientos privados y públicos, siendo estos últimos a los que acceden los estudiantes con mayores índices de vulnerabilidad social. Esa brecha da cuenta de divergencias en la calidad de enseñanza de tales instituciones y el condicionamiento al que están sujetos los estudiantes más desposeídos. No obstante el imperativo de calidad ya mencionado, al que han adherido los gobiernos en las últimas décadas, y mediante el que se espera alcanzar mayor equidad social. Respecto de la calidad, Braslavsky, dice:

Para saber si la educación iberoamericana actual es una educación de calidad para todos es necesario saber si es pertinente para las personas, tanto desde el punto de vista objetivo como subjetivo, es decir si le permite construir un sentido profundo y valioso del bienestar y acceder a ese bienestar mientras están en las escuelas y cuando salen de ellas (Braslavsky 2006:89).

Luego de la descentralización del sistema, la escuela chilena adquiere –quiéralo o no- protagonismo en la generación de avances, los tienen que ver primordialmente con la mejora de la calidad de la formación que reciben los estudiantes, en miras a conseguir un sistema educativo en sintonía con las exigencias sociales actuales. No obstante, al tiempo que en la dictadura le fueron delegadas labores administrativas y un cierto grado de independencia -visto hasta hoy- no se la proveyó necesariamente de los recursos que precisa para este cometido. De este modo, en las escuelas chilenas hay gestiones tan diversas como alumnos en sus aulas.

#### 4.4. *La Escuela neoliberal*

La escuela es el último eslabón de una cadena que comienza en las altas esferas de la política y en la que intervienen además sectores con supremacía:

La clase dominante ya no usa preponderantemente el Estado, ni sólo el orden simbólico para ser dirigente. El ordenamiento ideológico (y la hegemonía) se logra por la mercantilización de las instituciones sociales que aseguran seguridades de mediano y largo plazo a las personas. Así, los sistemas de salud, de previsión social y de educación que eran los brazos fuertes del Estado benefactor y que constreñían a las individualidades a darse un ser colectivo para demandar y mejorar su nivel de protección social, son hoy ámbitos de transacción y adquisición individual en el mercado (García-Huidobro 2007:71).

Al respecto, cabe observar la trascendencia de los intereses creados de determinados grupos sociales en el ámbito educativo, considerando, tal como se dijo anteriormente, que en el sistema chileno se distingue un importante grado de privatización en todos los niveles de enseñanza, en los que dada la regulación vigente, resulta posible el lucro. En este sentido, resulta innegable la existencia una lógica de mercado, compartida en los sectores influyentes, en los que interactúan distintos tipos de implicados en calidad de actores, debido a su condición de dueños, inversores, asesores u otras vinculaciones. El negocio parece ser rentable, ya que, si bien, se desconocen cifras referentes, como se ha visto, la proliferación de este tipo de establecimientos ha sido creciente y constante en el tiempo.

“(…) en efecto, las leyes del mercado donde se forma el valor económico o simbólico, o sea, el valor como capital cultural, de las arbitrariedades culturales reproducidas por las diferentes AP<sup>4</sup> y, de esta forma, de los productos de estas AP (individuos educados) constituyen uno de los mecanismos, más o menos determinantes según el tipo de formación social, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases” (Bourdieu y Passeron 2001:26).

---

<sup>4</sup> AP, corresponde a Acción Pedagógica.

De tal modo, y en función de su patrimonio, existen familias que tienen la potestad de elegir las escuelas en las que se educarán sus hijos, ejerciendo efectivamente la libertad que ofrece el sistema legado por el régimen autoritario de los años 80, en el que:

“La mayor parte del tiempo, la acción de privilegio se percibe sólo bajo sus formas más brutales: recomendaciones o relaciones, ayuda en el trabajo escolar o enseñanza suplementaria, información sobre las carreras y sus perspectivas. En realidad, lo esencial de la herencia cultural se transmite de manera más discreta y más indirecta e incluso con ausencia de todo esfuerzo metódico y de toda acción manifiesta” (Bourdieu y Passeron 2003:35).

Si bien se sabe que resulta utópico generar una sociedad completamente igualitaria, el imperativo presente es hacer eco de las demandas de equidad expresadas por la población, y propiciar la igualdad de oportunidades de las personas, particularmente en el sistema formativo. Es así que la libertad que profesa el modelo neoliberal imperante en Chile, no puede ser tal, en la medida que no exista una distribución de recursos que brinde a los estudiantes más vulnerables medios que mermen su situación inicial, de modo que sus logros académicos sean únicamente fruto de esfuerzos. Al respecto, se haya que:

En Chile, los Estados Unidos, Nueva Zelandia y Suecia, la considerable libertad que se tiene para elegir la escuela fomenta la desigualdad. Esta separación puede repercutir directamente en la calidad, ya que los alumnos más ricos y más aventajados y las escuelas con mejores redes de contactos terminan disfrutando de las mayores ventajas, mientras que, cada vez en mayor medida, las escuelas públicas acogen a las poblaciones más desfavorecidas (Fiske y Ladd 2000; Hsieh y Urquiola 2006 en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2015:285).

La citada libertad se vincula también al concepto de mérito. En el ámbito educativo, aquello se refiere al reconocimiento que le corresponde a un estudiante debido a sus logros académicos. De esa forma, alumnas y alumnos obtendrían gratificaciones, por aquellas cualidades que de manera natural poseen, o por habilidades adquiridas durante la vida, asociadas a factores sociales, culturales y económicos. Dado que ni la herencia biológica ni

la social se escogen, considerar el mérito por sí mismo, como un criterio de distinción, viene a ser injusto; el concepto de meritocracia, puede resultar una idea romántica, usada por la sociedad para legitimar convenientemente un sistema perverso y excluyente, en el que “la ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades –particularmente en materia de éxito educativo- como desigualdades naturales, desigualdades de talentos” (Bourdieu y Passeron 2003). De esta manera, se “normalizaría” un panorama que dista de serlo, en tanto:

“El paso por la escuela hace que las personas vean las diferencias de riqueza, poder o prestigio no ya como el resultado de la escisión de la sociedad en clases sociales, géneros o grupos étnicos diferentes, sino como el producto de la simple competencia interindividual dentro de un juego esencialmente neutral” (Fernández 1998:44).

Es así que, mal interpretado a menudo, aquel concepto crea falsas expectativas en las clases medias y bajas; la meritocracia por sí misma es insuficiente para generar equidad, pues no se puede medir con igual vara realidades diferentes. Si se la considera de tal forma, la injusticia ocasionada por el ordenamiento puede ser aceptada y hasta desapercibida, en tanto la sociedad habría de tomar por justo el resultado de una partida disímil, siendo la igualdad de condiciones el único escenario que la haría posible.

De hecho, en el ideal de una competencia justa y formalmente pura, los "vencidos", los alumnos con fracaso (y todos son en términos relativos), ya no se perciben como víctimas de injusticia social, sino como responsables de sus fallos puesto que la escuela les dio, a priori, todas las posibilidades de tener éxito (Dubet y Duru-Bellat 2004:107).

En este sentido, puede añadirse que “la sociedad deja de ser culpable porque cada cual es ya responsable de su propia suerte. La imagen de la discriminación social deja paso a la del éxito o el fracaso individual y, para más señas, escolar” (Fernández 1998). Es así que para que el esfuerzo personal cuente, deben contemplarse políticas y programas dirigidos a compensar las carencias de los estudiantes provenientes de estratos sociocul-

turales más bajos. En este sentido, la SEP “es una corrección al antiguo esquema parejo de subvención existente en Chile, el cual creaba implícitamente incentivos a la selección de alumnos de mayor nivel socioeconómico debido a que cuesta menos educarlos” (Elacqua, Mosqueira y Santos s.f.). Lo dicho, en contraparte a la subvención plana -que plantea igual cantidad de recursos para estudiantes con distintos requerimientos- “para lograr más justicia, la escuela debe considerar las desigualdades reales y tratar de compensar todo lo que escapa a la responsabilidad individual para lograr un mérito justo. Este es el principio de discriminación positiva” (Dubet y Duru-Bellat 2004). Obrar de manera contraria, derivaría en un trato indigno hacia las alumnas y alumnos vulnerables.

#### *4.5. El determinismo de la escuela chilena*

Acercas del proceso formativo, se puede decir que éste “tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim 1996). Dichas finalidades se relacionan con lo que la sociedad ha establecido necesario de transmitir a las futuras generaciones. De este modo, el currículum escolar incluye conocimientos, valores y expectativas sociales, en tanto “la educación responde ante todo a necesidades sociales” (Durkheim 1996). Respecto del rol socializador de la institución educativa, debe añadirse que:

Para perpetuarse, la sociedad y las instituciones que la componen tratan de alentar en sus miembros los valores, conocimientos, representaciones, formas de comportamiento, rasgos caracteriales, etc., que sirven a tal fin y de desalentar a los que se oponen al mismo. Los procesos por los cuales se trata de introducir, generar o estimular tales rasgos en la personalidad de los individuos, se designan genéricamente con el nombre de socialización (Fernández 1998:20).

La Educación involucra distintas esferas del desarrollo humano, su fin es el desarrollo de las capacidades personales; en términos sociales, reproducir un ideal

colectivo, el que debe personificarse en un ciudadano capaz de insertarse exitosamente en la comunidad. Respecto de aquello, se tiene que:

El desarrollo de capacidades a través del sistema formal de educación constituye uno de los principales -aunque no el único- ejes de inclusión social para los y las jóvenes. Más años de escolaridad no solo permiten mejores oportunidades de inserción laboral, sino que también habilitan a las juventudes para una participación más plena en las sociedades democráticas, complejas y globalizadas del mundo actual. La educación es, además, una de las principales herramientas para romper el círculo de reproducción intergeneracional de la pobreza y la exclusión (CEPAL 2014:130).

Acerca del círculo de la pobreza ha de añadirse que:

La persistencia de algunos grupos sociales en ésta, o su reproducción generacional en las mismas familias, se explicaría por una especie de círculo vicioso consistente, en el que los pobres, además de serlo ellos, son por lo mismo incapaces de dar a sus descendientes los instrumentos necesarios para salir de la pobreza, con lo cual éstos vuelven a ser pobres y así sucesivamente (Fernández 1998:56).

Es así que diferencias que pueden derivar en situaciones de exclusión, comienzan a originarse tempranamente debido a diversos factores sociales y se agudizan posteriormente. El círculo de la pobreza se perpetúa fácilmente; la situación educativa alcanzada por madres y padres se encuentra relacionada con su acceso a determinados empleos y rango de remuneración, incidiendo directamente en la condición socioeconómica de la familia. A su vez, en el ejercicio de la parentalidad, se potencia o no el desarrollo de niñas, niños y adolescentes, quienes durante las primeras etapas de la vida se encuentran especialmente afectos a la motivación, estimulación del aprendizaje, internalización de normas y hábitos, clima socio afectivo y otros factores biopsicosociales que repercutirán en su formación integral. Del mismo modo, una baja educación del grupo familiar se relaciona con la dificultad de acceso a determinadas fuentes de información, afectando la toma de decisiones respecto de la educación de hijas e hijos, tal como es la elección de una escuela.

Los estudiantes no eligen en qué familia nacer, al igual que tampoco pueden decidir la influencia que esto tiene en sus vidas. Como sea, “no podemos tener dudas sobre el poder de la herencia cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser” (Freire 2002). Al respecto cabe sumar que “(...) la acción directa de los hábitos culturales y de las disposiciones heredadas del medio de origen es redoblada por el efecto multiplicador de las orientaciones iniciales (...)” (Bourdieu y Passeron 2003). Todo aquello ayuda a comprender la predisposición de los estudiantes vulnerables a un bajo rendimiento escolar, repitencia de grado, deserción del sistema y por ende, la reproducción de diferencias sociales. Es así que “(...) el Sistema educativo puede asegurar la perpetuación del privilegio por el solo juego de su propia lógica” (Bourdieu y Passeron 2003).

Bajo esa lógica, el medio también propende a replicar la exclusión. Respecto de tal concepto, se puede considerar que “excluir es lo contrario de incluir, significa dejar fuera” (Gil 2002). De esa manera, es dable señalar que “una sociedad muy excluyente sería una sociedad injusta, poco democrática. O dicho de otra forma, si no hay igualdad de oportunidades, no se logra la democracia plena y se da la exclusión social” (Gil 2002). En este sentido, “que una sociedad sea más justa, también depende de la contribución que haga el sistema educativo. La mejora de la eficacia no está, como frecuentemente se ha creído, reñida con la lucha contra las desigualdades” (Bolívar 2005).

En ese sentido, es dable mencionar que algunas características orgánicas de la escuela chilena fomentan la falta de calidad de su enseñanza pública, respecto de la privada, promoviendo la inequidad social provocada por el ordenamiento general. Así, se observa que aquella institución no solamente diferencia, sino que contribuye a perpetuar la supresión de parte de sus usuarios. De acuerdo a lo mencionado, es dable añadir que “en su sentido más amplio, la segregación se refiere a la desigual distribución que poseen los diversos grupos sociales ya sea entre unidades de organización diferentes, entre zonas geográficas o en una combinación de ambos” (James y Taeuber 1985 en Bellei 2013). Tal situación, lejos de beneficios, conlleva un desmedro en la formación de alumnas y alumnos.

Educarse en un ambiente socialmente diverso fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y permite aprender cosas nuevas, a interactuar con otros y a construirse redes sociales a medida que el círculo de personas, experiencias y contextos sociales se amplía. Los más privilegiados lograrán con la integración social un mejor conocimiento de su sociedad, una disminución de sus prejuicios y la apertura a un entorno de vida más real y pluralista. Los más pobres aprovecharán del capital cultural de sus compañeros. Se beneficia, en suma, la sociedad en su conjunto: mejora su cohesión y su sentido de equidad (García-Huidobro 2007:69).

Para el caso chileno, la exclusión en el ámbito escolar guarda relación con las limitaciones que tienen las alumnas y alumnos más desventajados socialmente, para acceder a establecimientos educativos de mayor calidad, determinándose, de este modo, su desempeño académico y renta futura. En este contexto, la escuela no hace sino dar continuidad a tal realidad. Habiendo que:

(...) los estudiantes de clase baja se consideran un simple producto de lo que son y el resentimiento de su destino oscuro no hace más que reforzar las posibilidades de fracaso, según la lógica de la profecía que contribuye a su propio cumplimiento (Bourdieu y Passeron 2003:108).

Lo anterior, ya que “en las sociedades modernas los sistemas educacionales han sido definidos como una agencia clave en el proceso dual de socialización y selección técnica de las personas, especialmente en referencia al mercado laboral” (Bellei 2013). Como es sabido, alumnas y alumnos provenientes de los estratos socioculturales más desposeídos, presentan mayores obstáculos para cumplir con éxito las demandas escolares. Marchesi (2004), señala que para los estudiantes que fracasan en el sistema escolar -situación que se da en mayor medida en las instituciones fiscales- “la probabilidad de encontrar un trabajo, su estabilidad en el mismo y su retribución económica son menores que en los casos de mayor nivel educativo” (Marchesi 2004). En este aspecto, y de acuerdo a la economía del conocimiento, se tiene que:

Los trabajadores no calificados y las personas sin competencias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida no tendrán posibilidades de obtener empleos decentes. Los

cambios en la organización del trabajo y en las demandas de calificaciones explican en gran medida la tendencia al aumento de la desigualdad. Dicha tendencia se expresa con mayor intensidad en los países con mayores niveles de desregulación de sus mercados de trabajo y de sus políticas sociales (Tedesco 2004:559).

En esa línea, tal como señala Bolívar (2005) “las desigualdades sociales previas determinan las trayectorias de los escolares en una escuela que, bajo la igualdad formal de los alumnos, no corrige sino que legitima” (Bolívar 2005). Tal es el caso que:

En la mayor parte de los países, los que llegan a los niveles más altos de educación son también aquéllos de clase social más alta. Así que, estas familias de clase social más alta no sólo inician con un mayor capital, bajo estas circunstancias, sino que reciben mayores resultados de su inversión. Esto es una fórmula segura para la creciente desigualdad en sociedades que ya son sumamente desiguales (Carnoy 2005:3).

De aquel modo, los alumnos arrastran a su adultez falencias que dificultan su acceso a la educación superior, haciendo más que factible la continuidad de inequidades.

#### *4.6. Igualdad y equidad en el ámbito educativo*

A lo largo de este texto, se han mencionado los términos equidad e igualdad, los cuales serán, a continuación, puntualizados. Al respecto, cabe expresar que en Chile, desde 1990, se han sucedido seis gobiernos democráticos -correspondiendo cinco de ellos a administraciones de corte socialista- todos los cuales, han manifestado adherir al compromiso de lograr una sociedad más igualitaria, que abrace el imperativo de la civilidad. En este sentido, se tiene que:

La igualdad de oportunidades es cierto conjunto de instituciones que asegura una educación igualmente buena y oportunidades de cultura para todos y que mantiene abierta la competencia por cargos sobre la base de cualidades adecuadas a su desempeño, y así sucesivamente (Rawls s.f.:79).

Del mismo modo, se considera que “la igualdad educativa es el piso de la sociedad democrática” (Peña 2004 en García-Huidobro 2007). De tal modo, hay que agregar que:

Democratizar la educación no es solo –aunque también- llenar las aulas de niños y de jóvenes con independencia de su situación económica o social, posibilitando con ello la igualdad de oportunidades desde el punto de vista cuantitativo; una educación democrática, es, además, la condición para el desarrollo personal y humano de los alumnos así como para su promoción dentro de la comunidad (Fernández y Mayordomo 1996:75).

En el Chile actual, existe igualdad hipotética de sus ciudadanos, no obstante cabe precisar de qué se habla cuando se alude a esta noción en el ámbito educativo, al respecto se ha de considerar que:

(i) Se puede distinguir enseguida una “igualdad de oportunidades meritocrática” que busca distribuir la educación según el talento de los estudiantes (mérito). (ii) Una “igualdad de oportunidades igualitaria” donde el criterio de distribución es la universalidad de la ciudadanía que pide que todos(as) sean tratados de la misma manera. (iii) Por último, al concepto más exigente que propicia una “igualdad de oportunidades compensatoria”, donde el criterio de distribución es la dificultad para conseguir determinados resultados, por lo que hay que concentrarse en los individuos que están en desventaja y en riesgo de no lograr un nivel adecuado de educación (García-Huidobro 2007:67).

Respecto de la noción de igualdad de oportunidades compensatoria, debe señalarse que aquella ha sido la que, en el contexto político nacional chileno, se ha vinculado de manera más enérgica al concepto de justicia. En alusión a lo dicho:

Si las exigencias de la justicia pueden ser evaluadas sólo con la ayuda del razonamiento público, y si el razonamiento público está constitutivamente relacionado con la idea de la justicia, entonces hay una íntima conexión entre justicia y democracia, que comparten características discursivas (Sen 2010:356).

Junto con lo anterior, es dable agregar que:

La justicia es el valor prototípico del derecho y el que solo tiene este carácter, ya que la libertad y la igualdad se manifiestan también en el contenido de los derechos (...) Por eso el concepto de justicia, referido al derecho positivo se descompone o desdobra necesariamente en dos acepciones: “la justicia estricta” y la “equidad”, esta última como constante instrumento de discriminación de las inevitables imperfecciones del derecho estricto. (...) La ley tiende al bien común, general; no al bien absoluto (Sala 1994:11).

Igualmente, debe considerarse que:

La introducción del "principio de diferencia", es decir la preocupación del destino de los estudiantes más vulnerables, cualesquiera que sean las razones de su carencia relativa, constituye sin duda la representación de justicia más capaz de contrarrestar la "crueldad" del modelo meritocrático de la igualdad de oportunidades (Dubet y Duru-Bellat, 2004:2011).

La SEP es un programa que maniobra en relación a esta última acepción-. Al respecto, Bolívar (2005) menciona: “la igualdad de oportunidades compensatoria, propia de la socialdemocracia progresista, aboga por acciones directas, a través de la discriminación positiva, para compensar a los desfavorecidos (Bolívar 2005). La SEP fue concebida en esta razón, para atenuar las inequidades y elevar el nivel de gestión de las escuelas más vulnerables, a través del aporte extraordinario de recursos monetarios. La teoría señala que los fundamentos de dicho programa se encuentran en sintonía con las necesidades sociales. Sin embargo, como se ha mencionado, las desigualdades detectadas por el SIMCE, no solo se mantienen a través de los años, sino que se acentúan:

La voluntad ética de construir una sociedad basada en los principios de justicia y equidad tiene que traducirse en acciones que pongan de manifiesto que alcanzar ese objetivo es posible. En este sentido, la última década ha sido un período donde se ha producido un fenómeno del cual es preciso sacar todas las conclusiones y aprendizajes necesarios: a pesar del aumento en la inversión educativa en educación y a pesar de los

procesos de reforma que la mayor parte de los países han desarrollado, las desigualdades educativas persisten y, en algunos casos, han aumentado (Tedesco 2004:559).

Por aquello, y porque “en contraste con reformas estructurales, las reformas dirigidas -programas específicos para grupos en desventaja- parecen haber sido exitosas al mejorar el desempeño académico en grupos específicos” (Carnoy 2005), cabe profundizar en cómo las particularidades del sistema educativo chileno inciden en la puesta en marcha de iniciativas como la SEP, dando origen a la situación descrita.

#### 4.7. *La Subvención Escolar Preferencial*

La Subvención Escolar Preferencial, se sustenta en la idea de otorgar a las alumnas y alumnos más desposeídos mayores oportunidades de desarrollo educativo y por consiguiente mayores expectativas en su edad adulta. La iniciativa ha sido un intento por equiparar las condiciones en que los estudiantes más pobres se presentan en el sistema escolar.

(...) la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) a comienzos del 2008 se enmarca como la principal reforma destinada a lograr un alto nivel de equidad en los aprendizajes de los estudiantes más vulnerables. La novedad de la Ley SEP es que no sólo corrige un sistema de financiamiento que era neutro respecto a las condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes (incorporando un considerable monto de recursos adicionales al sistema escolar subvencionado, con un presupuesto superior a los MM\$ 320.000 para el año 2012), sino que también desarrolla un nuevo modelo de gestión institucional de mejoramiento educativo, en el cual se transfiere la responsabilidad de diseñar e implementar estrategias de mejoramiento pedagógico y de gestión tanto a sostenedores, equipos directivos y docentes de las escuelas, mientras que el nivel central construye condiciones técnicas, financieras y de soporte para avanzar en un mejor desempeño de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes vulnerables (Weinstein, Fuenzalida y Muñoz 2010 en Valenzuela, Villarroel y Villalobos s.f.:3).

La SEP, adscrita en la Ley N° 20248 (Chile 2008), se funda en la necesidad de mejorar la calidad y equidad de la educación en establecimientos educativos que reciben subvención por parte del Estado chileno. El programa constituye el reconocimiento de un escenario, en el que niñas, niños y adolescentes vulnerables presentan menores niveles de logro académico, proponiendo una discriminación positiva que significa una cuantiosa inyección de recursos financieros, en miras a mejorar el desempeño académico de sus beneficiarios. La medida, dirigida en un comienzo a estudiantes de educación básica, se extiende, en 2013, a la enseñanza media.

La SEP es una política de gran influencia en la forma de financiamiento del sistema escolar, pudiendo incrementar hasta en un 70% la subvención regular. A la vez, presenta un avance importante en relación a la exigencia de metas y resultados (MINEDUC s.f.:51).

SEP pretende la mejora en la gestión de las escuelas que atienden a los más desposeídos. La medida, provee de recursos económicos adicionales a las escuelas que concentran alumnas y alumnos prioritarios y/o preferentes en su matrícula, correspondiendo éstos a aquellos que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeconómica. De tal modo, “para los efectos de la aplicación de la subvención escolar preferencial se entenderá por prioritarios a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” (Chile 2008).

En tanto, “se entenderá por alumnos preferentes a aquellos estudiantes que no tengan calidad de alumno prioritario y cuyas familias pertenezcan al 80% más vulnerable del total nacional, según el instrumento de caracterización social vigente” (Chile 2008). El Ministerio de Educación, MINEDUC, establece de manera anual, la calidad de estudiantes prioritarios y preferentes, con base en criterios de caracterización socioeconómica, tales como la adhesión al Programa de Protección Social Chile Solidario, encontrarse dentro del tercio más vulnerable según la Ficha de Protección Social, ubicarse en el tramo A del Fondo Nacional de Salud o acreditar vulnerabilidad por bajo nivel de ingresos familiares, escolaridad incompleta de los padres, vivir en zonas rurales, o comunas con altos índices de pobreza.

Para beneficiarse de la medida, la dirección de la escuela debe elaborar un Plan de Mejoramiento Educativo, PME, que establezca metas de efectividad del rendimiento académico de los beneficiarios, debiendo considerar aspectos relativos a Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar y a la Gestión de Recursos. Junto con esto, corresponde adjuntar una lista de los potenciales favorecidos y elevar los antecedentes al MINEDUC, que decide la entrega de caudales, lo que se realiza previa firma de un “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”. El citado contrato se conviene por un período mínimo de cuatro años, pudiendo renovarse por períodos iguales, e incluye el compromiso de dar cuenta de forma anual, a la Superintendencia de Educación, del detalle del uso de los dineros otorgados.

Al suscribir el acuerdo, el sostenedor adquiere la obligación de eximir a los alumnos prioritarios de cobros, aceptar a los alumnos que postulen hasta 6° básico, informar a postulantes, padres y apoderados de la condición de los alumnos, proyecto educativo, retener en el establecimiento a los alumnos y destinar al menos un 70% de los aportes que significa la subvención, a la ejecución del PME. La ayuda se materializa mediante el traspaso de los fondos al municipio en el que se emplaza el establecimiento educativo, siendo éste el encargado de distribuir los dineros.

Uno de los aspectos claves de esta ley -a diferencia de la mayor parte de los programas y reformas que se han implementado en el sistema educacional chileno- es la entrega de recursos adicionales condicionada a una serie de exigencias que implican costos para los establecimientos (Elacqua, Mosqueira y Santos s.f.:2).

Para cumplir con los requerimientos adosados a la SEP, las escuelas pueden precisar Asistencia Técnica Educativa (ATE) cuya oferta es cubierta actualmente, tanto por personas naturales como asociaciones, relativas al MINEDUC (cuya asistencia es gratuita) o a particulares (que proveen de asesorías remuneradas, las cuales deben ser cubiertas con fondos SEP). Sin regulación al respecto, se supone competencia técnica de las ATE, quienes tienen un relevante papel, en cuanto a asegurar un aprovechamiento óptimo de los recursos recibidos mediante la SEP y la calidad de los PME. Un aspecto llamativo del programa SEP, trata de la voluntariedad de su incorporación, al respecto:

La existencia de dichos costos asociados a la entrega de recursos, sumada a la voluntariedad de la entrada, genera un proceso en el cual cada sostenedor evalúa los costos y beneficios asociados a la participación en la SEP y tras esta evaluación decide si se suma o no al sistema (Elacqua, Mosqueira y Santos s.f.:2).

De tal forma, el acceso de alumnas y alumnos prioritarios a este beneficio, depende finalmente de la voluntad de los sostenedores. Respecto a su adhesión, se tiene que “en 2011, 73% de los establecimientos particulares subvencionados y 99% de los municipales habían firmado el convenio y recibían alumnos prioritarios” (MINEDUC s.f.), cifra que a la fecha ha seguido incrementándose, al igual que el presupuesto destinado a cubrir esta iniciativa.

## 5. METODOLOGÍA

### 5.1. *Hipótesis*

Tras varios esfuerzos tendientes a mejorar la calidad y equidad del sistema educativo chileno, que involucran reformas educativas y programas de mejora, tales como SEP, dicha medida no ha logrado reducir la inequidad de esa estructura, la que se manifiesta en diferencias entre el desempeño de estudiantes de los grupos socioeconómicos bajo y alto en las pruebas de Lectura y Matemática del SIMCE.

### 5.2. *Objeto de estudio*

El presente trabajo se orientará al estudio del programa de Subvención Escolar Preferencial, en miras a definir su aporte a la generación de mayor equidad en el sistema educativo chileno, mediante la mejora de la calidad de la educación en escuelas públicas –a las que asisten en mayor medida los estudiantes vulnerables-. Lo anterior, considerando la brecha entre los puntajes de alumnas y alumnos de distinto grupo socioeconómico, en pruebas del SIMCE de Lectura y Matemática.

### 5.3. *Metodología*

#### Análisis cuantitativo

Comparación de información del SIMCE, que incluye datos recolectados a través de instrumentos de evaluación de la calidad del aprendizaje –entre ellos las pruebas de Lectura y Matemática- aplicados de forma indistinta en todos los establecimientos educativos de Chile. Para efectos del presente informe, se consideran las cifras correspondientes al período 2006-2013 –que cubre la etapa previa a SEP, que nace en 2008, y su posterioridad-, contemplando a alumnas y alumnos de 4° año de enseñanza básica, 8° año de enseñanza

básica y 2° de enseñanza media, a nivel nacional y de Región Metropolitana (RM), correspondiente a Santiago de Chile, ciudad capital.

En una primera parte, se cotejan las medias de los puntajes obtenidos por alumnas y alumnos de 4° año de enseñanza básica, 8° año de enseñanza básica y 2° de enseñanza media, en el período 2006-2013, en el SIMCE de Lectura y Matemática, en razón a su género (variable dicotómica: hombre; mujer), a escala nacional.

Seguidamente, en un segundo apartado, se contrasta la media de los puntajes obtenidos por educandos de 4° año de enseñanza básica, 8° año de enseñanza básica y 2° de enseñanza media, durante 2006-2013, en el SIMCE de Lectura y Matemática, considerando el Grupo Socioeconómico (GSE) al cual pertenecen (1: Bajo; 2: Medio Bajo; 3: Medio; 4: Medio Alto; 5: Alto), a nivel país y en la RM de Santiago.

En tanto, en una tercera parte, se confronta la media de los puntajes obtenidos por estudiantes de 4° año de enseñanza básica, 8° año de enseñanza básica y 2° de enseñanza media, durante 2006-2013, en el SIMCE de Lectura y Matemática, en relación a la dependencia del establecimiento al que asisten (1: Municipal; 2: Particular Subvencionado; 3: Particular Pagado), a nivel nacional y en la RM.

En un cuarto apartado, se observan tablas de correlación con las variables: resultado en la prueba de Lectura, desempeño en la prueba de Matemática, GSE al que se asocian alumnas y alumnos y tipo de dependencia de la institución en la que se educan, considerando datos a nivel nacional.

#### Análisis cualitativo

Atendiendo a todo lo dicho en el punto anterior y considerando datos referentes a la SEP aportados en el marco teórico, se profundiza en su examen, en miras a establecer si este programa de mejora ha incidido en el rendimiento escolar de las alumnas y alumnos

más desposeídos, acortando la brecha entre sus resultados y los de los estudiantes más aventajados socioeconómicamente, generando más equidad en el sistema, tal cual fue su propósito inicial. Aquello, por medio de la incorporación un breve análisis político, teniendo presentes las preguntas clave que proponen Rizvi y Lingard (2013), que guardan relación con aspectos de origen de la política, de su discurso, de los intereses de los actores involucrados, de las estrategias de implementación y de los dividendos políticos que se pueden obtener partir de ella, entre otros.

Finalmente y ponderando la información ya señalada, se expone un análisis general acerca de la relación entre resultados en SIMCE, GSE y dependencia del establecimiento en el que se estudia, considerando el aporte de la SEP.

#### 5.4. *Objetivos generales*

- Estudiar el rendimiento de estudiantes chilenos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, a fin de precisar la existencia de una brecha entre los resultados obtenidos en establecimientos públicos y privados.
- Establecer los alcances de la política de Subvención Escolar Preferencial, en cuanto a la mejora de la calidad de la educación en establecimientos chilenos de dependencia pública y privada.

#### 5.5. *Objetivos específicos*

- Descripción del sistema educacional chileno.
- Revisión del programa de Subvención Escolar Preferencial, con énfasis en su aportación a la mejora de la calidad de la educación.

## 6. ANÁLISIS

### 6.1. *Análisis del carácter político de la SEP*

Debido a las manifestaciones ciudadanas de 2006, en las que se congregaron estudiantes y sus familias, maestros, agrupaciones sociales y sindicales, se incorporó en la agenda pública el tema de la falta de equidad del sistema educativo chileno –situación que data desde la década de los 80-, siendo la mejora de la calidad del mismo, uno de los imperativos sociales. Atendiendo a la coyuntura, la administración de la presidenta Bachelet –socialista- optó por invertir recursos económicos en SEP, de modo de dar más a quienes tienen menos. De tal modo, la iniciativa que comenzó a funcionar dos años después de la “Revolución pingüina”, abarcó en un comienzo el nivel de educación básica, para luego extender las ayudas a estudiantes de enseñanza media y educación parvularia, situación que se mantuvo durante el gobierno del presidente Piñera –asociado al gremialismo- y el segundo período de la citada mandataria, que actualmente se encuentra en ejercicio. Por aquello, es posible enmarcar al programa como una “política simbólica”. Al respecto:

Las políticas simbólicas a menudo son respuestas políticas a las presiones. Por lo general conllevan poco o ningún compromiso para su aplicación y normalmente no cuentan con recursos sustanciales (...) tienden a establecer objetivos vagos, ambiguos y abstractos y carecen de estrategias de aplicación bien elaboradas. Esto no quiere decir que no tengan efectos (...) una política material, en marcado contraste, está muy comprometida con su implementación. Está respaldada por recursos financieros y a veces mecanismos efectivos de evaluación para asegurar el cumplimiento de sus objetivos (Rizvi y Lingard 2013).

En otro aspecto, debe añadirse que, por sus rasgos, la SEP se asocia a las políticas redistributivas, las cuales tienen como fin dotar de recursos de manera focalizada a sectores específicos de la población. Acerca de eso:

Las políticas distributivas, como denota el término, simplemente distribuyen los recursos, humanos y de otra clase, mientras que las políticas redistributivas buscan

intervenir contra las desventajas a través de una discriminación positiva, generalmente, aunque no siempre, en relación a los fondos (Rizvi y Lingard 2013).

En este sentido, el ingreso público buscó generar un retorno en cuanto a la equidad del sistema que como se ha dicho, se distingue por la segmentación de los estudiantes en razón al grupo socioeconómico al cual se les asocia. De tal forma, “es posible aprovechar el ingreso público para hacer el proceso de expansión económica más equitativo (...) el crecimiento económico crea la condición cuando esa opción es responsablemente ejercitada por el gobierno” (Sen 2010). Acerca de esto, como se vio anteriormente, existe un aumento progresivo de medios financieros disponibles para la SEP, que no se condice con los resultados del programa que, como se verá en la próxima sección ha ocasionado avances mínimos y que por ende resultan poco rentables socialmente. En este sentido, ha de señalarse que los cambios habidos en el sistema educativo desde la vuelta a la democracia, aún no han alcanzado la raíz de la problemática que se observa.

La favorable situación económica habida en el país desde los inicios de la SEP, permitió una cuantiosa inyección de recursos financieros que fueron incrementándose en la medida que se sumaron beneficiados, que en el presente constituyen prácticamente la totalidad de los potenciales usuarios, mostrando un alto nivel de participación que si bien, es decidida por los sostenedores –que postulan a los recursos- y personal de MINEDUC - que decide con base en los antecedentes expuestos si se otorgan los fondos a cada establecimiento- involucra a toda la comunidad escolar. No obstante tal implicación no incluye necesariamente el apoyo requerido por las entidades de formación, para llevar a cabo las mejoras esperadas. Es así que aunque se desprende, de la configuración de la SEP, que cada establecimiento beneficiado con sus recursos económicos respeta su normativa - adhiriéndose a cada una de las estipulaciones legales, que indican entre otras cosas la confección de un PME-, los resultados observados ponen en duda la calidad de las acciones con las que lo informado en escrito a la entidad fiscalizadora, se lleva a la realidad, una en la que el derecho a la educación debiese constituirse.

En otras palabras, actualmente es factible que los establecimientos que participan en SEP, cumplan con las solicitudes formales, no obstante resulta complejo evaluar el

contenido de las mismas. En esa línea, no puede obviarse la relevancia de la idoneidad de los servicios que ofrecen las denominadas ATE -especialmente en las de tipo privado-, en vista de la importancia que estas agencias revisten, en su rol de asesores técnicos de las modificaciones que debe implementar cada establecimiento, con los dineros de SEP.

Junto con aquello, ha de mencionarse que el flujo de los fondos de la SEP involucra en última instancia a las escuelas, que reciben el dinero de manos del municipio en el que se encuentran emplazadas, pudiendo darse –con el beneplácito de la ley- que un ayuntamiento ocupe hasta un 30% de los caudales en actividades, materiales o servicios que no representan necesariamente un aporte directo a la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Chile 2008). Al respecto, habría que profundizar en este proceso, de modo de detectar si existen otros factores burocráticos que pudiesen influir en la llegada y aprovechamiento de los recursos en los establecimientos educativos.

Del mismo modo, es dable agregar que si bien, se entiende que la SEP en sí misma no puede subsanar falencias de fondo -en este caso un sistema social profundamente desigual-, su promoción generó amplias expectativas respecto de generar algún efecto paliativo en la brecha de resultados entre estudiantes pobres y ricos, visible en el SIMCE desde sus comienzos. Por el contrario, lo visto indica un escenario en el que se ha prolongado una suerte de determinismo estructural; las políticas orientadas hacia las mejoras en la calidad de la educación pública y generación de equidad, tales como SEP, tendrían en verdad, un aporte mínimo en esos aspectos.

Al respecto, resultaría interesante estudiar el aporte de SEP cuando se concrete la ejecución de otras medidas, tales como el fin de la selección y el copago en establecimientos de dependencia fiscal. Lo anterior ya que tales modificaciones debiesen complementar el desarrollo de la SEP, pudiendo contribuir a suavizar la segmentación observada en la disposición escolar de Chile. Igualmente importante, sería incorporar al debate transformaciones que alcancen al magisterio, cuya incidencia es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto pues, como ya se mencionó, la continuidad de las inequidades alcanza a los niveles más altos de enseñanza, en los que alumnas y alumnos

desposeídos que logran llegar a la educación superior, se instruyen en establecimientos de dudosa calidad, alcanzando un menor potencial profesional. Dentro de aquellos letrados se encuentran incluidos los maestros, que aunque encontrándose menos aptos, pueden llegar a ejercer su trabajo en aulas públicas, factor que pudiese favorecer la reproducción. Cabría entonces plantearse una reforma al sistema educativo en su conjunto, incluyendo al nivel universitario, en la que se considere, por ejemplo, legislar en cuanto a la unificación de proyectos curriculares, requisitos de ingreso, entre otras acciones debiesen incidir en el progreso de la formación de los futuros egresados.

Con ello, debiese plantearse el estudio de la dinámica de la escuela misma, observando por ejemplo, la idoneidad de los directivos, el impacto del volumen de alumnos por aula en razón a los profesores, factores motivacionales, administrativos, condiciones específicas que presentan los entornos vulnerables a la hora de educar u otros que constituyan desafíos por tratar.

## 6.2. Análisis cuantitativo de la SEP

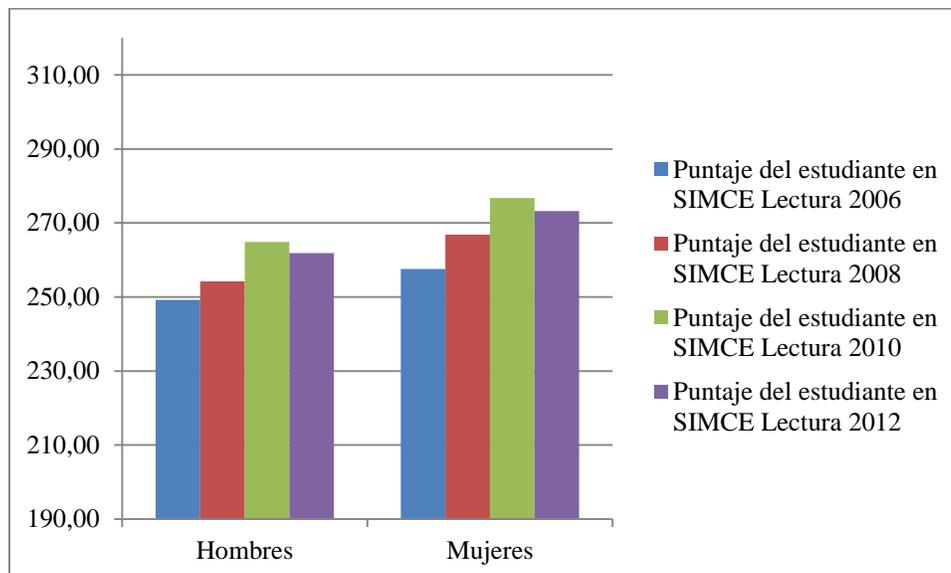
### Rendimiento en 4° año de Enseñanza Básica

#### Género

Los gráficos N°1 y N°2, muestran las medias de los puntajes obtenidos en el SIMCE de Lectura y Matemática, por alumnas y alumnos de 4° Básico, en razón a su género, durante el período 2006-2012. Es así que respecto de la prueba de Lenguaje, se tiene que en 2006 el puntaje para mujeres fue de 257,56, mientras que los hombres obtuvieron 249,20 unidades en ese año, mostrando una diferencia de 3,25% entre ambos grupos. En tanto, para 2012 las chicas alcanzaron los 273,25, en tanto los chicos tuvieron 261,88 en el mismo período, anotando una diferencia de 4,17% de margen. Junto con aquello, se observa una tendencia al incremento de los promedios para los dos géneros, habiendo que desde 2006 a 2012 se consigue, en el caso de las chicas, 15,69 puntos más y 12,68 unidades adicionales para los chicos, mostrando una divergencia de 3,01 puntos de diferencia, que deja a las mujeres encabezando esta categoría.

Gráfico N°1

Rendimiento en SIMCE 4° Básico por Género, Lectura 2006-2012, a nivel Nacional

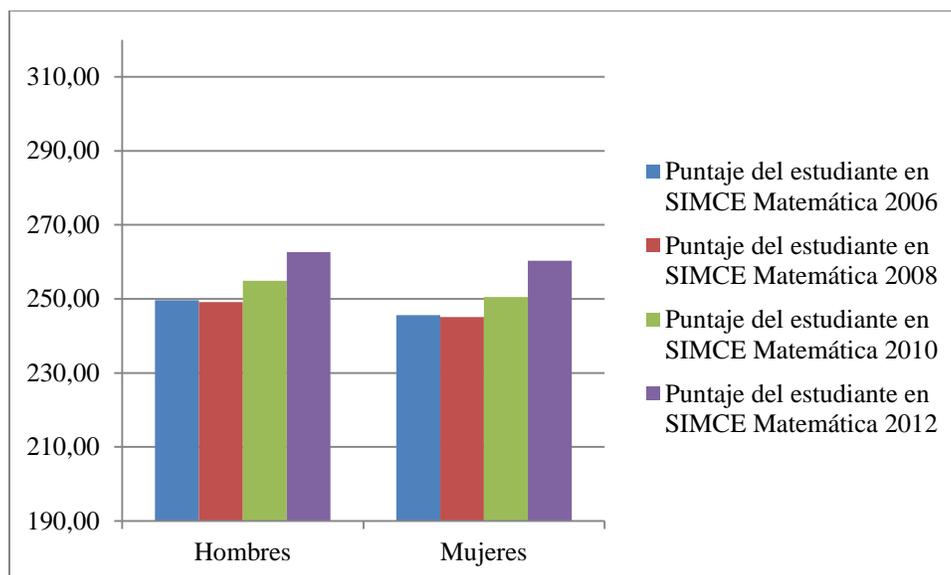


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Respecto de Matemática, en el gráfico N°2, se aprecia una situación inversa, en la que habiendo una un aumento de los puntajes a nivel nacional, tal como en el caso anterior, hay que a 2006 las chicas obtuvieron 245,64 y los chicos 249,66, teniéndose que en 2012 los resultados fueron de 260,27 unidades para las mujeres y 262.59 para los hombres. Dado lo anterior, se registra una diferencia por género de 1,7% en favor de los chicos en 2006 y de 0,89% en 2012, beneficiando también a los chicos. Se considera que lo anterior, expresa una diferencia mínima de los resultados de aprendizaje atendiendo al género de los estudiantes.

Gráfico N°2

Rendimiento en SIMCE 4° Básico por Género, Matemática 2006-2012, a nivel Nacional



Elaboración propia con base en datos de SIMCE

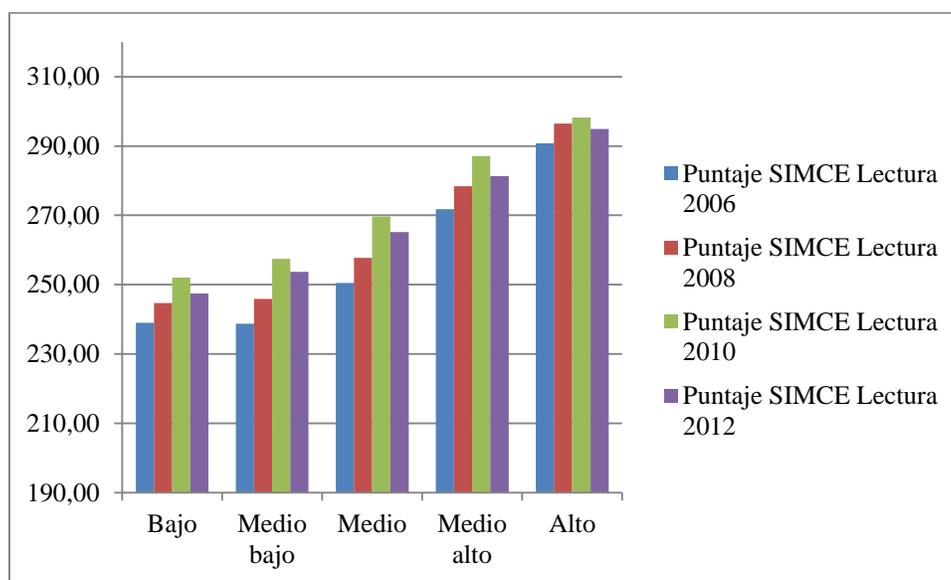
### Grupo Socioeconómico

Acerca de los resultados obtenidos por los estudiantes según su Grupo Socioeconómico, en SIMCE Lectura y Matemática, en el nivel de enseñanza 4° Básico, durante 2006-2012, a nivel Nacional, el gráfico N°3, se ve una propensión más notoria que la recién vista, en la que el desempeño de los estudiantes se encuentra asociado a su estrato. De tal manera, mientras que a 2006, el Grupo Socioeconómico –en adelante, GSE- bajo

mostraba un puntaje de Lectura de 239,00, el GSE alto se anotaba 290,78. Exhibiendo una distancia de 51,78 puntos, o un 17.81%. Mientras, para 2012, se registraron 247,48 unidades para los alumnos más vulnerables en la citada prueba, en circunstancias que el bloque más aventajado llegó a las 294,92 unidades, mostrando una brecha de 47,44 puntos, correspondiente a 16.09%.

Gráfico N°3

Rendimiento GSE en SIMCE Lectura, 4° Básico, 2006-2012, a nivel Nacional

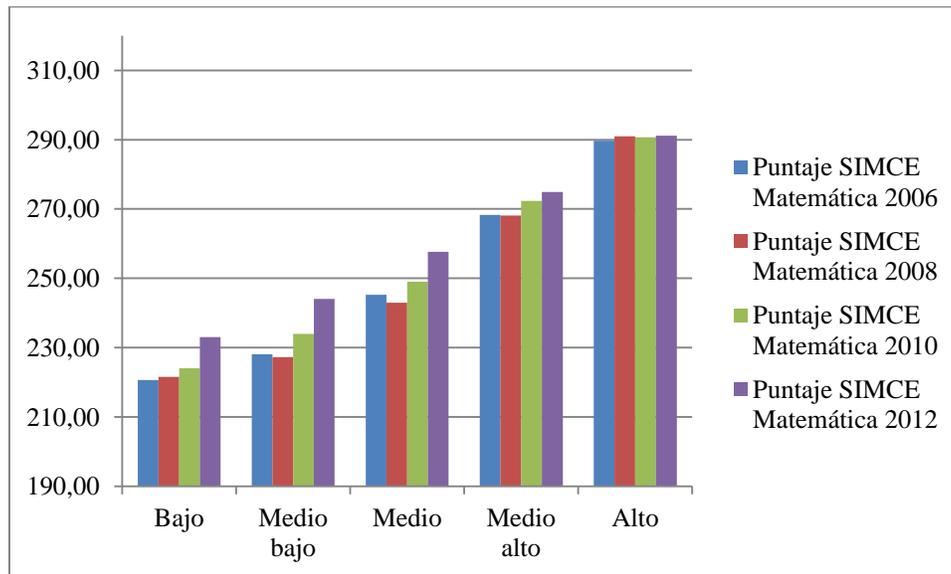


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Con respecto a Matemática, en el gráfico N°4, se tiene que en 2006 el GSE bajo obtuvo un puntaje promedio de 220,70 puntos y el alto logró 289,70 unidades, dando cuenta de una diferencia de 69 puntos en ésta área de conocimiento, lo que equivale a 23,82% de diferencia. Posteriormente, en el examen de 2012, se vio que hubo 233,06 unidades en el estrato bajo, en tanto en el mismo período, el segmento alto obtuvo 291,14 puntos, registrándose una discrepancia de 58,08 unidades, correspondiente a 19,95%, mostrando una disminución de brecha entre GSE de 3,87%.

Gráfico N°4

Rendimiento GSE en SIMCE Matemática, 4° Básico, 2006-2012, a nivel Nacional

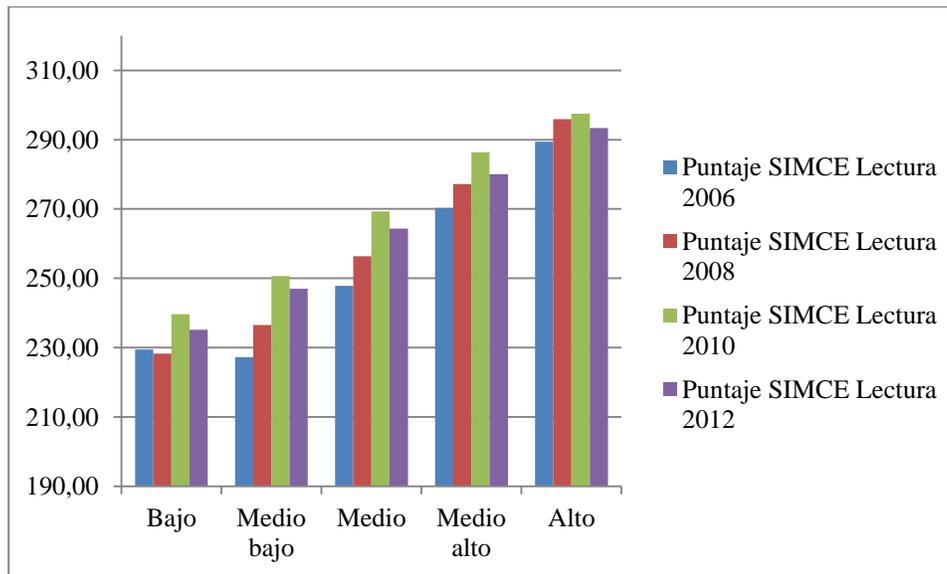


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Con relación a los resultados obtenidos en la Región Metropolitana, según GSE, en SIMCE Lectura, para 4° Básico, entre 2006-2012, el gráfico N°5, da cuenta de distancias considerables entre los diferentes grupos. Es así que mientras que en 2006, se observa en la prueba de Lectura un desempeño que alcanza los 229,44 puntos en el segmento bajo, esta cifra alcanza las 289,44 unidades para el estrato alto, revelando una brecha de 60 puntos, correspondiente a 20,73%. En tanto, para el test de 2012 se observa que el puntaje obtenido por el grupo más vulnerable llega a los 235,15 y el alcanzado por el GSE alto es de 293,33, lo que indica una distancia de 58,18 unidades, a cuatro años de implementarse la medida SEP, equivaliendo a una brecha de 19,84% respecto de un grupo y otro.

Gráfico N°5

Rendimiento GSE en SIMCE Lectura, 4° Básico, 2006-2012, Región Metropolitana

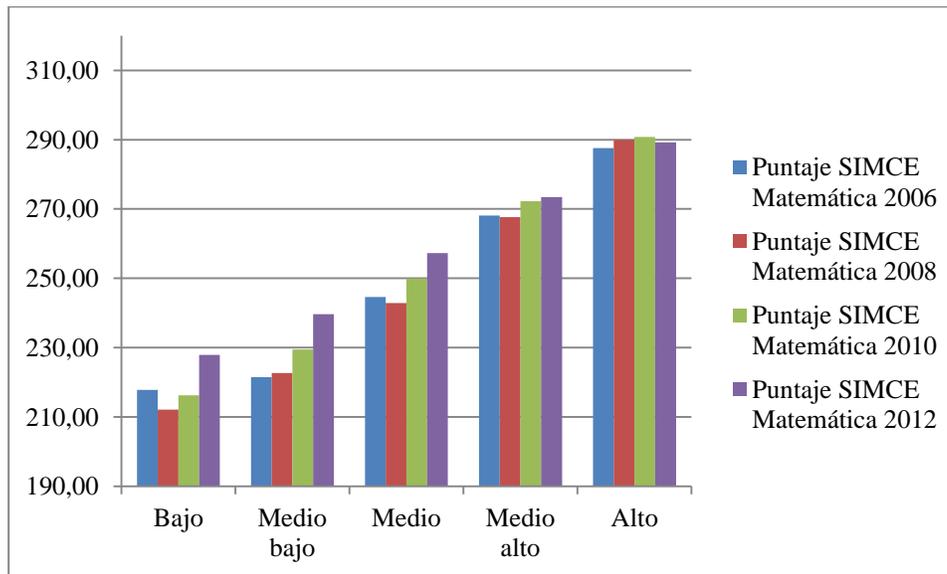


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

El gráfico N°6 entrega información acerca de la prueba de Matemática, para el nivel 4° Básico, en el período 2006-2012, en la Región Metropolitana. Es así que se observa que se anotan 217,85 unidades para el estrato bajo, y 287,57 puntos para el GSE alto, dando una diferencia de 69,72 puntos, relativa a un 24,25%. Mientras tanto, para 2012, con un puntaje que en nivel socioeconómico más vulnerable alcanza los 227,92, y en el segmento rico logra 289,27 puntos, se tiene que existe una brecha de 61,35 puntos para la asignatura de Matemática, lo que corresponde a un 21,21%. Al respecto, cabe añadir que la diferencia entre los puntajes de uno y otro grupo varían poco, al decrecer los puntajes, en similar medida, en la prueba mencionada en ambos GSE durante el mismo período.

Gráfico N°6

Rendimiento GSE en SIMCE Matemática, 4° Básico, 2006-2012, Región Metropolitana



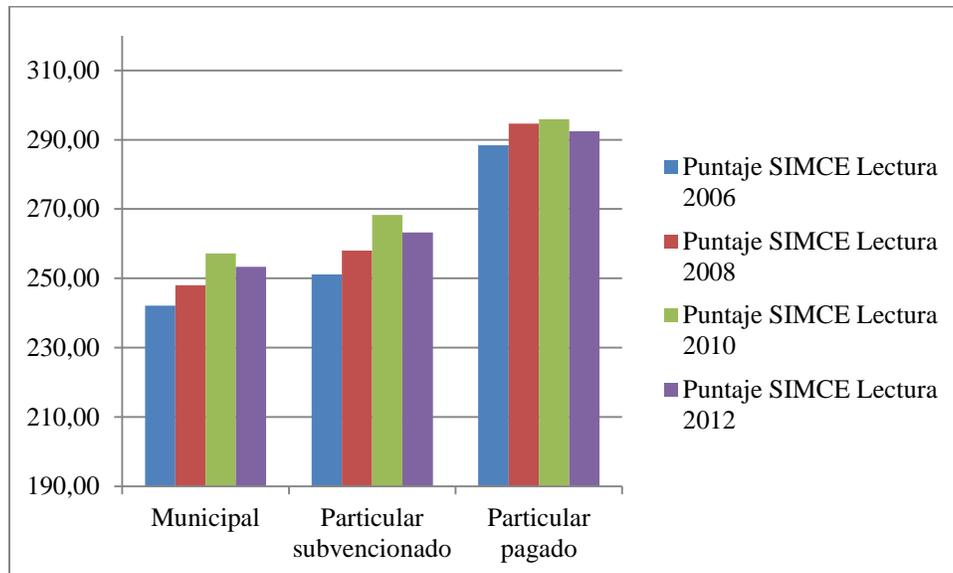
Elaboración propia con base en datos de SIMCE

#### Dependencia de Establecimiento

En lo concerniente al rendimiento de alumnas y alumnos, según la dependencia del establecimiento en el que estudian, en SIMCE de Lectura para 4° Básico, durante 2006 a 2012, a nivel Nacional, el gráfico N°7, indica que, a 2006, los establecimientos municipales lograron 242,17 unidades, y los privados 288,40, habiendo una distancia de 46,23 puntos, equivalentes a 16,03%. Seguidamente, se tiene que a 2012, los puntajes en esta área correspondieron a 253,36 en las aulas fiscales, mientras que los particulares pagados alcanzaron las 292,45 unidades. Según aquello, la brecha de puntajes llega a 39,09 puntos, equivalentes a un 13,64%.

Gráfico N°7

Rendimiento por Dependencia en SIMCE Lectura, 4° Básico, 2006-2012, a nivel Nacional

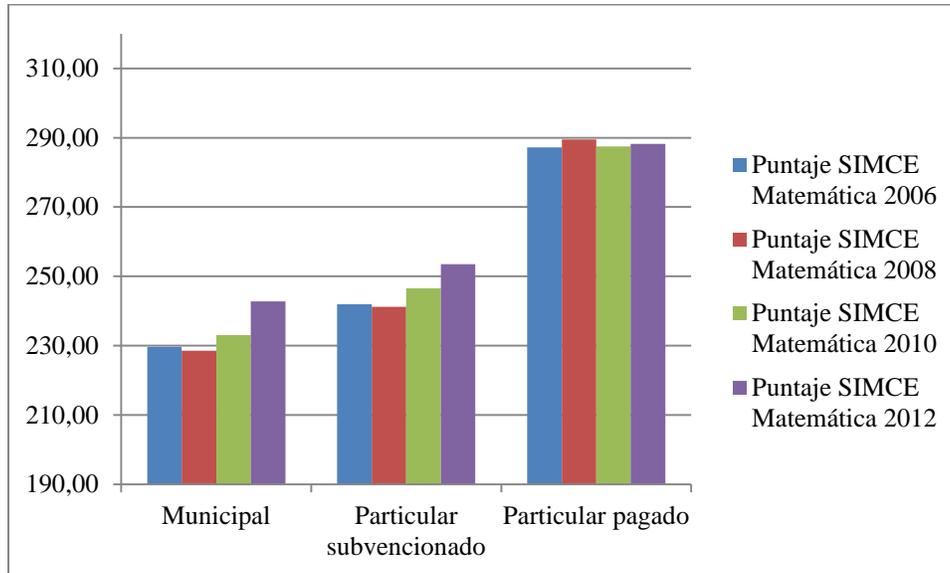


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

El gráfico N°8, representa la evolución de los puntajes obtenidos en SIMCE Matemática por establecimientos, según su dependencia, en el nivel 4° Básico, entre los años 2006 y 2012, a nivel nacional. Es así que se observa que en 2006, se registran 229,70 puntos en el ámbito municipal, y 287,17 en escuelas del mundo privado, habiendo una distancia de 57,47 puntos, que corresponden a 20,02%. A su vez, en 2012 se anotan 242,79 unidades para las escuelas públicas y 288,24 puntos para las instituciones de enseñanza privadas, observando una brecha de 45,45 puntos, que vienen a ser 15,77% de diferencia.

Gráfico N°8

Rendimiento por Dependencia SIMCE Matemática, 4° Básico, 2006-2012, a nivel Nacional

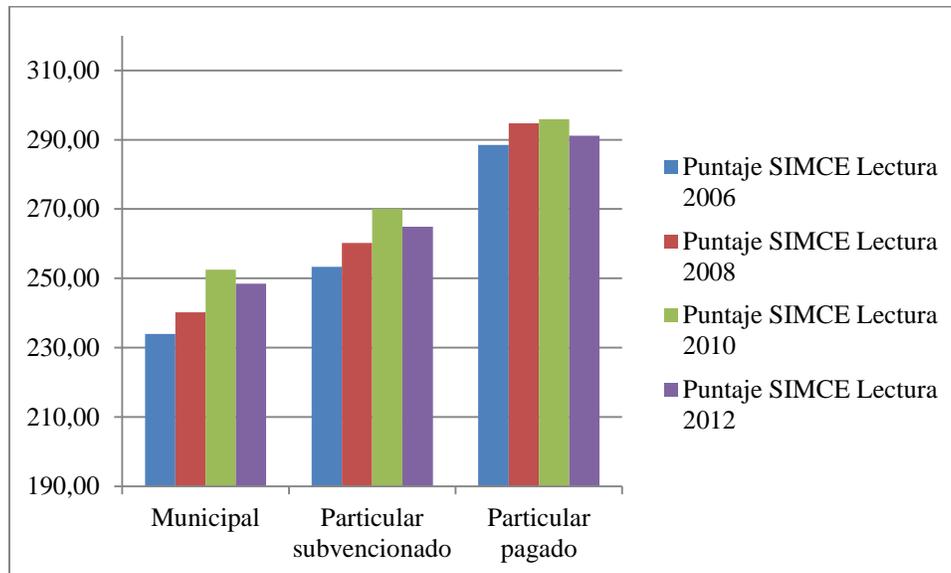


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Con relación al rendimiento por dependencia, observado en SIMCE de Lectura, en 4° de enseñanza básica, de 2006 a 2012, en la Región Metropolitana de Santiago, se tiene que el gráfico N°9 expresa que en el test de Lectura 2006, se contaban 233,95 unidades en las aulas fiscales y 288,51 en las particulares, habiendo 54,56 puntos de diferencia entre el rendimiento de un tipo de establecimiento y otro, que corresponde a 18,92% de distancia. Junto a lo anterior, se hay que durante la prueba de 2012, se registraron 248,46 para los colegios municipalizados y 291,16 en los particulares pagados, detectándose 42,7 unidades de diferencia, que vienen a ser un 14,67% de brecha.

Gráfico N°9

Rendimiento por Dependencia en SIMCE Lectura, 4° Básico, 2006-2012, Región Metropolitana

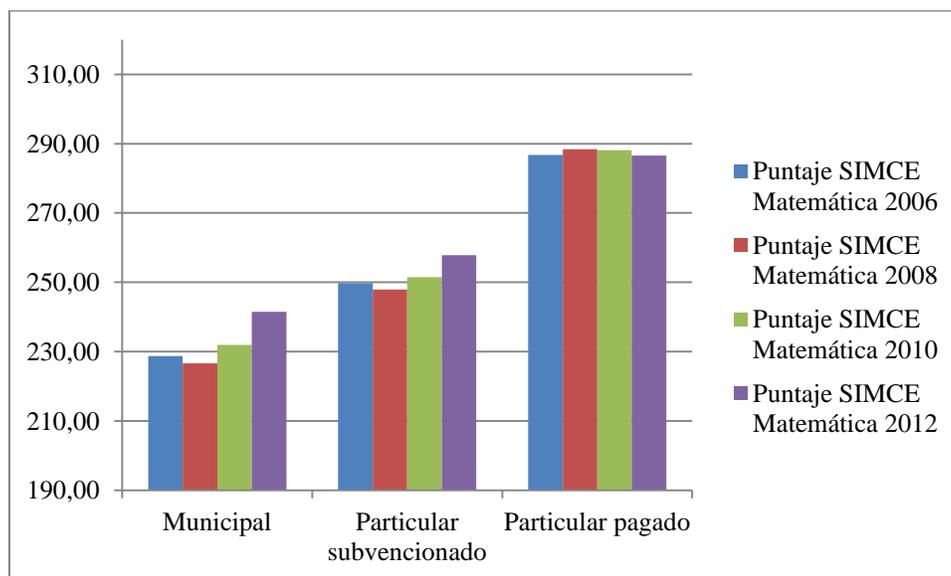


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

En lo que concierne al desempeño según tipo de dependencia de los establecimientos de enseñanza, en SIMCE Matemática, para 4° Básico, de 2006 a 2012 en la Región Metropolitana, el gráfico N°10 indica que en 2006, las aulas fiscales lograron 228,74 unidades, en tanto las privadas llegaron a los 286,73 puntos, en la misma prueba. Dando cuenta de una diferencia de 57,99 puntos, que corresponden a 20,23%. Junto con lo anterior, se tiene que durante 2012, en el test de Matemática se tuvo que las instituciones municipalizadas alcanzaron 241,53 y las escuelas privadas obtuvieron 286,60 unidades, constatándose una brecha de 45,07 unidades, o 15,73%.

Gráfico N°10

Rendimiento por Dependencia SIMCE Matemática, 4° Básico 2006-2012 R. Metropolitana



Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Acerca del rendimiento en SIMCE Lectura, 4° Básico, 2006-2012, se tiene que la menor diferencia de puntajes se registró con respecto al género de alumnas y alumnos, correspondiendo a un 0,89% de distancia entre mujeres y hombres en el test de Matemática de SIMCE en 2012, ocasión en que los chicos se impusieron por el referido margen. Se considera que lo anterior, expresa una diferencia mínima de los resultados de aprendizaje. Igualmente, se tiene que atendiendo al GSE de los estudiantes, en la prueba de Matemática, para el nivel 4° Básico, en el período 2006-2012, en la Región Metropolitana, se tiene la mayor diferencia de logro, en la que hubo 217,85 unidades para el estrato bajo en 2006, y 287,57 puntos para el GSE alto, dando una diferencia de 69,72 puntos, relativa a un 24,25%, siendo en este ámbito -el socioeconómico- donde se perciben mayores brechas. En general, tanto por GSE y dependencia de los establecimientos, se aprecia una tendencia aún menor, pero constante respecto del incremento de los puntajes obtenidos por las chicas y chicos provenientes de los grupos más pobres. Cabe destacar que esta tendencia no necesariamente obedece a la instauración de SEP, sino que ha de considerar, entre otros factores, las bajas en los resultados en las evaluaciones de SIMCE en las instituciones privadas, particularmente en el área de Lenguaje. Como sea, a 2012, se observa una

evidente persistencia de la segmentación de los resultados en SIMCE, en los que las escuelas municipales obtienen menores logros que las subvencionadas, siendo todavía más evidente la diferencia de puntajes con los establecimientos educativos de carácter privado.

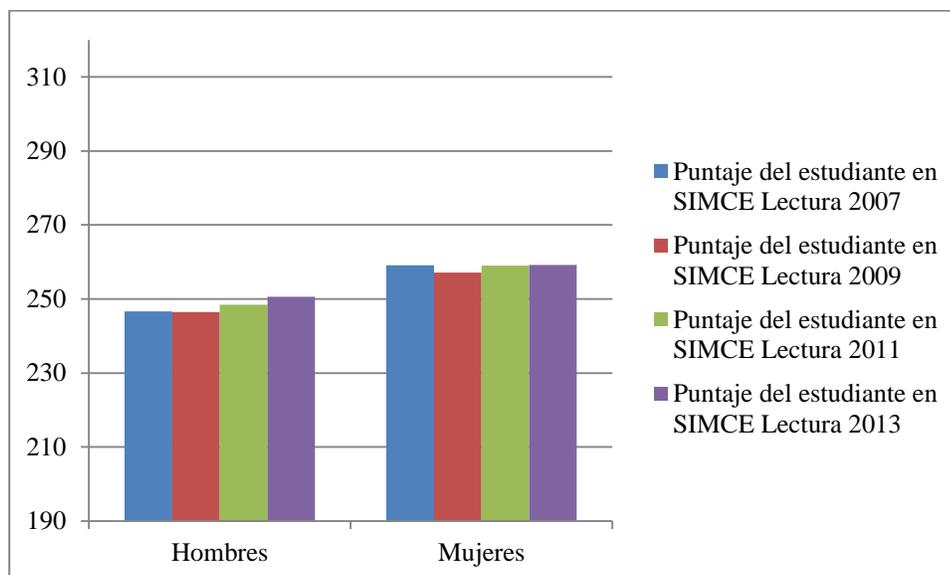
## Rendimiento en 8° año de Enseñanza Básica

### Género

Acercas del desempeño en SIMCE, según el género de alumnas y alumnos, en el gráfico N°11, se observan a 2007 puntajes de Lectura 2007-2013 a Nivel Nacional. Es así que para el año 2007, las chicas registraron 259,08, en tanto los chicos lograron 246,69, exhibiendo de tal forma, una distancia de 12,39 puntos o un 4,79%, mostrando ventaja por parte de las mujeres en esta área. Para 2013, las chicas volvieron a imponerse con 259,18, mientras que los chicos llegaron a las 250,60 unidades. Lo dicho representa una diferencia de 8,58 puntos, correspondientes a un 3,32%.

Gráfico N°11

Rendimiento en SIMCE 8° Básico por Género, Lectura 2007-2013 a Nivel Nacional

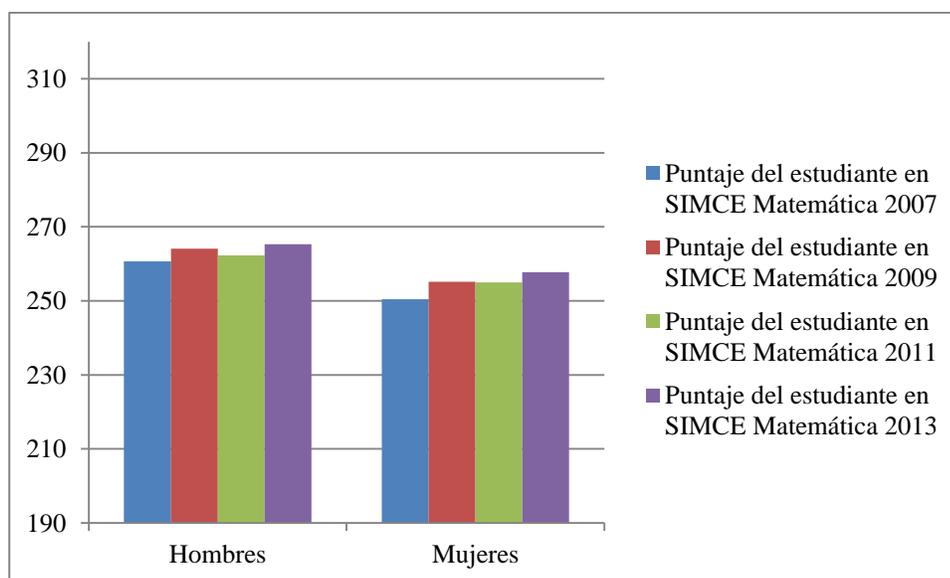


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

El gráfico N°12 expresa el desempeño de los estudiantes en el SIMCE de 8° Básico por Género, esta vez, en lo que respecta a Matemática en 2007-2013 a nivel nacional. De este modo, se tiene que en 2007, las chicas obtuvieron 250,45 en dicha prueba, mientras que los chicos lograron 260,66 puntos. Lo antes dicho muestra una diferencia de 10,21 unidades, correspondientes a un 3,92%. Junto con aquello, se tiene que para 2013, las mujeres alcanzaron 257,78 unidades, en tanto los hombres consiguieron 265,26, dando cuenta de una brecha de 7,48 puntos o un 2,82%.

Gráfico N°12

Rendimiento en SIMCE 8° Básico por Género, Matemática 2007-2013 a Nivel Nacional



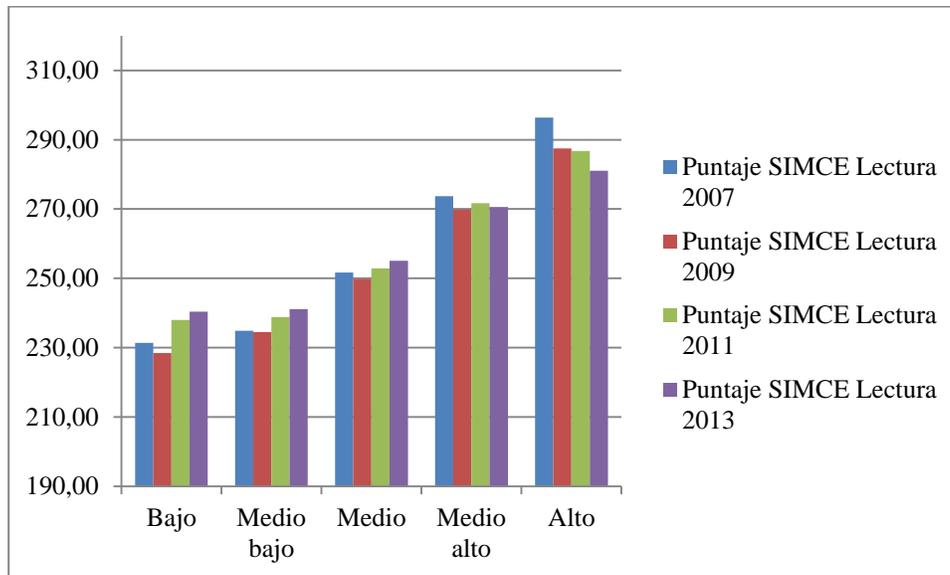
Elaboración propia con base en datos de SIMCE

### Grupo Socioeconómico

Acercas del desempeño según Grupos Socioeconómicos en SIMCE Lectura para 8° Básico, durante 2007 a 2013, a nivel nacional, en el gráfico N°13, se tiene que en 2007, había 231,37 unidades para el estrato bajo y 296,42 para el alto, registrándose una brecha de 65,05 puntos, equivalentes a 21,95%. Mientras, en 2013 los puntajes fueron de 240,41 para el GSE bajo y de 281,04 puntos para el segmento alto, mostrando una diferencia entre puntajes de 40,63 puntos, o un 14,46%.

Gráfico N°13

Rendimiento GSE en SIMCE Lectura, 8° Básico, 2007-2013, a nivel Nacional

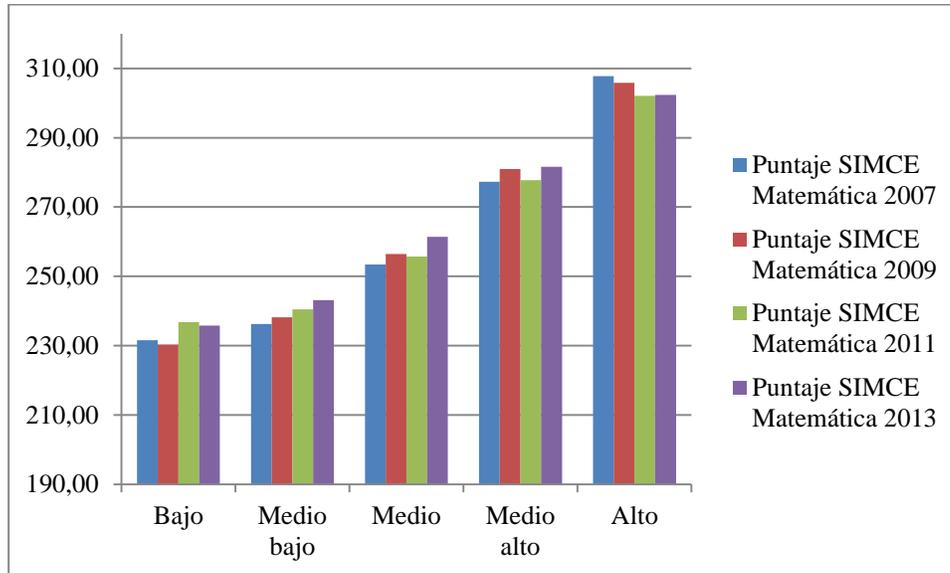


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

El gráfico N°14, ilustra el rendimiento, según GSE en SIMCE Matemática, para 8° año de enseñanza básica, entre 2007-2013, a nivel nacional. Es así que se ve que en 2007, en el test de Matemática se tuvo 231,62 puntos para el nivel más bajo y 307,75 unidades para el alto, calculándose un contraste de 76,13 puntos, o un 24,74%. En tanto, se tiene que para 2013, los datos señalan que el sector más desposeído logró 235,83 puntos y el segmento más acomodado llegó a los 302,37. Es así que la brecha se sitúa en los 66,54 puntos, correspondientes a un 22,01%.

Gráfico N°14

Rendimiento GSE en SIMCE Matemática, 8° Básico, 2007-2013, a nivel Nacional

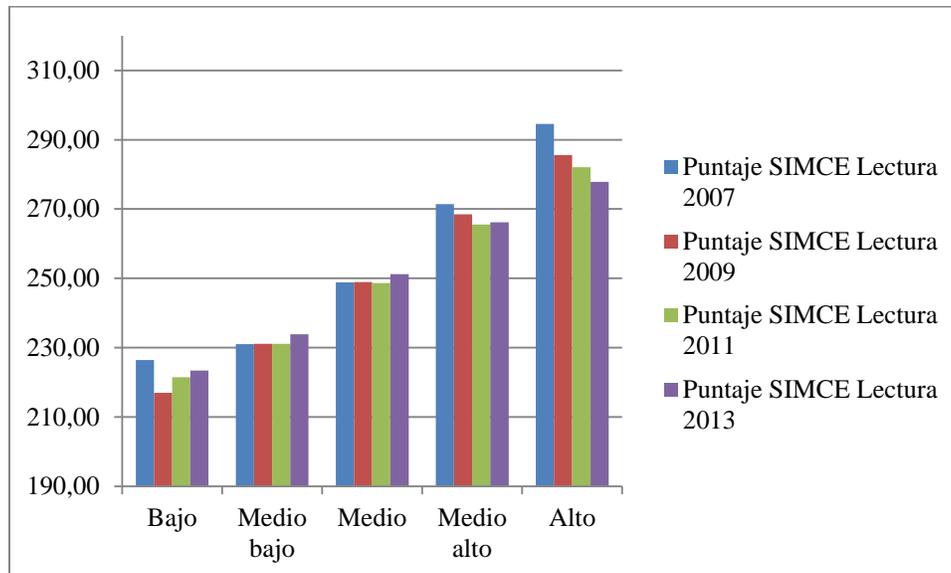


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Con relación a los resultados obtenidos en la Región Metropolitana, según GSE, en SIMCE Lectura para 8° Básico, entre 2007 y 2013, se tiene al gráfico N°15, que indica que en 2007, el puntaje obtenido por el estrato bajo llegó a 226,49 , en tanto el GSE alto ponderó 294,55, existiendo una distancia de 68,06 unidades, correspondientes a 23,11%. Para 2013, en tanto, el nivel bajo obtuvo 233,39 y el GSE alto alcanzó 277,88 puntos, dando cuenta de una brecha de 44,49 puntos, o un 16,02%. En este punto destaca la notoria baja de desempeño del sector alto, que se materializa en cerca de 20 puntos respecto del test de 2007, contribuyendo de esta manera como un factor que contribuye a acortar la diferencia de resultados entre el desempeño de ellos y los estudiantes del quintil más pobre.

Gráfico N°15

Rendimiento GSE en SIMCE Lectura, 8° Básico, 2007-2013, Región Metropolitana

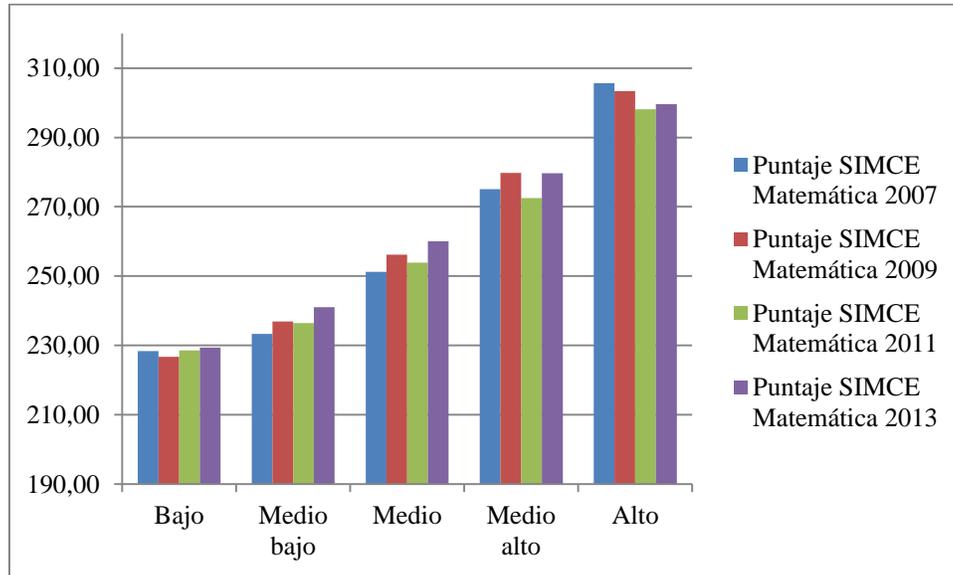


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Respecto del desempeño de los estudiantes en el SIMCE Matemática de 8° Básico según GSE, durante 2007-2013, en la Región Metropolitana, el gráfico N°16 provee la siguiente información. Los resultados obtenidos por el grupo más pobre son de 228,36, en tanto el segmento más alto llegó a los 305,63, mostrando una brecha de 77,27 unidades, equivalente a un 25,29%. Con respecto a la prueba aplicada en 2013, se tuvo que las alumnas y alumnos del estrato bajo lograron 229,40 unidades, mientras que el quintil más rico registró 299,58 puntos. Lo anterior indica una distancia de 70,18 puntos, correspondientes a 23,43%.

Gráfico N°16

Rendimiento GSE en SIMCE Matemática, 8° Básico, 2007-2013, Región Metropolitana



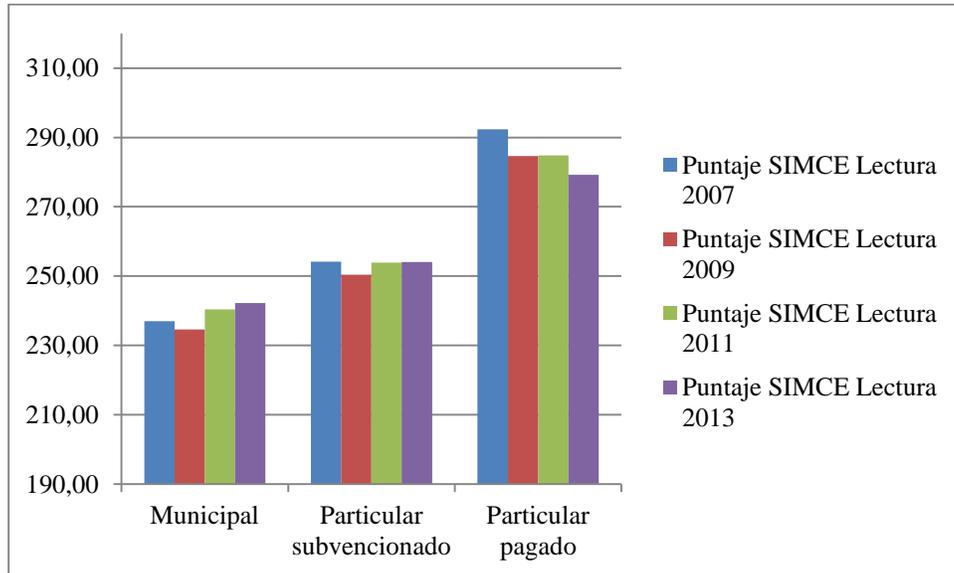
Elaboración propia con base en datos de SIMCE

### Dependencia de Establecimiento

Acerca del rendimiento exhibido por los distintos establecimientos, en razón a su dependencia, en SIMCE de Lectura, para 8° año de enseñanza básica, durante 2007-2013, a nivel nacional, se tiene el gráfico N°17, que muestra que a 2007 los puntajes en Lectura en establecimientos municipales correspondieron a 236,98 y en particulares pagados a 292,35, exhibiendo una diferencia de 55,37 unidades, correspondientes a 18,94%. En tanto, en 2013, las aulas fiscales alcanzaron 242,20 puntos y las escuelas privadas registraron 279,26 unidades, indicando una brecha de 37,06 puntos, o un 13,28%.

Gráfico N°17

Rendimiento por Dependencia en SIMCE Lectura, 8° Básico, 2007-2013, a nivel Nacional

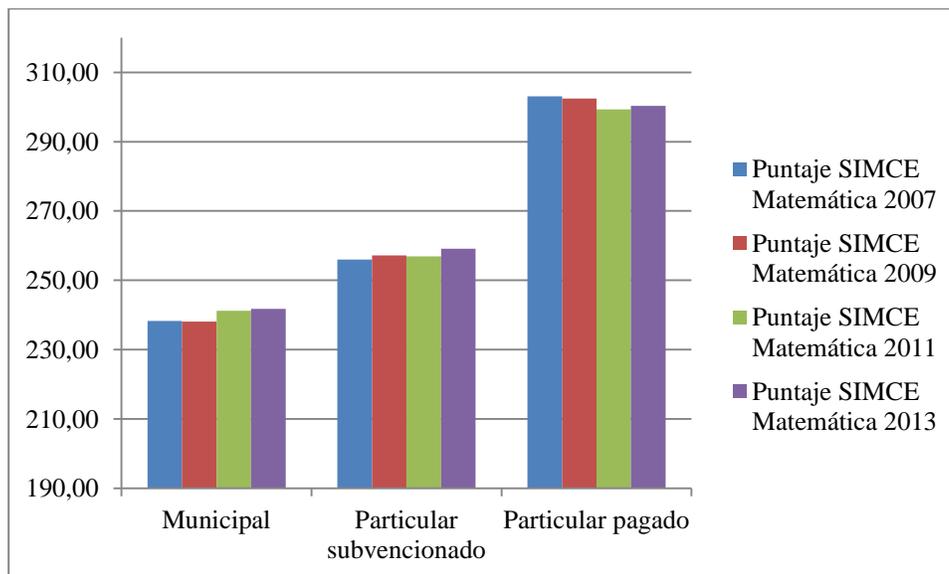


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

En la prueba de Matemática, el desempeño por dependencia en SIMCE para 8° Básico, 2007-2013, a nivel nacional, el gráfico N°18 señala que en 2007 el puntaje logrado por el sector público llegó a 238,28 puntos, mientras que las instituciones privadas percibieron 303,06 unidades. Lo dicho expone una distancia de 64,78 puntos, o un 21,38%. Para 2013, las aulas fiscales registraron 241,75 puntos y las escuelas particulares pagadas 300,29 unidades. Configurándose una brecha de 58,54 puntos, equivalentes a un 19,50%.

Gráfico N°18

Rendimiento por Dependencia SIMCE Matemática, 8° Básico, 2007-2013, a nivel Nacional

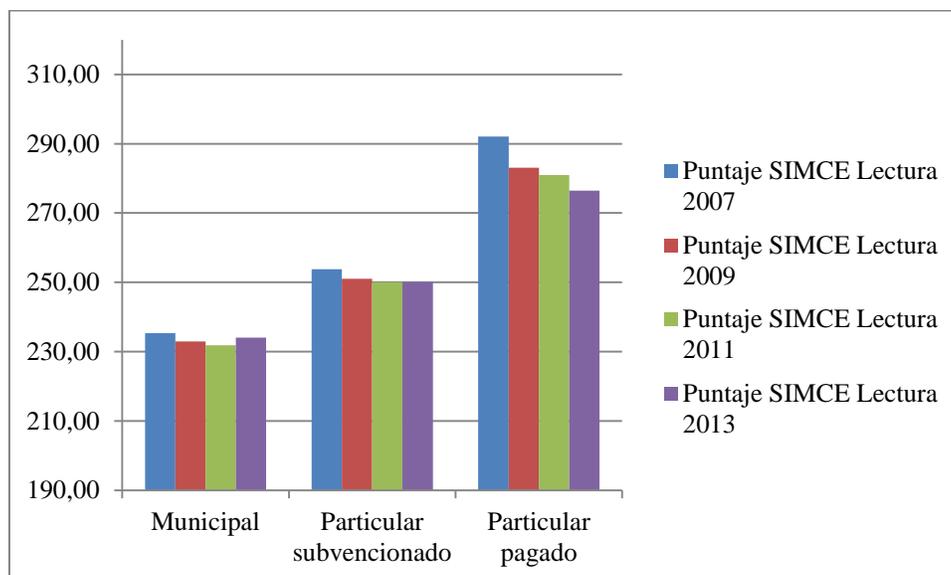


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Con relación al desempeño académico asociado a dependencia de los establecimientos educativos en SIMCE Lectura para 8° Básico, en 2007-2013, en la Región Metropolitana, se tiene el gráfico N°19, que muestra que en 2007, los resultados fueron de 235,39 puntos para municipalizados, mientras que la media en aquella prueba fue de 292,05 unidades para las escuelas particulares pagadas. Así, en este período se observa una distancia de 56,66 puntos, correspondientes a un 19,41%. En tanto, a 2013, el puntaje correspondiente para aulas fiscales fue de 234,04 y de 276,45 para el segmento privado, habiendo una diferencia entre los resultados de establecimientos municipales y privados de 42,41 unidades, que vienen a ser un 15,35. En este punto ha de señalarse que mientras los resultados para el ámbito municipalizado permanecen prácticamente invariables, se aprecia una baja considerable, que bordea los 20 puntos, hecho que merma la distancia entre el rendimiento de un tipo de escuela y otra, no pudiéndose atribuir a SEP.

Gráfico N°19

Rendimiento Dependencia SIMCE Lectura, 8° Básico, 2007-2013, Región Metropolitana

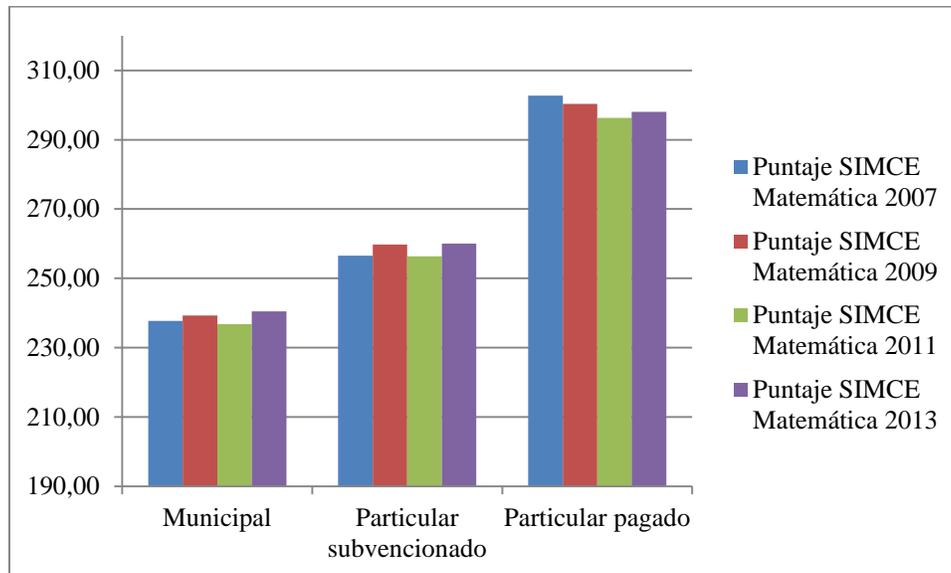


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Según se tiene en el gráfico N°20, el rendimiento por dependencia en SIMCE Matemática, 8° Básico durante 2007 a 2013 en la Región Metropolitana de Santiago, los establecimientos municipales lograron 237,73 unidades en 2007, mientras que en igual período las aulas privadas ponderaron 302,75 puntos, constatándose una brecha de 65,02 puntos, equivalentes a un 21,48%. Para 2013, en tanto, se tuvo que las escuelas fiscales alcanzaron 240,54 y las instituciones particulares pagadas obtuvieron 298,03 puntos, llegándose a una diferencia de 57,49 unidades, correspondiente a un 19,3%. Según los datos vertidos, se da una situación similar para el caso anterior, en la que la brecha entre municipalizados y privados desciende a causa de la baja del puntaje alcanzado por el segundo tipo de escuela.

### Gráfico N°20

Rendimiento por Dependencia en SIMCE Matemática, 8° Básico, 2007-2013, Región Metropolitana



Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Al igual que en lo visto en la comparación para 4° año de enseñanza básica, en los 8° años, se nota una diferencia entre los resultados obtenidos por alumnas y alumnos en SIMCE Lectura y Matemática, la cual se entiende como mínima, y a la baja. Por otra parte, se aprecian resultados disímiles en las mismas pruebas, considerando el GSE de los estudiantes, en los que el desempeño más bajo se ve en el quintil más pobre y el alto en el sector más pudiente. Atendiendo a la información respecto de dependencia de los establecimientos y su relación con los puntajes de SIMCE, se tiene una brecha considerable entre los porcentajes de logro alcanzados por estudiantes de los distintos tipos de establecimiento, habiendo que un factor que colabora en este sentido es la baja de la puntuación en los colegios particulares pagados, en circunstancias que el nivel de logro en las aulas públicas se mantiene estable.

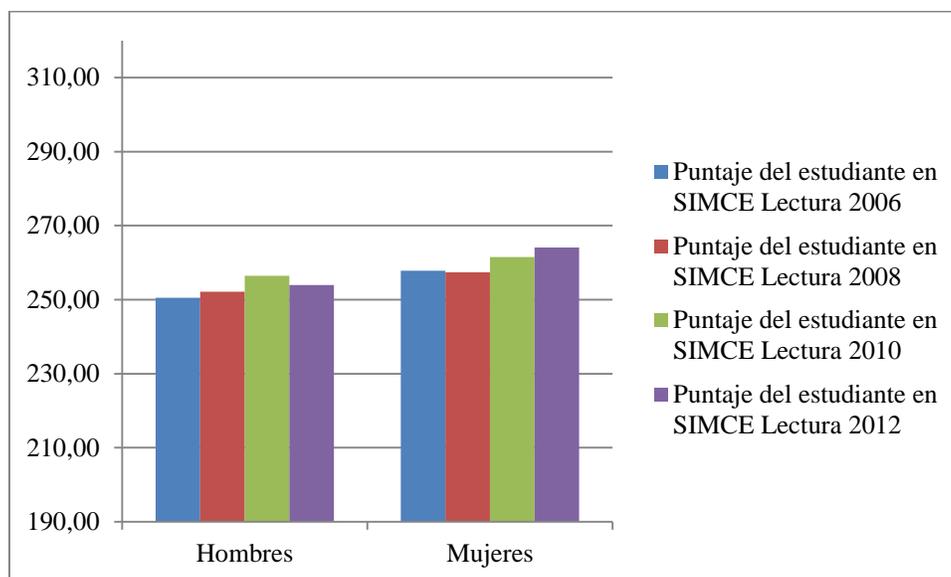
## Rendimiento en 2° año de Enseñanza Media

### Género

Con relación al gráfico N°21, que representa el desempeño observado en SIMCE 2° Medio por Género, en las pruebas de Lectura, en 2006-2012 a nivel nacional, se tiene que a 2006, los puntajes en esta área llegaron a 257,80 para chicas y 250,51 para chicos, existiendo una diferencia de 7,29 puntos, o un 2,83%. Para el año 2012, se observó que en esta prueba las mujeres alcanzaron las 264,13 unidades y los hombres 253,93, evidenciándose una brecha de 10,20 puntos, que equivalen a una distancia de 3,87%.

Gráfico N°21

Rendimiento en SIMCE 2° Medio por Género, Lectura 2006-2012 a nivel Nacional



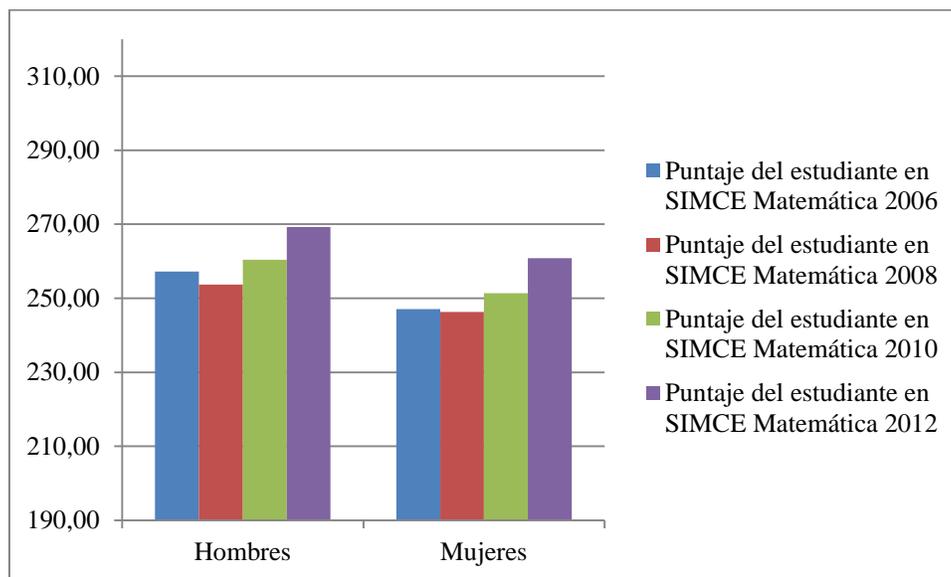
Elaboración propia con base en datos de SIMCE

El gráfico N°22 muestra el desempeño obtenido en SIMCE, para 2° de enseñanza media, según Género, en el período 2006-2012, a nivel nacional, en lo relativo al test de Matemática. En razón a esto, se ve que mientras las mujeres lograron 247,11 puntos en 2006, en ese año los hombres alcanzaron las 257,22 unidades, configurándose una diferencia de 10,11 puntos, o un 3,94%. En 2012, en la citada prueba, chicas llegaron a los

260,80 puntos, en tanto los chicos obtuvieron 269,29, marcando una distancia de 8,49 puntos, correspondientes a un 3,16%.

Gráfico N°22

Rendimiento en SIMCE 2° Medio por Género, Matemática 2006-2012 a nivel Nacional



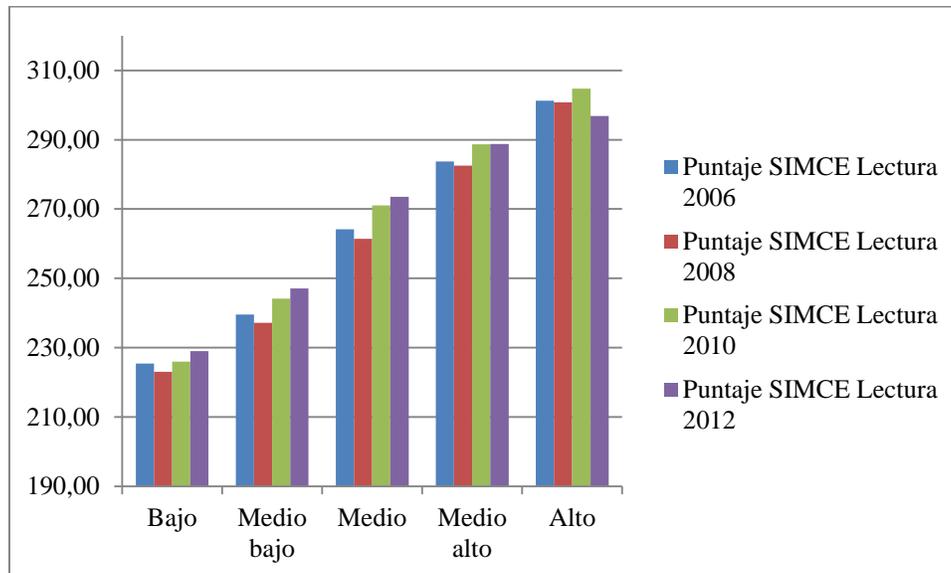
Elaboración propia con base en datos de SIMCE

### Grupo Socioeconómico

De acuerdo al gráfico N°23, se indica el rendimiento por Grupos Socioeconómico en SIMCE Lectura, en el 2° año de enseñanza Media, durante el período 2006-2012, a nivel nacional, habiendo que a 2006 en dicha prueba, el GSE bajo obtuvo 225,44 puntos y el alto llegó a las 301,22 unidades, expresando una diferencia de 75,78, lo que equivale a 25,16%. En tanto, durante 2012, en la citada medición, se vio que el estrato bajo alcanzó 229,05, y el sector alto ponderó un puntaje de 296,85, exhibiendo una brecha de 67,8 puntos, correspondiente a 22,84%.

Gráfico N°23

Rendimiento GSE en SIMCE Lectura, 2° Medio, 2006-2012, a nivel Nacional

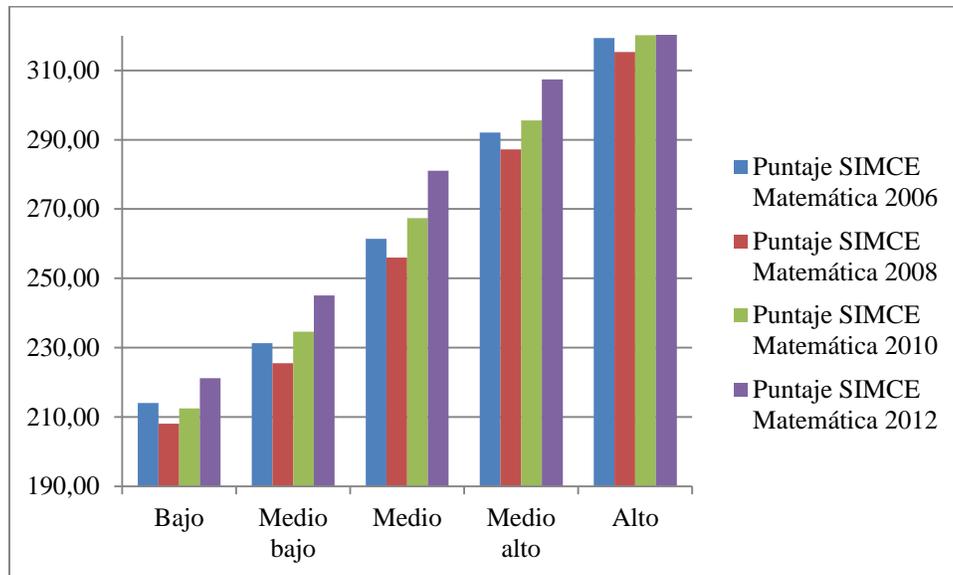


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Acerca del rendimiento según GSE en SIMCE de Matemática para 2° Medio, entre 2006 y 2012, a nivel nacional, el gráfico N°24 muestra que en la prueba de Matemática de 2006, los estudiantes del grupo bajo obtuvieron 214,10, en tanto los provenientes del estrato más acomodado llegaron a 319,32 unidades, mostrando una diferencia de 105,22 puntos, correspondientes a 32,96%. La situación en 2012 es de 221,26 puntos para el GSE bajo y de 324,77 unidades para el segmento alto, dando cuenta de una discrepancia de 103,51, relativa a 31,88%.

Gráfico N°24

Rendimiento GSE en SIMCE Matemática, 2° Medio, 2006-2012, a nivel Nacional

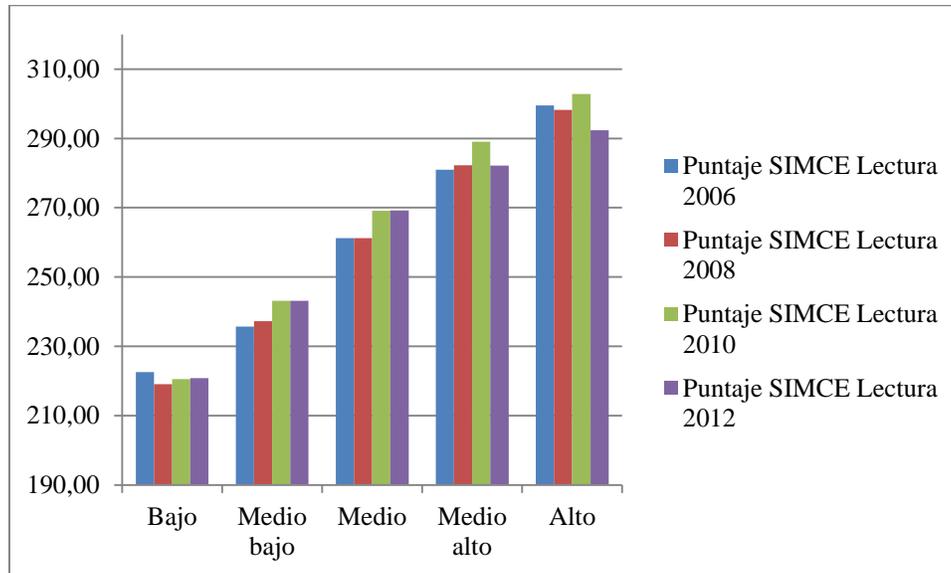


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

En lo que respecta a las medias de logro según GSE en SIMCE Lectura en 2° Medio, 2006-2012, para la Región Metropolitana, el gráfico N°25 expresa que en 2006, el sector desfavorecido alcanzó 222,57 puntos, mientras se obtuvieron 299,51 en el estrato alto, dejando a la vista un margen de 76,94 puntos, equivalentes a 25,69%. En tanto, se registró en 2012, 220,90 unidades en el grupo bajo y 292,37 puntos en el alto, exponiendo una distancia de 71,47 entre un grupo y otro, lo que equivale a 24,45%.

Gráfico N°25

Rendimiento GSE en SIMCE Lectura, 2° Medio, 2006-2012, Región Metropolitana

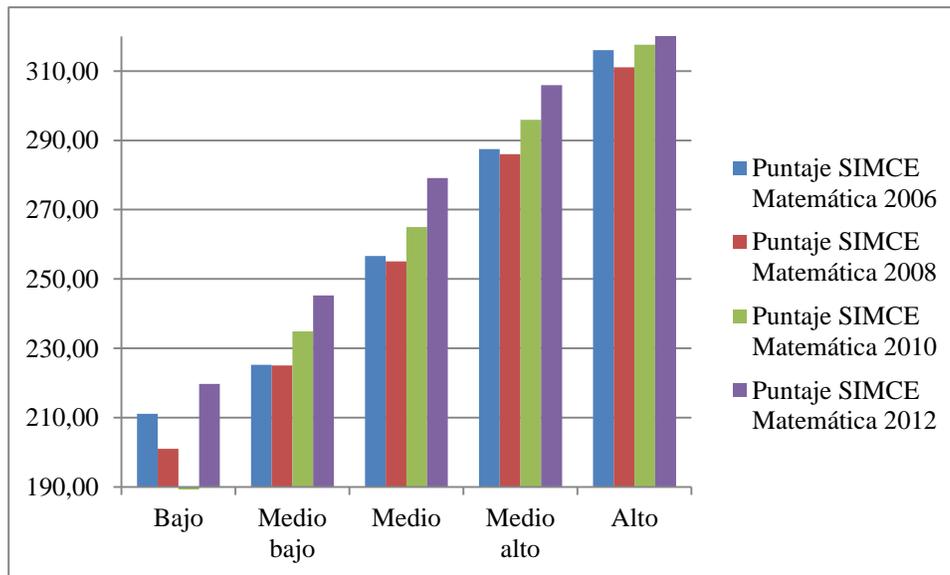


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

El gráfico N°26 indica el desempeño de alumnas y alumnos en SIMCE Matemática, en 2° año de enseñanza media, durante 2006-2012, en la Región Metropolitana de Santiago, atendiendo al Grupo Socioeconómico al que se les asocia. Es así que se tiene que a 2006 el puntaje en el estrato bajo llegó a los 211,13, mientras que en el GSE alto se alcanzaron 316,03 unidades, lo que equivale a una diferencia de 104,90 puntos, o un 33,20%. Para el año 2012, el quintil más bajo obtuvo un puntaje de 219,76, y el estrato alto logró 320,66 unidades, dejando a la vista un margen de 100,90 unidades, correspondientes a 31,47%.

Gráfico N°26

Rendimiento GSE en SIMCE Matemática, 2° Medio, 2006-2012, Región Metropolitana



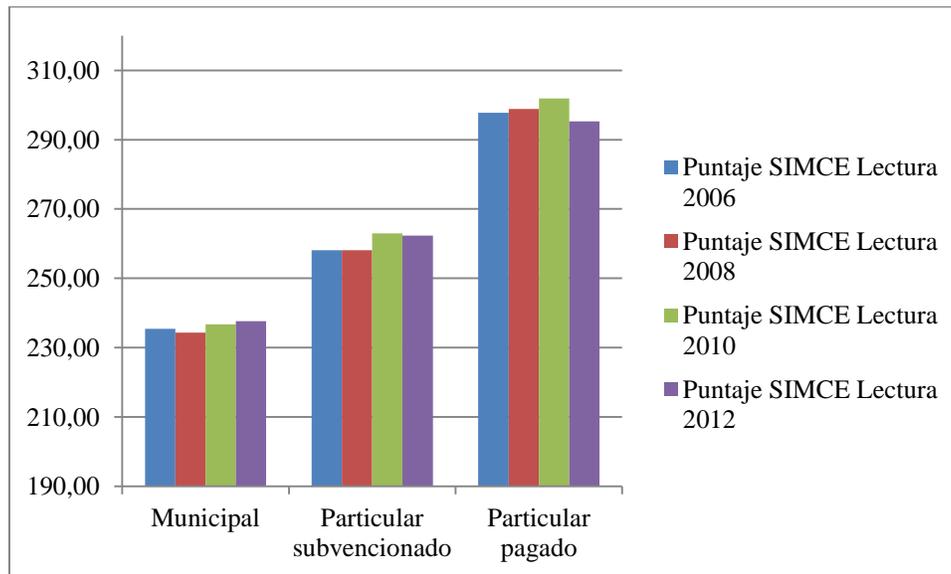
Elaboración propia con base en datos de SIMCE

#### Dependencia de Establecimiento

En el gráfico N°27, se ve lo relativo al rendimiento por dependencia en SIMCE de Lectura para 2° Medio, en 2006-2012, a nivel nacional. Es así que en 2006 los resultados fueron de 235,43 para municipalizados, en tanto los privados obtuvieron 297,75, mostrando una brecha de 62,32 en esta materia, que corresponde a 20,94%. Junto con aquello, se tiene que en 2012, el desempeño en aulas fiscales llegó a las 237,66 unidades, en tanto las instituciones privadas se anotaron con 295,31 puntos, indicando una brecha de 57,65, equivalentes a 19,53%.

Gráfico N°27

Rendimiento por Dependencia en SIMCE Lectura, 2° Medio, 2006-2012, a nivel Nacional

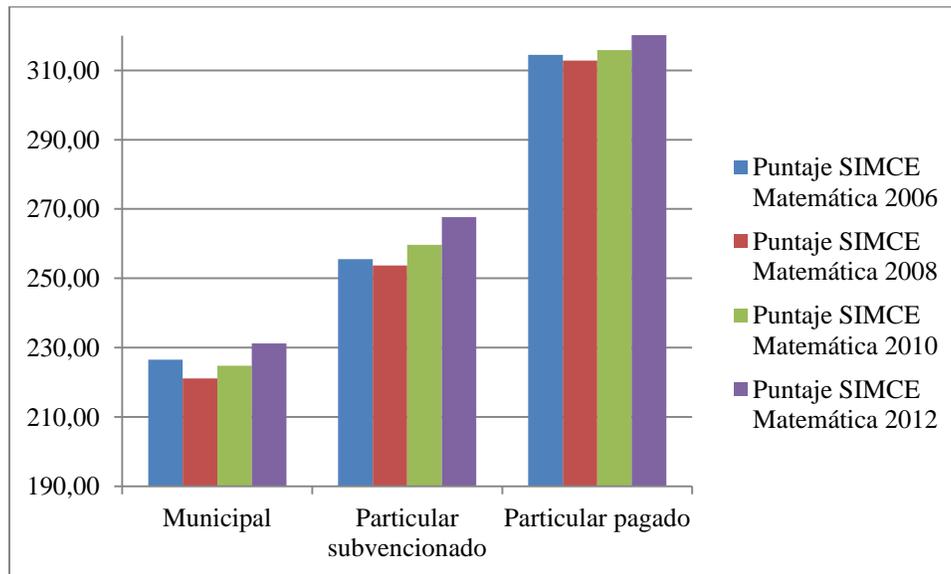


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

El gráfico N°28 muestra el desempeño obtenidos según tipo de dependencia, en la prueba SIMCE de Matemática, 2° Medio, 2006-2012, a nivel nacional. De tal modo, se observa en 2006, un puntaje de para establecimientos fiscales de 226,56 y 314,47 unidades para el sector privado, dando cuenta de una distancia de 87,91 puntos, correspondientes a 27,96%. Junto con lo anterior, se tiene que a 2012, los resultados para los municipalizados fueron de 231,27 puntos y de 322,25 para las aulas particulares pagadas, exhibiendo una discrepancia de 90,98 unidades, que constituyen un 28,24%. Según lo anterior, en este caso la brecha entre los resultados entre estudiantes de establecimientos municipales y particulares pagados no se merma en el tiempo, sino que se incrementa.

Gráfico N°28

Rendimiento Dependencia en SIMCE Matemática, 2° Medio, 2006-2012, a nivel Nacional

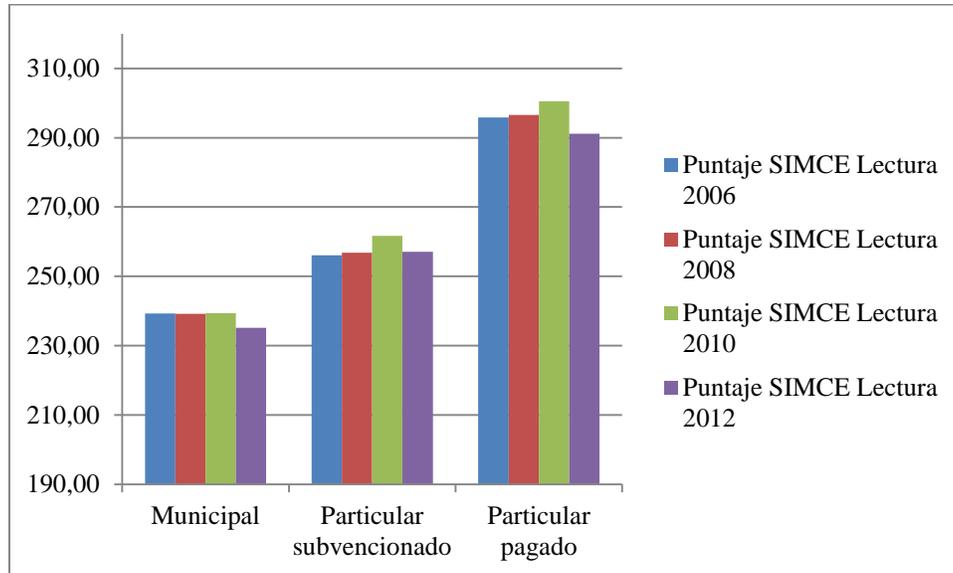


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Acercas del desempeño por dependencia en SIMCE de Lectura para 2° de enseñanza Media, entre los años 2006 y 2012, en la Región Metropolitana, el gráfico N°29 muestra que en 2006, los municipales alcanzaron 230,95 puntos, mientras los privados obtuvieron 295,81, poniendo de manifiesto una distancia de 64,86 unidades, correspondientes a un 21,93%. En la misma asignatura, el test de 2012, expresó un puntaje de 235,13 para los establecimientos de dependencia fiscal y un 291,19 para los particulares pagados, mostrando una brecha de 56,06, equivalente a un 19,26%.

Gráfico N°29

Rendimiento Dependencia SIMCE Lectura, 2° Medio, 2006-2012, Región Metropolitana

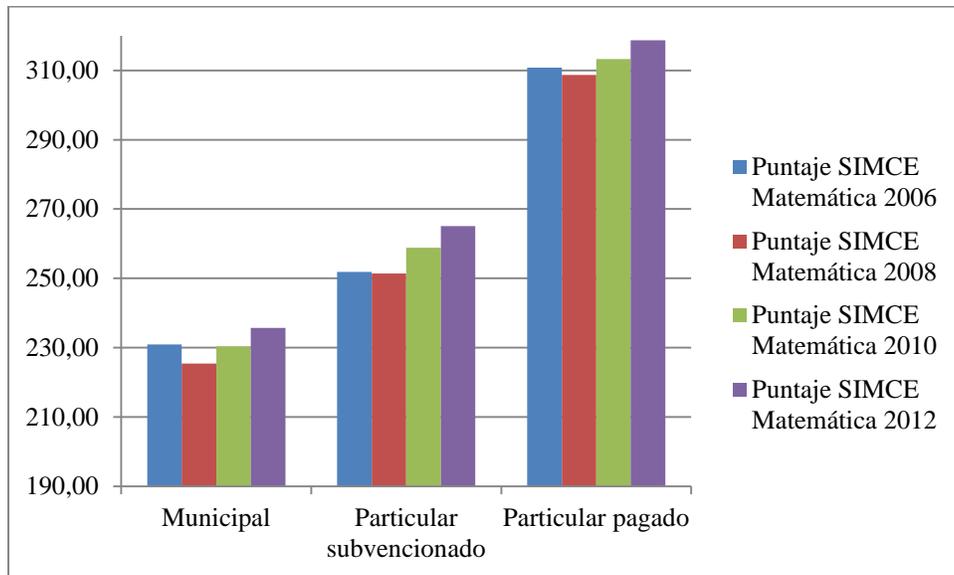


Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Finalmente, en el gráfico N°30 se expresa el rendimiento según tipo de dependencia de establecimientos educativos, en SIMCE de Matemática, para 2° Medio, entre 2006-2012, en la Región Metropolitana de Santiago. De tal forma, se tiene que a 2006, en las aulas fiscales se registra un puntaje de 230,95 y de 310,80 en el sector privado, exponiendo una brecha de 79,85 puntos, correspondientes a un 25,70%. Junto con lo dicho, se tiene que en 2012, las instituciones públicas alcanzaron 235,76 unidades, mientras que las escuelas particulares pagadas obtuvieron 318,71 puntos, marcando una diferencia de 82,35, que equivalen a 26,03%. Mostrando en esta ocasión un aumento de la diferencia entre el desempeño conseguido por alumnas y alumnos de escuelas fiscales y privadas.

Gráfico N°30

Rendimiento por Dependencia en SIMCE Matemática, 2° Medio, 2006-2012, Región Metropolitana



Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Tabla N°1  
Correlación Rendimiento en SIMCE Lectura y Matemática, 4° Básico, 2006-2012,  
Nacional, GSE y Dependencia

		PROM. LECT.	PROM. MATE.	GSE	DEPE 2
PROM. LECT.	Correlación de Pearson	1	,827**	,453**	,311**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	26695469,298	25170574,114	473529,139	166675,680
	Covarianza	895,160	845,643	15,879	5,589
	N	29823	29766	29823	29823
PROM. MATE.	Correlación de Pearson	,827**	1	,536**	,341**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	25170574,114	35014470,630	642089,416	209016,479
	Covarianza	845,643	1175,298	21,552	7,016
	N	29766	29793	29793	29793
GSE	Correlación de Pearson	,453**	,536**	1	,635**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	473529,139	642089,416	41908,657	13602,421
	Covarianza	15,879	21,552	1,372	,445
	N	29823	29793	30551	30551
DEPE 2	Correlación de Pearson	,311**	,341**	,635**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	166675,680	209016,479	13602,421	11085,560
	Covarianza	5,589	7,016	,445	,356
	N	29823	29793	30551	31153

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Tabla N°2

Correlación Rendimiento en SIMCE Lectura y Matemática, 8° Básico, 2007-2013, Nacional, GSE y Dependencia

		DEPE 2	GSE	PROM. LECT.	PROM. MATE.
DEPE 2	Correlación de Pearson	1	,674**	,414**	,490**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	9017,062	11606,714	168409,538	214083,516
	Covarianza	,383	,495	7,298	9,288
	N	23521	23448	23076	23050
GSE	Correlación de Pearson	,674**	1	,541**	,641**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	11606,714	33006,749	420840,098	536143,309
	Covarianza	,495	1,408	18,238	23,261
	N	23448	23448	23076	23050
PROM. LECT.	Correlación de Pearson	,414**	,541**	1	,875**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	168409,538	420840,098	18752513,394	17369954,941
	Covarianza	7,298	18,238	812,677	754,297
	N	23076	23076	23076	23029
PROM. MATE.	Correlación de Pearson	,490**	,641**	,875**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	214083,516	536143,309	17369954,941	21692905,754
	Covarianza	9,288	23,261	754,297	941,165
	N	23050	23050	23029	23050

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Tabla N°3  
Correlación Rendimiento en SIMCE Lectura y Matemática, 2° Medio, 2006-2012,  
Nacional, GSE y Dependencia

		DEPE 2	GSE	PROM. LECT.	PROM. MATE.
DEPE 2	Correlación de Pearson	1	,730**	,569**	,588**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	4182,863	6375,421	123378,536	177273,962
	Covarianza	,401	,612	11,961	17,188
	N	10425	10422	10316	10315
GSE	Correlación de Pearson	,730**	1	,774**	,776**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	6375,421	18227,082	350325,698	487830,348
	Covarianza	,612	1,749	33,963	47,298
	N	10422	10422	10316	10315
PROM. LECT.	Correlación de Pearson	,569**	,774**	1	,945**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	123378,536	350325,698	11418635,608	14967458,616
	Covarianza	11,961	33,963	1106,993	1451,601
	N	10316	10316	10316	10312
PROM. MATE.	Correlación de Pearson	,588**	,776**	,945**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	Suma de cuadrados y productos vectoriales	177273,962	487830,348	14967458,616	21996587,282
	Covarianza	17,188	47,298	1451,601	2132,692
	N	10315	10315	10312	10315

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Elaboración propia con base en datos de SIMCE

Como se ve en la tabla N°1, existe una relación significativa entre los resultados de una y otra prueba y el GSE de las alumnas y alumnos, ya que la significación corresponde en ambos casos a 0,00 y por ende menor a 0,05, en tanto la correlación de Pearson se observa más fuerte y positiva en la asociación de las variables rendimiento en matemática y grupo socioeconómico, donde alcanza 0,53.

Igualmente, en la tabla N°2, se aprecia una relación significativa entre los resultados en Lectura y Matemática según el GSE de las alumnas y alumnos, ya que la significación corresponde en ambos casos a 0,00 y por ende menor a 0,05, en tanto la correlación de Pearson se observa más fuerte y positiva en la asociación de las variables rendimiento en matemática y grupo socioeconómico, donde alcanza 0,64, acercándose a 1.

Finalmente, en la tabla N°3, se aprecia una relación significativa entre los resultados en Lectura y Matemática atendiendo al GSE de los estudiantes, ya que la significación corresponde en ambos casos a 0,00 y por ende menor a 0,05, mientras que la correlación de Pearson se observa más fuerte y positiva en la asociación de las variables rendimiento en matemática y grupo socioeconómico, donde alcanza 0,77, acercándose a 1 en mayor medida.

Tal como se aprecia, desde antes de la instauración de SEP existe una brecha considerable entre los resultados académicos obtenidos en SIMCE de Lectura y Matemática por estudiantes de los niveles 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio, tanto a nivel nacional como en la región capital de Chile. Desde la implementación del citado programa de mejora la situación se ha mantenido más o menos constante, no mostrando una tendencia notoria que indique un acortamiento entre las diferencias dadas por razones socioeconómicas. Se ven bajas leves entre esa diferencia, explicadas en parte por un descenso en los resultados que han obtenido los establecimientos privados, no pudiendo asociar ese acortamiento de distancia a una mejor gestión de las aulas públicas.

Si resultan importantes las variaciones por dependencia, lo son más aun las que consideran el estrato socioeconómico de los alumnos, mostrando una suerte de

condicionante de la que se hablaba en teoría. A su vez, las tablas de correlación muestran una relación directa entre el estrato social de los estudiantes y sus logros académicos. Igualmente es una influencia evidente el tipo de dependencia del establecimiento en donde los alumnos se educan, exhibiendo también alto grado de relación de esas variables, la cual puede explicarse por la segmentación aludida en el marco teórico.

Por lo anterior, se ve que el impacto de SEP aún no alcanza su potencial, más todavía, algunas diferencias se han incrementado y hecho crónicas en el tiempo. En razón a esto, se da por comprobada la hipótesis inicial de este trabajo.

## 7. CONCLUSIONES

Desde la década de los 80, el sistema educativo chileno ha estado afecto a una serie de modificaciones que han cambiado su morfología. Dentro de los aspectos más llamativos, se cuenta la descentralización del sistema y la masiva entrada de actores privados a la organización. Como se ha visto, tal ordenación genera segregación entre el alumnado. Es en atención a aquellas acciones –y sus consecuencias- que la ciudadanía se manifiesta en favor de medidas que contrarresten la inequidad existente.

En este escenario, nace SEP, que como programa focalizado, brinda recursos económicos adicionales a establecimientos que educan a niñas, niños y adolescentes vulnerables, en miras a mejorar la calidad de la educación, para asegurar mayor equidad, fijando entre otros asuntos, los requisitos, condiciones y obligaciones a las que deben atender los sostenedores que deseen ser parte de la iniciativa.

Por sus características, la SEP se enmarca en la lógica de las políticas redistributivas, hecho que se piensa adecuado, dados los altos índices de desigualdad habidos en el país sudamericano y las particularidades del caso chileno. No obstante lo dicho, la subvención diferenciada, que debía favorecer a estudiantes vulnerables, luego de varios años desde su implementación, no ha logrado revertir una tendencia, en la que se mantiene una distancia considerable entre el rendimiento de estudiantes pobres y ricos.

Posiblemente, la ausencia de variaciones notorias en el rendimiento en SIMCE de las alumnas y alumnos más desventajados socialmente, tendría asidero fundamentalmente en el hecho que hasta el momento la organización del sistema ha permanecido relativamente estable, pareciendo que las reformas habidas no ha logrado dar con el fondo de una problemática que se sabe compleja.

Para lo anterior, resulta preciso la elaboración de políticas que consideren los aportes de los distintos actores sociales involucrados, incorporando especialmente la participación de aquellos que provienen de la comunidad escolar, de modo de que las

solucionen que se convengan tengan además de un discurso ideológico, un sustento práctico que vaya en sintonía con la realidad nacional. Como sea, “las políticas existen en el contexto” (Rizvi y Lingard 2013), y hoy por hoy, ese contexto muestra el retorno de las marchas estudiantiles, las que llevan a la agenda pública temas asociados la inequidad del sistema educativo chileno. Lo anterior abre una nueva oportunidad para el diálogo y el acuerdo entre el gobierno y los “pingüinos”, en la que el colectivo ciudadano precisa políticas de estado, que aseguren esfuerzos mancomunados para avanzar en equidad, mejorando la práctica educativa en los recintos fiscales, a fin de generar los cambios que el país demanda.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 8.1. Referencias de libros

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. 2001. *La Reproducción*, Madrid: Editorial Popular.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. 2003. *Los Herederos: Los Estudiantes y la Cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Durkheim, Émile. 1996. *Educación y Sociología*, Barcelona: Editorial Península.

Fernández, Juan Manuel y Mayordomo, Alejandro. 1996. *Política Educativa y Sociedad*, Valencia: NAU Llibres.

Fernández, Mariano. 1998. *La Escuela a Examen*, Madrid: Ediciones Pirámide.

Freire, Paulo. 2002. *Cartas a Quien Pretende Enseñar*, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Gil, Fernando. 2002. *La Exclusión Social*, Barcelona: Editorial Ariel.

Gimeno, José et al. 2006. *La Reforma Necesaria: Entre la Política Educativa y la Práctica Escolar*, Madrid: Ediciones Morata.

Marchesi, Álvaro. 2004. *Que Será de Nosotros, los Malos Alumnos*, Madrid: Editorial Alianza.

Rizvi, Fazal y Lingard, Bob. 2013. *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*, Madrid: Ediciones Morata.

Sala, Gaietà. 1994. *El Negocio de la Pobreza*, Barcelona: Asociación para la Promoción de la Igualdad Social.

Sen, Amartya. 2010. *La Idea de la Justicia*, Madrid: Santillana Ediciones Generales.

## 8.2. Referencias artículos de revistas

Agencia de Calidad de la Educación. 2015. *Informe Nacional de Resultados 2013: Ampliando la Mirada de la Calidad Educativa* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe\\_Nacional\\_Resultados\\_Simce2013.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe_Nacional_Resultados_Simce2013.pdf)).

Bellei, Cristián. 2013. *El Estudio de la Segregación Socioeconómica y Académica de la Educación Chilena* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art19.pdf>).

Bolívar, Antonio. 2005. *Equidad Educativa y Teorías de la Justicia* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>).

Braslavsky, Cecilia. 2006. *Diez Factores Para una Educación de Calidad Para Todos en el Siglo XXI* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf>).

Carnoy, Martin. 2005. *La Búsqueda de la Igualdad a Través de las Políticas Educativas: Alcances y Límites* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/660770/REICE\\_3\\_2\\_1.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/660770/REICE_3_2_1.pdf?sequence=1)).

- CASEN. 2015. *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2013, Síntesis de Resultados, Educación* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013\\_Educacion.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Educacion.pdf)).
- CEPAL. 2014. *Panorama Social de América Latina* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/S1420729\\_es.pdf?sequence=6](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/S1420729_es.pdf?sequence=6)).
- Cox, Cristián. S.f. *Las Políticas Educativas de Chile en las Últimas Dos Décadas del Siglo XX* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/Las-pol%C3%ADticas-educacionales-de-chile-en-las-%C3%BAltimas-dos-d%C3%A9cadas-del-siglo-XX.pdf>).
- Donoso, Sebastián. 2005. *Reforma y Política Educativa en Chile 1990-2004: El Neoliberalismo en Crisis* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v31n1/art07.pdf>).
- Drago, José Luis y Ricardo D. Paredes. 2011. *La Brecha de Calidad de la Educación Chilena* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11464/104167180\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11464/104167180_es.pdf?sequence=1)).
- Dubet, François y Duru-Bellat, Marie. 2004. *Qu'est-ce qu'une École Juste?* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP\\_RF146\\_9.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF146_9.pdf)).

Durán, Gonzalo y Marco Kremerman. 2015. *Los Verdaderos Sueldos de Chile, Panorama Actual del Valor del Trabajo Usando la Encuesta NESI* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2015/06/Verdaderos-Salarios-2015.pdf>).

Elacqua, Gregory, Úrsula Mosqueira y Humberto Santos. S.f. *La Toma de Decisiones de un Sostenedor: Análisis a Partir de la Ley SEP* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/elacquaetal\(2009\)decisionessep.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20sep/elacquaetal(2009)decisionessep.pdf)).

Gallegos, Sebastián, Paula Bustos y Pilar Romaguera. 2010. *Los Determinantes que Inciden en Obtener una Beca para Estudios de Postgrado* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/150\\_Gallegos\\_Determinantes\\_becas.pdf](http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/150_Gallegos_Determinantes_becas.pdf)).

García-Huidobro, Juan Eduardo. 2007. *Desigualdad Educativa y Segmentación del Sistema Escolar. Consideraciones a Partir del Caso Chileno* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/txt1020.pdf>).

INE. 2015. *Compendio Estadístico 2015* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario\\_de\\_publicaciones/pdf/compendio\\_estadistico\\_ine\\_2015.pdf](http://www.ine.cl/canales/menu/publicaciones/calendario_de_publicaciones/pdf/compendio_estadistico_ine_2015.pdf)).

MINEDUC. 2013. *Chile en el Panorama Educativo Internacional OCDE: Avances y Desafíos* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/upload/Img/File/Evidencias/A2N18\\_Chile\\_en\\_OECD.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/upload/Img/File/Evidencias/A2N18_Chile_en_OECD.pdf)).

MINEDUC. S.f. *Evidencias para las Políticas Públicas en Educación* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/Libro\\_Evidencias\\_Web.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/Libro_Evidencias_Web.pdf)).

Mizala, Alejandra y Florencia Torche. 2013. *¿Logra la Subvención Escolar Preferencial igualar los resultados educativos?* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://www.espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/19.pdf>).

Muñoz, Vernor. 2012. *El Derecho a la Educación: Una Mirada Comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf>).

OCDE y BM. 2009. *Revisión de Políticas Nacionales de Educación, La Educación Superior en Chile* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([www.uchile.cl/documentos/ocde-la-educacion-superior-en-chile\\_113390\\_9\\_2208.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/ocde-la-educacion-superior-en-chile_113390_9_2208.pdf)).

OECD. 2015a. "Education at Glance: OECD Indicators". *OECD Publishing*. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>.

OECD. 2015b. "In it Together: Why Less Inequality Benefits All". *OECD Publishing*. Doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264235120-en>.

- Portales, Jaime. 2011. *Impacto y Comportamiento del Sistema de Subvenciones en la Educación Pública Municipal Chilena* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/9Notas-en-Educacion-NOV-VF.pdf>).
- Rawls, John. S.f. *Justicia Distributiva* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([http://www.cep.cl/dms/archivo\\_792\\_1057/rev24\\_rawls.pdf](http://www.cep.cl/dms/archivo_792_1057/rev24_rawls.pdf)).
- Senado de Chile. 2012. *Retrato de la Desigualdad en Chile* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://www.bcn.cl/noticias/retrato-de-la%20desigualdad/>).
- Tedesco, Juan Carlos. 2004. *Igualdad de Oportunidades y Política Educativa* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/461/465>).
- UNESCO. 2015. *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y Desafíos* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>).
- Valenzuela, Juan Miguel, Pía Labarrera, y Paula Rodríguez. 2008. *Educación en Chile: Entre la Continuidad y las Rupturas. Principales Hitos de las Políticas Educativas* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://rieoei.org/rie48a06.pdf>).
- Valenzuela, Juan Pablo, Gabriel Villarroel, y Cristóbal Villalobos. S.f. *Ley de Subvención Escolar Preferencia (SEP): Algunos Resultados Preliminares de su Implementación* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/583/submission/original/583-1534-1-SM.docx>).

### 8.3. Referencias a leyes y reglamentos

Chile. 1980. “Constitución Política de la República de Chile”. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>).

Chile. 2008. “Ley N° 20248/2008, de 01 de febrero, establece Subvención Escolar Preferencial”. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>).

USAL. 2016. *Reglamento de Trabajos de Fin de Máster de la Universidad de Salamanca* (en línea). Acceso 23 de mayo de 2016. ([http://mspps.usal.es/sites/default/files/Reglamento\\_TFM\\_aprobado\\_20160127.pdf](http://mspps.usal.es/sites/default/files/Reglamento_TFM_aprobado_20160127.pdf)).

### 8.4. Referencia a página web

Banco Central de Chile. 2015. “Boletín mensual”. Santiago: Banco Central de Chile. Acceso 23 de mayo de 2016. (<http://si3.bcentral.cl/Boletin/secure/boletin.aspx?idCanasta=SJNTE3151>).

## 9. ANEXOS

<b>Rendimiento 4 Básico SIMCE Género 2006 NAC.</b>			
Género del estudiante		Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE Matemática
Hombres	Media	249,2098	249,6632
	N	126397	126259
	Desviación estándar	55,57508	56,91028
Mujeres	Media	257,5633	245,6475
	N	121385	121447
	Desviación estándar	51,75655	54,68834
Total	Media	253,3021	247,6943
	N	247782	247706
	Desviación estándar	53,90024	55,86791

<b>Rendimiento 4 Básico SIMCE Género 2008, NAC.</b>			
Género del estudiante		Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE Matemática
Hombres	Media	254,2100	249,1307
	N	119356	119512
	Desviación estándar	54,72463	56,10669
Mujeres	Media	266,8899	245,1110
	N	116589	116798
	Desviación estándar	51,78440	53,87514
Total	Media	260,4756	247,1439
	N	235945	236310
	Desviación estándar	53,66767	55,05163

<b>Rendimiento 4 Básico SIMCE Género 2010, NAC.</b>			
Género del estudiante		Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE Matemática
Hombres	Media	264,8722	254,9072
	N	116239	116195
	Desviación estándar	51,94532	54,51045
Mujeres	Media	276,7093	250,4994
	N	113316	113312
	Desviación estándar	47,91197	52,53714
Total	Media	270,7154	252,7310
	N	229555	229507
	Desviación estándar	50,34396	53,59049

<b>Rendimiento 4 Básico SIMCE Género 2012, NAC.</b>			
Género del estudiante		Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE Matemática
Hombres	Media	261,8808	262,5948
	N	109255	109194
	Desviación estándar	52,91599	51,05331
Mujeres	Media	273,2519	260,2763
	N	107548	107610
	Desviación estándar	49,57603	48,55657
Total	Media	267,5216	261,4440
	N	216803	216804
	Desviación estándar	51,60040	49,84307

<b>Rendimiento 8 Básico SIMCE Género 2007, NAC.</b>			
Género del estudiante		Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE Matemática
Hombres	Media	246,6946	260,6695
	N	128510	128863
	Desviación estándar	51,81405	51,56366
Mujeres	Media	259,0887	250,4510
	N	126913	127232
	Desviación estándar	49,54648	51,14374
Total	Media	252,8529	255,5927
	N	255423	256095
	Desviación estándar	51,07725	51,60888

<b>Rendimiento 8 Básico SIMCE Género 2009, NAC.</b>			
Género del estudiante		Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE Matemática
Hombres	Media	246,5188	264,0612
	N	113937	114071
	Desviación estándar	51,59709	52,14912
Mujeres	Media	257,1111	255,1899
	N	113718	113892
	Desviación estándar	50,11840	51,33688
Total	Media	251,8099	259,6290
	N	227655	227963
	Desviación estándar	51,13870	51,93457

<b>Rendimiento 8 Básico SIMCE Género 2011, NAC.</b>			
Género del estudiante		Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE Matemática
Hombres	Media	248,4794	262,2634
	N	110796	110629
	Desviación estándar	51,39191	48,75698
Mujeres	Media	259,0662	254,9552
	N	110553	110527
	Desviación estándar	48,50702	48,88121
Total	Media	253,7670	258,6110
	N	221349	221156
	Desviación estándar	50,25133	48,95556

<b>Rendimiento 8 Básico SIMCE Género 2013, NAC.</b>			
Género del estudiante		Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE Matemática
Hombres	Media	250,6034	265,2604
	N	109418	110385
	Desviación estándar	52,22427	48,44971
Mujeres	Media	259,1831	257,7834
	N	107170	108435
	Desviación estándar	48,22292	48,18520
Total	Media	254,8487	261,5552
	N	216588	218820
	Desviación estándar	50,46670	48,46311

<b>Rendimiento 2 Medio SIMCE Género 2006, NAC.</b>			
Género del estudiante		Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE Matemática
Hombres	Media	250,5154	257,2281
	N	118042	118042
	Desviación estándar	51,71103	65,64938
Mujeres	Media	257,8003	247,1181
	N	125870	125790
	Desviación estándar	51,76426	64,00901
Total	Media	254,2747	252,0124
	N	243912	243832
	Desviación estándar	51,86632	65,00483

<b>Rendimiento 2 Medio SIMCE Género 2008, NAC.</b>			
Género del estudiante		Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE Matemática
Hombres	Media	252,1363	253,6683
	N	113544	113559
	Desviación estándar	51,15377	63,45918
Mujeres	Media	257,3709	246,3413
	N	114962	115102
	Desviación estándar	49,97254	60,95783
Total	Media	254,7698	249,9801
	N	228506	228661
	Desviación estándar	50,63052	62,32027

<b>Rendimiento 2 Medio SIMCE Género 2010, NAC.</b>			
Género del estudiante		Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE Matemática
Hombres	Media	256,47	260,43
	N	113463	113724
	Desviación estándar	51,647	63,242
Mujeres	Media	261,54	251,42
	N	113744	114004
	Desviación estándar	50,394	60,389
Total	Media	259,01	255,92
	N	227207	227728
	Desviación estándar	51,086	61,994

<b>Rendimiento 2 Medio SIMCE Género 2012, NAC.</b>			
Género del estudiante		Puntaje del estudiante en SIMCE Lectura	Puntaje del estudiante en SIMCE Matemática
Hombres	Media	253,9341	269,2959
	N	103491	103470
	Desviación estándar	56,42819	62,28166
Mujeres	Media	264,1321	260,8009
	N	102911	102771
	Desviación estándar	51,36268	62,12601
Total	Media	259,0188	265,0628
	N	206402	206241
	Desviación estándar	54,20226	62,34884

<b>Rendimiento por Dependencia, 4° Básico 2006, NAC.</b>			
Código de dependencia 3 categorías		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Municipal	Media	242,17	229,70
	N	4416	4410
	Desviación estándar	28,477	31,879
Particular subvencionado	Media	251,17	241,95
	N	2773	2772
	Desviación estándar	28,435	34,652
Particular pagado	Media	288,40	287,17
	N	419	418
	Desviación estándar	25,009	27,515
Total	Media	248,00	237,33
	N	7608	7600
	Desviación estándar	30,215	35,317

<b>Rendimiento por GSE, 4° Básico 2006, NAC.</b>			
Código de grupo socioeconómico		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Bajo	Media	239,00	220,70
	N	2494	2489
	Desviación estándar	33,280	37,857
Medio bajo	Media	238,71	228,07
	N	2251	2249
	Desviación estándar	24,460	26,328
Medio	Media	250,52	245,27
	N	1547	1547
	Desviación estándar	19,240	21,179
Medio alto	Media	271,76	268,32
	N	886	886
	Desviación estándar	20,405	21,464
Alto	Media	290,78	289,70
	N	430	429
	Desviación estándar	21,790	24,004
Total	Media	248,00	237,33
	N	7608	7600
	Desviación estándar	30,215	35,317

<b>Rendimiento por Dependencia, 4° Básico 2008, NAC.</b>			
Código de dependencia 3 categorías		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Municipal	Media	248,03	228,54
	N	4444	4437
	Desviación estándar	29,096	30,574
Particular subvencionado	Media	257,99	241,25
	N	2970	2971
	Desviación estándar	28,377	33,187
Particular pagado	Media	294,66	289,47
	N	407	407
	Desviación estándar	27,043	32,074
Total	Media	254,24	236,55
	N	7821	7815
	Desviación estándar	30,610	34,546

<b>Rendimiento por GSE, 4° Básico 2008, NAC.</b>			
Código de grupo socioeconómico		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Bajo	Media	244,68	221,60
	N	2603	2599
	Desviación estándar	33,644	34,723
Medio bajo	Media	245,87	227,25
	N	2426	2425
	Desviación estándar	24,889	25,805
Medio	Media	257,75	242,98
	N	1474	1472
	Desviación estándar	19,526	22,236
Medio alto	Media	278,43	268,11
	N	868	869
	Desviación estándar	19,509	22,250
Alto	Media	296,45	290,96
	N	450	450
	Desviación estándar	23,705	28,811
Total	Media	254,24	236,55
	N	7821	7815
	Desviación estándar	30,610	34,546

<b>Rendimiento por Dependencia, 4° Básico 2010, NAC.</b>			
Código de dependencia 3 categorías		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Municipal	Media	257,24	233,02
	N	3919	3908
	Desviación estándar	25,623	29,146
Particular subvencionado	Media	268,31	246,54
	N	2986	2983
	Desviación estándar	25,868	32,002
Particular pagado	Media	295,91	287,44
	N	413	411
	Desviación estándar	23,214	30,107
Total	Media	263,94	241,61
	N	7318	7302
	Desviación estándar	27,284	33,036

<b>Rendimiento por GSE, 4° Básico 2010, NAC.</b>			
Código de grupo socioeconómico		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Bajo	Media	252,09	224,09
	N	2016	2006
	Desviación estándar	29,552	33,409
Medio bajo	Media	257,51	233,98
	N	2551	2549
	Desviación estándar	23,021	25,750
Medio	Media	269,64	249,06
	N	1594	1594
	Desviación estándar	19,726	23,037
Medio alto	Media	287,09	272,37
	N	761	759
	Desviación estándar	17,342	22,527
Alto	Media	298,19	290,70
	N	396	394
	Desviación estándar	21,026	27,196
Total	Media	263,94	241,61
	N	7318	7302
	Desviación estándar	27,284	33,036

<b>Rendimiento por Dependencia, 4° Básico 2012, NAC.</b>			
Código de dependencia 3 categorías		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Municipal	Media	253,36	242,79
	N	3673	3676
	Desviación estándar	27,698	29,994
Particular subvencionado	Media	263,29	253,56
	N	3005	3002
	Desviación estándar	27,215	31,507
Particular pagado	Media	292,45	288,24
	N	398	398
	Desviación estándar	25,164	28,595
Total	Media	259,78	249,91
	N	7076	7076
	Desviación estándar	28,894	32,387

<b>Rendimiento por GSE, 4° Básico 2012, NAC.</b>			
Código de grupo socioeconómico		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Bajo	Media	247,48	233,06
	N	1999	1999
	Desviación estándar	32,592	34,473
Medio bajo	Media	253,73	244,05
	N	2366	2364
	Desviación estándar	24,583	26,624
Medio	Media	265,15	257,62
	N	1555	1557
	Desviación estándar	20,308	23,482
Medio alto	Media	281,33	274,89
	N	743	743
	Desviación estándar	17,981	21,746
Alto	Media	294,92	291,14
	N	413	413
	Desviación estándar	21,233	24,916
Total	Media	259,78	249,91
	N	7076	7076
	Desviación estándar	28,894	32,387

<b>Rendimiento por Dependencia, 8° Básico 2007, NAC.</b>			
Código de dependencia 3 categorías		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Municipal	Media	236,98	238,28
	N	2861	2859
	Desviación estándar	19,145	19,496
Particular subvencionado	Media	254,17	255,99
	N	2258	2262
	Desviación estándar	26,222	27,939
Particular pagado	Media	292,35	303,06
	N	388	388
	Desviación estándar	25,356	27,890
Total	Media	247,93	250,11
	N	5507	5509
	Desviación estándar	27,106	29,269

<b>Rendimiento por GSE, 8° Básico 2007, NAC.</b>			
Código de grupo socioeconómico		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Bajo	Media	231,37	231,62
	N	1256	1259
	Desviación estándar	19,346	20,302
Medio bajo	Media	234,91	236,28
	N	1699	1696
	Desviación estándar	17,007	16,665
Medio	Media	251,73	253,47
	N	1415	1415
	Desviación estándar	19,383	19,670
Medio alto	Media	273,73	277,28
	N	775	777
	Desviación estándar	21,749	23,734
Alto	Media	296,42	307,75
	N	362	362
	Desviación estándar	21,515	23,415
Total	Media	247,93	250,11
	N	5507	5509
	Desviación estándar	27,106	29,269

<b>Rendimiento por Dependencia, 8° Básico 2009, NAC.</b>			
Código de dependencia 3 categorías		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Municipal	Media	234,58	238,08
	N	2957	2931
	Desviación estándar	29,863	29,383
Particular subvencionado	Media	250,44	257,23
	N	2449	2448
	Desviación estándar	29,687	32,305
Particular pagado	Media	284,60	302,42
	N	399	397
	Desviación estándar	32,048	36,516
Total	Media	244,71	250,62
	N	5805	5776
	Desviación estándar	32,740	35,419

<b>Rendimiento por GSE, 8° Básico 2009, NAC.</b>			
Código de grupo socioeconómico		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Bajo	Media	228,45	230,29
	N	1476	1457
	Desviación estándar	36,824	35,642
Medio bajo	Media	234,53	238,18
	N	1868	1859
	Desviación estándar	23,092	22,281
Medio	Media	249,82	256,48
	N	1294	1295
	Desviación estándar	22,609	23,481
Medio alto	Media	269,89	280,93
	N	770	770
	Desviación estándar	22,564	24,689
Alto	Media	287,52	305,83
	N	397	395
	Desviación estándar	29,288	33,606
Total	Media	244,71	250,62
	N	5805	5776
	Desviación estándar	32,740	35,419

<b>Rendimiento por Dependencia, 8° Básico 2011, NAC.</b>			
Código de dependencia 3 categorías		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Municipal	Media	240,41	241,23
	N	2908	2907
	Desviación estándar	22,326	20,325
Particular subvencionado	Media	253,88	256,91
	N	2538	2537
	Desviación estándar	26,114	26,722
Particular pagado	Media	284,82	299,36
	N	397	398
	Desviación estándar	30,569	32,734
Total	Media	249,28	252,00
	N	5843	5842
	Desviación estándar	27,235	28,451

<b>Rendimiento por GSE, 8° Básico 2011, NAC.</b>			
Código de grupo socioeconómico		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Bajo	Media	237,99	236,83
	N	1394	1393
	Desviación estándar	23,907	21,783
Medio bajo	Media	238,87	240,47
	N	1950	1950
	Desviación estándar	21,343	18,537
Medio	Media	252,86	255,71
	N	1382	1382
	Desviación estándar	21,396	20,036
Medio alto	Media	271,73	277,72
	N	718	717
	Desviación estándar	22,427	23,572
Alto	Media	286,78	302,04
	N	399	400
	Desviación estándar	28,654	30,473
Total	Media	249,28	252,00
	N	5843	5842
	Desviación estándar	27,235	28,451

<b>Rendimiento por Dependencia, 8° Básico 2013, NAC.</b>			
Código de dependencia 3 categorías		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Municipal	Media	242,20	241,75
	N	2919	2920
	Desviación estándar	23,402	22,083
Particular subvencionado	Media	254,05	259,09
	N	2612	2612
	Desviación estándar	24,623	26,588
Particular pagado	Media	279,26	300,29
	N	390	391
	Desviación estándar	28,878	30,253
Total	Media	249,87	253,26
	N	5921	5923
	Desviación estándar	26,186	28,960

<b>Rendimiento por GSE, 8° Básico 2013, NAC.</b>			
Código de grupo socioeconómico		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Bajo	Media	240,41	235,83
	N	1626	1627
	Desviación estándar	23,788	21,505
Medio bajo	Media	241,17	243,12
	N	1924	1924
	Desviación estándar	21,690	18,817
Medio	Media	255,07	261,44
	N	1358	1358
	Desviación estándar	22,664	22,630
Medio alto	Media	270,62	281,58
	N	626	626
	Desviación estándar	20,655	22,150
Alto	Media	281,04	302,37
	N	387	388
	Desviación estándar	27,790	28,355
Total	Media	249,87	253,26
	N	5921	5923
	Desviación estándar	26,186	28,960

<b>Rendimiento por Dependencia, 2° Medio 2006, NAC.</b>			
Código de dependencia 3 categorías		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Municipal	Media	235,43	226,56
	N	675	675
	Desviación estándar	23,151	31,622
Particular subvencionado	Media	258,15	255,51
	N	1395	1395
	Desviación estándar	28,729	40,981
Particular pagado	Media	297,75	314,47
	N	377	377
	Desviación estándar	25,692	36,507
Total	Media	257,98	256,61
	N	2447	2447
	Desviación estándar	33,222	46,939

<b>Rendimiento por GSE, 2° Medio 2006, NAC.</b>			
Código de grupo socioeconómico		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Bajo	Media	225,44	214,10
	N	480	480
	Desviación estándar	14,918	21,874
Medio bajo	Media	239,62	231,31
	N	666	666
	Desviación estándar	20,531	30,955
Medio	Media	264,18	261,41
	N	585	585
	Desviación estándar	22,670	33,239
Medio alto	Media	283,69	292,09
	N	384	384
	Desviación estándar	23,387	33,793
Alto	Media	301,22	319,32
	N	332	332
	Desviación estándar	22,877	32,243
Total	Media	257,98	256,61
	N	2447	2447
	Desviación estándar	33,222	46,939

<b>Rendimiento por Dependencia, 2° Medio 2008, NAC.</b>			
Código de dependencia 3 categorías		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Municipal	Media	234,32	221,16
	N	690	690
	Desviación estándar	22,827	30,045
Particular subvencionado	Media	258,09	253,72
	N	1456	1456
	Desviación estándar	27,532	38,916
Particular pagado	Media	298,85	312,83
	N	362	362
	Desviación estándar	26,809	36,238
Total	Media	257,44	253,29
	N	2508	2508
	Desviación estándar	32,887	45,959

<b>Rendimiento por GSE, 2° Medio 2008, NAC.</b>			
Código de grupo socioeconómico		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Bajo	Media	223,08	208,10
	N	463	463
	Desviación estándar	13,258	17,892
Medio bajo	Media	237,17	225,49
	N	664	664
	Desviación estándar	17,225	24,897
Medio	Media	261,45	256,02
	N	565	565
	Desviación estándar	19,642	29,420
Medio alto	Media	282,55	287,17
	N	454	454
	Desviación estándar	20,230	31,698
Alto	Media	300,77	315,32
	N	362	362
	Desviación estándar	25,573	33,970
Total	Media	257,44	253,29
	N	2508	2508
	Desviación estándar	32,887	45,959

<b>Rendimiento por Dependencia, 2° Medio 2010, NAC.</b>			
Código de dependencia 3 categorías		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Municipal	Media	236,75	224,76
	N	707	707
	Desviación estándar	23,752	30,210
Particular subvencionado	Media	262,94	259,66
	N	1551	1549
	Desviación estándar	27,635	37,978
Particular pagado	Media	301,93	315,83
	N	371	372
	Desviación estándar	25,125	34,544
Total	Media	261,40	258,22
	N	2629	2628
	Desviación estándar	32,980	45,124

<b>Rendimiento por GSE, 2° Medio 2010, NAC.</b>			
Código de grupo socioeconómico		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Bajo	Media	226,01	212,53
	N	569	569
	Desviación estándar	13,993	17,952
Medio bajo	Media	244,16	234,61
	N	692	691
	Desviación estándar	17,959	24,779
Medio	Media	271,06	267,40
	N	617	616
	Desviación estándar	20,241	30,036
Medio alto	Media	288,72	295,56
	N	403	403
	Desviación estándar	20,144	28,778
Alto	Media	304,75	320,15
	N	348	349
	Desviación estándar	22,671	30,740
Total	Media	261,40	258,22
	N	2629	2628
	Desviación estándar	32,980	45,124

<b>Rendimiento por Dependencia, 2° Medio 2012, NAC.</b>			
Código de dependencia 3 categorías		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Municipal	Media	237,66	231,27
	N	737	737
	Desviación estándar	26,079	30,146
Particular subvencionado	Media	262,29	267,65
	N	1620	1620
	Desviación estándar	29,807	38,786
Particular pagado	Media	295,31	322,25
	N	375	375
	Desviación estándar	30,133	39,224
Total	Media	260,18	265,33
	N	2732	2732
	Desviación estándar	33,813	45,919

<b>Rendimiento por GSE, 2° Medio 2012, NAC.</b>			
Código de grupo socioeconómico		Puntaje promedio del establecimiento en Lectura	Puntaje promedio del establecimiento en Matemática
Bajo	Media	229,05	221,26
	N	681	681
	Desviación estándar	20,437	20,008
Medio bajo	Media	247,06	245,07
	N	739	739
	Desviación estándar	23,556	27,568
Medio	Media	273,52	281,07
	N	624	624
	Desviación estándar	23,235	29,425
Medio alto	Media	288,76	307,37
	N	330	330
	Desviación estándar	20,535	26,816
Alto	Media	296,85	324,77
	N	358	358
	Desviación estándar	29,222	38,190
Total	Media	260,18	265,33
	N	2732	2732
	Desviación estándar	33,813	45,919

<b>Rendimiento por Dependencia, 4° Básico 2006, RM</b>			
		<b>PROM. LECT.</b>	<b>PROM. MATE.</b>
MUNICIPAL	Media	233,95	228,74
	N	609	609
	Desviación estándar	20,457	22,110
PARTICULAR PAGADO	Media	288,51	286,73
	N	227	226
	Desviación estándar	25,294	27,341
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Media	253,33	249,80
	N	932	932
	Desviación estándar	25,684	27,907
Total	Media	251,17	247,27
	N	1768	1767
	Desviación estándar	29,278	31,546

<b>Rendimiento por GSE, 4° Básico 2006, RM</b>			
		<b>PROM. LECT.</b>	<b>PROM. MATE.</b>
ALTO	Media	289,44	287,57
	N	241	240
	Desviación estándar	23,255	25,490
BAJO	Media	229,44	217,85
	N	55	55
	Desviación estándar	30,405	31,975
MEDIO	Media	247,87	244,58
	N	588	588
	Desviación estándar	18,365	20,475
MEDIO ALTO	Media	270,28	268,11
	N	350	350
	Desviación estándar	19,390	19,862
MEDIO BAJO	Media	227,25	221,48
	N	534	534
	Desviación estándar	18,729	20,054
Total	Media	251,17	247,27
	N	1768	1767
	Desviación estándar	29,278	31,546

<b>Rendimiento por Dependencia, 4° Básico 2008, RM</b>			
		<b>PROM. LECT.</b>	<b>PROM. MATE.</b>
MUNICIPAL	Media	240,21	226,67
	N	601	601
	Desviación estándar	21,028	21,848
PARTICULAR PAGADO	Media	294,72	288,42
	N	229	229
	Desviación estándar	25,667	34,475
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Media	260,22	247,90
	N	973	973
	Desviación estándar	25,348	29,063
Total	Media	257,93	245,97
	N	1803	1803
	Desviación estándar	29,269	33,469

<b>Rendimiento por GSE, 4° Básico 2008, RM</b>			
		<b>PROM. LECT.</b>	<b>PROM. MATE.</b>
ALTO	Media	295,92	289,99
	N	255	255
	Desviación estándar	22,880	31,031
BAJO	Media	228,32	212,14
	N	104	104
	Desviación estándar	23,650	23,145
MEDIO	Media	256,35	242,92
	N	558	558
	Desviación estándar	18,677	21,152
MEDIO ALTO	Media	277,18	267,64
	N	325	325
	Desviación estándar	19,699	22,821
MEDIO BAJO	Media	236,58	222,72
	N	561	561
	Desviación estándar	18,724	20,121
Total	Media	257,93	245,97
	N	1803	1803
	Desviación estándar	29,269	33,469

<b>Rendimiento por Dependencia, 4° Básico 2010, RM</b>			
		<b>PROM. LECT.</b>	<b>PROM. MATE.</b>
MUNICIPAL	Media	252,55	231,97
	N	583	582
	Desviación estándar	21,528	24,115
PARTICULAR PAGADO	Media	295,93	288,17
	N	233	231
	Desviación estándar	23,723	29,352
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Media	270,00	251,47
	N	987	987
	Desviación estándar	22,500	27,522
Total	Media	267,71	249,87
	N	1803	1800
	Desviación estándar	26,064	31,725

<b>Rendimiento por GSE, 4° Básico 2010, RM</b>			
		<b>PROM. LECT.</b>	<b>PROM. MATE.</b>
ALTO	Media	297,52	290,82
	N	224	222
	Desviación estándar	22,881	27,446
BAJO	Media	239,69	216,26
	N	116	116
	Desviación estándar	23,082	22,503
MEDIO	Media	269,32	249,97
	N	583	583
	Desviación estándar	18,111	22,161
MEDIO ALTO	Media	286,35	272,24
	N	298	297
	Desviación estándar	17,723	22,657
MEDIO BAJO	Media	250,65	229,44
	N	582	582
	Desviación estándar	18,433	20,885
Total	Media	267,71	249,87
	N	1803	1800
	Desviación estándar	26,064	31,725

<b>Rendimiento por Dependencia, 4° Básico 2012, RM</b>			
		<b>PROM. LECT.</b>	<b>PROM. MATE.</b>
MUNICIPAL	Media	248,46	241,53
	N	570	570
	Desviación estándar	21,693	24,064
PARTICULAR PAGADO	Media	291,16	286,60
	N	225	225
	Desviación estándar	26,052	29,156
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Media	264,89	257,85
	N	998	999
	Desviación estándar	23,595	26,919
Total	Media	262,97	256,27
	N	1793	1794
	Desviación estándar	26,698	29,651

<b>Rendimiento por GSE, 4° Básico 2012, RM</b>			
		<b>PROM. LECT.</b>	<b>PROM. MATE.</b>
ALTO	Media	293,33	289,27
	N	237	237
	Desviación estándar	23,242	26,114
BAJO	Media	235,15	227,92
	N	140	140
	Desviación estándar	22,605	24,489
MEDIO	Media	264,39	257,31
	N	569	570
	Desviación estándar	19,792	23,505
MEDIO ALTO	Media	280,06	273,43
	N	285	285
	Desviación estándar	18,052	23,083
MEDIO BAJO	Media	246,98	239,65
	N	562	562
	Desviación estándar	19,294	21,362
Total	Media	262,97	256,27
	N	1793	1794
	Desviación estándar	26,698	29,651

<b>Rendimiento por Dependencia, 8° Básico 2007, RM</b>			
DEPE 2		PROM. LECT.	PROM. MATE.
MUNICIPAL	Media	235,39	237,73
	N	604	604
	Desviación estándar	19,975	20,800
PARTICULAR PAGADO	Media	292,05	302,75
	N	213	213
	Desviación estándar	25,861	28,081
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Media	253,76	256,53
	N	866	867
	Desviación estándar	24,586	25,087
Total	Media	252,01	255,63
	N	1683	1684
	Desviación estándar	29,018	31,219

<b>Rendimiento por GSE, 8° Básico 2007, RM</b>			
GSE		PROM. LECT.	PROM. MATE.
ALTO	Media	294,55	305,63
	N	205	205
	Desviación estándar	24,339	25,659
BAJO	Media	226,49	228,36
	N	76	76
	Desviación estándar	19,289	17,035
MEDIO	Media	248,88	251,26
	N	571	571
	Desviación estándar	18,865	19,426
MEDIO ALTO	Media	271,40	275,06
	N	308	309
	Desviación estándar	22,110	23,864
MEDIO BAJO	Media	231,05	233,29
	N	523	523
	Desviación estándar	16,549	16,142
Total	Media	252,01	255,63
	N	1683	1684
	Desviación estándar	29,018	31,219

<b>Rendimiento por Dependencia, 8° Básico 2009, RM</b>			
DEPE 2		PROM. LECT.	PROM. MATE.
MUNICIPAL	Media	232,96	239,29
	N	595	590
	Desviación estándar	22,224	24,337
PARTICULAR PAGADO	Media	283,04	300,30
	N	223	223
	Desviación estándar	36,106	40,692
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Media	251,01	259,77
	N	914	914
	Desviación estándar	26,239	28,168
Total	Media	248,93	258,01
	N	1732	1727
	Desviación estándar	30,655	34,456

<b>Rendimiento por GSE, 8° Básico 2009, RM</b>			
GSE		PROM. LECT.	PROM. MATE.
ALTO	Media	285,60	303,35
	N	225	225
	Desviación estándar	33,828	37,811
BAJO	Media	216,96	226,71
	N	120	117
	Desviación estándar	18,729	17,240
MEDIO	Media	248,90	256,15
	N	523	523
	Desviación estándar	22,887	23,783
MEDIO ALTO	Media	268,45	279,80
	N	294	294
	Desviación estándar	24,303	26,643
MEDIO BAJO	Media	231,15	236,93
	N	570	568
	Desviación estándar	17,014	19,719
Total	Media	248,93	258,01
	N	1732	1727
	Desviación estándar	30,655	34,456

<b>Rendimiento por Dependencia, 8° Básico 2011, RM</b>			
		PROM. LECT.	PROM. MATE.
MUNICIPAL	Media	231,89	236,95
	N	566	566
	Desviación estándar	21,920	19,185
PARTICULAR PAGADO	Media	280,94	296,29
	N	221	222
	Desviación estándar	33,663	35,774
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Media	250,01	256,33
	N	928	928
	Desviación estándar	24,891	24,651
Total	Media	248,01	255,11
	N	1715	1716
	Desviación estándar	29,440	30,722

<b>Rendimiento por GSE, 8° Básico 2011, RM</b>			
		PROM. LECT.	PROM. MATE.
ALTO	Media	282,04	298,17
	N	223	224
	Desviación estándar	32,132	34,119
BAJO	Media	221,46	228,56
	N	116	116
	Desviación estándar	21,265	18,025
MEDIO	Media	248,70	253,85
	N	534	535
	Desviación estándar	21,420	19,927
MEDIO ALTO	Media	265,55	272,54
	N	272	271
	Desviación estándar	24,336	24,630
MEDIO BAJO	Media	231,09	236,47
	N	570	570
	Desviación estándar	19,308	17,157
Total	Media	248,01	255,11
	N	1715	1716
	Desviación estándar	29,440	30,722

<b>Rendimiento por Dependencia, 8° Básico 2013, RM</b>			
DEPE 2		PROM. LECT.	PROM. MATE.
MUNICIPAL	Media	234,04	240,54
	N	581	581
	Desviación estándar	24,334	22,857
PARTICULAR PAGADO	Media	276,45	298,03
	N	218	219
	Desviación estándar	29,856	31,679
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Media	250,11	260,04
	N	954	954
	Desviación estándar	24,734	25,044
Total	Media	248,06	258,32
	N	1753	1754
	Desviación estándar	28,407	30,692

<b>Rendimiento por GSE, 8° Básico 2013, RM</b>			
GSE		PROM. LECT.	PROM. MATE.
ALTO	Media	277,88	299,58
	N	219	220
	Desviación estándar	29,099	30,222
BAJO	Media	223,39	229,40
	N	164	164
	Desviación estándar	21,717	15,781
MEDIO	Media	251,24	260,07
	N	516	516
	Desviación estándar	23,033	22,777
MEDIO ALTO	Media	266,23	279,72
	N	247	247
	Desviación estándar	21,194	22,650
MEDIO BAJO	Media	233,86	241,00
	N	607	607
	Desviación estándar	20,913	18,571
Total	Media	248,06	258,32
	N	1753	1754
	Desviación estándar	28,407	30,692

<b>Rendimiento por Dependencia, 2° Medio 2006, RM</b>			
DEPE 2		PROM. LECT.	PROM. MATE.
MUNICIPAL	Media	239,31	230,95
	N	162	162
	Desviación estándar	30,225	41,426
PARTICULAR PAGADO	Media	295,81	310,80
	N	208	208
	Desviación estándar	29,020	39,450
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Media	256,09	251,84
	N	560	560
	Desviación estándar	27,829	40,170
Total	Media	262,05	261,39
	N	930	930
	Desviación estándar	34,334	48,769

<b>Rendimiento por GSE, 2° Medio 2006, RM</b>			
GSE		PROM. LECT.	PROM. MATE.
ALTO	Media	299,51	316,03
	N	187	187
	Desviación estándar	25,431	34,092
BAJO	Media	222,57	211,13
	N	68	68
	Desviación estándar	15,571	22,060
MEDIO	Media	261,22	256,62
	N	251	251
	Desviación estándar	22,980	33,559
MEDIO ALTO	Media	280,93	287,49
	N	156	156
	Desviación estándar	27,456	40,332
MEDIO BAJO	Media	235,72	225,28
	N	268	268
	Desviación estándar	19,324	29,709
Total	Media	262,05	261,39
	N	930	930
	Desviación estándar	34,334	48,769

<b>Rendimiento por Dependencia, 2° Medio 2008, RM</b>			
DEPE 2		PROM. LECT.	PROM. MATE.
MUNICIPAL	Media	239,17	225,43
	N	169	169
	Desviación estándar	30,902	42,169
PARTICULAR PAGADO	Media	296,56	308,71
	N	202	202
	Desviación estándar	29,769	39,874
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Media	256,82	251,41
	N	582	582
	Desviación estándar	26,690	37,406
Total	Media	262,11	258,95
	N	953	953
	Desviación estándar	33,952	47,572

<b>Rendimiento por GSE, 2° Medio 2008, RM</b>			
GSE		PROM. LECT.	PROM. MATE.
ALTO	Media	298,18	311,09
	N	204	204
	Desviación estándar	28,578	37,603
BAJO	Media	219,12	201,01
	N	98	98
	Desviación estándar	12,222	15,777
MEDIO	Media	261,22	255,12
	N	232	232
	Desviación estándar	20,005	29,796
MEDIO ALTO	Media	282,28	286,02
	N	166	166
	Desviación estándar	22,163	33,588
MEDIO BAJO	Media	237,26	225,10
	N	253	253
	Desviación estándar	17,045	24,687
Total	Media	262,11	258,95
	N	953	953
	Desviación estándar	33,952	47,572

<b>Rendimiento por Dependencia, 2° Medio 2010, RM</b>			
DEPE 2		PROM. LECT.	PROM. MATE.
MUNICIPAL	Media	239,38	230,44
	N	170	170
	Desviación estándar	32,446	41,787
PARTICULAR PAGADO	Media	300,52	313,26
	N	203	203
	Desviación estándar	26,495	36,861
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Media	261,70	258,89
	N	615	614
	Desviación estándar	27,109	36,897
Total	Media	265,84	265,17
	N	988	987
	Desviación estándar	34,056	46,181

<b>Rendimiento por GSE, 2° Medio 2010, RM</b>			
GSE		PROM. LECT.	PROM. MATE.
ALTO	Media	302,82	317,57
	N	194	194
	Desviación estándar	24,565	33,037
BAJO	Media	220,58	209,09
	N	128	128
	Desviación estándar	14,295	18,049
MEDIO	Media	269,11	265,01
	N	244	243
	Desviación estándar	20,188	30,259
MEDIO ALTO	Media	289,01	295,95
	N	161	161
	Desviación estándar	21,337	29,849
MEDIO BAJO	Media	243,18	234,88
	N	261	261
	Desviación estándar	17,524	24,756
Total	Media	265,84	265,17
	N	988	987
	Desviación estándar	34,056	46,181

<b>Rendimiento por Dependencia, 2° Medio 2012, RM</b>			
DEPE 2		PROM. LECT.	PROM. MATE.
MUNICIPAL	Media	235,13	235,76
	N	172	172
	Desviación estándar	34,538	40,364
PARTICULAR PAGADO	Media	291,19	318,71
	N	210	210
	Desviación estándar	33,225	42,204
PARTICULAR SUBVENCIONADO	Media	257,13	265,08
	N	638	638
	Desviación estándar	30,257	37,967
Total	Media	260,43	271,18
	N	1020	1020
	Desviación estándar	36,177	47,334

<b>Rendimiento por GSE, 2° Medio 2012, RM</b>			
GSE		PROM. LECT.	PROM. MATE.
ALTO	Media	292,37	320,66
	N	205	205
	Desviación estándar	32,261	41,458
BAJO	Media	220,90	219,76
	N	172	172
	Desviación estándar	20,568	19,994
MEDIO	Media	269,23	279,11
	N	226	226
	Desviación estándar	26,172	31,150
MEDIO ALTO	Media	286,12	305,95
	N	127	127
	Desviación estándar	22,559	28,092
MEDIO BAJO	Media	243,20	245,28
	N	290	290
	Desviación estándar	23,923	28,039
Total	Media	260,43	271,18
	N	1020	1020
	Desviación estándar	36,177	47,334

Número de Establecimientos por Dependencia, 4° Básico 2006, NAC.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	4418	58,0	58,0	58,0
	Particular subvencionado	2774	36,4	36,4	94,5
	Particular pagado	419	5,5	5,5	100,0
	Total	7611	100,0	100,0	

Número de Establecimientos por Dependencia, 4° Básico 2008, NAC.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	4476	56,9	56,9	56,9
	Particular subvencionado	2977	37,9	37,9	94,8
	Particular pagado	408	5,2	5,2	100,0
	Total	7861	100,0	100,0	

Número de Establecimientos por Dependencia, 4° Básico 2010, NAC.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	4413	55,7	55,7	55,7
	Particular subvencionado	3099	39,1	39,1	94,8
	Particular pagado	416	5,2	5,2	100,0
	Total	7928	100,0	100,0	

Número de Establecimientos por Dependencia, 4° Básico 2012, NAC.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	4209	54,3	54,3	54,3
	Particular subvencionado	3137	40,5	40,5	94,8
	Particular pagado	407	5,2	5,2	100,0
	Total	7753	100,0	100,0	

Número de Establecimientos por Dependencia, 8° Básico 2007, NAC.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	3037	52,3	52,3	52,3
	Particular subvencionado	2350	40,5	40,5	92,8
	Particular pagado	417	7,2	7,2	100,0
	Total	5804	100,0	100,0	

Número de Establecimientos por Dependencia, 8° Básico 2009, NAC.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	2964	51,0	51,0	51,0
	Particular subvencionado	2451	42,2	42,2	93,1
	Particular pagado	399	6,9	6,9	100,0
	Total	5814	100,0	100,0	

Número de Establecimientos por Dependencia, 8° Básico 2011, NAC.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	2926	49,8	49,8	49,8
	Particular subvencionado	2547	43,4	43,4	93,2
	Particular pagado	400	6,8	6,8	100,0
	Total	5873	100,0	100,0	

Número de Establecimientos por Dependencia, 8° Básico 2013, NAC.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	2968	49,2	49,2	49,2
	Particular subvencionado	2663	44,2	44,2	93,4
	Particular pagado	399	6,6	6,6	100,0
	Total	6030	100,0	100,0	

Número de Establecimientos por Dependencia, 2° Medio 2006, NAC.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	675	27,6	27,6	27,6
	Particular subvencionado	1395	57,0	57,0	84,6
	Particular pagado	377	15,4	15,4	100,0
	Total	2447	100,0	100,0	

Número de Establecimientos por Dependencia, 2° Medio 2008, NAC.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	697	27,4	27,4	27,4
	Particular subvencionado	1475	57,9	57,9	85,3
	Particular pagado	375	14,7	14,7	100,0
	Total	2547	100,0	100,0	

Número de Establecimientos por Dependencia, 2° Medio 2010, NAC.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	716	26,9	26,9	26,9
	Particular subvencionado	1561	58,7	58,7	85,6
	Particular pagado	383	14,4	14,4	100,0
	Total	2660	100,0	100,0	

Número de Establecimientos por Dependencia, 2° Medio 2012, NAC.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Municipal	747	27,0	27,0	27,0
	Particular subvencionado	1644	59,3	59,3	86,3
	Particular pagado	380	13,7	13,7	100,0
	Total	2771	100,0	100,0	

FALTA PEGAR DEPENDENCIA RM Y TABLAS DE CORRELACIÓN