

## **¿Cómo responden las escuelas a la presión competitiva del mercado? Una propuesta analítica<sup>1</sup>.**

### *How do schools respond to the competitive market pressure? An analytical proposal*

Juan Antonio Carrasco<sup>2</sup>

[carrasco661@gmail.com](mailto:carrasco661@gmail.com)

Recibido: 15 de noviembre de 2021

Aceptado: 08 de marzo de 2022

**Resumen:** El presente artículo explora una dimensión menos conocida en la literatura sobre privatización educativa: cómo influye la estructura competitiva del mercado en las lógicas de acción de las escuelas y cuáles son los tipos de respuesta que éstas elaboran una vez insertas en estos entornos. A partir de las contribuciones de diversas perspectivas, se conceptualiza el entramado de interacciones basadas en la competencia, redefiniendo la pregunta por el mercado a propósito de la naturaleza de la agencia y vinculación de las escuelas en sus contextos locales. La presente revisión advierte sobre el efecto de segmentación que introducen la lógica del mercado y la variabilidad en los patrones de respuesta de las escuelas a dichos contextos, cómo éstas vehiculizan ajustes más localizados de la política y la necesidad de comprender mejor las condiciones a partir de las cuales las escuelas recontextualizan las dinámicas de mercado para los propósitos de equidad e inclusión educativa.

**Palabras Claves:** privatización, mercado educativo, reforma escolar, competencia entre escuelas, Chile.

---

<sup>1</sup> La elaboración de este artículo contó con financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través de la Subdirección de Capital Humano y el Programa de Beca de Doctorado en el Extranjero Becas Chile

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Barcelona

**Summary:** This article explores a lesser-known dimension of the literature on educational privatization: how the competitive structure of the market influences schools' logics of action and what kinds of responses they may develop to such environments. Drawing on the contributions of different perspectives, it conceptualizes the intricate connection of competition-based interactions between schools, redefining the question of the market in terms of the nature of school agency and involvement in local contexts. This review draws attention to the segmentation effect introduced by school choice contexts and the variability in the patterns of school responses to these contexts, how they are vehicles for more localized policy adjustments, and the need to better understand the conditions under which schools recontextualize market dynamics for the purposes of equity and educational inclusion.

**Key Words:** privatization, educational market, school reform, competence between schools, chile.

## 1. INTRODUCCIÓN

Distintos abordajes advierten que el poder de persuasión de la metáfora del mercado en la formación de la política educativa radica en su capacidad de traducir el pensamiento económico dominante en el terreno de nuestra experiencia cotidiana, su aparente sensatez y la simplicidad que confiere a los problemas socioeducativos. Durante las últimas décadas, esta filosofía del mercado se ha radicalizado en el campo de los sistemas educativos, expresándose en fenómenos diversos como son el éxodo de la escuela pública, la intensificación de las dinámicas de competencia o la ramificación de intereses económicos en la educación a escala global (Ball, 1994, Maroy, 2004, Ball y Maroy, 2009, Verger, Bonal y Zancajo, 2015).

¿Qué significa organizar la provisión educativa como un mercado? El núcleo donde convergen las reformas que impulsan las fuerzas del mercado consiste básicamente en introducir incentivos competitivos en la zona de la oferta (provisión) a través de esquemas de financiamiento a la demanda (familias), elevando así las dinámicas de competencia y elección al interior del sistema educativo (Calero y Bonal, 1999, Bellei, 2015, Zancajo, 2017). Las políticas que incentiva la expansión de la competencia entre las escuelas suscriben los argumentos económicos sobre la naturaleza superior de los mercados y consideran que la presión competitiva constituye un ambiente propicio para detonar el mejoramiento de los procesos y resultados educativos, alcanzar la calidad esperada e incrementar el bienestar de las familias.

Este modo de organizar la provisión escolar descansa en un enfoque débil de la regulación, según el cual la política educativa opera justamente en las zonas de fracaso y las opacidades del mercado. Como veremos en lo que sigue, en estos contextos sería la sociedad en su conjunto -y no el Estado- la que regula el sistema educativo a través de la elección escolar de las familias (Friedman, 1955).

De esta manera, los gobiernos establecen grosso modo las reglas del juego y brindan información para que las familias/electores puedan tomar decisiones frente a distintas alternativas educacionales que buscan activamente captar su preferencia. Un contexto de libre elección como el que se describe tendería a incentivar la diferenciación horizontal de la "oferta formativa" reflejando justamente las preferencias de las familias y rompiendo con la inercia cultural de la provisión única del estado (Friedman, 1955, Chubb y Moe, 1988).

Por cierto, existen aproximaciones menos alentadoras respecto de la capacidad que tienen los mercados de modelar las respuestas de las escuelas y la conveniencia de organizar la provisión escolar a partir de incentivos competitivos. Sus críticos advierten que la fuerza transformadora del mercado modifica de modo permanente los patrones de estratificación socioeducativa mediante el éxodo de las familias de la educación pública, lo que conlleva consecuencias negativas para las escuelas e inequidades

estructurales difíciles de corregir a través de la política educativa (Bauman, 2013).

La presente revisión sugiere que el mercado educativo constituye un fenómeno complejo, multidimensional y no se restringe simplemente a la participación de proveedores privados sino se extiende como una lógica al funcionamiento del sistema educativo. El concepto es evitado por parte de sus impulsores y a menudo su uso se presenta de modo impreciso en el debate. El planteamiento a partir del cual se organiza este artículo sostiene que el modo cómo reaccionan las escuelas al mercado resulta cada vez más un problema relevante para la política educativa; ya sea por el tipo de incentivos que plantea, la arquitectura institucional que sostiene aquellas dinámicas, la demanda creciente por un acceso no discriminatorio a la educación y por los efectos descentralizados que vehiculizan los actores a través de su práctica a nivel local. Atendiendo estos aspectos, el presente artículo se asienta en la pregunta en torno a cómo influye la estructura competitiva del mercado en la lógica de acción de las escuelas y cuáles son los patrones de respuesta que éstas elaboran con especial atención a la trayectoria de reforma educativa en Chile.

En el siguiente apartado, se contextualiza el ciclo de política educativa en Chile como marco de discusión para este tipo de reformas en educación. A continuación, en la tercera sección, se revisan los abordajes conceptuales en el estudio de los sistemas educativos con énfasis en la oposición epistémica agencia/estructura. El cuarto apartado se centra en dos aspectos interdependientes que constituyen el núcleo de la revisión: cómo influye la estructura competitiva del mercado y cuáles son las respuestas que elaboran las escuelas a estos ambientes competitivos. Finalmente, en las conclusiones, se discuten los resultados principales y eventuales implicancias de este tipo de políticas para la inclusión y equidad educativa.

## **CHILE: MARCO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS**

La referencia a la experiencia chilena como un laboratorio de las políticas educativas en el contexto internacional resulta habitual. Este abordaje destaca precisamente su dimensión experimental y el carácter singular del proceso de adopción de las reformas orientadas al mercado en un contexto de reestructuración del estado y un giro neoliberal introducido por las políticas durante inicios de los ochenta (Bellei, 2015, 2016).

En perspectiva comparada, la experiencia acumulada de reforma en la educación chilena se caracteriza por haber organizado la provisión escolar como un mercado competitivo, avanzando durante el último decenio a formas de gobernanza en base a resultados y estándares de aprendizaje (Bellei y Vanni, 2015, Falabella, 2015, Bellei y Muñoz, 2021). De este modo, la trayectoria de reforma en Chile se ha configurado como un caso de las políticas educativas de corte neoliberal inspiradas en la teoría de la elección pública y el despliegue de las fuerzas del mercado (Bellei, 2015).

Precisamente, a inicios de los 1980's Chile desarrolló una de las reformas más ambiciosas basadas en los principios de la elección escolar implementando una transformación a escala universal del sistema educativo a partir de un esquema de financiamiento per cápita a la demanda, la cual homologa el mecanismo de asignación de recursos a escuelas de distinta titularidad, generando así, fuertes incentivos a la formación de un sector de escuelas privadas subvencionadas por el estado y elevar la competencia en el sistema escolar.

Durante las últimas décadas, este sector ha crecido de manera significativa consolidándose como el eje principal de la provisión escolar en el sistema educativo chileno, alcanzando un importante grado de institucionalización y prestigio, aunque no está claramente establecido cómo se organiza y cuáles son las razones que están en la base de su consolidación (Elacqua, et. al. 2009). Esta política educativa no sólo disminuyó las barreras para la formación de sostenedores privados sino también redujo el tamaño del sector público y ajustó de manera severa el gasto fiscal (Donoso, 2013, Bellei, 2015, Falabella, 2015, Zancajo, 2017).

El ciclo de reforma educativa que se inicia en marzo de 1990, después de 17 años de dictadura militar, a diferencia de dicho periodo no busca generar grandes cambios en el sistema educativo sino revertir el severo deterioro que había experimentado la educación chilena y reactivar la política educativa como una dimensión estratégica para los objetivos de modernización y cohesión social. El propósito de este periodo es avanzar en reestablecer condiciones y reponer la cuestión de la equidad a partir de un nuevo rol compensatorio del estado (Bellei y Muñoz, 2021).

La arquitectura política de la reforma concertacionista en los 1990's se organiza a partir de un abordaje menos estructural, retoma elementos de la tradición educacional anterior a 1973 y se sitúa en un contexto de inestabilidad institucional que caracterizó los primeros años de la transición a la democracia. La principal innovación política durante el primer bienio de la transición fue la creación de un mecanismo de discriminación positiva a través del diseño de un programa de apoyo focalizado a escuelas rurales y urbanas en contextos de pobreza, iniciativa que contó con financiamiento mayoritario del Banco Mundial y se institucionaliza dos años más tarde en el marco de un programa más amplio (MECE Básica).

El programa de gobierno (1989) sostuvo en este punto:

*“Se implementará un programa articulado de mejoramiento de las escuelas básicas y liceos de las áreas rurales y de pobreza urbana. A ellos se destinarán recursos y acciones preferenciales que permitan hacer pertinente la enseñanza y, a modo de ejemplo y según los casos, disminuir el número de alumnos por curso, extender las jornadas de atención, mejorar los equipamientos, proveer los textos necesarios y reforzar la calidad y cantidad de las prestaciones asistenciales a los estudiantes” (Concertación 1989:22)*

Un atributo clave de esta política es el protagonismo que adquieren las escuelas y el propio Ministerio de Educación a partir de un diálogo técnico con aquellas escuelas priorizadas. La implementación de procesos de mayor envergadura técnica e institucional como fueron la modernización del currículum o la extensión de la jornada escolar se inician en un segundo 'momento' de la reforma y después de que los programas de mejoramiento ya habían dado un contacto más directo con la realidad de las escuelas menos favorecidas. Estos grandes procesos sirvieron a su vez como ejes articuladores para organizar las distintas iniciativas que se desplegaron desde la política educativa.

A partir del año 2006 y después en 2011, escala el proceso de movilizaciones estudiantiles y la crítica al andamiaje institucional de la educación chilena adquiere mayor notoriedad en el debate público. La intensificación de la protesta estudiantil acontece en un contexto de consolidación de políticas privatizadoras que se presentan como una experiencia modélica en la región y tras una intensa agenda de programas que buscan revertir el rezago en el sector (Bellei y Muñoz, 2021).

En suma, existe poca controversia en el debate educacional en torno a si las escuelas privadas subvencionadas son más efectivas que las escuelas públicas o si en definitiva la expansión de las primeras ha contribuido a un mejoramiento agregado a nivel del sistema educativo. La evidencia empírica confirma las preocupaciones respecto de los efectos de su expansión en la estratificación socioeconómica del sistema educativo y alerta sobre altos niveles de segregación escolar en Chile (OCDE, 2004, Elacqua, et. al. 2011).

Desde el año 2015, el gobierno impulsa una agenda de política educativa como parte de un proceso de reformas estructurales a gran escala que busca redefinir el marco institucional en el que se organiza la provisión escolar. Entre sus principales ejes, esta reforma educativa incluye una política regulatoria orientada al sector privado subvencionado, fortalecer la provisión de educación pública y redefinir la carrera profesional docente como ejes principales (Programa de Gobierno, 2013). Para este propósito, implementa un nuevo sistema de admisión escolar que centraliza la asignación de matrícula a los centros escolares, reemplaza el cobro obligatorio a las familias y prohíbe el ánimo lucrativo en instituciones escolares. Estas medidas en su conjunto buscan controlar las prácticas directas de selección escolar y reducir las barreras económicas de acceso a las escuelas privadas subvencionadas, elevando los niveles de equidad y mixtura social del sistema educativo.

De este modo, la experiencia acumulada de políticas educacionales ha transitado desde una agenda de políticas abiertamente privatizadoras a una visión menos auspiciosa sobre los efectos agregados del mercado educativo y a un plan de reforma a gran escala que busca de algún modo redefinir las dinámicas de competencia ya desplegadas en el sistema educativo, convirtiéndose en uno de los primeros países en adoptar políticas orientada

a regular retroactivamente la elección escolar en educación (Boeskens, 2016, Zancajo, 2019, Muñoz y Weinstein, 2019).

## **CAMBIO ESTRUCTURAL Y AGENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

La pregunta en torno a cómo se organizan las respuestas de las escuelas frente a la presión competitiva del mercado nos remite por cierto a un antiguo debate en la tradición sociológica y el estudio de los patrones de cambio de los sistemas educativos. Como veremos, mientras que los estudios macro políticos de la educación tienden a ocuparse más directamente de cómo los sistemas educativos responden a los requerimientos del ciclo económico y el sistema político, la microsociología de la política escolar se organiza en torno a cómo esta contribuye a reestructurar la práctica educativa y “entra” de alguna manera a la sala de clases. Asimismo, se advierte una redefinición escolar del ciclo de la política educativa y los modos de regulación del sistema educativo, donde éste pasa de ser cada vez más un juego de dos niveles -el macro y micro escolar- a uno multinivel que incluye una mayor internacionalización y convergencia global de los modos de organización de los sistemas educativos (Martens, et. al. 2010).

Un riesgo del análisis centrado en las (micro)prácticas y las trayectorias de escuelas particulares son las dificultades de generalización y subestimar finalmente la importancia de los factores contextuales para explicar los fenómenos y prácticas educativas: “exagerar la importancia de los factores internos para explicar las prácticas de las escuelas” (Ball, 1989:38). Por otro lado, el énfasis excesivo en el condicionamiento que ejercen estructuras exógenas a la escuela cierra el paso a una consideración más precisa de la variabilidad de sus respuestas frente a escenarios estructurales intrínsecamente inestables y cómo finalmente se recontextualiza la política educativa en la escuela (Ball, 1994, 2012).

Ambas perspectivas tienen sus opciones metodológicas, fortalezas y limitaciones. Este apartado intenta precisamente captar ese carácter complejo y, en varios sentidos caótico, de la generación de la política educativa sin renunciar a la comprensión de los procesos de cambio que experimentan las escuelas y los sistemas educativos, ni perder de vista la vinculación entre ambos niveles. En este sentido, va a ser preciso acercarnos a modelos más complejos y multinivel para interpretar los procesos de cambio educativo en periodos amplios.

Algunos planteamientos en el análisis de las políticas educativas alientan adoptar un mayor pluralismo teórico y sostienen que una sola perspectiva no puede hacerse cargo de toda la complejidad de la política educativa (Vidovich, 2007). Aunque por distintas vías, las propuestas analíticas de Margaret Archer (1984), Stephen Ball (1994, 2012) y Philipp Wood (2000) constituyen precisamente una respuesta a los modelos determinísticos del cambio educativo y a las consecuencias todavía vigentes de la política neoconservadora. Estos abordajes buscan explicar patrones de cambio en

los sistemas educativos y sostienen la necesidad de repensar la dicotomía agencia/estructura sin renunciar del todo a ambas dimensiones.

Para el ciclo morfogenético propuesto por Archer (1984) la capacidad de explicar los patrones de cambio de los sistemas educativos supone segmentar analíticamente una secuencia a la luz de problemas específicos, que están dados por cómo se transfiere el control de los medios educativos al modo de organización de la provisión escolar, cuáles son los grupos sociales que controlan el sistema educativo y a través de qué medios ejercen su influencia. En este marco, el ciclo de estructuración se compone de tres fases teóricas y sus respectivos niveles de análisis: el condicionamiento estructural (nivel 1), la interacción social (nivel 2) y elaboración estructural (nivel 3), de tal modo que el ciclo se reproduce a partir de un nuevo condicionamiento estructural (nivel 4).

Estos niveles constituyen una sola secuencia temporal que se puede segmentar para efectos analíticos, de tal modo que durante ese periodo se producirán modificaciones de las propiedades estructurales de los sistemas educativos. El cambio de las estructuras va a suponer una resistencia temporal variable (latencia) durante la cual sus propiedades definen los bordes en que se mueven las posibilidades de la acción. En este sentido, el condicionamiento estructural plantea una distribución inicial de propiedades o atributos como consecuencia de un ciclo de interacción previo y a menudo este condicionamiento consiste en dividir grupos sociales en torno a objetivos de cambio o mantenimiento de las características del sistema educativo, objetivos que se expresan en una multiplicidad de intereses y se entrelazan en el nivel de la interacción.

Según esta perspectiva, los sistemas educativos se asientan en formas complejas de interacción social a partir de las cuales cristalizan sus marcos institucionales y por otro lado, el condicionamiento estructural que ejercen contextos sociales más amplios. En el nivel de la interacción social, la agencia puede influir ya sea en términos de acelerar, diferir o redireccionar los procesos de cambio, y si la acción resulta relativamente efectiva incorpora nuevas posibilidades para una elaboración estructural.

La emergencia de un nuevo patrón estructural afecta el proceso mediante el cual se produce estabilidad o cambio educativo en la fase siguiente. Entre el nivel de interacción social y un nuevo condicionamiento estructural, transcurre el tiempo que toma una nueva estructura en emerger y confluye en un condicionamiento estructural de nuevo tipo.

Para Archer (1984) las características de los sistemas educativos se definen en base a los propósitos que les asignan los grupos sociales capaces de controlar e influir en sus modos de organización y los procesos de cambio se explican especialmente por las modificaciones que experimentan esos objetivos. Es preciso comprender la fuerza relativa que poseen estos grupos más allá de un juego de triunfadores y derrotados: los grupos que poseen los medios educativos controlan su actividad interna, tipos de enseñanza y a



quienes se dirige, por lo tanto, la fuente del cambio no puede ser endógena en un contexto de propiedad única o concentrada.

Desde un ángulo distinto, la conceptualización del ciclo político que ofrece Ball (1994, 2012) sostiene que cualquier análisis mínimamente adecuado, debe arrancar del estudio de la macropolítica educativa como una prerrogativa del estado pero no puede limitarse exclusivamente a ésta, desplazando la atención cada vez más a los niveles donde los actores resignifican aquellas iniciativas a través de sus propias prácticas y contextos (Ball, 1994, Vidovich, 2007) El enfoque del ciclo de política pone un foco mayor en el proceso de ajustes secundarios y la recontextualización de las políticas educativas que hacen las mismas escuelas, los agentes intermedios y el modo cómo los distintos grupos se encuentran emplazados al interior de ese contexto.

La recontextualización de la política educativa que realizan las escuelas no posee un carácter unidireccional y es posible reconocer analíticamente dos momentos clave: la interpretación y la traducción (Ball et. al. 2012, Verger et al 2016, Zancajo, 2017) El momento de la interpretación posee naturaleza estratégica y es donde la escuela decodifica las iniciativas oficiales, las normativas y sus supuestos construyendo una postura colectiva. En la traducción la escuela define una agenda institucional frente a las iniciativas de los agentes reguladores y los ajustes a través de los cuales la política se operacionaliza en los planes de acción.

En ocasiones, como advierte Ball (1994) una política o un aspecto de una misma iniciativa, puede conectar más directamente con distinto tipo de requerimientos y no debemos sobreestimar la capacidad de prescribir por parte de los reguladores aquello que los actores educativos realizan para responder a los planes de reforma.

El modo cómo las iniciativas regulatorias son codificadas en la práctica educativa va a depender de una serie de factores. Las respuestas que elaboran las escuelas estarán mediadas por dimensiones institucionales, contextuales y locales, donde cobra relevancia el rol del contexto local en que opera las escuelas y cómo la variabilidad de las respuestas a las políticas educativas son fuertemente influidas por el modo como se emplazan en un espacio segmentado de interdependencia competitiva (Wood, 2000). El enfoque del ciclo político enfatiza los factores contextuales relativos al entorno más directo en que se sitúan las escuelas: el rol de los sostenedores o agencias intermedias que influyen en el modo cómo se filtran las políticas nacionales, condiciones del contexto local, los modos de planificación y cómo las escuelas son percibidas por las familias.

Más que una síntesis de perspectivas conceptuales que se sustentan en distintos supuestos -mientras que el ciclo morfogénico está teóricamente motivado y comprende el estudio de periodos extensos para comprender amplias secuencias de cambio, el enfoque del ciclo político está más motivado por la indagación empírica y la observación de las trayectorias de actuación de las escuelas- con la exposición anterior se presenta una

condición problemática y un punto de partida para retomar la pregunta guía de este artículo.

## ¿CÓMO INFLUYE LA ESTRUCTURA COMPETITIVA DEL MERCADO EN LA LÓGICA DE ACCIÓN DE LAS ESCUELAS?

La presente sección explora cómo influyen las dinámicas de mercado en las lógicas de acción de las escuelas, ya sea a través de los modos de regulación y marcos de política educativa, cuánta privatización incluyen y cómo se organiza más estructuralmente la provisión escolar. La segunda sección abordará la noción de mercados educativos como espacios de interdependencia competitiva más anclada a los contextos locales y sus atributos. En este sentido, esta interdependencia competitiva implica una asimetría que condiciona la capacidad de actuación de las escuelas. En tercer lugar, se examina la noción de lógicas de acción como marco de orientaciones dominante a partir del cual las escuelas (y también los agentes intermedios) abordan diversos planos de su actividad.

### (a) El mercado como ideal regulativo del sistema escolar

La noción de modo de regulación constituye el andamiaje institucional del sistema educativo, comprende sus componentes organizacionales, modo de financiamiento y cómo se conforma la provisión escolar. Asimismo, cuál es la definición del carácter público o privado de las escuelas, los marcos de regulación y los modos de financiamiento que utilizan los gobiernos. Como podemos observar en la siguiente figura, la titularidad pública o privada de las escuelas se puede definir a partir del cruzamiento de dos dimensiones: los modelos de gestión, o bien, cuál es el principal agente en la toma de decisiones y la fuente de financiamiento, incluyendo áreas híbridas donde actores privados y públicos participan en ambas dimensiones del sistema educativo a través de alianzas público-privadas.

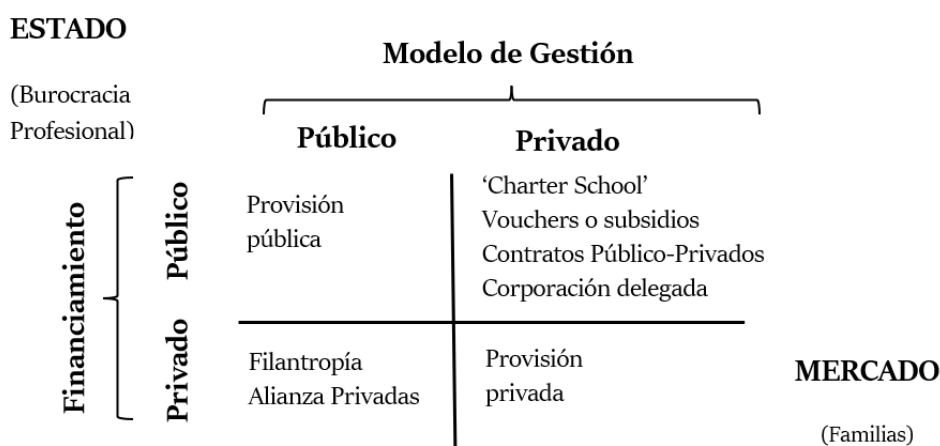


Figura: Esquema de Titularidad Público-Privada y Agente Regulador (Elaboración propia)

En ambientes de mercado, el principal agente regulador es indirectamente la familia que ejerce voz y salida a través de la elección escolar, la cual castiga o premia la gestión realizada por las escuelas. En contextos de una gobernanza mayoritariamente pública, el agente regulador principal es el estado a través de la burocracia profesional y la provisión privada opera más bien como un suplemento del sistema público.

Los modos de financiamiento pueden ser clasificados como orientados a la provisión o a la demanda, y la política educativa puede supeditar la asignación de recursos a la captación de matrícula, asistencia, retención u otras metas para las escuelas. La asignación de recursos a escuelas privadas se realiza a través de distintos medios como son programas focalizados, contratos específicos o mediante la competencia tipo mercado y contextos de elección escolar. Del mismo modo, el financiamiento puede estar dirigido a aspectos específicos o al funcionamiento general de la escuela, sujeto al cumplimiento de estándares o contra la entrega de beneficios a las familias como becas o descuentos (Boeskens, 2016).

Los mecanismos más utilizados para el financiamiento a la demanda han sido programas de subsidios ('vouchers'). Los programas focalizados de asignación de recursos tienden a definir específicamente qué tipo de escuela resulta susceptible de recibir financiamiento, en esquemas de escala universal este criterio es más difuso e incentiva la iniciativa privada *per se*.

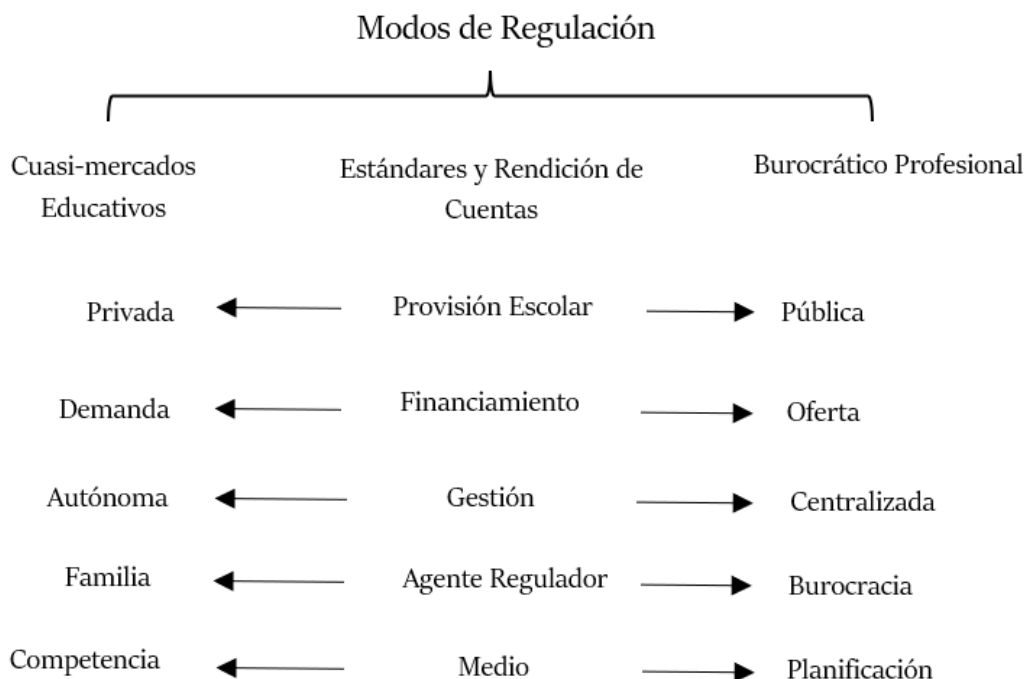


Figura: Esquema de Modos de Regulación del Sistema Educativo (Elaboración propia)

Es posible caracterizar de manera esquemática los modos de regulación del sistema educativo a partir de sus componentes organizacionales: la forma de la provisión escolar, esquema de financiamiento, modelos de gestión y cuál es su principal agente 'regulador'. Este esquema admite múltiples combinaciones entre estos elementos y adquieren una configuración específica a la luz del análisis de ciclos de política educativa.

La estructura de la provisión escolar puede ser preferentemente pública, privada o combinar ambos tipos. En contextos de elección escolar, el financiamiento está dirigido principalmente a las familias y se eliminan los mecanismos de asignación de matrícula basados en la residencia u otro criterio de control burocrático. Así, las familias deben ser 'lo más libres posible' para escoger las escuelas y por esta vía supeditar la asignación de recursos a aspectos como la captación de matrícula, asistencia o retención escolar.

## **(b) INTERDEPENDENCIA BASADA EN LA COMPETENCIA**

Las dinámicas de competencia que supone el contexto de mercado para las escuelas son al mismo tiempo espacios relacionales, interdependientes y jerárquicos. Estos campos o áreas de competición van a modelar un espacio de interdependencia donde se sitúan las escuelas y sus cursos de acción.

Las conceptualizaciones para referirse a las dinámicas de competencia entre las escuelas varían según las nociones de "mercados educativos locales" (Lubienski, et. al. 2009), "redes de competición" (Jabbar, 2015), "espacio de interdependencia competitiva" (Maroy, 2004), "mercados públicos" (Wood, 2000) o "áreas de competición" (Levacic, 2004), entre otras. El punto de partida es la definición de la competencia como el proceso a través del cual distintas escuelas –y sus administradores- se esfuerzan por captar la preferencia de las familias desplegando para esto una serie de recursos materiales y simbólicos en un contexto de elección escolar, aunque como advierte Wood (2000), esta definición requerirá cierto refinamiento.

Debemos atender la dimensión espacial, en tanto que estos operan en el nivel local donde la competencia no se despliega de manera homogénea sino se intensifica en zonas dependiendo de una diversidad de factores que comprenden tanto las características de la oferta como la demanda. La definición espacial que ofrece Lubienski et. al. (2009) plantea áreas de proximidad dotadas de elección y competición al estilo del mercado, de tal modo que estos mecanismos resultan garantizados institucionalmente. El área de influencia de un espacio competitivo podría variar geográficamente, pero presenta rasgos estables asociados a atributos estructurales como son las características institucionales de la provisión educativa, es decir, cantidad y tipo de escuelas, su cobertura, la distribución de matrícula, y las orientaciones de elección de las familias

(Wood, 2000). Algunos estudios sugieren que el rango de la competencia en un contexto de elección de escuela se podría extender en un radio de hasta 21 km. aunque la relación se intensifica en escuelas que cuentan con una proximidad menor respecto de otros competidores y en zonas no periféricas (Levacic, 2004). Jabbar (2016) utiliza como área de influencia un radio de 3 a 5km., Lubienski (2003) centra su estudio en áreas urbanas homogéneas cercanas a una zona metropolitana y donde cualquier escuela podría ser una alternativa para las familias considerando un servicio de transporte medio. Los hallazgos de estos estudios tienden a corroborar que los mercados educativos son geográficamente más densos en pequeñas áreas céntricas de la ciudad, mientras en las áreas periféricas se concentra una oferta para grupos en situación de desventaja.

La evidencia también destaca la configuración específica que adquiere este espacio de interacciones como un modo de organización jerárquico. Los mercados tienden a reproducir una jerarquía ya establecida entre las escuelas que forman parte de un espacio de interdependencia y una escala de atributos donde éstas se reconocen, y al mismo tiempo, reconocen a otras escuelas. Jabbar (2016) destaca el carácter socialmente construido de esta estructura a través de las creencias de los actores educativos y cómo estas influyen en cómo se percibe y desenvuelve la dinámica de competencia entre escuelas.

La presión competitiva que experimenta una escuela dependerá de factores como son la proximidad de sus competidores directos, el nivel de conocimiento que tengan del entorno y las características de las propias escuelas (Jabbar, 2015). Para estimar el grado de competencia entre escuelas estas aproximaciones utilizan medidas estructurales como su concentración en un radio geográfico, su relación con la cantidad de habitantes o como se distribuye la matrícula entre escuelas públicas y privadas. También se asume que, en el corto plazo, la estructura competitiva del mercado genera comportamiento estratégico de los agentes, mientras que en el largo plazo este comportamiento puede generar cambios en el contexto regulatorio y las estructuras institucionales (Levacic, 2004).

### **(c) LÓGICAS DE ACCIÓN**

Las escuelas construyen una orientación a la situación de competencia dando paso a lo que Maroy (2004) caracteriza como lógicas de carácter instrumental o lógicas sustantivo expresiva. Mientras una lógica instrumental privilegia un ethos gerencial por parte de los directivos alineados a una estimación de costo-beneficio, tienden a sintonizar con la expectativa de familias de ingreso medio alto y beneficiarse de una posición ventajosa en la jerarquía local, aprovecha activamente las oportunidades y recursos que ofrece la política educativa y se beneficia indirectamente de una demanda acumulada. Mientras que un ethos sustantivo se asocia a una cierta especialización de la escuela orientada hacia estudiantes con desventajas

socioeducativas, ampliando la formación de unidades profesionales no docentes, define políticas de baja selectividad y la expectativa académica respecto de los resultados es moderada, por lo menos en los términos convencionales.

En este último caso, la atención a los temas de inequidad y segregación refuerza precisamente una tendencia a la diferenciación del currículum en la escuela de manera más atenta a estudiantes en situación de exclusión social, lo cual puede ser una fuente de ansiedad para familias de grupos medios (Van Zaten, 2005). Este tipo de escuelas no se sitúan habitualmente en las posiciones avanzadas de la jerarquía local y en contextos de competencia tienden a recibir estudiantes que no logran ingresar a otros establecimientos.

### **¿CÓMO RESPONDEN LAS ESCUELAS A LA PRESIÓN COMPETITIVA DEL MERCADO?**

En suma, los patrones de respuesta de las escuelas a la presión competitiva del mercado no suponen una sola respuesta ni resultan simples de observar. Los actores educativos toman decisiones fuertemente situados en un contexto, enfrentados constantemente a escenarios complejos de cambio y el modo cómo las escuelas traducen a través de la práctica educativa las iniciativas de los reguladores influye en sus opciones y cursos de acción.

Esta orientación a la competencia define cómo se organiza la institución escolar desde temas como la imagen externa que proyecta, alianzas con otros actores, formas de selección de estudiantes y aspectos de su funcionamiento interno cómo son la definición del proyecto educativo. Es precisamente a través de las respuestas que elaboran los actores escolares a estos entornos que se vehiculizan efectos laterales de tal modo que presentan una variabilidad significativa a través de distintos contextos. Desde el punto de vista de las escuelas singulares, no hay una respuesta única sino se superponen distintas orientaciones en torno a la situación de competencia.

La revisión de la literatura destaca que el modo cómo los equipos directivos de las escuelas interpretan y recodifican las nuevas regulaciones pueden tener impactos significativos en la equidad. De este modo, escuelas sujetas a sistemas centralizados de admisión pueden desarrollar dispositivos, prácticas y estrategias institucionales para segmentar el mercado en su beneficio y desarrollar 'prácticas de distanciamiento' con familias de estudiantes que percibe poco aptos al logro educativo (Jabbar, 2015, Waitoller y Lubienski, 2019). También se ha documentado el proceso mediante el cual escuelas elaboran y difunden mensajes que intentan influir en el comportamiento de las familias a partir de dimensiones emocionales complejas (Lubienski, 2007) o modelar su oferta a través de eventos especiales para las familias. Asimismo, las familias y especialmente aquellas que han percibido una mayor exposición a contextos escolares

heterogéneos, pueden desarrollar modos de elección escolar que incluyen la salida y uso de medios informales de aproximación a nuevas escuelas.

Ahora bien, ¿cómo podemos abordar la variabilidad en las respuestas que elaboran las escuelas a los contextos competitivos que les plantea el mercado? Tomaremos como base el modelo que propone Wood (2000) para conceptualizar el entramado de interacciones basadas en la competencia, redefiniendo la pregunta en torno a la dinámica de competencia a propósito de la naturaleza de la agencia en los mercados educativos.

Los mercados educativos poseen atributos estructurales que se presentan como propiedades emergentes y también un conjunto de agencias en vinculación unas con otras (Levacic, 2004, Wood, 2000, Jabbar, 2015) Entre los atributos estructurales, se destaca desde el punto de vista de la demanda; la demografía social del área en términos del volumen de población en edad escolar, su evolución y los patrones de elección escolar de las familias, mientras que en la zona de la oferta, el modo como se organiza la provisión educativa, cantidad de escuelas, su titularidad y plazas que ofrecen en relación a la demanda. En el nivel de la agencia, se sitúan los distintos actores dotados de reflexividad y que responden a estas condiciones estructurales culturalmente dispuestos a partir de valores y creencias.

La reflexividad es justamente la capacidad de los agentes de someter a examen la práctica social y elaborar modos de vinculación no mecánicos como respuesta a aquellas condiciones estructurales. Los agentes en el proceso de vinculación elaboran 'mapas' y se mueven a través de diferentes ámbitos.

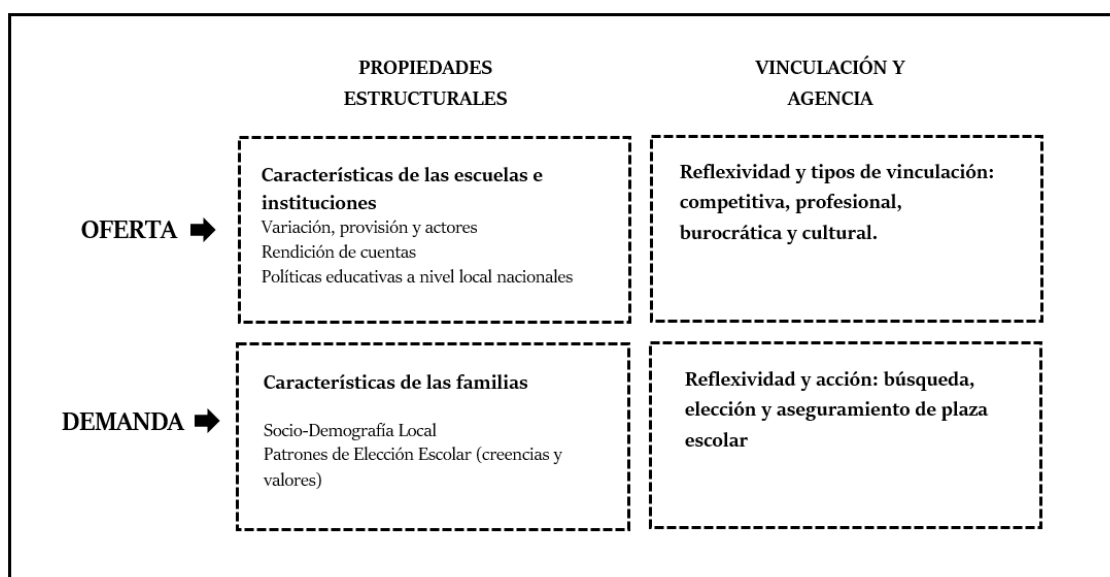


Figura N°2 Diagrama de la Oferta y la Demanda en Mercados Educativos Locales (Basado en Wood, 2000)

La reflexividad es justamente la capacidad de los agentes de someter a examen la práctica social y elaborar modos de vinculación no mecánicos como respuesta a aquellas condiciones estructurales. Los agentes en el proceso de vinculación elaboran 'mapas' y se mueven a través de diferentes ámbitos.

Estos atributos estructurales suponen la vinculación de los agentes en un ciclo de interacción social y su condicionamiento estructural. De este modo, las características estructurales de la provisión escolar se pueden organizar a partir de propiedades emergentes que se expresan en las dimensiones de variabilidad, provisión-distribución y sujetos-relaciones.

La variabilidad de calidad y diversidad como atributo estructural consiste en la diferencia observable en los resultados en pruebas estandarizadas ("calidad") y el grado de diferenciación de los distintos proyectos educativos. La provisión y distribución constituyen el número, locación, densidad y acceso a las escuelas y cómo se relaciona la demanda con la cantidad de plazas disponibles. Por otro lado, encontramos la agencia de los sujetos y las relaciones formales e informales entre los distintos grupos sociales, las percepciones, creencias y valores de los directivos o las familias que inciden en el modo cómo se desarrollan las dinámicas de competencia (Wood, 2000).

Asimismo, como lo muestra el siguiente cuadro, las estrategias que elaboran las escuelas en ambientes de competencia pueden organizarse en dos niveles: operacional y sistémico. En el plano operacional, encontramos estrategias exploratorias y promocionales, mientras que, en el plano sistémico, encontramos estrategias sustantivas, estructurales y administrativas.



Cuadro Estrategias de las Escuelas en Contextos de Competencia.  
(Woods, Bagley y Glatter, 1998)

DIMENSIONES ESTRATEGIAS ESCUELA	TIPO	DEFINICIÓN
EXPLORATORIO	Operacional	Desarrollo de acciones orientadas a captar las señales del mercado educativo local y las tendencias de elección de los padres (entrevistas, estudios, etc.,)
PROMOCIONAL	Operacional	Las escuelas proyectan una imagen positiva a su entorno para lo cual desarrollan acciones específicas orientadas reforzar su identidad y orientadas a la publicidad
SUSTANTIVO	Sistémico	Acciones orientadas a modificar condiciones de trabajo de la escuela tales como el currículum escolar, criterios de admisión, infraestructura, estilo de gestión, etc.
ESTRUCTURAL	Sistémico	Cambios orientados a aspectos como la dependencia institucional, propiedad o financiamiento de la escuela
ADMINISTRATIVO	Sistémico	Acciones concernientes a asegurar el presupuesto requerido, incluyendo, la búsqueda de financiamiento alternativo a la subvención regular por estudiante.

Otro tipo de respuesta a la competencia son la emulación de escuelas tradicionales de prestigio o la identificación de nichos. Estas últimas incluyen la focalización en un área geográfica donde han detectado escasez de oferta o bien aquellas que se orientan a una población particular, como por ejemplo aquellos estudiantes rezagados o que han salido temporalmente del sistema.

Lubienski (2003) y Jabbar (2015) identifican una variación sobre este tema en el caso de aquellas escuelas que seleccionan indirectamente por omisión, es decir, evitan estrategias promocionales para no recibir estudiantes rezagados o que buscan cupo una vez ya iniciado el año escolar. Los estudios también detectan formas de colaboración donde aquellas escuelas que perciben una sobredemanda en algunos casos comunican en "tiempo real" a otras escuelas no competidoras con las que han definido sus alianzas. Asimismo, escuelas no detienen sus actividades promocionales una vez que han copado los cupos disponibles ya que pueden comenzar a seleccionar informalmente a los estudiantes que reciben.

Para Jabbar (2016) mientras las escuelas de estatus moderado deben balancear sus requerimientos de aumento de matrícula con la imagen que

buscan proyectar a las familias, intentando ofrecerles un estatus diferenciado, aquellas escuelas que poseen mayor prestigio sí tienden a ser percibidas por los directivos de otras escuelas como competidores directos, comparadas con aquellas emplazadas en la parte baja de la jerarquía, dado que no alcanzan a ser concebidas como competidores (Jabbar, 2016). Por otro lado, escuelas de mayor estatus y resultados en pruebas estandarizadas perciben una menor competencia que aquellas de resultado moderado, dado que han consolidado una posición estable y se conciben por sobre sus potenciales competidores.

La evidencia investigativa muestra que la orientación a la competencia no se sigue exclusivamente de los atributos estructurales del entorno. Las escuelas emplazadas en ambientes de mercado tienden a desarrollar comportamiento estratégico y modos diferenciados -aunque entrelazados- de aproximarse a la situación de competencia. En este sentido, la manera cómo una escuela define sus competidores ofrece una definición de sí misma, sus expectativas de cambio y donde ponen en juego de modo estratégico una serie de recursos y fortalezas (Wood, 2000, Jabbar, 2015, 2016).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

La presente revisión advierte sobre la variabilidad en los patrones de respuesta de las escuelas a las dinámicas de mercado, cómo éstas vehiculizan efectos difíciles de anticipar a nivel más localizado y la necesidad de comprender mejor cómo reaccionan las escuelas a los contextos competitivos para los propósitos de los planes de reforma. En este sentido, la generación de respuestas de las escuelas a la presión competitiva del mercado es más compleja de lo que afirma la teoría de la elección pública, no se pueden remitir simplemente a los atributos estructurales y pueden influir activamente en las preferencias de las familias.

Los factores que definen los modos de respuesta por parte de las escuelas en un ambiente competitivo son tanto su posición en un espacio segmentado como también las orientaciones que los actores elaboran respecto de la situación entorno. El primer ámbito está referido al efecto de segmentación que introduce la lógica del mercado a partir de un sentido de jerarquía, ya sea latente o manifiesta, donde se emplazan las escuelas. Este efecto de emplazamiento en un orden jerárquico plantea que la elección escolar de las familias ocurre en "circuitos" o conjuntos de escuelas de características similares, la presión competitiva se intensifica en ciertas zonas y que las escuelas se asimilan fuertemente a los atributos del contexto inmediato en que se sitúan.

La presión competitiva influye asimismo en el modo cómo las escuelas organizan sus procesos internos de promoción, selección y agrupamiento de sus estudiantes, especialmente aquellos con necesidad de un apoyo

específico, ya sea de modo instrumental o expresivo. De este modo, escuelas situadas en zonas bajas de la jerarquía escolar tienden a experimentar con mayor fuerza la presión competitiva, aunque resultan más proclives a una lógica de tipo expresivo. El análisis advierte sobre la variabilidad en los patrones de respuesta de las escuelas, cómo éstas vehiculizan efectos más localizados a través del ciclo de la política y la necesidad de comprender mejor cómo reaccionan las escuelas al mercado para los propósitos de mayor equidad e inclusión que plantea la reforma educativa. En este sentido, una dimensión relevante a considerar es cómo las características institucionales y los comportamientos organizacionales que producen las escuelas en estos contextos pueden eventualmente profundizar formas de exclusión y desigualdad social afectando principalmente a la población menos aventajada.

Los contextos competitivos tienden a incentivar prácticas de distanciamiento por parte de las escuelas para desalentar la postulación de las familias e influir de este modo en sus formas de acceso a la educación. De esta manera, algunos aspectos poco considerados por la política como exacerbar las limitaciones del modelo pedagógico para asistir oportuna e integralmente a estudiantes con requerimientos específicos o la percepción de escasa seguridad en el entorno, pueden constreñir significativamente la 'elección' de las familias.

En este sentido, cuando las escuelas generan una lógica instrumental buscan segmentar sus estrategias de promoción como respuesta a la presión competitiva o no declaran plazas en ciertos periodos, lo que puede constituir una manera indirecta de controlar el ingreso de estudiantes de bajo rendimiento o aquellos que se desplazan una vez ya iniciado el año escolar. Algunas líneas de acción clave para mitigar estos incentivos competitivos son fortalecer la política de nivel medio, el modo como las autoridades locales contextualizan los marcos de política educativa con sentido inclusivo y los sistemas centralizados de admisión para reducir el margen para las prácticas de selección escolar. También se destaca la entrada y localización de nuevas escuelas a la luz de un análisis macro territorial y una planificación de la oferta educativa, estimar si las escuelas existentes pueden responder a la demanda y la entrega de información no publicitaria a familias en contextos de exclusión como alternativas que pueden inhibir efectos no deseados y contribuir a los actuales retos de equidad e inclusión.

## REFERENCIAS

- Archer (1984) *The Origins of Educational System*. Routledge
- Ball, S. (1989). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós
- Ball, S. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Oxon: Routledge. ISBN: 978-0-203-15318-5
- Ball, S, y Maroy, C. (2009) "School's Logic of Action as Mediation and Comprise between Internal Dynamics and External Constrains and Pressures" *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39: 1, 99 - 112
- Bauman, Z. (2013) "Sobre la Educación en un Mundo Líquido" Paidós, Barcelona
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2021) *Modes of Regulation, educational policies, and changes in education system: a long-term analysis of the Chilean case*. *Journal of Educational Change*
- Bellei, C. (2015). *El Gran Experimento. Mercado y Privatización de la Educación Chilena*. LOM.
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). *Chile: The Evolution of Educational Policy, 1980-2014*. IN: S. Schwartzman (Ed.), *Education in South America* (pp.179-200). London: Bloomsbury Academic.
- Bellei, C., (2016) *Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación RASE*. Vol. 9. N°2: Págs. 232-247
- Boeskens, Luka (2016) *Regulating Publicly Funded Private Schools: A Literature Review on Equity and Effectiveness*. OCDE Education Working Paper N°147
- Calero, y Bonal, X. (1999) *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Ediciones Pomares Corredor
- Carrasco, J. & Carrasco, D. (2017). "Cartografía de la Reforma Educativa en Chile. Mercado, Competencia y Mejoramiento Escolar" *Revista Brasileña de Educación* V.23.
- Chubb, J., y Moe, T. (1988) "Politics, Markets and the Organization of School" *American Political Science Review*, Vol. 82, N°4 pp 1065-1087.
- Donoso, S. (2013). *Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the 2006 Pingüino Movement*. *Jornal of Latin American Studies*, v. 45, 1-29. <https://doi.org/10.1017/S0022216X12001228>
- Elacqua, G. (2009) "The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile" *Documento de Trabajo N° 10 Centro de Políticas Comparadas de Educación*. Universidad Diego Portales
- Elacqua, G., Martínez, M. y Santos, H. (2011). *Lucro y educación escolar. Claves de Políticas Públicas*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales.
- Falabella, A. (2015). *El Mercado Escolar en Chile y el Surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El Tejido de la Política entre la Dictadura Neoliberal y los Gobiernos de la Centroizquierda (1979 a 2009)*. *Educação & Sociedade*, v. 36, 699-722. <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>

- Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. In R. Solo (ed.). Economics and the Public Interest. (pp. 127-134). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press
- Jabbar, H. (2015). "Every Kid Is Money" Market-Like Competition and School Leader Strategies in New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 638-659.
- Jabbar, H. (2016) Selling Schools: Marketing and Recruitment Strategies in New Orleans, *Peabody Journal of Education*, 91:1, 4-23, DOI: 10.1080/0161956X.2016.1119554
- Documentos:
- Ley 20.248 (2008) Ley de Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional.
  - Ley 20.370 (2009) Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional.
  - Proyecto de Ley Fin al Lucro, la Selección y el Co-pago (2015). MINEDUC
  - Ley 21.040 que crea un nuevo Sistema de Educación Pública
  - Programa de Gobierno Concertación (1989) y Nueva Mayoría (2013)
- Levacic, R. (2004) Competition and the Performance of English Secondary Schools: Further Evidence. *Education Economics*, Vol. 12, No. 2,
- Lubiensky, C. (2003) School Competition and Promotion: Substantive and Symbolic Differentiation in Local Education Markets. Occasional Paper No. 80 National Center for the Study of Privatization in Education Teachers College, Columbia University
- Lubiensky, C., Gulosino, C., y Weitzel, P., (2009) School Choice and Competitive Incentives: Mapping the Distribution of Educational Opportunities across Local Education Markets. *American Journal of Education* 115
- Martens, K., Nagel, A., Windzio, M., & Weymann, A. (2010) Transformation of Educational Policy. Palgrave Macmillan
- Maroy, C. (2009) "Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation" *Compare*, 39(1), 71-84.
- Maroy, C. (2008) "¿Cómo y Por Qué Regular el Mercado Educativo?" *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.
- Maroy; C. (2004) "Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison" *Regulateducnetwork European Commission. Final Report.*
- Muñoz, G., & Weinstein, J. (2019) The Difficult Process in Chile: Redefining the Rules of The Game for Subsidized Private Education. In book: *Politics of Education in Latin America* (pp.72-100) Brill Sense
- OCDE (2004) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación Chile*, Paris.
- UNESCO. (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/18. Accountability in education: meeting our commitments*. Paris: UNESCO.
- Van Zanten, A. (2005) "New Modes of Reproducing Social inequality in Education: the changing roles of parents, teachers, schools and educational policies" *European educational research Journal* Vol.4, Number 3.

- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2014) "Mercados Educativos y Segmentación de la Oferta Escolar: Efectos sobre las Desigualdades Educativas en Chile" *Revista Tempora*, 17; pp. 11-30; ISSN: 0211-8939
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016) "What role and impact do Public-Private Partnerships have in education? A realist evaluation of the Chilean education quasimarket" *Compare Educational Review* 60(2) pp. 223-248
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Vidovich, Lesley (2007) Removing policy from its pedestal: some theoretical framings and practical possibilities. *Educational Review* Vol. 59, No. 3
- Villalobos, C (2014) El Lucro en el Sistema Escolar Chileno: elementos empíricos y conceptuales para entender la necesidad de su prohibición. *Revista Docencia* N°53
- Waitoller y Lubienski (2019) Disability, Race, and the Geography of School Choice: Toward an Intersectional Analytical Framework. *AERA Open*, Vol. 5, No. 1
- Woods, Bagley y Glatter (1998) "School Choice and Competition: markets in the public interest" London: Routledge.
- Woods, P. (2000) Varieties and Themes in Producer Engagement: Structure and agency in the schools public-market, *British Journal of Sociology of Education*, 21:2, 219-242, DOI: 10.1080/713655342
- Zancajo, Adrián (2017) *Las Escuelas ante el Mercado. Análisis de la Respuesta de la Oferta Escolar en un Entorno de Competencia: El Caso de Chile*. Universidad Autónoma de Barcelona
- Zancajo, A. (2019) Drivers and Hurdles to the Regulation of Education Markets: The Political Economy of Chilean Reform1. Working Paper 239 National Center for the Study of Privatization in Education. Teachers College, Columbia University <http://ncspe.tc.columbia.edu/working-papers/WP239>.