



CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS PARA MEJORAR EL SISTEMA DE ADMISIÓN ESCOLAR

MARZO 2025

SERIE
INFORME
SOCIAL
206

AUTORAS: MARÍA PAZ ARZOLA
MARÍA TERESA ROMERO

ISSN 0717-1536

AUTORAS

MARÍA PAZ ARZOLA

Es ingeniero comercial con mención en Economía, Magister en Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magister en Filosofía Política y Ética de la Universidad Adolfo Ibáñez. Se desempeña como Investigadora y Coordinadora del Programa Social de Libertad y Desarrollo.

MARÍA TERESA ROMERO

Fundadora y Directora Ejecutiva de la Fundación Escuelas Abiertas, Magister en Políticas Públicas en Educación de la Universidad de Los Andes y Profesora General Básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	4
2. CÓMO FUNCIONA EL SAE	5
3. CONSIDERACIONES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL SAE	9
4. EL CASO CHILENO A LA LUZ DE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL	18
5. PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE ADMISIÓN ESCOLAR	23
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26

1. INTRODUCCIÓN

Una de las reformas más emblemáticas que se llevaron a cabo durante el segundo gobierno de la ex Presidenta Michelle Bachelet fue la Ley N°20.845 de 2015 –nombrada por sus impulsores como “de inclusión escolar”–, que estableció el término gradual del financiamiento compartido, el fin de la selección por parte de los colegios y la creación de una nueva normativa para regular la gestión administrativa e impedir el lucro por parte de sus sostenedores. En el presente estudio nos centramos en lo relativo al fin de la selección y la creación de un nuevo sistema para la admisión de los estudiantes en los colegios financiados por el Estado.

Como se menciona en el mensaje que acompañó la presentación de la iniciativa en cuestión, el propósito de terminar con la selección fue “acabar con la marca-

da segregación socioeconómica” que afectaba al sistema escolar¹. Fundado en estudios que se presentaron en esa época (Valenzuela y Allende 2012; Elacqua y Santos 2013; Carrasco et al. 2014), el supuesto detrás de esta idea era que la selección permitía a los colegios discriminar a sus estudiantes en función del capital social, económico y cultural de sus familias, en lugar de que fueran éstas las que eligieran el establecimiento de su preferencia². Así también, se puso en duda el valor de los liceos de excelencia académica y se sostuvo que sus mejores resultados se debían, primordialmente, a la composición socioeconómica de sus alumnos antes que a la efectividad de su enseñanza.

Para llevar a cabo el término de la selección, la ley estableció como requisito para percibir la subvención del Esta-

1. Mensaje N°131-362, p. 9.

2. “El sistema escolar chileno, al tratar a la educación como si fuera un bien de consumo, ha promovido y consolidado (...) prácticas de selección y discriminación, principalmente socioeconómica” (Mensaje, p.9).

do que los establecimientos “no sometan la admisión de los y las estudiantes a procesos de selección” (Art. 2, Ley 20.845). Así también, introdujo un nuevo Sistema de Admisión Escolar (en adelante, SAE), el que opera de forma digital y centralizada, de tal manera de asegurar que ello ocurriera y para hacer cumplir con los nuevos principios y normas se establecieron, como la “transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria” (Art. 2, numeral 6). Por último, se prohibió la exigencia de entrevistas y de pruebas de selección o cualquier antecedente vinculado al desempeño académico del postulante.

En su momento, esta iniciativa generó un gran debate considerando que, más allá de los estudios *ad hoc* que se presentaron, no había evidencia concluyente de que el sistema chileno fuera demasiado selectivo, así como tampoco de que la segregación del sistema escolar fuese causada por la existencia de selección, ni que ésta atentara contra la calidad. La segregación tanto residencial, como laboral o escolar, ha sido estudiada ampliamente en la literatura internacional, especialmente el caso de la segregación racial, en la que se estudia la distribución de negros y blancos (Duncan y Duncan 1955; Zoloth 1976; Massey y Denton 1988; Orfield 2001; Gorard y Taylor 2002; Allen y Vignoles 2007; Gorard 2007; Cutler y Glaeser 1997). En Chile, más homogéneo en dicha dimensión, este tema se ha estudiado más recientemente y el foco se ha puesto en la segregación socioeconómica, aunque la literatura aún es escasa. Entre los trabajos que más se citaron en el contexto de la discusión del proyecto que puso término a la selección, se encuentran los de Valenzuela et al. (2006 y 2013), Elacqua (2010) y Mizala y Torche (2010), quienes, en términos generales encontraban que el sistema escolar chileno exhibía altos niveles de segregación, fenómeno que asociaban a la provisión privada de educación, en especial el sistema de financiamiento estatal a la demanda y la existencia de financiamiento compartido. Otros estudios, no obstante, sugerían que la segregación en el sistema educativo se explicaba más bien por variables relacionadas a la

demanda, como la segregación residencial o las propias preferencias y elección de las familias (Elacqua 2006, Gallego y Hernando 2008 y 2009, Arteaga et al. 2014, Kutscher 2014).

Pues bien, sobre la base de la experiencia a casi 10 años desde que comenzó a aplicarse el SAE, la presente investigación tiene el objetivo de exponer algunas consideraciones relativas a su funcionamiento, poner la experiencia chilena en el contexto internacional y realizar propuestas para mejorarlo. En la siguiente sección se explica cómo funciona el SAE; en la tercera sección se exponen tres consideraciones que se desprenden del funcionamiento del SAE y que indican tres áreas donde éste presenta falencias; en la cuarta se presenta evidencia sobre la experiencia internacional que permite poner en contexto el caso chileno; y en la última sección se realizan tres recomendaciones de cómo mejorar el proceso de admisión.

2. CÓMO FUNCIONA EL SAE

Hasta el año 2015, es decir, antes que comenzara a aplicarse de forma gradual la Ley N°20.845 en lo relativo al nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE), los establecimientos educativos tenían permitido realizar sus propios procesos de admisión de forma descentralizada e independiente, siempre que estos fuesen objetivos y transparentes, impidiéndose la solicitud de antecedentes socioeconómicos y permitiéndose la selección académica a partir de 7° básico. Los colegios debían informar las vacantes, los criterios del proceso, plazos, requisitos, eventuales cobros y el proyecto educativo, mientras la legislación vigente impedía cualquier forma de discriminación arbitraria, tanto a nivel legal (DFL N°2 de 2009, art. 11, 12, 13 y 14), como constitucional (art. 19, 2°), lo que debía ser fiscalizado por la Superintendencia de Educación (Ley N° 20.529 de 2011).

De acuerdo con Hastings y Weinstein (2008), si bien este proceso garantizaba autonomía para cada establecimiento y, por ende, ayudaba a seleccionar a las familias según su proyecto educativo, las reglas –aunque claras y objetivas–, eran difícilmente fiscalizables, lo que en su momento generó una serie de cuestionamientos y desconfianzas, principalmente desde el mundo académico y político³. Así también, estos autores sostenían que los procesos de admisión, tal como se llevaban a cabo hasta ese momento, tenían una serie de problemas. En primer lugar, eran poco transparentes ya que los colegios no hacían pública la forma como resolvían sus procesos de admisión. En segundo lugar, el que cada establecimiento educacional tuviera su propio proceso acarrea grandes esfuerzos y trámites para las familias (y los propios establecimientos), lo que en opinión de los autores

3. Una evidencia de aquello son las declaraciones del entonces ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, quien sostuvo que: “las familias son seducidas por ofertas de colegio inglés que solo tienen el nombre en inglés y que por \$ 17 mil le ofrecen al niño que posiblemente el color promedio del pelo va a ser un poquito más claro (...). Una cantidad enorme de supercherías que nada tienen que ver con la calidad de la educación”. Fuente: La Tercera, 16 mayo 2014, <https://www.latercera.com/noticia/ministro-eyzaguirre-cuestiona-capacidad-de-familias-para-elegir-colegios/#>.

perjudicaba mayormente a las familias más vulnerables, al tener menor acceso a información.

Como contrapartida, y si bien por la naturaleza descentralizada del proceso no había cifras agregadas, según la Encuesta CEP de junio-julio de 2006⁴ un 93% de la población declaraba que su hijo había sido admitido en el establecimiento educativo de su preferencia, esto es, una proporción muy mayoritaria que no sugiere una insatisfacción por parte de las familias respecto a los mecanismos de selección escolar vigentes en ese momento.

Con todo, a partir de 2016 se dio inicio gradual al nuevo sistema de admisión que creó la Ley N°20.845, partiendo por algunas regiones y niveles y extendiéndolo progresivamente hacia los siguientes. De esta manera, este sistema entró en régimen en todo el país en 2020. En su Art. 1, numeral 6, esta ley modificó la Ley General de Educación para establecer que los establecimientos que se financian en virtud de la subvención del Estado no tienen permitido seleccionar a sus estudiantes en función de su rendimiento académico, ni siquiera a partir de 7° básico. Así también, en su Art. 2, numeral 6, ésta introdujo los Art. 7 bis y 7 que definen el nuevo Sistema de Admisión y sus criterios, entre los cuales se excluye el mérito académico. De este modo se eliminó la selección escolar por desempeño académico, inclusive en los colegios de excelencia, aunque ello se haría efectivo de forma gradual (Art. 26 transitorio). En efecto, se estableció que dichos establecimientos educacionales pudieran seguir admitiendo a sus estudiantes realizando sus pruebas de admisión de la siguiente forma: i) el primer año para el 85% de sus cupos, ii) el segundo año para el 70% de los cupos, iii) el tercer año para el 50% de los cupos, iv) el cuarto año para el 30% de los cupos y v) el quinto año no se podrían realizar pruebas de admisión. Finalizado dicho período estos deberían admitir a todos sus estudiantes a través del SAE. No hay claridad respecto

a cuántos establecimientos accedieron realmente a esta gradualidad.

Pero, además, la ley consideró una excepción que quedó consignada en el Art. 7° quinquies del DFL N°2 de 2009, dirigida a los liceos de excelencia y aquellos cuyo proyecto educativo requiera el desarrollo de habilidades en forma temprana (deportivo o artístico), los que pueden solicitar al MINEDUC la realización de un proceso de admisión especial, aunque sólo para el 30% de sus cupos. En el caso de los liceos de alta exigencia académica, se les permite aplicar el mismo SAE a postulantes que provengan del 20% de mejor desempeño en su establecimiento de origen, y en el caso de los proyectos que requieren de la especialización temprana, la realización de pruebas especiales. Estos mecanismos excepcionales se restringieron a su vez al cumplimiento de numerosos requisitos que a la luz de la evidencia parecen haber sido excesivos, pues en los hechos, de acuerdo con información del MINEDUC, sólo 3 colegios los han suscrito.

De este modo, el proceso general de selección funciona de la siguiente forma. Primero, los apoderados postulan a sus hijos a través de una plataforma web, el SAE, declarando en orden los establecimientos de su preferencia. Luego, estos son asignados a través de un algoritmo de aceptación diferida, mediante el cual se procura dejar a cada postulante en su preferencia más alta en la medida que haya cupos disponibles, mientras que, en los colegios con sobredemanda, es decir, con más solicitudes que vacantes disponibles, las plazas se asignan a quienes tienen prioridad según cuatro criterios que contiene la ley, o bien según el orden que determina un número determinado de forma aleatoria.

Los criterios de priorización son: 1° postulantes con hermanos en el mismo colegio, 2° completar un 15% de los cupos con alumnos vulnerables según la Subvención

4. Se puede revisar https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2022/09/enccep_jun_jul2006_te.pdf

Escolar Preferencial (SEP), 3° ser hijo de un funcionario permanente del establecimiento y 4° haber estado matriculado antes en el mismo recinto (sin haber sido expulsado). Las vacantes se asignan primero a quienes cumplen con alguno de estos criterios, mientras que las restantes se asignan de forma aleatoria entre el resto de los postulantes. Con ello se asegura que, salvo los criterios de priorización señalados, todos quienes postulan a un mismo colegio tienen la misma probabilidad de ser admitidos en él, independiente de otras circunstancias y méritos particulares.

Una vez finalizado el proceso de postulaciones a través del SAE, comienza una etapa complementaria de regularización, en la que las familias solicitan un cupo en los colegios que aún disponen de vacantes. Inicialmente ésta se llevaba a cabo por los mismos colegios de forma presencial, pero para evitar filas, desde 2023 se centralizó, pasando a llamarse “Anótate en la Lista”. El procedimiento consiste en que los apoderados se registran en una plataforma, crean una cuenta, incluyen la información del estudiante y envían sus solicitudes, siguiendo el calendario definido para cada región. Esta herramienta es gratuita y las vacantes se asignan mediante una lista de espera basada en el orden de recepción de las solicitudes, es decir, se pierde el orden de prioridad del proceso regular de postulación, así como los criterios de ésta. Una vez que se genera una vacante, el apoderado es contactado directamente por el colegio para continuar con el trámite de matrícula y tiene cinco días hábiles para aceptar o rechazar el cupo, debiendo además renunciar al resto de los colegios en que se haya anotado. “Anótate en la Lista” entrega información al MINEDUC sobre las áreas con déficit de vacantes, lo que podría contribuir a una mejor planificación de recursos y soluciones.

3. CONSIDERACIONES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL SAE

Cada año, a partir del mes de agosto, postulan entre 400 y 500 mil estudiantes que buscan ingresar por primera vez al sistema escolar o bien continuar sus estudios en otro establecimiento, ya sea porque en el actual no se ofrece el curso siguiente o bien porque desean migrar de éste. Según información del MINEDUC, el año 2024, es decir, en el último proceso que se llevó a cabo para ingresar al año escolar 2025, participaron 473.482 postulantes (11,7% menos que el año anterior), 74,2% de los cuales quedó asignado en alguna de sus preferencias (52,7% en la primera) y 7,3% quedó sin asignación en la primera etapa, debiendo postular en la siguiente. Así también, un 18,6% de los postulantes no obtuvieron una vacante y fueron asignados a su establecimiento de origen (que es la opción por defecto).

Al distinguir por nivel, se encuentra que la mayor parte de quienes participan del proceso lo hacen para ingresar a prekínder (19,9% en el proceso 2023) y a I° medio (23,9%), por encima de quienes postulan a 1° básico (10,4%) y muy lejos de quienes lo hacen al resto de los cursos (entre el 3% y 7% a cada uno). Pero, como es de es-

perar, tanto la disponibilidad de vacantes, como la concentración de las postulaciones es diferente en cada uno de los niveles, lo que incide estrechamente sobre el porcentaje de quienes obtienen un cupo en sus primeras preferencias.

Mientras en prekínder, el nivel con mayor oferta –pues es el nivel de ingreso al sistema–, 96% quedó en alguna de las opciones a las que postuló y 81% a su primera preferencia, en los niveles con menos oferta de cupos (entre 2° y 6° básico) quienes logran adjudicarse alguno son menos del 50%. Así también, en 7° básico y I° medio, niveles donde muchos estudiantes buscan un colegio que les permita cursar su educación media⁵, la asignación es algo menor. En I° medio, 83% fue admitido en alguna de las alternativas a las que postuló y 54% a la primera de ellas. Y en 7° básico, estos porcentajes fueron de 66% y 47%, respectivamente. Estas cifras sugieren que los resultados de la admisión deben ser analizados de manera independiente para los distintos niveles, así como también que en cada uno de ellos el proceso debe responder a circunstancias y desafíos diferentes.

5. A nivel de enseñanza básica, las escuelas suelen terminar en 8° básico por lo que un número significativo de alumnos deben postular a un nuevo colegio para ingresar a I° medio. Asimismo, es usual que los liceos que sólo ofrecen educación secundaria partan en 7°.

Pues bien, partiendo de la base de las cifras expuestas, a continuación, revisamos tres resultados que ha dejado la aplicación del SAE y que a nuestro juicio resultan clave para entender algunas de sus principales debilidades y las mejoras que éste requiere. El primero es que el SAE no redujo la segregación socioeconómica del sistema escolar, lo que pone en duda los supuestos bajo los cuales éste se introdujo. El segundo dice relación con la situación de los postulantes de mayor rendimiento académico, que quedan con menor frecuencia en los colegios de su preferencia, lo que demuestra el nulo valor que el sistema asigna al mérito y sugiere una probable fuente de frustración de las familias. Y, por último, recogemos las críticas que recibe el SAE desde el mundo escolar, esto es, directores, sostenedores y apoderados, las que llevan a concluir sobre las numerosas limitaciones que éste posee y que es necesario corregir.

3.1 El SAE no redujo la segregación socioeconómica

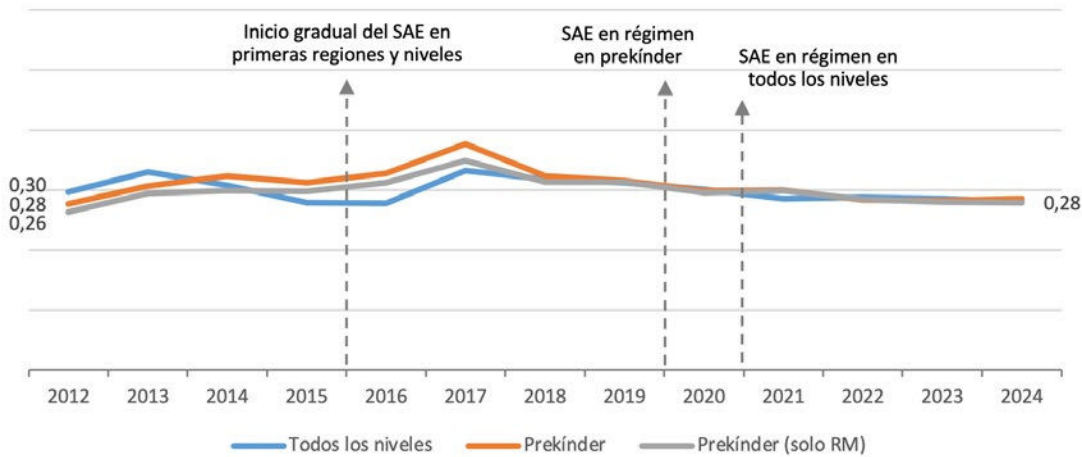
Como se explicó previamente, el objetivo final del SAE fue terminar con la segregación socioeconómica en el sistema escolar. Ello, pues el supuesto que justificó su creación y con ella el término de la selección por parte de los colegios fue que estos llevaban a cabo prácticas discriminatorias e ilegales de manera generalizada, causando una elevada segregación socioeconómica según las mediciones disponibles. De este modo, la desconfianza que se instaló sobre el actuar de los colegios se antepuso a las consideraciones y evidencia que sugerían la existencia de otros factores que incidían sobre dichos niveles de segregación, como era la segregación residencial y las preferencias de las propias familias, es decir, variables relativas a la demanda más que a la oferta escolar.

Pues bien, a casi diez años desde que comenzó a aplicarse el SAE, la evidencia a partir de sus propios resultados permite cuestionar la tesis bajo la cual se creó. Los hallazgos más recientes muestran que, pese a haberse dado término a la se-

lección por parte de los colegios, la segregación socioeconómica no se redujo (Libertad y Desarrollo 2019, Kutscher et al. 2023, Elacqua y Kutscher 2023, Eyzaguirre et al. 2024). Ello no sólo permite poner en duda las acusaciones de discriminación que se hicieron en su momento sobre los colegios, sino que sugiere, a su vez, que las causas de la segregación son mucho más complejas de lo que se presumió. En efecto, Elacqua y Kutscher (2023) encuentran diferencias entre las preferencias que manifiestan las familias de altos y bajos ingresos al postular a través del SAE; mientras las primeras eligen colegios de mayor calidad académica según los indicadores disponibles y son menos sensibles a la distancia entre el establecimiento y el hogar, las segundas optan, entre otros, por colegios más cercanos y priorizan atributos como un mejor ambiente escolar, menos episodios de violencia, una composición socioeconómica más similar a la suya y que tengan una orientación religiosa.

Así también, adicional a la evidencia causal disponible, el nulo impacto del SAE sobre la segregación se desprende también de la trayectoria que ésta presenta a nivel de pre-kínder, es decir, el curso donde, salvo excepciones, prácticamente la totalidad de las vacantes están disponibles y se asignan mediante este sistema. En el Gráfico N°1 se calcula el Índice de Disimilitud de Duncan para determinar la equidad en la distribución de estudiantes dentro del sistema escolar⁶, tanto a nivel general (todos los cursos) como en pre-kínder, y luego acotando sólo a la Región Metropolitana. El Índice de Duncan (Duncan y Duncan 1955) es ampliamente utilizado en la literatura nacional sobre esta materia, primordialmente debido a su simpleza, pues se interpreta como el porcentaje de alumnos vulnerables que debieran moverse entre colegios para lograr una distribución igual de estos en todos los establecimientos educacionales del área analizada. Éste puede tomar valores entre 0 y 1, que representan, en los extremos, nula o completa segregación, y para su cálculo requiere separar a la población estudiantil en dos grupos, por lo que usamos como definición de alumno vulnerable si éste es clasificado como prioritario por el MINEDUC.

6. Para ello se excluye a establecimientos particulares pagados.

Gráfico 1 Segregación socioeconómica en prekínder*, años 2010 – 2024

Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos del MINEDUC. *Medida a través del Índice de Disimilitud de Duncan, que toma el valor de 0 si la segregación es nula y de 1 si es total.

Aquí se aprecia, en primer lugar, que la segregación socioeconómica en prekínder (línea naranja) el año 2024 fue de 0,285, muy similar al 0,277 de 2012, y que desde el ingreso de las primeras regiones al SAE en 2016 ésta no exhibe un cambio de trayectoria que pueda atribuirse al término de la selección. Segundo, tampoco se aprecia una diferencia en la evolución del índice de segregación para prekínder y el de todo el sistema (línea azul), es decir, considerando todos los cursos. Pese a que la mayoría de los cursos fueron entrando al SAE un año más tarde que el prekínder y sólo para las vacantes disponibles (que excepto niveles de entrada son mínimas). Por último, tampoco se observa una diferencia entre la segregación en prekínder para todo el país (línea naranja) y tomando sólo a la Región Metropolitana (gris), pese a que ésta ingresó al SAE en 2020 y, por lo tanto, de haberse producido un efecto, éste debió ser posterior.

Teniendo dicha evidencia a la vista, a la fecha no se puede afirmar que el SAE haya cumplido con su objetivo principal de terminar –y ni siquiera disminuir– la segregación socioeconómica del sistema escolar, problema que tiene un origen mucho más profundo y complejo, aunque sí es dable reconocerle al nuevo sistema ciertos atributos.

En esa línea, hay autores que sostienen que el SAE ha traído otras consecuencias positivas para el proceso de admisión –aunque ninguna de ellas fueron las que lo motivaron–. La digitalización y centralización del sistema entrega una gran cantidad de información al MINEDUC que transparenta los datos y se trata de un proceso relativamente más fácil y simple para las familias que tienen acceso a tecnología y conectividad y que ya no tienen que ir presencialmente a diferentes lugares para postular a un colegio (Eyzaguirre et al. 2024). Con todo, éste también presenta debilidades en dicho aspecto, pues es engorroso para los apoderados que no tienen facilidades para acceder a la plataforma de manera digital, impide que los colegios puedan identificar si las familias postulantes están de acuerdo con su proyecto educativo y, quizás lo más visible, éste significó la eliminación de la selección por mérito académico.

Con todo, si nos atenemos al que fue el objetivo del SAE y el fin de la selección a través de éste, la evidencia disponible indica que es factible repensar la exclusión de los colegios del proceso de selección de sus estudiantes. Si estos no parecen haber sido los causantes de la segregación socioeconómica del sistema escolar, entonces no se

justifica mantenerlos fuera del proceso, más aún cuando se ha visto que esta exclusión tiene perjuicios, como es la imposibilidad de resguardar sus proyectos educativos –amenazando con ello la libertad de enseñanza efectiva- y los potenciales efectos negativos que tiene sobre la convivencia escolar, el no poder cautelar el ingreso de estudiantes y familias comprometidas con los valores, deberes y el sello del establecimiento.

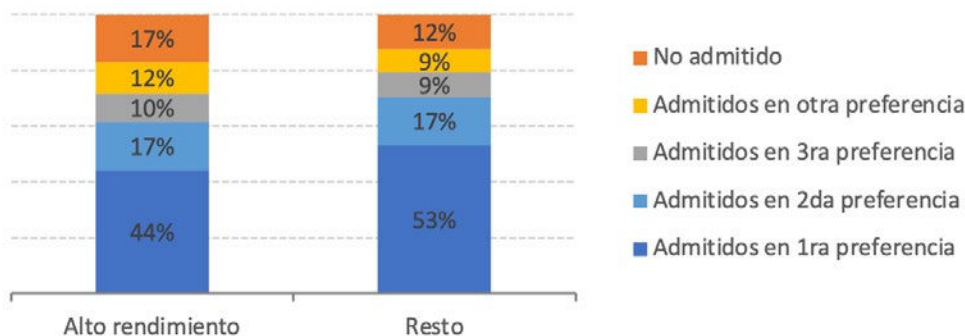
3.2 Posible frustración por la no consideración del mérito académico

El término de la selección académica es seguramente el componente del SAE que más desacuerdo produce entre la población. En efecto, la reciente Encuesta CEP de junio-julio de 2024⁷ indica que un 61% se manifiesta a favor de la selección académica en establecimientos públicos de alta exigencia. En relación con este punto, un hallazgo revelador del análisis de los datos del SAE es que son precisamente los alumnos de mayor rendimiento académico los que quedan con menor frecuencia en el colegio de su preferencia. Ello, previsiblemente, porque son estos los que postulan a los colegios más

demandados de sus regiones, donde el factor aleatorio de la asignación adquiere importancia y la exclusión del mérito se vuelve más patente.

En el Gráfico N°2 se muestra la distribución de postulantes a 1° medio 2024 según la preferencia para la cual obtuvieron un cupo, distinguiendo entre quienes presentaban un alto rendimiento académico por provenir del 20% superior de notas de su colegio anterior y el resto. Aquí se ve que un 44% de los alumnos de alto rendimiento logró ser admitido en el establecimiento de su primera preferencia, mientras que 17% no quedó en ninguno de los colegios a los cuales postuló. En cambio, entre el resto de los alumnos que no pertenecen a este grupo estos porcentajes fueron de un 53% y 12%, respectivamente. De acuerdo con la Encuesta de Satisfacción del SAE⁸, la satisfacción de los postulantes difiere significativamente entre la primera y siguientes opciones. En promedio, la población participante de la encuesta manifiesta que su nivel de satisfacción sería de 6,7 (en una escala de 1 a 7) si quedara en su primera preferencia, nota que cae a 5,4 si queda en la segunda y a 1,8 si no queda en ningún establecimiento durante el periodo principal.

Gráfico 2 Admisión a 1° medio según preferencia, postulantes de alto rendimiento versus el resto



Fuente: elaboración propia sobre la base de datos del SAE 2023 (para año escolar 2024).

7. Cuyos resultados son analizados https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2024/07/30-141724_7cvw_PPT-CEP-91_ANEXOS.pdf
 8. De acuerdo con el análisis realizado en: Proceso de Admisión Escolar 2024: Principales hallazgos de la encuesta a apoderados/as. Apuntes 67, Centro de Estudios MINEDUC (2024). Ver https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21241/APUNTES%2067_2024_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

De este modo, si al grupo de quienes no fueron admitidos en ninguna de sus preferencias sumamos aquellos que quedaron en una alternativa fuera de sus tres primeras preferencias (para las cuales el nivel de satisfacción promedio declarado es una nota inferior a 5), encontramos que 3 de cada 10 alumnos de alto rendimiento habrían quedado insatisfechos con su asignación, una proporción no despreciable y mayor que la del resto de los postulantes (21%)⁹.

Al analizar por región, se encuentra que en la zona norte los resultados de los alumnos de buen rendimiento son especialmente insatisfactorios, con alrededor de un 20% que no fue admitido en alguna de sus preferencias y en torno a un tercio en situación que podría definirse como “de disconformidad”, por no ser siquiera admitido dentro de sus tres primeras opciones. En la región de Coquimbo un 37,4% se encuentra en esta última situación; en la Metropolitana un 30,7%; en la del Biobío un 32,5% y en Aysén un 36,9%. Así también, en esta región se halla la mayor brecha entre la asignación de estudiantes de alto desempeño y el resto, pues entre los últimos el 14,8% habría quedado disconforme con su resultado, más de 20 puntos menos que los de alto rendimiento.

Estas cifras sugieren una consecuencia negativa de que el SAE no contemple dentro de sus criterios de prioridad el desempeño del estudiante, esto es, la mayor insatisfacción precisamente de quienes se encuentran en dicha condición. La reposición del mérito académico, ya sea sólo en los colegios de excelencia o bien en todos los que así lo soliciten, permitiría reconocer a quienes

se esfuerzan por lograr un buen desempeño independiente del establecimiento al que opten, enviando una señal sobre cuáles son las conductas y valores que favorecen el logro escolar y que se debiera incentivar entre los estudiantes. Así también, atendiendo la opinión mayoritaria de la población, es posible que una medida en esta línea ayudaría a mejorar la legitimidad del sistema de admisión en su conjunto.

3.3 La rigidez del SAE impide atender la amplitud de casos que se dan en un proceso de admisión

Independiente de los resultados del SAE, que en términos agregados no parecieran distar de lo que ocurría previo a su introducción¹⁰, la aplicación de éste ha mostrado diversas dificultades prácticas que dan cuenta, por un lado, de debilidades de su diseño –insuficiente transparencia y problemas con sus criterios– y, por el otro, de la rigidez que presenta este mecanismo a la hora de recoger y objetivar elementos que son relevantes para la admisión, pero que no son cuantificables ni reducirse a un algoritmo.

A continuación, enumeramos una serie de dificultades que hemos recogido a partir de la experiencia de los usuarios directos de este sistema, como son los directores, sostenedores y profesores¹¹. Esta sección no pretende ser una sistematización representativa sobre la materia, sino que levantar antecedentes sobre las prácticas que son relevantes para mejorar el proceso de admisión vigente, los que se ordenan y resumen a través de tres dimensiones a continuación.

9. En cuanto al conocimiento que tienen los padres sobre los colegios, una encuesta realizada por el MINEDUC donde se pregunta qué tan bien conoce el establecimiento de su postulación, un 69,4% indica conocer bien el colegio de su primera preferencia, proporción que cae a 46,9% y 51,9%, respectivamente, para la segunda y tercera preferencia. Esto sugiere una distancia importante entre la satisfacción que produce el quedar en la primera versus las siguientes opciones, en la medida que la primera es bastante más conocida.

10. Debido a la naturaleza descentralizada de los procesos de admisión antes de la introducción del SAE, no es posible conocer su grado de eficacia, no obstante, según la [Encuesta CEP de junio-julio de 2006](#) un 93% declaró que su hijo era admitido en el establecimiento educativo de su preferencia. Así también, en el reciente proceso de admisión para el próximo año escolar mediante el SAE 74,2% de los postulantes fueron admitidos en alguna de sus preferencias y 18,6% mantuvieron el cupo en su colegio de origen, lo que suma un 92,8%.

11. Esto se obtuvo a partir del trabajo que realizan regularmente las autoras, así como de una reunión con actores relevantes del sistema que tuvo por objeto recoger las principales vivencias de estos al respecto.

a) Insuficiente transparencia y criterios limitados

El afán por eliminar cualquier espacio para que los colegios incidan en el proceso de admisión llevó a que los criterios a partir de los cuales se asignan las vacantes dentro del SAE sean muy limitados y excluyan aspectos que tienen relevancia tanto para los colegios, como para las familias, lo que va en detrimento de la satisfacción con el sistema y con la posibilidad de desarrollar un determinado proyecto educativo. Así también, la insuficiente información y transparencia en el modo como éste funciona produce desconfianza.

En lo que dice relación con la información para los colegios, se percibe que en general las campañas comunicacionales sobre el SAE van dirigidas a las familias, pero no hacia ellos, que también tienen la necesidad de comprender el sistema en aspectos tan medulares como la forma cómo se determinan sus vacantes y cómo se asignan entre los solicitantes. La falta de comprensión del sistema por parte de los colegios genera desconfianza, especialmente cuando los resultados no son los esperados. Un ejemplo de ello se halla entre colegios que, al cabo del proceso, quedan con vacantes pese a la alta demanda inicial, sobre todo en preescolar. Del mismo modo, el SAE limitó la información que los postulantes entregan a los colegios. Pese a que con ello se buscaba evitar posibles discriminaciones arbitrarias, ha ido también en desmedro del conocimiento oportuno de circunstancias o aspectos que son importantes para la correcta atención de estudiantes, por ejemplo, que presentan alguna necesidad educativa especial no reportada o bien quienes han tenido problemas disciplinarios graves.

Así también, si bien a priori la plataforma del SAE es una herramienta con gran potencial para la entrega de información sobre las escuelas a los postulantes y sus familias, hay mucho que se puede mejorar en términos de cómo se reporta la información y en indicadores relativos a la calidad de los docentes, la existencia de

denuncias y sanciones por parte de la Superintendencia de Educación Escolar, aspectos concretos de su proyecto educativo, entre otros. Del mismo modo, se encuentran dificultades en la búsqueda de colegios en comunas donde existen muchas opciones, en las que no se puede acotar la búsqueda a los criterios más preferidos por las familias. Por último, los problemas de conectividad en zonas rurales y falta de apoyo presencial a las familias que lo requieran también aparece como una debilidad, especialmente en la etapa de regularización, donde la lista de espera depende del orden de inscripción.

En cuanto a los criterios de priorización a partir de los cuales funciona el SAE, estos tienen la finalidad de proporcionar objetividad en la asignación de las vacantes, partiendo del cumplimiento de determinados requisitos luego de los cuales se aplica un desempate aleatorio entre postulantes a un mismo cupo. No obstante, hay usuarios que perciben que estos criterios son insuficientes y que hay otros aspectos que deberían incorporarse para dar una mayor justicia y eficacia al sistema. Entre ellos se menciona:

- Posibilidad de priorizar mujeres en determinados proyectos educativos o modalidades de educación técnico profesional, como la industrial. Existen sostenedores o Proyectos Educativos que buscan incentivar mujeres en el área STEM, pero la rigidez del sistema no lo permite.
- En el caso de la educación técnico profesional, previo al SAE se permitía realizar pruebas vocacionales para elegir especialidad, sin embargo, hoy no se permiten, lo que dificulta la elección de especialidad y aumenta la probabilidad de cambios posteriores.
- Posibilidad de que liceos que ofrecen internado puedan priorizar la admisión de postulantes que buscan dicha característica.
- Posibilidad de priorizar estudiantes provenientes de

sectores más vulnerables en proyectos educativos que tienen un especial compromiso con entregar un servicio educativo de excelencia a familias desaventajadas.

- Posibilidad de priorizar postulantes que viven en la comuna del colegio o cerca de éste en casos en que ello parece deseable, por ejemplo, en ciertas comunas rurales con pocas alternativas educativas.
- Posibilidad de priorizar alumnos con mérito académico o que tienen un mayor compromiso y afinidad con el proyecto educativo.
- Posibilidad de priorizar a hijos de exalumnos, circunstancia que puede ser un buen proxy sobre la adhesión al proyecto educativo y al sello de la formación del establecimiento.
- Posibilidad de priorizar a quienes eligen al establecimiento en primera opción y de esa forma manifiestan una preferencia más intensa por un proyecto en particular.
- Posibilidad de favorecer la continuidad de estudios entre establecimientos de enseñanza preescolar, básica y media que son parte de una misma red. Ello con el objeto de facilitar la unidad familiar, en la medida que un niño que ingresa a prekínder hoy no tiene prioridad para acceder al establecimiento relacionado al que asiste su hermano mayor.

Por último, hay limitaciones en los criterios que actualmente se utilizan, entre los que mencionamos dos. Primero, respecto a la prioridad que se da a los alumnos prioritarios según la SEP, de manera que alcancen una cuota del 15% de los cupos de cada curso, parece ser un criterio poco relevante, toda vez que los estudiantes que son clasificados como tal cada año representan entre el 50% y 60% de la matrícula total. Ello sugiere la necesidad de buscar otra forma de identificar y priorizar la inclusión de estudiantes vulnerables,

por ejemplo, directamente a través de la Calificación Socioeconómica (CSE) del Registro Social de Hogares (RSH). Así también, en lo que dice relación con el criterio de prioridad de haber estudiado en el mismo colegio, aunque sin haber sido expulsado de éste, se verifican situaciones en que el espíritu de dicha excepción podría transgredirse. Es el caso de estudiantes que se retiran del colegio antes de que dicha sanción se materialice, cuando aún está el proceso abierto –lo que, dado lo prolongado de éste, no es inusual– y que luego tienen prioridad para volver a ingresar al mismo.

b) Un sistema rígido que prescinde de la comunicación directa e impide atender las contingencias propias del proceso

El SAE se percibe como un mecanismo muy rígido que, con el fin de evitar la discriminación arbitraria, sólo considera aspectos cuantificables y objetivables, dejando fuera cualquier margen para la toma de decisiones basada en la relación entre postulantes y colegios, que a menudo es requerida en un proceso de esta naturaleza. Esto, desde la voz de sus usuarios, lleva a una serie de complicaciones prácticas, como se describe a continuación:

- El sistema establece que los colegios deben recibir alumnos en todos los niveles donde hay cupos disponibles, lo que puede dificultar los esfuerzos por nivelar a los alumnos desde la base. Esto es válido para cualquier proyecto, pero especialmente notorio en liceos de educación media técnico profesional, donde cualquier postulante puede ingresar a III° y IV° medio, aunque no cuente con los conocimientos que exige la especialidad, sin que sea posible establecer restricciones al respecto. Así también, para los colegios que profundizan en materias como Inglés, Música o que son académicamente más exigentes, tener que incorporar estudiantes que no tienen conocimientos trabajados durante los años previos por los profesores del mismo puede perjudicar al niño y a sus compañeros.

- El sistema no permite el acercamiento entre el colegio y los postulantes, lo que impide resguardar que exista un calce entre los cupos del Programa de Integración Escolar (PIE) ofrecidos y los postulantes que presentan necesidades educativas especiales. Esto lleva a que a menudo accedan un número mayor de alumnos con esas características a las que el financiamiento y las capacidades del establecimiento permiten atender adecuadamente. Dicha situación perjudica finalmente a los estudiantes que necesitan especial atención, así como también al resto del curso, en la medida que el ambiente para el aprendizaje se ve perturbado por la falta de personal idóneo.

- El sistema no tiene “válvulas de escape” que permitan al director resolver situaciones no previstas por el sistema centralizado, pero que suelen darse con frecuencia, y que pueden requerir la comunicación entre la familia y el establecimiento. Por ejemplo, la readmisión de alumnos que, por diversas razones –como es un cambio de ciudad fallido u otra una circunstancia personal-, quieren mantenerse en el colegio original pese a haber sido aceptados en otro. Esto no sólo afecta al propio estudiante, sino que también socava la autonomía y toma de decisiones del director.

- Una dificultad que se manifiesta con frecuencia es la imposibilidad de considerar dentro de los criterios para ser admitido en un colegio la adhesión o afinidad con su proyecto educativo, en especial en los cursos iniciales donde entra el grueso de los estudiantes. Esto en un contexto en que la convivencia, la disciplina y el manejo de aula se han vuelto cada vez más desafiantes.

- Imposibilidad del establecimiento de elegir si estar o no en el SAE o de gestionar sus propios cupos, esto es, que se deposite en éste la confianza para llevar a cabo un proceso de admisión moderno y objetivo, que no discrimine arbitrariamente. Para

algunos sostenedores, la obligatoriedad y rigidez del SAE implica pasar a llevar la autonomía y autoridad de los directores y equipos escolares, al impedirles gestionar sus propios procesos, toda vez que estos son una etapa más del proceso educativo propiamente tal.

- En los últimos años hay casos de judicialización debido a familias que acuden a la justicia para presentar Recursos de Protección y así lograr acceder a un cupo en el establecimiento de su preferencia por fuera del SAE, lo que termina desdibujando los objetivos del propio sistema en cuanto a la postulación en igualdad de condiciones. Las causas detrás de esto pueden ser variadas, pero entre estas se identifica la sobreestimación de vacantes por parte del sistema, tras la cual un colegio no quiera o pueda abrir sobrecupos, o sencillamente la desesperación de una familia que está en lista de espera y toma la decisión de recurrir a la justicia para resguardar el derecho a la educación de su hijo.

Al recoger inquietudes desde directores, sostenedores y profesores, sin afán de presentar un panorama completo y representativo, sí podemos identificar que dentro del proceso de admisión mediante el SAE se producen, con mayor o menor frecuencia, ciertas dificultades debido a la rigidez de éste y a la falta de espacios de resolución para los directores. Así también, la prescindencia del acercamiento, la comunicación y, en definitiva, del factor humano como parte del proceso, a menudo se percibe como una despersonalización en un proceso que va ligado a una decisión de gran importancia para una familia y que, en muchos casos, implica 12 o más años de formación de un niño, lo que es esperable que genere preocupación.

El SAE es un sistema complejo y que carece de la suficiente transparencia. Éste posee criterios limitados y su rigidez y prescindencia del acercamiento

entre postulante y colegio le impide recoger todas las variables que se necesita tener en cuenta y dar cabida a todas las situaciones que pueden ser pertinentes para la admisión de estudiantes. En definitiva, el SAE tiene limitaciones para cumplir adecuadamente con sus propósitos, lo que amenaza su legitimidad y sugiere la necesidad de introducir mejoras.

4. EL CASO CHILENO A LA LUZ DE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL

A continuación, presentamos evidencia sobre las prácticas de admisión en otros países que permiten contextualizar el caso chileno. A partir de aquí se encuentra que: i) la selección es una práctica presente en los sistemas educativos del mundo, incluidos los de mejor desempeño; ii) la existencia de selección no se relaciona con mayores niveles de segregación; y iii) que la selección representa una estrategia válida para lograr una enseñanza más efectiva, tal como el *tracking* o agrupamiento de estudiantes según nivel de desempeño, que tienen como fin la creación de cursos más homogéneos para facilitar la enseñanza al profesor. En definitiva, la admisión de los estudiantes es una etapa más del proceso de enseñanza y gestión pedagógica que realizan las escuelas y, por lo tanto, el país no debiera cerrarse a realizar cambios que apuntan a devolverles, al menos en parte, las atribuciones que se les quitaron con el SAE, siempre que ello vaya dirigido a mejorar sus procesos y fortalecer sus proyectos, y que sea coherente con sus estrategias de enseñanza.

La OCDE (2020) define la estratificación horizontal como el conjunto de prácticas que permiten asignar a los estudiantes de un mismo curso en distintos establecimientos, programas vocacionales (educación científico humanista o técnico profesional) o niveles de desempeño o habilidad, y que tienen por objeto “manejar la heterogeneidad de los estudiantes” que se manifiesta tanto en sus intereses, como en su desempeño, permitiendo a los profesores poder trabajar con grupos que comparten un nivel de conocimientos o un ritmo de aprendizaje más parecido. Estas prácticas pueden darse entre escuelas, por ejemplo, a través de la selección académica o la provisión de alternativas vocacionales, o bien al interior de un mismo establecimiento, mediante lo que se conoce como el agrupamiento.

La selección académica se refiere al proceso mediante el cual las instituciones educativas admiten a estudiantes basándose en criterios específicos, como rendimiento

académico, exámenes de ingreso o evaluación de habilidades. Alternativamente, existe la selección tipo “*tracking*”, también conocido como seguimiento temprano o tardío dentro o entre escuelas, que consiste en el agrupamiento de estudiantes en función de sus intereses vocacionales, habilidades u otros (Brinkmann et al. 2024). El agrupamiento al interior de la escuela, en tanto, consiste en reunir a estudiantes en clases o cursos según su nivel de habilidad o rendimiento en materias específicas.

Tanto la selección académica, como estas demás estrategias se justifican frecuentemente por razones de eficiencia (Matthewes 2021, Brunello y Checchi 2007). La idea es que juntar a los estudiantes según su capacidad o rendimiento académico genera entornos de aprendizaje más homogéneos, lo que facilita a los docentes adaptar sus métodos de enseñanza, pudiendo dirigir de mejor manera la instrucción al nivel efectivo del estudiante (Betts 2011, Duflo et al. 2011, Brinkman et al. 2024). Por el contrario, la enseñanza en aulas con estudiantes que presentan niveles de aprendizaje muy heterogéneos representa un desafío significativo para los docentes. Actualmente los sistemas educativos suelen fallar en la entrega de una enseñanza o instrucción que se adapte a las necesidades de cada estudiante (Banerjee y Duflo 2010, Banerjee et al. 2014), en la medida que las escuelas y los docentes carecen de las herramientas necesarias para personalizar la enseñanza al nivel de cada niño, por lo que tienden a centrarse en niveles altos e inalcanzables, o bien en el alumno promedio, con la consecuencia de que dejan fuera a una parte de los estudiantes que no logran los resultados deseados y que a menudo ven afectada su motivación debido a las insuficientes expectativas que existen sobre ellos (Gallego 2018).

La literatura relativa a la efectividad que logran estas prácticas se ha enfocado principalmente en el *tracking* entre escuelas, obteniendo resultados mixtos. Por un

lado, diversos estudios encuentran que éste se asocia con elevados niveles de desigualdad en el desempeño de los estudiantes y que no permite mejorar los resultados promedio (Terrin y Triventi 2022 realizan un metaanálisis al respecto). Pero por el otro, hay estudios que ponen en duda las comparaciones y métodos que llevan a obtener dichos hallazgos (Betts y Sckolnick 2000, Pischke y Manning 2006, Betts 2011), así como también que al ahondar en los efectos que hay detrás del *tracking*, obtienen conclusiones distintas. Figlio y Page (2002), por ejemplo, no encuentran evidencia que sugiera efectos negativos del *tracking* sobre estudiantes de bajo desempeño. Zimmer (2003) encuentra que los efectos positivos de la instrucción dirigida al nivel del estudiante que posibilita el *tracking* superan a los negativos de peores pares para estudiantes de bajo desempeño. Y Duflo et al. 2011, en el que probablemente es el estudio más relevante al respecto, porque se basa en un programa experimental de *tracking* en Kenia, encuentran mejoras significativas en el desempeño tanto de estudiantes de alto, como de bajo desempeño, lo que atribuyen a la existencia de incentivos para que los docentes adapten la enseñanza al nivel de sus estudiantes.

Así también, la literatura sobre la selección académica se ha abocado a examinar si existe un impacto de asistir a escuelas selectivas de excelencia que hay en diversos países del mundo¹². A nivel internacional, la evidencia es, una vez más, poco concluyente, no obstante, al enfocarse en los estudios sobre este tipo de establecimientos en países en vías de desarrollo, se desprende que la asistencia a estos puede tener un impacto positivo en el puntaje de admisión a las universidades y en el puntaje de otras pruebas al finalizar los estudios secundarios (Araza y Dussillant 2019). En efecto, en el caso de Chile, Bucarey et al. (2014) encuentran efectos significativos de asistir al Instituto Nacional del orden de 0,25 desviaciones estándar en la Prueba de Selección Universitaria

12. Por ejemplo, en Estados Unidos se conocen como los *Magnet Schools* y en Reino Unido los *Grammar Schools*.

(PSU). Del mismo modo, estudios realizados en las primeras convocatorias de Liceos Bicentenario encuentran que estos mejoraron significativamente el rendimiento y trayectoria de sus estudiantes (Araya y Dussaillant 2019, Allende y Barrios 2024). Por su parte, Allende y Valenzuela (2016) calculan un efecto positivo en el SIMCE de II° medio de asistir a un Liceo de Excelencia Académica, el que desaparece al controlar por variables observables.

Esta evidencia, si bien no es concluyente, apunta hacia la idea de que la selección y en general las estrategias de estratificación horizontal como el *tracking* y la selección pueden ser efectivas y no debieran desecharse sin más, especialmente dada la insuficiente oferta educativa de calidad que existe en el país y el creciente desafío que implica para los docentes atender cursos demasiado heterogéneos. En la misma línea, hay datos que sugieren que el término de la selección académica en Chile podría haber perjudicado el desempeño de los alumnos de Liceos Emblemáticos. Como reportan Eyzaguirre y Guzmán (2024), estos exhiben un deterioro que se manifiesta en que la participación de sus estudiantes entre el decil de mejores puntajes de la Prueba de Admisión Universitaria cayó casi a la mitad luego del término de la selección, desde un 8% en 2015 hasta un 3,9% en 2023.

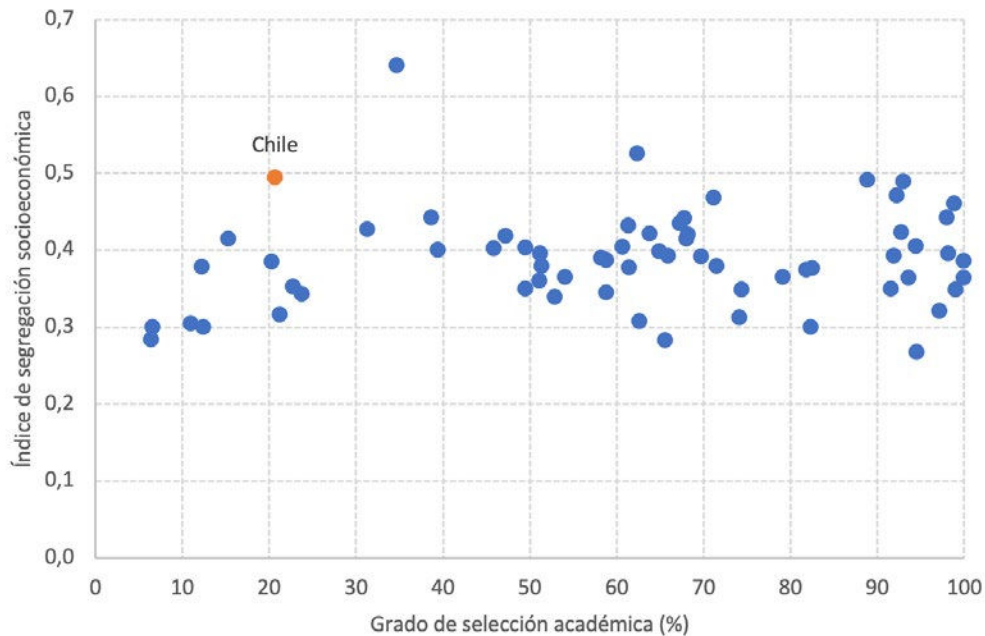
Todos estos antecedentes podrían ayudar a explicar por qué prácticas como la selección están ampliamente extendidas en los sistemas educativos del mundo. Según cifras de la OCDE (2020), basándose en las estadísticas elaboradas a partir de la prueba PISA 2018, la selección escolar está presente en gran parte de los países pertenecientes y socios de este conglomerado, especialmente en el nivel secundario. Al consultar a los directores de escuela sobre los factores que se toman en cuenta para admitir a sus estudiantes, se encuentra que 51% de los estudiantes se encuentran matriculados en colegios que consideran los antecedentes académicos siempre (32%) o a veces (19%). A nivel de educación secundaria, 66% de los estudiantes asisten a establecimientos que realizan selección académica a partir de los 15 años (*upper secondary*) y 38% desde los 11 (*lower secondary*).

Pero, además de la selección académica, 59% de los estudiantes se encuentran asistiendo a escuelas que, a la hora de admitir a sus estudiantes, consideran como criterio de selección el área de residencia, 45% a escuelas que priorizan a familiares de alumnos ya matriculados, 42% que consideran las recomendaciones del colegio previo e incluso 31% la adherencia de los padres a la filosofía o proyecto educativo de la escuela.

Lo que estas cifras indican es que, contrario a la idea que se instaló en nuestro país y que motivó la introducción del SAE, la selección escolar es una práctica habitual en otros países que busca cumplir con un propósito completamente vigente a la luz de las crecientes dificultades que enfrentan los docentes para manejar aulas cada vez más complejas y heterogéneas en términos de habilidades, desempeño y también disposición al aprendizaje y a un determinado proyecto. No debe extrañar entonces que, al centrarse en los diez países de mejor desempeño en la prueba PISA 2018, con la sola excepción de Irlanda, más de la mitad de sus directores –y en algunos la totalidad– reportan la existencia de selección académica.

Ahora bien, así como en la literatura se ha estudiado un potencial efecto del *tracking* sobre la equidad, en el país el debate se ha enfocado en las posibles consecuencias de la selección sobre la segmentación socioeconómica. Asimismo, la OCDE (2020) indagó sobre aquello y calculó la correlación entre la existencia de selección en los sistemas educativos y un indicador de equidad que mide la incidencia del factor socioeconómico sobre los resultados académicos. De este modo, determina que los sistemas educativos con una menor proporción de colegios selectivos exhiben, a su vez, un menor peso del nivel socioeconómico sobre el desempeño, lo que, no obstante, resulta ser estadísticamente no significativo. Por nuestra parte, como una forma de indagar sobre este problema, en el Gráfico N°3 analizamos la relación que existe entre la selectividad académica de los sistemas educativos y la segregación socioeconómica de estos, medida a través del índice de Duncan.

Gráfico 3 No se aprecia una relación entre selección académica y segregación socioeconómica*.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la OCDE (2020) y OCDE (2019).

*Los valores del eje horizontal corresponden al porcentaje de estudiantes en escuelas cuyo director reporta que se realiza selección a partir de criterios académicos (ya sea a veces o siempre). El eje vertical corresponde al Índice de Duncan, que toma valores mayores (menores) si hay mayor (menor) segregación.

Aquí se ve que no existe una relación directa que sugiera que sistemas menos selectivos son menos segregados o viceversa, conclusión que se mantiene al repetir el ejercicio con otros criterios de selección disponibles. Lo que se desprende de aquí es, como ya se planteó, que los sistemas educativos de la OCDE y sus países socios suelen permitir algún grado de selectividad a sus escuelas y que dicha característica es independiente de la segregación socioeconómica existente en estos. En el caso de Chile, que se ha marcado con color naranja, se ve que el porcentaje que declara selección académica es comparativamente bajo, lo que se explica por la Ley de Inclusión y la

prohibición que ésta dispone al respecto¹³. Del mismo modo, se encuentra que nuestro sistema es el que más redujo el porcentaje que declara realizar selección académica entre los años 2009 y 2018.

En suma, encontramos que la selección, especialmente académica, es una práctica habitual en los sistemas educativos de países de la OCDE y sus socios, y que los cambios que introdujo la Ley de Inclusión al poner término a ésta nos sitúan como una excepción entre estos. La selección constituye una más de las estrategias y prácticas que tienen por objeto contribuir a un mejor

13. Cabe aclarar que los datos corresponden al año 2018, cuando la prohibición de la selección aún no se encontraba operando en régimen y por lo tanto es posible que hoy el porcentaje sea aún menor.

manejo de la heterogeneidad presente en los sistemas educativos, favoreciendo la enseñanza efectiva por parte de los docentes en un contexto donde existen dificultades para poder adaptar adecuadamente la enseñanza al nivel en que se encuentra cada alumno. Entre los potenciales problemas que se atribuyen a la selección, al comparar entre sistemas educativos que tienen distintos grados de segregación, pareciera no existir una relación entre ésta y el grado de selectividad de sus escuelas. Ello implica que, si bien se trata de una preocupación válida, no debe llevarnos a tomar medidas radicales como fue la prohibición de toda forma de selección, sino más bien, dado lo atendible de los argumentos a favor de ésta, más bien debiera asegurarse que la selección se realice bajo criterios objetivos y transparentes y complementarla con políticas que busquen asegurar niveles razonables de equidad, así como evitar que el proceso esté libre de cualquier menoscabo o discriminación arbitraria.

5. PROPUESTAS PARA MEJORAR EL PROCESO DE ADMISIÓN ESCOLAR

Las principales ventajas que tiene el SAE son: i) que al ser centralizado permite recoger información valiosa sobre las preferencias y sobre las necesidades de oferta educativa en las distintas regiones del país; y ii) que facilita y reduce los costos de la postulación. Teniendo dichas ventajas a la vista, así como también el hecho de que el sistema escolar ya adoptó este mecanismo y no parece sensato tratar de volver atrás, consideramos que el SAE debiera mantenerse, pero modificarse y, eventualmente, acotarse.

Luego de la revisión de diversos antecedentes, a continuación realizamos una propuesta de mejoras al sistema de admisión escolar que, por un lado, buscan hacerse cargo de las dificultades prácticas que presenta el SAE tal como recogimos en la sección 3 y, por el otro, que son consistentes con la experiencia que se observa a nivel internacional, donde cada país tiene su propio sistema de admisión, que responde a sus particularidades y propósitos. Hoy Chile cuenta con un sistema de admisión que, con el objetivo de impedir la discriminación arbitraria, redujo los espacios para la gestión descentra-

lizada de los procesos de admisión que permita atender las diversas circunstancias que se dan en una instancia de dicha naturaleza. Así también, prioriza determinados criterios de admisión por sobre otros igualmente legítimos –como es el mérito académico- y, en último término, contempla el desempate aleatorio entre postulantes a un mismo cupo, en circunstancias que puede haber otros criterios más justos o válidos para asignar vacantes altamente demandadas, los que a su vez reconozcan e incentiven determinadas conductas y que contribuyan de mejor manera con la preservación de determinados proyectos educativos.

a) Selección por proyecto educativo

Si bien el SAE facilita la postulación, la prescindencia de la relación entre familia y colegio le ha quitado humanidad al proceso y no promueve el suficiente involucramiento y reflexión sobre una decisión tan importante como es la elección de colegio. Así también, al equiparar las posibilidades de postulantes con distinto grado de interés y compromiso con un determinado

proyecto, estableciendo el desempate aleatorio frente a otras consideraciones, el SAE representa una amenaza para la diversidad de escuelas. Esto último podría terminar debilitando, en lugar de fortaleciendo, la libertad de enseñanza.

Es por ello que proponemos que el SAE permita a los colegios la introducción de criterios tendientes a favorecer el ingreso de familias comprometidas con su proyecto educativo, su cultura y su sello formativo. Estos criterios se sumarían a los ya existentes y deberían ser conocidos, objetivos y no constituir una discriminación arbitraria. Ejemplos de estos podrían ser la proveniencia de un determinado colegio del mismo sostenedor, buscar el equilibrio entre alumnos mujeres y hombres, favorecer el ingreso de mujeres a determinadas especialidades de la educación técnico-profesional, priorizar hijos de exalumnos, postulantes que profesan la religión a la que adscribe el colegio, entre otros.

En la misma línea, proponemos que, para fomentar la información previa a la postulación, además de fortalecer los datos que provee la plataforma, los colegios puedan ofrecer encuentros o jornadas informativas para dar a conocer sus proyectos educativos, reglamentos, etc., en los que también resuelvan las preguntas de los asistentes. En caso que el establecimiento así lo estime, la asistencia a estas jornadas debiera poder ser un requisito para la postulación –informándose claramente en la plataforma-, o bien que quienes manifiesten su acuerdo con lo ahí transmitido –es decir, que demuestren adherir al proyecto educativo- tengan prioridad a la hora de obtener un cupo frente a un escenario de sobredemanda.

b) Selección liceos de alta exigencia académica

El término de la selección por mérito académico es una de las críticas más habituales al SAE. Es por ello que proponemos que liceos calificados como de alta exigencia académica puedan seleccionar a partir de 7° básico hasta el 100% de sus estudiantes sobre la base de sus

resultados académicos medidos a través de una prueba, ranking en el colegio previo, notas acumuladas, asistencia promedio u otros mecanismos definidos de manera previa y transparente por el establecimiento. Esto puede hacerse de dos maneras: i) a través de la definición de un umbral mínimo que todo postulante debe cumplir y que lo habilite para la postulación regular a través del SAE (en la medida que dichos antecedentes sean recogidos con anterioridad), o bien ii) utilizándolos para ordenar a los postulantes en función de los mismos, en cuyo caso se podrían aplicar de forma conjunta los demás criterios que ya contiene el SAE, en especial la calificación de alumno prioritario según la SEP, de manera que para desempatar entre dos postulantes de igual mérito académico, se considere el cumplimiento de dicha condición.

Para poder acceder a este mecanismo de selección académica, los establecimientos debieran cumplir con algunos requisitos, como tener un proyecto de alta exigencia y presentar sobre un determinado nivel académico en las mediciones disponibles, como es el SIMCE o la Clasificación de Desempeño de la Agencia de la Calidad. Deben ser requisitos objetivos que no dependan del criterio de la autoridad de turno ni que impliquen mayor burocracia.

c) Libertad para admitir estudiantes por fuera del SAE

Por último, consideramos que los colegios que tienen alta demanda y que cumplen con requisitos de calidad debieran tener la libertad de tener sus propios procesos de admisión, ya sea por fuera del SAE o bien dentro de éste, pero lo central es que ellos mismos tengan la facultad de ordenar a sus postulantes en función de dimensiones conocidas, objetivas, transparentes y evaluadas previamente. Esto debiera estar disponible para aquellos que exhiben una buena gestión comprobada como, por ejemplo, situándose en la categoría de desempeño alto según la clasificación que realiza la Agencia de la Calidad o algún indicador objetivo equivalente.

Permitir que los colegios que así lo solicitan puedan realizar su proceso de admisión en una etapa anterior al SAE –para que quienes no sean admitidos pueda luego postular a través de éste- tiene la ventaja de descomprimir las críticas, pues posibilita que aquellos proyectos educativos que realmente requieren de algún tipo de selección –al punto que valga la pena destinar a ello recursos que hoy se ahorran gracias al SAE- puedan hacerlo sin añadir demasiadas variables que a su vez complejicen el SAE. Un sistema como el SAE debe ser simple y comprendido por sus usuarios, pero además no se le debe exigir que cumpla propósitos para los cuales no ha sido creado. Debido a su naturaleza centralizada, es posible que éste nunca logre incluir todas las variables que pueden ser necesarias para ordenar a los postulantes en la admisión a cada colegio y que a nuestro juicio son legítimas para resguardar principios como la libertad de enseñanza, consagrada tanto a nivel constitucional, como en tratados internacionales. Así, en lugar de pretender ajustar el SAE y sus criterios a cada proyecto, una solución que acote las críticas a éste es otorgar mayor libertad para participar de él, reduciendo la presión y desconfianza que se ha instalado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allende, C. y A. Barrios (2024). *Efecto de los Liceos Bicentenario en aprendizaje y trayectorias educativas*. En Arzola, M. P. (ed.), “Reprobado. Una década perdida en educación”, Ediciones LYD: Santiago.
- Allende, C. y J. P. Valenzuela (2016). *Efectividad de los Liceos Públicos de Excelencia en Chile*. Working Paper CIAE.
- Araya, P. y F. Dussaillant (2019). *Efectividad Escolar y Mejora Escolar ¿Asistir a una escuela secundaria selectiva mejora el rendimiento de los estudiantes?* Evidencias de las escuelas Bicentenario en Chile. Routledge.
- Allen, R. y A. Vignoles. (2007). *What should an index of school segregation measure?* Oxford Review of Education, 33(5), pp.643—668.
- Arteaga, F., V. Paredes y R. Paredes. (2014). *School segregation in Chile: residence, co-payment, or preferences*. Documento de Trabajo, Departamento de Ingeniería Industrial, PUC.
- Banerjee, A. y E. Duflo (2011). *Poor Economics: a radical rethinking of the way to fight global poverty*. New York: Public Affairs.
- Banerjee, A., P. Glewwe, S. Powers y M. Wasserman (2014). *Expanding access and increasing student learning in post primary education in developing countries: a review of the evidence*. Post-Primary Education Initiative Review Paper, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL).
- Betts, J. R. y J. L. Skolnick (2000). *Key difficulties in identifying the effects of ability grouping on student achievement*. Economics of Education Review, 19(1): 21-26.
- Betts, J. R. (2011). *The economics of tracking in education*. En Hanushek, E., S. Machin y L. Woessmann (eds.), “Handbook of Economics of Education”, Vol. 2, Amsterdam: North Holland, pp. 341-381.
- Brinkmann, M., N. Huth-Stöckle, R. Schunck y J. Teltemann (2024). *Achievement or social background? The impact of tracking on the composition of schools in an international comparison*. Zeitschrift für Soziologie, 53(2), 164-185.
- Brunello, G., y D. Checchi (2007). *Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence*. Economic Policy, 22(52): 782-861.

- Bucarey, A., M. Jorquera, P. Muñoz y S. Urzúa (2014). *El efecto del Instituto Nacional. Evidencia a partir de un diseño de regresión discontinua*. Estudios Públicos 133, 37-68.
- Carrasco, A., F. Bogolasky, C. Flores, E. San Martín y G. Gutiérrez (2015). *Selección escolar y desigualdad educacional en Chile: ¿qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* Estudios de Política Educativa - MINEDUC. IG. 107-159.
- Cutler, D. y E. Glaeser. (1997). *Are ghettos good or bad?* Quarterly Journal of Economics, 112, 827—872.
- Duflo, E., P. Dupas y M. Kremer (2011). *Per effects, teacher incentives, and the impact of tracking: evidence from a randomized evaluation in Kenya*. American Economic Review 101: 1739-1774.
- Duncan, O. y B. Duncan. (1955). *A methodological analysis of segregation indexes*. American Sociological Review, 20(2), 210—217.
- Elacqua, G., M. Schneider y J. Buckley. (2006). *School choice in Chile: is it class or the classroom?* Journal of Policy Analysis and Management, 25, 577—601.
- Elacqua, G. (2010). *The impact of school choice and public policy on segregation: evidence from Chile*. International Journal of Education Development, 32(3), 444—453.
- Elacqua, G. y M. Kutscher (2023). *Navigating centralized admissions: the role of parental preferences in school segregation in Chile*. Working Paper N° IDB-WP-01564, Inter-American Development Bank.
- Elacqua, G. y H. Santos (2016). *Socioeconomic school segregation in Chile: parental choice and a theoretical counterfactual analysis*. Cepal Review 119.
- Eyzaguirre, S. (2016). *¿Por qué Liceos de Excelencia?* Puntos de Referencia N° 448. Centro de Estudios Públicos.
- Eyzaguirre, S. e I. Guzmán (2024). *Fin de los Liceos Emblemáticos*. Puntos de Referencia N° 685. Centro de Estudios Públicos.
- Eyzaguirre, S., J. Gazmuri y C. Gamarra (2024). *Igualdad de acceso: reformulando la admisión escolar*. En Arzola, M. P. (ed.), “Reprobado. Una década perdida en educación”, Ediciones LYD: Santiago.
- Figlio, D. N. y M. E. Page (2002). *School choice and the distributional effects of ability tracking: does separation increase inequality?* Journal of Urban Economics, 51(3): 497-514.
- Fontaine, A. y S. Urzúa (2014). *El fin de los Liceos Emblemáticos: ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Impacto?* Documento de Trabajo N° 6, Clapes UC.
- Gallego, F. y A. Hernando. (2008). *On the determinants and implications of school choice: semi-structural stimulations for Chile*. Journal of LACEA Economía, LACEA - Latin American and Caribbean Economic Association.
- Gallego, F. y A. Hernando (2009). *School choice in Chile: looking at the demand side*. Documento de Trabajo IE-PUC, 356.
- Gallego, F. (2018). *Mirando la frontera: ¿qué sabemos en educación?* Serie Informe Social 171, Libertad y Desarrollo.
- Gorard, S. y C. Taylor. (2002). *What is segregation? a comparison of measures in terms of strong and weak compositional invariance*. Sociology 36: 875—895.

- Gorard, S. (2007). *What does an index of school segregation measures? A commentary on Allen and Vignoles*. Oxford Review of Education, 33(5), 669—677. Elacqua 2006
- Hastings, J. y J. Weinstein (2008). *Information, school choice, and academic achievement: evidence from two experiments*. Quarterly Journal of Economics 123 (4): 1373-1414.
- Kutscher, M. (2014). *Financiamiento compartido y su efecto en diferentes indicadores de calidad educativa*. Documentos de Trabajo CLAPES UC, 9.
- Kutscher, M., S. Nath y S. Urzúa. (2023). *Centralized admission systems and school segregation: evidence from a national reform*. Journal of Public Economics 221 (2023).
- Libertad y Desarrollo (2019). *Cambios al sistema de admisión; buenas razones para confiar en las escuelas*. Tema Público N°1404-1.
- Massey, D. y K. Denton. (1988). *The dimensions of residential segregation*. Social Forces 67, 281-315.
- Matthewes, S. H. (2021). *Better together? Heterogeneous effects of tracking on student achievement*. The Economic Journal 131(635), 1269-1307.
- Mizala, A. y F. Torche. (2010). *Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system*. International Journal of Educational Development.
- OECD (2019). *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Orfield, G. (2001). *Schools more separate: consequences of a decade of resegregation*. The Civil Rights Project, Harvard University.
- Pischke, J. S. y A. Manning (2006). *Comprehensive versus selective schooling in England in Wales: what do we know?* NBER Working Papers 12176, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Proceso de Admisión Escolar 2024: Principales hallazgos de la encuesta a apoderados/as. Apuntes 67, Centro de Estudios MINEDUC (2024).
- Terrin, É. y M. Triventi (2022). *The effect of school tracking on student achievement and inequality: a meta-analysis*. Review of Educational Research 93: 236–274.
- Valenzuela, J. P. y C. Allende. (2012). *Logros en liceos públicos de excelencia en Chile: ¿valor agregado o solo descreme de la élite?* Trabajo presentado en el II Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación CIIE.
- Valenzuela, J.P., C. Bellei y D. De los Ríos. (2006). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Programa de Investigación en Educación, Universidad de Chile.
- Valenzuela, J.P., C. Bellei y D. De los Ríos. (2013). *Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile*. Journal of Education Policy, Routledge.
- Zimmer, R. (2003). *A new twist in the educational tracking debate*. Economics of Education Review, 22(3): 307-15.
- Zoloth, B. (1976). *Alternative measures of school segregation*. Land Economics, University of Wisconsin Press, vol. 52(3), pages 278—298.

