

SERIE

ESTUDIOS EN
JUSTICIA EDUCACIONAL

N°01

MARZO DE 2019

NUEVO SISTEMA DE ADMISIÓN ESCOLAR Y SU CAPACIDAD DE ATENUAR LA DESIGUALDAD DE ACCESO A COLEGIOS DE CALIDAD: AL INICIO DE UN LARGO CAMINO

Alejandro Carrasco
Ngaire Honey



CENTRO
JUSTICIA
EDUCACIONAL



La Serie de documentos de trabajo del Centro Justicia Educativa (CJE) “**Estudios en Justicia Educativa**” está dirigida a la comunidad académica, a los encargados del diseño y evaluación de políticas públicas en educación, y a todos quienes están interesados en la investigación avanzada en el campo educativo. Su propósito es presentar los resultados preliminares de las investigaciones de CJE en curso, así como las de otras investigaciones afines a los objetivos de CJE, a fin de acelerar el acceso público a investigación de vanguardia, recibir retroalimentación de pares y fomentar el debate académico en torno a la justicia educativa.

El Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educativa (CJE) nace de la asociación entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y las universidades de Tarapacá, Magallanes, de la Frontera y el Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica DUOC-UC. El Centro es dirigido por Andrés Bernasconi, profesor asociado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Su financiamiento principal proviene del Programa de Investigación Asociativa (PIA) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT, y corresponde al Proyecto PIA CIE 160007 del Segundo Concurso Nacional de Centros de Investigación Avanzada en Educación, de 2016.

Campus San Joaquín Universidad Católica 3º Piso Edificio Decanato de Educación Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile

 www.centrojusticiaeducacional.cl

 cje@uc.cl

 [/centrojusticiaeducacional](https://www.facebook.com/centrojusticiaeducacional)

 [@justiciaeduc](https://twitter.com/justiciaeduc)

INDICE

	RESUMEN	4
1.	INTRODUCCIÓN	7
2.	IGUALDAD DE ACCESO Y LIBERTAD GENUINA DE ELECCIÓN	9
3.	DISEÑO METODOLÓGICO: VARIABLES, DATOS Y ANÁLISIS	11
3.1	Variables claves para el análisis a nivel estudiante y colegio	11
3.2	Bases de datos y muestra	12
3.3	Estrategia de análisis: comparando el acceso de estudiantes antes y con SAE	14
4.	¿HA MEJORADO PARA GRUPOS VULNERABLES LA IGUALDAD DE ACCESO BAJO EL SAE?: ESTABILIDAD EN LAS BRECHAS Y LEVES MEJORAS SISTÉMICAS	16
4.1	Acceso a colegios de diferente “categoría de desempeño” según nivel de vulnerabilidad social del estudiante, antes y después de SAE	16
4.2	Acceso a “colegios deseables” según vulnerabilidad social del estudiante, antes y después del SAE	17
4.3	¿Por qué no se cierran las brechas de acceso?: desigualdad en la estructura de preferencias de las familias “vulnerables” y “no vulnerables”	18
5.	¿SON PERJUDICADOS O BENEFICIADOS LOS ESTUDIANTES DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL NUEVO ESQUEMA DE ADMISIÓN?	20
5.1	Acceso a colegios de diferente “categoría de desempeño” según el nivel de rendimiento del estudiante, antes y después del SAE.	21
5.2	Acceso a “colegios deseables” según el nivel de rendimiento del estudiante, antes y después de SAE	22
5.3	Diferencias en el tipo de colegios preferidos por parte de familias que tienen hijos/as de diferentes niveles de desempeño	23
	CONCLUSIÓN	26
	Implicancias de Política Pública	28
	REFERENCIAS	29
	ANEXOS	31

NUEVO SISTEMA DE ADMISIÓN ESCOLAR Y SU CAPACIDAD DE ATENUAR LA DESIGUALDAD DE ACCESO A COLEGIOS DE CALIDAD: AL INICIO DE UN LARGO CAMINO¹

Alejandro Carrasco y Ngaire Honey
Centro Justicia Educacional

RESUMEN

La implementación del SAE ha arrojado hasta ahora un resultado positivo por cuanto alrededor del 82% de las familias quedó en alguna de sus tres primeras preferencias. Pero existen otros resultados de política pública importantes de analizar en los que este trabajo se concentra: la disminución de la persistente desigualdad de acceso a establecimientos deseables o de calidad que se observa en el sistema escolar chileno y que está a la base de su aguda segregación escolar y académica. La motivación del artículo es explorar si los estudiantes (según su vulnerabilidad y rendimiento previo) tienen o no mejores oportunidades de acceso a colegios de calidad antes y después de la implementación del SAE.

Planteamos que la discusión sobre el Sistema de Admisión Escolar es en última instancia una conversación moral por cuanto lo que está en juego es la generación de principios de distribución de recursos escasos. El artículo analiza el nuevo sistema de admisión como una pieza clave para promover lo que definimos como una libertad genuina de elección en nuestro sistema escolar. El artículo realiza un análisis descriptivo para analizar los patrones de matrícula de estudiantes que entraron a 1º medio en los tres años antes del SAE en comparación a los patrones de matrícula de estudiantes similares que entraron al mismo nivel pero durante el primer año de implementación del SAE. Se emplean un conjunto de bases de datos donde destaca el análisis inédito de las preferencias reveladas de las familias que permite hacer un sistema de postulación centralizado.

Como resultado global, y aunque hay ganancias leves en términos de acceso a colegios de calidad que favorecen a todo tipo de estudiantes, se concluye que los patrones de desigualdad en la distribución de cupos escolares en los colegios más deseados (“brechas de acceso”) persisten y no han sido mayormente afectados por el SAE. En paralelo, se observa un aumento muy leve pero estadísticamente significativo en la proporción de estudiantes vulnerables y no vulnerables que asisten a escuelas de “alto” desempeño. Por su parte, en relación al acceso con el que cuentan los estudiantes con diferentes niveles de rendimiento, en promedio, ni los estudiantes de mayor ni peor rendimiento han sido perjudicados, sino que levemente beneficiados sin que eso interrumpa, eso sí, las pronunciadas brechas observadas en el tiempo. A su vez, es notable observar en los set de elección las aspiraciones de familias con hijos de nivel “insuficiente” o “elemental” que igualmente postulan a colegios de alto rendimiento o previamente selectivos.

Un hallazgo importante para dar cuenta de la estabilidad en las brechas de acceso que se observan, es la desigualdad en la estructura de preferencias por colegios que expresan las familias a la hora de elegir. Si bien hay aspectos de la oferta no controlados que podrían estar incidiendo, este resultado es consistente con la asociación entre recursos parentales y preferencias que la literatura internacional reporta. En consecuencia, si bien el SAE contribuye a fortalecer el sistema de elección, posee límites exógenos a su operación. El artículo cierra con recomendaciones de corto y mediano plazo para fortalecer la experiencia de elección de las familias.

.....
¹ Agradecemos los comentarios y sugerencias de Andrés Bernasconi y César Muñoz, del Centro Justicia Educacional.

INFORMACIÓN DE CONTACTO

Alejandro Carrasco
Investigador Principal CJE
Línea Inclusión Institucional
ajcarras@uc.cl

Profesor Asociado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor en Educación de la Universidad de Cambridge (Reino Unido), Sociólogo y Magister en Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ngaire Honey
Investigadora Asociada CJE
Línea Inclusión Institucional
nhoney@uc.cl

Ph.D en Estudios de Liderazgo y Política Educativa de Vanderbilt University y Máster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Tulane. Major en Estudios Internacionales y Español de Wartburg College.

PARA CITAR

Carrasco, A. y Honey, N. (2019). *Nuevo Sistema de Admisión Escolar y su capacidad de atenuar la desigualdad de acceso a colegios de calidad: al inicio de un camino largo* (Estudios en Justicia Educativa, N° 1). Santiago: Centro Justicia Educativa. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2019/03/estudios-n1.pdf>

1. INTRODUCCION

La implementación del nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE) es parte del actual debate público en educación, concitando la atención de familias, comunidades educativas, autoridades regionales, políticos y analistas. El SAE es parte de la Ley de Inclusión promulgada el 2015 y ha sido implementado gradualmente en las regiones del país, restando la RM para la postulación 2020. Diversos trabajos han descrito sus propósitos y diseño (Figueroa et al., 2016; Eyzaguirre, 2016; Carrasco, 2015, 2018) así como sus primeros frutos (Eyzaguirre y Hernando, 2018; Eyzaguirre, Hernando y Blanco, 2018; Sillard et al. 2018). Sobre los primeros resultados de su implementación, en términos de satisfacción de preferencias, el Ministerio de Educación ha reportado que el SAE ha seguido el mismo comportamiento observado en ciudades como Boston o Ámsterdam, que emplean similar algoritmo que Chile, logrando que alrededor del 82% de las familias sean aceptadas en alguna de sus tres primeras preferencias. Estos resultados son importantes pues reportan en qué medida el SAE recoge y satisface las preferencias por colegios expresadas por las familias en el proceso de postulación.² Por ello, estas cifras deben ser monitoreadas anualmente, luego de cada proceso de postulación, de modo que las autoridades evalúen cómo mejorar el diseño del sistema con el fin

de fortalecer la elección de escuela que el SAE propicia. Pero existen otros resultados de política pública -además de la satisfacción de preferencias- con los que se espera que el SAE también contribuya y en los que este trabajo se concentra: la disminución de la persistente desigualdad de acceso a establecimientos deseables o de calidad que se observa en el sistema escolar chileno y que está a la base de su aguda segregación escolar y académica. Si bien el SAE se encuentra en un momento inicial y requiere de un tiempo razonable de maduración (tanto técnico como cultural), este trabajo tiene como motivación explorar los primeros resultados del SAE en este aspecto específico. Con ese fin, el trabajo explora con análisis descriptivos si la brecha observada en el acceso a “colegios deseables”, existente entre diferentes grupos sociales, se ha reducido en algún grado luego del inicio del SAE.³ Tal desigualdad de acceso se observa conforme a dos atributos principales de los estudiantes y sus familias: su vulnerabilidad socioeconómica y su rendimiento previo medido a través de los niveles de desempeño de las pruebas SIMCE (adecuado, elemental, insuficiente). Por “colegios deseables” nos referimos a cuatro características de los establecimientos que capturan tanto aspectos valorados por las familias como objetivos relevantes de política pública: calidad académica, reputación, y nivel de selectividad previa.⁴

2 Detalles públicos sobre los resultados iniciales en términos de satisfacción de preferencias, ver: <https://www.mineduc.cl/2018/11/19/sistema-de-admision-escolar-82-porciento-estudiantes-quedo-en-una-sus-preferencias/>.

3 En el resto del documento, empleamos indistintamente las palabras “colegios”, “establecimientos educacionales” o “escuelas”.

4 Seguramente existen otras categorías educacionales también relevantes para dar cuenta de los colegios deseables, pero aquí nos restringimos a las que atraen las preferencias de las familias y a las que los datos disponibles permiten abordar. En efecto, podría plantearse que las categorías de “colegios deseables” aquí empleadas restringen el significado de la noción de oportunidad educacional pues no releva, por ejemplo, la exposición de los estudiantes a determinados repertorios pedagógicos en el aula, o la disponibilidad de recursos de apoyo psicopedagógico.

Tales brechas de acceso son especialmente relevantes para el caso chileno si se considera su alta heterogeneidad en la calidad de la oferta, la estratificación socioeconómica en la composición de los colegios, y el alto porcentaje de escuelas con sobredemanda o que concentra la atracción de las familias, como se ha reportado recientemente (Eyzaguirre et al. 2018b). En ese cuadro, es importante evaluar la capacidad del sistema de asignación para satisfacer objetivos de justicia y eficiencia.

Planteamos que la discusión sobre el Sistema de Admisión Escolar es en última instancia una conversación moral por cuanto lo que está en juego es la generación de principios de distribución de recursos escasos. En el escenario contemporáneo de la educación chilena, la educación, además de su dimensión societal y ciudadana, constituye un bien posicional de alta incidencia en el tipo de vida adulta que tendrán los niños/as (ver Brighouse, Ladd, Loeb y Swift, 2018). Desde luego, tal problema de distribución es agudizado por la marcada variabilidad en la calidad de la educación que se ofrece en Chile (en financiamiento, calidad de los profesores, o infraestructura deportiva, musical y científica). De ahí que los colegios de calidad sean un bien escaso y que el nuevo sistema de admisión introduzca reglas morales allí donde en el pasado solo prevalecían los recursos familiares como principio de distribución. En razón de lo anterior, este trabajo se pregunta por la interacción del SAE con las persistentes brechas de acceso a cupos escolares de calidad observadas entre distintos grupos de estudiantes.⁵

Con ese propósito, se realiza un análisis descriptivo que analiza los patrones de matrícula de estudiantes que entraron a 1º medio en los tres años antes del SAE en comparación a los patrones de matrícula de

estudiantes similares que entraron al mismo nivel, pero durante el primer año de implementación del SAE. Se emplean un conjunto de bases de datos (ver Tabla 3 y 4) donde destaca el análisis inédito de las preferencias reveladas de las familias que permite hacer un sistema de postulación centralizado. La pregunta que guía el análisis es la siguiente: ¿tienen los estudiantes (según su grado de vulnerabilidad y desempeño) peores, iguales o mejores oportunidades de acceso a determinado tipo de colegios una vez implementado el SAE? En simple, nos preguntamos si hay indicios de que el SAE haya cambiado en algo las oportunidades de los estudiantes de asistir a colegios deseables. Así, intentamos saber, por ejemplo, si la proporción de “estudiantes vulnerables” que postulaban antes de la existencia del SAE a un colegio que obtiene alto puntaje en Lectura en la prueba SIMCE, mejoró su acceso a esos mismos colegios pero que ahora resuelven sus cupos bajo el nuevo SAE y no con mecanismos de admisión propios. De igual modo, interesa saber si los estudiantes de “desempeño insuficiente” en la prueba SIMCE 4º que postulaban en 1º medio a colegios con “selectividad académica” antes del SAE, acceden en mayor proporción a esos colegios ahora que funcionan bajo SAE.

Del mismo modo, aunque las preguntas anteriores dan cuenta de los desafíos de justicia con los grupos más desfavorecidos, también nos preguntamos por las familias de clase media que aspiran a conservar los mejores cupos escolares que hasta ahora han ocupado. Se trata de familias que han sabido navegar con éxito en el sistema antiguo (así lo muestran los estudios de elección de escuela en Chile⁶) y que por lo mismo seguramente observan con algún grado de escepticismo las reglas del actual (ver Carrasco, Bonilla, Oyarzún, Honey y Díaz, 2019). Valorando esas preocupaciones, este trabajo también se pregunta si estas familias son sistemáticamente perjudicadas bajo el nuevo esquema.

.....
5 Conviene aclarar que el término “acceso” no refiere aquí a la cobertura educacional, donde Chile ha avanzado notoriamente en su ampliación respecto de sus países pares (salvo excepciones relevantes como por ejemplo los setenta mil jóvenes que ni estudian ni trabajan).

6 Sobre estudios de elección de escuela para el caso chileno, consultar: Elacqua y Fábrega (2004); Elacqua, Schneider y Buckley (2006); Hernández y Raczynski (2011); Córdoba (2013); Seppänen et al. (2015); Flores, Alcaíno y Carrasco (2015); Rojas, Falabella y Leyton (2016); Canales, Bellei y Orellana (2016); Carrasco, Tironi y Falabella (2016); y Kosunen y Carrasco (2016).

2. IGUALDAD DE ACCESO Y LIBERTAD GENUINA DE ELECCIÓN

En esta sección nos interesa tratar conceptualmente el problema, detenemos en la importancia de la “igualdad de acceso”, su vínculo con la elección de escuela, y plantear que no cualquier esquema de elección puede satisfacer su realización, por el contrario, ciertos diseños de elección de escuela pueden afectarla –tal como ocurría en Chile previo al SAE (ver Carrasco 2018). Con ese propósito en mente, a continuación se ofrece una definición de lo que llamaremos la libertad genuina de elección, entendida como aquella que asegura una igualdad de acceso, y el modo en que el SAE contribuye a su expansión.

En primer término, la igualdad de acceso proviene del ideal de justicia distributiva según el cual todos los niños deben ser tratados como iguales y dotarlos de los recursos que permitan su florecimiento con independencia de asuntos arbitrarios como los recursos de sus padres (ver sección 5). Por tanto, acceder a una educación igualitaria en calidad en la infancia satisface el ideal de igualdad de oportunidades que legitima ciertas desigualdades de la vida adulta (generadas, estas últimas, por la suerte, las decisiones de cada uno, pero no por diferencias en las oportunidades con las que se cuenta en la niñez).⁷ En términos empíricos, este ideal toma lugar al asegurar que ni la condición socioeconómica ni el rendimiento previo de los estudiantes determinen el tipo de colegios a los que se acceden. Solo un diseño semejante puede satisfacer un principio de justicia en cuanto garantiza que las desigualdades iniciales se vuelvan irrelevantes en la distribución de recursos educacionales. Más en específico, favorecer a los que menos tienen responde

a un principio de justicia según el cual es injusto tratar como iguales a quienes por razones arbitrarias vienen al mundo con recursos desiguales.

En segundo lugar, los sistemas de elección justos, que satisfagan la igualdad de acceso, deben diseñarse públicamente. Solo un diseño público puede propiciar lo que denominaremos una *libertad genuina de elección* que consta de dos dimensiones: un aspecto procedimental referido a las (i) *reglas* para una elección justa y otra que refiere al (ii) *contenido* de la oferta disponible del cual depende que el resultado de la elección sea realmente justo. Ambos aspectos requieren que la ‘elección’ se diseñe públicamente, de modo que su resultado no dependa únicamente de las elecciones que las familias hagan. En efecto, la mera existencia de la libertad de elección no garantiza ni es condición suficiente para que esa libertad pueda necesariamente ejercitarse. De esto se sigue que una *libertad de elección genuina* no se mide por su mero acto (elegir), sino que por las (i) reglas para ejercitarla y por un (ii) contenido de la oferta que asegure resultados valiosos (optar a un colegio de calidad). Pues bien, alcanzar todo lo anterior dependerá del sistema de asignación de cupos escolares que una sociedad organice y promueva.

Respecto a las reglas para una elección justa, solo un sistema centralizado de coordinación de preferencias como el actual, con un mecanismo de distribución de cupos que considere irrelevante los atributos adscriptivos de los estudiantes, permite avanzar hacia una libertad genuina de elección en su aspecto procedimental.⁸ En

7 En esto seguimos a Haydon (2010), Brighouse (2006, 2008); Brighouse et al. (2018).

8 Aunque previamente habían tantos “sistemas” de admisión como colegios, lo que hacía cuesta arriba el estudio de la selección, el diagnóstico a la base del SAE identificó que en Chile existían prácticas sofisticadas de selección basadas en pruebas, sesiones de juegos, entrevistas a familias, solicitud de antecedentes que buscaban predecir el desempeño de los estudiantes o bien su sintonía con la composición sociocultural del colegio, para lo cual los colegios destinaban importantes recursos (el 50% de los directores admitió usar estas prácticas selectivas en educación básica). La selección era sistémica y extendida: operaba incluso en colegios con cupos disponibles, en establecimientos con financiamiento SEP y estaba presente en todas las dependencias (Contreras et al. 2011; Carrasco et al. 2017). Sin embargo, algunas voces han indicado últimamente que la selección en Chile era reducida auxiliándose en dos fuentes empíricas principales. **De un lado**, en base a los resultados de la *Prueba PISA (PISA 2015 Results Volume II Policies and Practices for Successful Schools)* se afirma que solo un 17,3% de los directores declaró que “siempre” basan su decisión conforme a

los sistemas educacionales donde los establecimientos escolares cuentan con mecanismos propios para otorgar cupos escolares o limitar la admisión aun cuando cuenten con cupos (como sucedía en el caso chileno), el principio que se avanza es la libertad de operación de los sostenedores y no la elección de las familias.⁹

A su turno, considerar el *contenido de la oferta* para elegir como requisito de una libertad genuina de elección, deriva del hecho de que no toda elección materializa automáticamente una libertad real si las opciones disponibles para elegir son restringidas, o escasamente valiosas. Ben-Porath (2010) plantea que es labor del Estado asegurar un set de elección de alto estándar como medida mínima si genuinamente se quiere avanzar el valor de la libertad de elección. Desde un punto de vista de política pública, para ello debe dotarse a las familias de una oferta de colegios de calidad con independencia del emplazamiento territorial o los recursos familiares.¹⁰

En consecuencia, como un propósito de política educativa de mediano plazo, alcanzar igualdad de acceso

a las oportunidades educacionales requiere que las familias cuenten con una libertad genuina de elección de escuela: que los mecanismos de asignación sean eficientes y justos y que la oferta de elección sea de calidad. A la luz de esta definición, queda de manifiesto que Chile, hasta antes del SAE, contaba con un sistema de elección de escuela notoriamente limitado. Si bien en el papel permitía la 'elección', en los hechos no ofrecía a las familias ni un sistema ni una oferta para materializarla conforme a una libertad genuina.

Por esta razón, el SAE avanza notablemente en la dimensión procedimental (reglas) de la elección, pero está más allá de su control asegurar el segundo aspecto (contenido de la oferta). En esas circunstancias, conviene tener presente que el examen de una libertad genuina de elección demanda detenerse tanto en la *satisfacción de preferencias como en la igualdad de acceso* resultante. Dicho de otro modo, si la "satisfacción de preferencias" de las familias (entendida como el éxito en la postulación al establecimiento preferido y que en Chile llegó a un 82% de acuerdo a datos del

criterios académicos para la admisión de educación media. Primero, como se mencionó, estos datos no son extendibles a la educación básica. Segundo, al incluir la categoría de respuesta "a veces", un 33.4% de los directores responde afirmativamente (es decir, 50,7% afirma que "siempre" o "a veces" selecciona). Tercero, la pregunta de PISA no incluye prácticas ampliamente usadas en Chile como las entrevistas a apoderados, solicitud de antecedentes familiares, o sesiones de juego (más comunes en nivel básica). Incluirlas podría aumentar el cuadro de selectividad del país. No es aconsejable extrapolar datos del nivel de media al conjunto del sistema ni concluir en base a estudios que no capturan las prácticas educacionales del país. **Por su parte**, según datos de la *Encuesta del Centro de Estudios Públicos*, el 90% de los padres afirma haber sido aceptado en su primera preferencia. Pero dicha pregunta es un imitado indicador de selectividad puesto que, primero, no identifica el efecto de autoselección; segundo, al preguntar sobre una experiencia ocurrida 4 o 5 años atrás, incurre en una alta deseabilidad social: los padres tienden a reafirmar su situación actual (colegio elegido); por último, no considera que los padres chilenos postulan a no más de dos colegios, en parte debido a los altos costos de postulación de un sistema descentralizado y selectivo como el anterior.

9 El nuevo sistema de admisión escolar (SAE) es un sistema único y centralizado donde todas los colegios públicos o subvencionados usan las mismas reglas de admisión (el esquema anterior admitía tantos procesos de admisión como colegios). Su funcionamiento se basa en el algoritmo de Gale y Shapley (Abdulkadiroğlu, Che y Yasuda, 2011) y asigna a estudiantes a su mayor preferencia toda vez que existan cupos, siendo todos los colegios obligados a aceptar a cualquier postulante que los elija. Por tanto, a ninguna familia se le asigna un colegio que no haya elegido ella misma en la postulación, excepto si luego de varias rondas, no hubo cupos en ninguno de los colegios de su preferencia (0,3% de los casos en proceso 2017, 4% de los casos en proceso 2018). Cuando hay colegios con sobredemanda (alrededor del 27% en proceso 2018), primero, operan **cuatro criterios de prioridad** en favor de quienes los cumplan, existiendo dos adicionales para escuelas específicas. Los cuatro criterios son: hermanos, apoderados funcionarios, exalumnos no expulsados y una cuota de estudiantes prioritarios. Los otros dos son: cuota de estudiantes PIE o de estudiantes de alta exigencia para escuelas con proyectos de integración escolar o que son designados como escuelas de alta exigencia, respectivamente. Cuando existan cupos y postulantes después de considerar estas prioridades, una lotería resuelve la escasez de cupos, otorgando a todos los postulantes restantes la misma probabilidad de obtener un cupo. Esto satisface un principio de justicia elemental al tratar a todos los postulantes moralmente como iguales. Para detalles técnicos del funcionamiento del sistema, consultar documento "Resultados del Proceso de Admisión Escolar 2016", Unidad de Admisión Escolar, Ministerio de Educación, mayo 2017.

10 Confiar en la competencia entre escuelas, o en la privatización sin regulación, como mecanismos para mejorar la oferta de colegios disponibles, ha terminado limitando la libertad de elección. Al respecto, ver Carrasco, Bonilla y Rasse (2019, en prensa) y Treviño et al. (2019, en prensa).

MINEDUC para el último proceso) se logra sin ninguna disminución en la desigualdad de acceso (brechas entre grupos sociales), entonces se trataría de un sistema de elección limitado en términos de igualdad educacional. Por tanto, los resultados favorables que ha arrojado la implementación del SAE reflejan una dimensión acotada de los propósitos mayores planteados a un sistema de elección en general y al SAE en particular.

Volviendo al problema central mencionado en la introducción (el problema de la distribución desigual de cupos a los “colegios deseables”), los datos empleados en este artículo muestran que, con anterioridad a la implementación del SAE, existía una pronunciada brecha de acceso según la “vulnerabilidad” y “desempeño”

de los estudiantes, atributos en los que este trabajo se detiene. Dos preguntas emanan de lo anterior: (i) aunque es uno de sus objetivos indirectos ¿logra el SAE disminuir esas brechas observadas? (ii) y si lo logra ¿qué grupos o sub-grupos de estudiantes están mejor o peor en términos de acceso si se compara el escenario actual con el anterior a la implementación del SAE? Los datos analizados muestran que, si bien el SAE ofrece condiciones para mejorar las desigualdades de acceso, luego de su implementación persisten las brechas tanto en términos de vulnerabilidad social como de rendimiento. Como se discutirá, el desafío de reducirlas excede las capacidades del SAE e interpela a otros componentes del sistema educacional.

3. DISEÑO METODOLÓGICO: VARIABLES, DATOS Y ANÁLISIS

Este apartado está organizado en tres secciones. En ellas se describe el diseño metodológico que guió el análisis. Se detallan las variables, las bases de datos utilizadas y las estrategias de análisis empleadas.

3.1 Variables claves para el análisis a nivel estudiante y colegio

Como anticipamos, a nivel estudiante, dos variables guían el análisis: vulnerabilidad y rendimiento. Como único indicador disponible del nivel socioeconómico de los estudiantes en la Base de Datos del SAE, usamos una variable binaria para identificar estudiantes “no vulnerables” socioeconómicamente (incluyen grupos socioeconómicamente medios y medios-altos), y estudiantes “vulnerables” (incluyen grupos socioeconómicamente medios y medios-bajos) que oficialmente la Base de Datos del SAE los denomina estudiantes “prioritarios” y “no-prioritarios”. La calidad de “prioritario” la emplea el Ministerio de Educación para definir a aquellos

alumnos que le permite a los establecimientos recibir una serie de prestaciones y una asignación mayor de subvención escolar (la Subvención Escolar Preferencial). Esta categoría binaria (cada una representando casi la mitad de la muestra) tiene como límite ocultar la potencial variabilidad de las condiciones económicas y sociales de los estudiantes existentes al interior de cada categoría. Sin embargo, es la única variable de nivel socioeconómico disponible en la Base de Datos del SAE.¹¹

Por su parte, el “rendimiento” proviene de las categorías de desempeño que emplea la Agencia de la Calidad para organizar los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Usamos los resultados del SIMCE 2009 a 2013 al nivel 4° básico para asignar a los estudiantes un nivel de rendimiento académico (ver Tabla 4). Los estudiantes que rindieron la prueba SIMCE 4° básico

11 En efecto, Goddard (2013) ha identificado para el caso inglés importantes variaciones en estudiantes que pertenecen a una misma categoría socioeconómica. En el futuro será importante estudiar variaciones del comportamiento del SAE en sub-grupos de estudiantes según diferentes rangos en su nivel de vulnerabilidad.

en 2013 entraron al nivel 1º medio en 2018. Por su parte, los estudiantes que rindieron la prueba SIMCE en 2009, entraron al nivel 1º medio en 2015. Usamos la prueba de Lectura, y los estudiantes son divididos en tres grupos, según las categorías de desempeño asignadas por la Agencia de la Calidad: insuficiente, elemental, y adecuado (con adecuado como el grupo más avanzado en logros de aprendizaje).¹²

A su turno, respecto los colegios, las variables empleadas son: Puntaje promedio SIMCE en Lectura, sobredemanda, académicamente selectivo, co-pago (ver Tabla 1). Desde luego, seguramente varios de estos indicadores resultan limitados como definición de colegios al que un sistema escolar debiese aspirar (e.g. Shirley 2018). Su elección obedece, en primer término, a atributos deseados por las familias (Lectura SIMCE y Sobredemanda, en este último caso, refiere a una reputación por atributos omitidos, pero valorados). En segundo término, permiten observar el comportamiento de la demanda en torno a colegios que antes tenían barreras de entrada y cuya eliminación es un objetivo global de política educativa (selectividad y co-pago).

Por supuesto, ante tales categorías de “colegios deseables”, la definición de oportunidad educacional aquí es restringida en el sentido que descarta aspectos fundamentales como la exposición de los estudiantes a determinados repertorios y recursos pedagógicos en el aula, estrategias que fomenten habilidades superiores, apoyo psicosocial y psicopedagógico, o disponibilidad de infraestructura educacional que active intereses y habilidades artísticas o deportivas. Sin embargo, consideramos que esta definición de “colegios deseables”, dado el hecho que se trata de un sistema escolar sustentado en la elección de escuela, permite evaluar si existe variación de acceso a colegios que las familias chilenas parecen apreciar.

TABLA 1: COLEGIOS DESEABLES Y SU OPERACIONALIZACIÓN

Concepto	Medidas
Calidad académica	<ul style="list-style-type: none"> Indicador de si la escuela tiene un promedio en SIMCE 2016 de Matemáticas*1 y Lectura superior al promedio nacional Indicador de nivel de desarrollo de la escuela asignada por la Agencia de Calidad. Hay 4 niveles (Insuficiente, Medio Bajo*, Medio*, y Alto)
Sobredemanda (popularidad)	<ul style="list-style-type: none"> Indicador de sobredemanda bajo NSAE (cantidad de estudiantes considerada por el sistema para admisión sea mayor que la cantidad de vacantes) Diferencia entre Vacantes y número estudiantes considerados para los cupos* Número de postulantes que incluyeron la escuela como su primera preferencia*
Selectividad	<ul style="list-style-type: none"> Tiene cuota de alta exigencia bajo NSAE* Tiene co-pago 50% o más de apoderados respondieron que había restricciones en el proceso de admisión en el SIMCE 2016 * Académicas (rendir examen de ingreso o asistir sesión de juego) * Religiosas (certificado de bautismo y/o matrimonio religioso)*

Fuente: *Elaboración propia.*

3.2 Bases de datos y muestra

El análisis se desarrolla combinando un conjunto de bases de datos disponibles públicamente. Para los fines del análisis, se construyó una base de datos que conecta y consolida los datos logrando crear unidades de análisis a nivel establecimientos y estudiantes. Por lo mismo, se siguen estrictos protocolos éticos para resguardar la confidencialidad de las comunidades educativas.

.....
 12 Los Estándares comprenden tres Niveles de Aprendizaje para categorizar el logro alcanzado por los estudiantes en las evaluaciones nacionales. Estos son: Nivel de Aprendizaje Adecuado, Nivel de Aprendizaje Elemental y Nivel de Aprendizaje Insuficiente. Con ello, los establecimientos podrán identificar la proporción de estudiantes ubicados en cada nivel y definir sus desafíos educacionales en términos de los aprendizajes por alcanzar (www.curriculumnacional.cl)

TABLA 2: BASES DE DATOS UTILIZADAS

Bases de Datos	
VARIABLES Y AÑOS	FUENTE DE DATOS
Matrícula de 2014 a 2018	Directorio de escuelas del Ministerio de Educación de 2017
Nivel de desempeño de la escuela en 2017	Categorías de Desempeño a nivel establecimiento, Agencia de la Calidad
Niveles de desempeño Prueba SIMCE Matemática y Lenguaje, 4° básico de 2009 a 2016	Niveles de desempeño estudiantes, SIMCE, Agencia de la Calidad.
Encuestas a padres SIMCE, ítems sobre prácticas de admisión colegios, 4° básico de 2009 a 2016. pregunta a padres si debieron al postular ofrecer evidencia de ingreso (certificado de remuneraciones), religiosidad (certificado de bautismo y/o matrimonio religioso), o de aptitud académica (estudiante debió rendir examen de ingreso o asistir sesión de juego).	SIMCE, Agencia de la Calidad.
SEP a nivel de estudiante para 2017 (alumno prioritario/no prioritario)	Ministerio de Educación, nivel nacional
Set de variables del Sistema de Admisión 2017 y 2018, cinco regiones (colegios preferidos jerarquizadamente, calidad prioritarios de estudiantes, participación en las diferentes etapas de postulación, escuela asignada, y características de las escuelas.	Ministerio de Educación, Tarapacá, Coquimbo, O'Higgins, Los Lagos, y Magallanes.

Fuente: Elaboración propia.

Cohortes de estudiantes

Como resultado (ver Tabla 3), nuestra muestra incluye a todos los estudiantes que asistieron a una establecimiento municipal o particular subvencionada a 1° medio en las regiones de Tarapacá, Coquimbo, O'Higgins, Los Lagos y Magallanes en los *tres años previos* a la implementación del SAE, así como aquellos que asistieron el primer año que SAE se implementó en su región (2014 a 2017 para Magallanes y 2015 a 2018 para las regiones restantes) que, al mismo tiempo, participaron en la prueba SIMCE entre 2009 y 2013.¹³ Por su parte, como se observa en la Tabla 3, para el análisis de las preferencias de los estudiantes, que

empleamos solo para comparar las diferencias en los sets de elección de las familias (características de los colegios a los que las familias postulan), solamente incluimos los estudiantes que participaron en el SAE para 2018. En este punto se debe recordar que el país no cuenta con datos de las "preferencias reveladas" con anterioridad a la implementación del SAE. Solo un sistema centralizado de admisión escolar como el existente en Washington, Boston o Ámsterdam lo produce. Antes, las preferencias de los padres estaban dispersas en los procesos de admisión que cada establecimiento escolar organizaba descentralizadamente.

13 Hay aproximadamente 14% de estudiantes sin resultados SIMCE por una serie de razones incluyendo: inasistencia, prueba nula, estudiante retirado, pérdida de material, estudiante integrado o no habla español, prueba en blanco, o por asistir a una escuela con menos de 6 estudiantes que rindan el examen.

TABLA 3: DESCRIPCIÓN BÁSICA DE LA MUESTRA

Año	3 años Pre SAE	2 años Pre SAE	1 año Pre SAE	1 año de SAE
Matricularon bajo SAE	No	No	No	Si
% Prioritario	48.7	50.0	50.5	51.1
% Adecuado Lectura	43.5	39.8	39.8	35.9
% Elemental Lectura	31.8	30.7	31.3	32.5
% Insuficiente Lectura	24.6	29.5	28.9	31.6
N	33235	32047	31951	31281

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Estrategia de análisis: comparando el acceso de estudiantes antes y con SAE

Este análisis descriptivo observa los mismos establecimientos antes y después de la implementación del SAE. Es decir, la unidad de comparación es el mismo establecimiento educacional en un período de tiempo (2014 y 2018). Esto significa que la comparación se hace con diferentes cohortes de estudiantes considerando su grado de vulnerabilidad y desempeño. Así, con el propósito de comparar las oportunidades educacionales de acceso de los estudiantes pre SAE y bajo SAE, contrastamos el perfil de desempeño y vulnerabilidad de estudiantes que entraron en diferentes momentos del tiempo, pero a los mismos colegios. Como se señaló, si bien no conocemos las preferencias reveladas de los estudiantes antes del SAE, si sabemos los resultados de su asignación a través de los datos de matrícula y

SIMCE, así como sus características. Eso nos permite comparar qué oportunidades dan los mismos colegios bajo políticas de admisión diferentes, a estudiantes de características similares.

Así este análisis analiza los patrones de matrícula de estudiantes que entraron a 1º medio en los tres años previos al SAE en comparación a los patrones de matrícula de estudiantes que entraron al mismo nivel en el primer año de SAE (ver Tabla 4). Para analizar la *asignación* como indicador de acceso a los establecimientos *deseables*, comparamos la proporción de estudiantes en estos sub-grupos de estudiantes (según vulnerabilidad o no, y desempeño en tres categorías: adecuada, elemental e insuficiente) antes y después de la implementación del SAE.¹⁴

Por su parte, para el análisis de las *preferencias* de los estudiantes (o set de elección, ver análisis en sección 4.3 y 5.3), comparamos los mismos sub-grupos y la proporción de ellos que incluyen escuelas con las características de interés en su lista de preferencias (en promedio y en su primera preferencia, aunque esto último no se presenta dado que no hay variaciones relevantes entre ambos análisis).

.....
14 Primero, se calcula el porcentaje de estudiantes existentes en tres años previos al SAE para cada una de las características deseables según la vulnerabilidad y desempeño de los estudiantes. Enseguida, se calcula el porcentaje de estudiantes que asistan bajo SAE. Finalmente, se calcula la diferencia de la proporción de estudiantes que existía en los establecimientos “deseables” tres años previo y un año luego del SAE.

TABLA 4: AÑOS DE MATRÍCULA Y SIMCE QUE CORRESPONDEN A LOS AÑOS DEL ANÁLISIS

	3 años Pre SAE	2 años Pre SAE	1 año Pre SAE	1 año de SAE
4 Regiones del SAE				
Año de Matrícula a 1º medio	2015	2016	2017	2018
Año de SIMCE 4B	2010	2011	2012	2013
Magallanes				
Año de Matrícula a 1º medio	2014	2015	2016	2017
Año de SIMCE 4B	2009	2010	2011	2012

Fuente: Elaboración propia.

Aunque consiste en un análisis descriptivo y no causal, se emplea la hipótesis que si esa diferencia es positiva podría relacionarse con el SAE. Evidentemente, una explicación alternativa y plausible es que los cambios podrían explicarse por varios factores exógenos al SAE. Entre otros, la oferta territorial disponible, un aumento en las subvenciones por estudiantes prioritarios (como ocurrió con Ley de Inclusión) que podría hacerlos más atractivos de aceptar, aspectos de autoselección anclados en prácticas culturales de elección de escuela, entre otros. Por lo mismo, más adelante se analizan los sets de elección de las familias (4.3 y 5.3) con el fin de capturar el efecto de la autoselección, o en algún grado los determinantes que impone la oferta disponible al elegir. Si bien esto no resuelve completamente el problema, al menos lo atenúa.

Con todo, es importante consignar que este análisis es descriptivo y permite un estudio preliminar del comportamiento del sistema de admisión sin mostrar el efecto neto del SAE sobre el acceso. Para ello se requiere,

primero, mayor tiempo de maduración del sistema para observar patrones temporales, y segundo, responder esa pregunta demanda un diseño metodológico diferente que incluya, por ejemplo, un escenario contrafactual que permita observar a estudiantes similares postulando a colegios bajo esquemas diferentes de admisión. Con todo, la metodología aquí empleada es la mejor aproximación para un análisis preliminar del sistema.¹⁵

.....
 15 Un diseño metodológico alternativo para sostener hipótesis de causalidad entre SAE y acceso está en proceso de elaboración para publicaciones futuras de los autores. Por ejemplo, se realiza un análisis que utiliza grupos de comparación en regiones que todavía no han implementado el SAE con una muestra de pares comparables usando un propensity score que indica la probabilidad de ser tratado. Además, aprovechando la implementación gradual por nivel del SAE, se utiliza un método de diferencias en diferencias con el propósito de analizar el efecto del SAE en el acceso a “colegios deseables”, así como el efecto del SAE en la distribución de estudiantes (diversidad) y su experiencia de segregación/integración.

4. ¿HA MEJORADO PARA GRUPOS VULNERABLES LA IGUALDAD DE ACCESO BAJO EL SAE?: ESTABILIDAD EN LAS BRECHAS Y LEVES MEJORAS SISTÉMICAS

En este apartado se presentan tres tipos de resultados en tres secciones diferentes. La primera sección aborda la pregunta sobre el acceso antes y después del SAE de estudiantes vulnerables y no vulnerables a colegios de diferente “categoría de desempeño” (según clasificación de la Agencia de la Calidad). La segunda sección hace lo propio, observando a los estudiantes según vulnerabilidad social, pero esta vez analiza el acceso a “colegios deseables”. En términos globales, los resultados muestran una clara estabilidad en las “brechas de acceso” a los colegios de mayor atractivo con que cuenta el país (o las regiones analizadas).¹⁶ Esto significa que los patrones de desigualdad en la distribución de cupos escolares en los colegios más deseados (“brechas de acceso”) no ha sido mayormente afectada por el SAE. Adicionalmente, un segundo resultado global, es que se observan muy leves mejoras en la proporción de estudiantes vulnerables que asisten a colegios de mayor “categoría de desempeño”, que previamente eran selectivos, al tiempo que también se observan ganancias de acceso para estudiantes “no vulnerables”. Es decir, el conjunto del sistema parece ser beneficiado, no solo los grupos vulnerables.

La tercera sección analiza la estructura de preferencias de las familias con el propósito de indagar en qué medida la asignación final de colegios es en parte explicada por las preferencias que tienen las familias. Como se explicó en la sección metodológica, este análisis se hace solo para 2018 en base a los datos de postulación, inexistentes en un sistema descentralizado como era el esquema de admisión previo en Chile. En términos gruesos, se observa que las familias vulnerables prefieren colegios de menor calidad, menos sobre-demandados

y menos selectivos. Por tanto, su asignación a este tipo de colegios se debe en parte a sus propias decisiones expresadas en sus postulaciones. De nuevo, hay una fracción de la explicación que aquí no se aborda y que ha sido identificada en trabajos previos referidas a la desigualdad en la geografía de oportunidades educacionales de las que disponen los grupos sociales de mayor desventaja (Elacqua y Santos 2013; Flores y Carrasco, 2016; Carrasco, Bonilla y Rasse, 2019).

4.1. Acceso a colegios de diferente “categoría de desempeño” según nivel de vulnerabilidad social del estudiante, antes y después de SAE

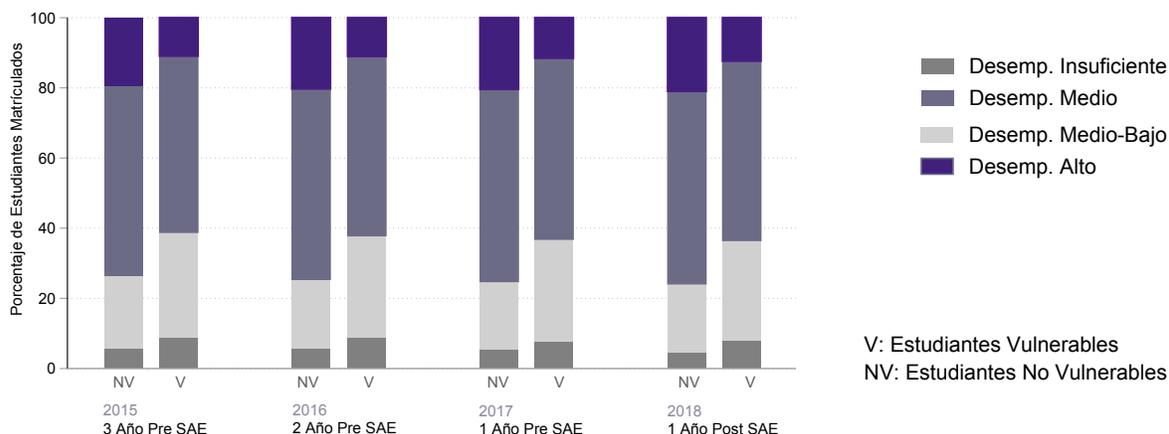
El gráfico 1 contiene información variada con al menos tres aspectos que destacan. En primer lugar, se puede observar en las barras la existencia de brechas marcadas entre estudiantes “no vulnerables” y “vulnerables” en su acceso a colegios de “calidad”. Las brechas se refieren a la mayor proporción de estudiantes “vulnerables” que asisten a colegios que alcanzan una mayor categoría de desempeño según lo establece la Agencia de la Calidad, donde cada color de la barra representa un nivel de desempeño del colegio. En el eje horizontal se observan los años de acceso de los estudiantes a 1º medio antes y después del SAE (detalles en Tabla 4) y en el eje vertical el porcentaje de estudiantes matriculados.¹⁷

En segundo lugar, como patrón general, se observa una estabilidad de brechas a través de los años, tres antes del SAE y luego del SAE. En cambio, un escenario de disminución de brechas de acceso se visualizaría con un aumento de la participación de estudiantes en

16 Recordar que el análisis no incluye a las regiones V, VI, VIII puesto que, si bien ya son parte del SAE, los datos del proceso de admisión 2019 a la fecha no están disponibles. Tampoco se incluye la RM cuya incorporación se espera para la admisión 2020.

17 Las tablas originales con los niveles de significancia que alimentan los gráficos se presentan en el Anexo 1.

GRÁFICO 1: ACCESO A COLEGIOS DE DIFERENTE “CATEGORÍA DE DESEMPEÑO” SEGÚN VULNERABILIDAD SOCIAL, ANTES Y DESPUÉS DEL SAE



Fuente: Cálculos propios con BBDD SAE 2018, Matricula de MINEDUC 2014-18, Agencia de Calidad (2017)
Muestra incluye estudiantes matriculados en 1º medio en escuelas públicas y privadas subvencionadas en las primeras 5 regiones que implementaron SAE

colegios de mayor categoría de desempeño (colores púrpura y morado) en la última barra del gráfico que representa a los estudiantes vulnerables post-SAE.

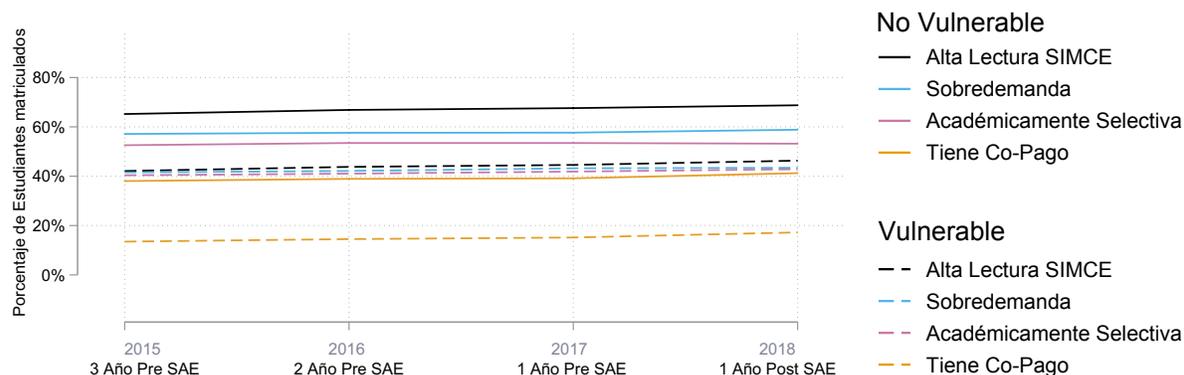
En tercer lugar, respecto a las mejoras leves observadas, se observa un aumento muy leve pero estadísticamente significativo en la proporción de estudiantes vulnerables y no vulnerables que asisten a establecimientos con categoría de “alto” desempeño. Para el caso de estudiantes vulnerables, existen familias que eligieron y quedaron en colegios del más alto desempeño, donde probablemente en el pasado no hubiesen postulado, o bien no hubiesen sido aceptados. Asimismo, se observa una disminución en la proporción de estudiantes que asisten a colegios “insuficientes”, siendo la disminución mayor para estudiantes “no vulnerables”. Por su parte, si bien la brecha de matrícula a colegios de desempeño insuficiente entre estudiantes vulnerables y no vulnerables disminuyó, gran parte de esa disminución no sucedió luego de la implementación del SAE.

4.2 Acceso a “colegios deseables” según vulnerabilidad social del estudiante, antes y después del SAE

El gráfico 2 ilustra la brecha notable y significativa estadísticamente que existía antes del SAE entre los estudiantes vulnerables (línea continua) y no vulnerables (línea discontinua), con respecto a su asistencia a colegios deseables (calidad académica, sobre-demandados y previamente selectivos). Brecha que se mantiene estable con variaciones muy leves como en el caso del acceso a colegios con co-pago y previamente selectivos. En el gráfico, dicha brecha se observa en el hecho de que las pendientes (o líneas) siguen una trayectoria paralela al eje horizontal para todo el período de tiempo analizado. Por contraste, un escenario de disminución de brechas de acceso arrojaría pendientes más pronunciadas, con puntos de intersección en las líneas que representan a cada tipo de estudiantes.

En específico, existe una brecha alta entre estudiantes vulnerables y no vulnerables, con una diferencia de más de 20 puntos porcentuales en el acceso a colegios que alcanzan un resultado superior al promedio en *Lectura SIMCE 2º medio*. Pero se observa en Gráfico 2 un aumento de menos de cinco puntos porcentuales en la proporción que

GRÁFICO 2: ACCESO A “COLEGIOS DESEABLES” SEGÚN VULNERABILIDAD SOCIAL, ANTES Y DESPUÉS DEL SAE.



Fuente: Cálculos propios con BBDD SAE 2018, SIMCE 2016, Directorio de MINEDUC de Matricula 2014-18. Muestra incluye estudiantes matriculados en 1º medio en escuelas públicas y privadas subvencionadas en las primeras 5 regiones que implementaron SAE.

asisten a estos colegios, sin observarse una disminución en la brecha mencionada. Es más, el aumento no fue significativamente mayor (o menor) en el primer año de SAE que en los años inmediatamente anteriores a su implementación. Por tanto, no hay evidencia de un cambio estadísticamente significativo en la asistencia a colegios de calidad ni en la brecha entre estudiantes vulnerables y no vulnerables que puede ser atribuido a la implementación del SAE.

Por su parte, en relación a los *colegios sobre-demandados*, hay una diferencia de 15 puntos porcentuales entre de estudiantes vulnerables y no vulnerables. El gráfico 2 muestra esta diferencia y la estabilidad de la brecha a través de tiempo.

En relación a los *colegios académicamente selectivos* previos al SAE (según los padres en la encuesta de SIMCE), se observa un cambio y disminución en la brecha que corresponde al año de implementación de SAE, pero el cambio es pequeño y no significativo.

Finalmente, existe una brecha con respecto al acceso a colegios principalmente particulares subvencionados con financiamiento compartido (co-pago). Se puede ver en el Gráfico 2, un aumento muy leve en la proporción de estudiantes de ambos grupos de vulnerabilidad que asisten a un colegio con co-pago, pero sin que ello repercuta en una disminución de la brecha entre

estudiantes vulnerables y no vulnerables.

Aunque el SAE constituye una reforma de envergadura que apunta en la dirección correcta para eliminar las barreras de acceso que afectan las oportunidades principalmente de estudiantes vulnerables, no hay evidencia de un cambio significativo sino solo de las fluctuaciones típicas entre un año y otro.

4.3 ¿Por qué no se cierran las brechas de acceso?: desigualdad en la estructura de preferencias de las familias “vulnerables” y “no vulnerables”

Una hipótesis relevante para explicar los resultados de la sección anterior es que parte de la explicación (la otra parte son factores de oferta como el tipo de colegios emplazados en el territorio, barreras de acceso geográfico como el transporte público disponible, o la calidad de la información ofrecida por el colegio en la plataforma) se relaciona con las diferencias en la estructura de preferencias de familias de diferentes niveles de vulnerabilidad socioeconómica. Como muestra la Tabla 5, al observar las postulaciones de las familias a través del SAE (preferencias reveladas), se observan claras diferencias en el tipo de colegios preferidos entre ambos grupos sociales. Enseguida,

difícilmente las familias vulnerables mejorarán su acceso a “colegios deseables” a través del SAE si postulan sistemáticamente a colegios que no lo son.

Sin embargo, empleamos la palabra “desigualdad” en la estructura de preferencias puesto que su construcción es solo parcialmente ligada a los deseos, creencias o gustos de las familias. Hay dos componentes anexos que acuden a su construcción y ambos están desigualmente distribuidos en la sociedad y en el sistema educacional: primero, el capital cultural que está a la base de la construcción de preferencias educacionales y, en segundo término, la oferta educacional disponible en el territorio. Mientras el primer aspecto puede en algún grado y con ciertos límites ser moldeado por el SAE (la disponibilidad de información sobre los colegios, o la accesibilidad que otorga una plataforma web de postulación), el segundo aspecto está más allá del control del nuevo Sistema de Admisión. Volveremos al final sobre este punto.¹⁸

La Tabla 5 muestra el resultado del análisis, en las columnas las preferencias de ambos grupos de familias en relación a los “colegios deseables” y al número promedio de postulaciones. Nótese que la tabla incluye el promedio de todas las preferencias expresadas en la postulación, cuyos resultados son casi idénticos cuando se analiza solo la primera preferencia expresada¹⁹. En cuanto a los resultados, las diferencias son muy consistentes para todos los tipos de colegios, observándose que los estudiantes “no vulnerables” postulan en promedio a un mayor número de “colegios deseables”. Al respecto destaca que las familias de mayores recursos postulan efectivamente a colegios de mayor desempeño académico (sobre el promedio de matemáticas y lectura), con mayor sobredemanda y que exigen co-pago. Estos resultados son muy consistentes con los reportados por Glazerman y Dotter

(2017) y otros estudios que analizan preferencias en sistemas de admisión similares al chileno.

TABLA 5: NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS PREFERIDOS EN EL SAE SEGÚN VULNERABILIDAD DE LAS FAMILIAS

	Vulnerables	No Vulnerables	Diferencia
Número de escuelas	3.69	4.06	-0.37
Desempeño Insuficiente	0.29	0.30	-0.01
Desempeño Medio Bajo	0.94	0.90	0.04
Desempeño Medio	1.81	2.01	-0.2
Desempeño Alto	0.53	0.75	-0.22
Arriba del Promedio: Matemáticas	1.81	2.51	-0.7
Arriba del Promedio: Lectura	1.76	2.41	-0.65
Tiene Sobredemanda	1.81	2.35	-0.54
Alta-Exigencia	0.24	0.31	-0.07
Académicamente Selectiva	1.76	2.11	-0.35
Religiosamente Selectiva	0.20	0.29	-0.09
Tiene Co-Pago	0.50	1.16	-0.66
# de estudiantes	13911	8900	

Fuente: Elaboración propia.

Nota: # de establecimientos en su set de elección por promedio de estudiantes vulnerables y no vulnerables para estudiantes postulando en 2017 para matricularse en 2018 en 1° medio.

18 Importa hacer notar que fruto del sistema centralizado de admisión, por primera vez en Chile podemos analizar todas las postulaciones de los estudiantes a colegios públicos y privados subvencionados. Glazerman y Dotter (2017), analizando la estructura de preferencias de familias en Washington D.C. que cuenta con un sistema de admisión similar al chileno, destacan el valor de conocer las preferencias reales de las familias para mejorar sus opciones educacionales.

19 Las diferencias son muy parecidas con respecto a las características de la primera preferencia de los estudiantes en su postulación o en la proporción de sus postulaciones a “colegios deseables”. Estas tablas pueden ser consultadas por solicitud.

En suma, existen diferencias claras en los sets de elección (tipo de colegios preferidos) que exhiben las familias en razón de su nivel de vulnerabilidad socioeconómica. Tales diferencias se expresan e impactan en los patrones de asignación de colegios y, por tanto, al tipo de colegios a los que acceden. Sin embargo, es importante recalcar que la “estructura de preferencias” observada no es equivalente y debe distinguirse de los procesos específicos que llevan a la construcción de esas preferencias. Por tanto, no podemos explorar con estos datos las razones que llevan a las familias de distinto nivel socioeconómico a postular sistemáticamente a colegios con distintas características. Por ejemplo, si se debe a que por alguna razón prefieren realmente colegios diferentes, o bien si se debe a la oferta de colegios

con que cuentan en sus barrios. En futuros análisis exploraremos la interacción entre las preferencias y la geografía de oportunidades educacionales para comprender estas dinámicas. En efecto, existe evidencia previa que las familias enfrentan una desigualdad en la oferta de colegios disponibles y entonces terminan “prefiriendo lo que hay” (e.g. Elacqua y Santos, 2013; Flores y Carrasco, 2016). A su vez, la lógica de apertura de colegios previo a la Ley de Inclusión contó con una regulación excesivamente laxa que permitió la incorporación de una fracción de sostenedores particulares subvencionados que actuaban muchas veces por motivaciones extra educacionales, así como un Estado retraído en la expansión de la oferta para el caso municipal (ver

Elacqua y Martínez, 2016; Carrasco et al. 2019).

5. ¿SON PERJUDICADOS O BENEFICIADOS LOS ESTUDIANTES DE ALTO

Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL NUEVO ESQUEMA DE ADMISIÓN?

A continuación, otro aspecto de la igualdad de acceso dice relación con las oportunidades con que cuentan estudiantes de diferente rendimiento académico para seguir las trayectorias educacionales que mejor se adapten a su desarrollo y expectativas. La pregunta central es si los estudiantes que ingresan a educación media tienen las mismas oportunidades de acceder a los colegios de su preferencia con independencia de su rendimiento previo: ¿tienen ahora mayores posibilidades de acceso a “colegios deseables” estudiantes de bajo desempeño? ¿Perjudica el nuevo sistema a estudiantes de alto desempeño académico? Planteado así, quedan a la vista al menos tres supuestos que debemos explicitar.

La justicia de un sistema de admisión exige favorecer al menos aventajado. En virtud de un principio de justicia (igualdad moral de los niños en

virtud de lo cual la distribución de bienes educacionales debe beneficiar a los menos favorecidos), considerar el rendimiento previo para decidir el acceso a un determinado colegio supone tratar como iguales (social y educativamente) a quienes en el origen no lo son. El rendimiento previo en 4º básico mediante pruebas estandarizadas es el resultado de al menos tres aspectos *indivisibles*: talento, esfuerzo y capital sociocultural. Son indivisibles puesto que el capital sociocultural (condiciones materiales, emocionales, relacionales, culturales y cognitivas ofrecidas y transmitidas desde temprana edad) es aquel de mayor preponderancia que actúa gatillando y activando de modo acumulativo en el tiempo y espacio a los otros dos restantes (talento y esfuerzo). No hay espacio aquí para detenerse en el asunto; en breve, el “desempeño escolar” a temprana edad (4º básico) no depende mayormente ni de decisiones ni de aspectos que los niños tengan bajo su control. Así, el rendimiento previo es el resultado acumulado de aspectos transmitidos y experimentados

involuntariamente, razón por la cual, limitar las oportunidades de estudiantes de bajo rendimiento previo es arbitrario e injusto. En efecto, un aspecto que refrenda lo anterior, es el hecho que un porcentaje significativo de familias, cuyos hijos obtienen un “desempeño elemental” o “insuficiente” en la prueba SIMCE 4º básico, aspiran y postulan a colegios de calidad (alta categoría de desempeño) según se observa en la Tabla 6. El SAE está diseñado en base a un principio de justicia tal, que dichas familias no encuentren barreras de entrada a tales establecimientos, a excepción de aquellos de “alta exigencia” que pueden seleccionar por rendimiento a un 30% de su matrícula.

El rendimiento previo no predice todo el potencial de desarrollo de un estudiante. Aunque a menudo se crea, el rendimiento académico a temprana edad no es estático ni definitivo, los niños ante nuevos contextos y estímulos pueden modificar sus trayectorias de aprendizaje y desempeño. Por tanto, si bien es un predictor, el rendimiento previo a temprana edad es un indicador “provisorio” de las capacidades y potencial futuro de los estudiantes.²⁰

En breve, las siguientes secciones muestran, primero, que las brechas de acceso por rendimiento existen y se mantienen estables aunque se observan pequeñas ganancias para todos los estudiantes con independencia de su desempeño previo. Es decir, a partir del SAE, en promedio ni los estudiantes de mayor ni peor rendimiento han sido perjudicados, sino que levemente beneficiados sin que eso interrumpa las pronunciadas brechas. Y, en segundo lugar, como en el caso de las brechas de acceso por vulnerabilidad social, la estructura de preferencias nuevamente constituye un factor explicativo poderoso. Esta sección sigue la misma lógica de análisis que la precedente por tanto nos concentraremos en los aspectos centrales de los resultados.

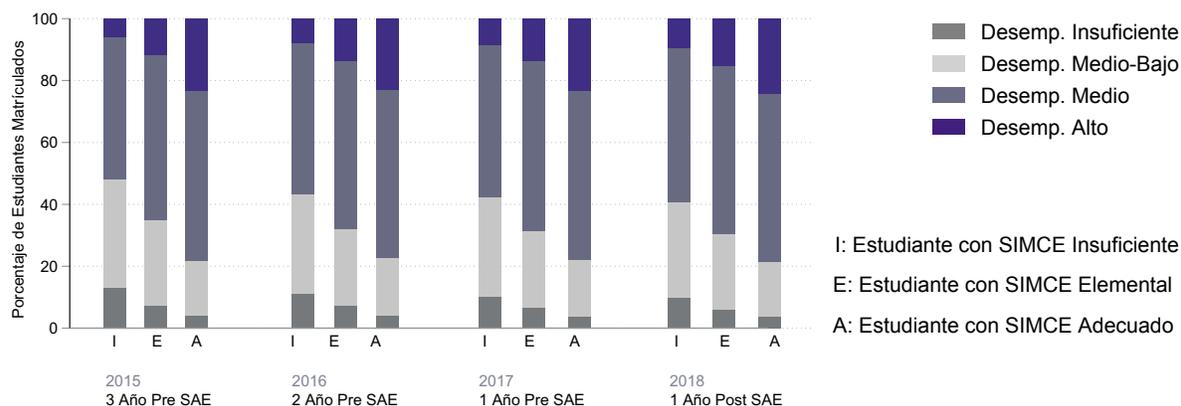
5.1 Acceso a colegios de diferente “categoría de desempeño” según el nivel de rendimiento del estudiante, antes y después del SAE.

En este análisis usamos los resultados del SIMCE 4º básico de Lectura para distinguir los niveles de desempeño previo en cada barra: “adecuado”, “elemental” e “insuficiente” (línea continua). El gráfico 3 muestra la proporción de estudiantes de los tres grupos de rendimiento que asisten a los colegios de diferentes categorías de desempeño de la Agencia de la Calidad. Se observa que los estudiantes en nivel “adecuado” casi no cambian en la proporción en que acceden a colegios de diferente categoría de desempeño. Por el contrario, se observa un leve aumento en el acceso a colegios de desempeño alto y disminuyen su ya baja asistencia a colegios de desempeño insuficiente. No podemos afirmar que estos cambios se deben al SAE, pero sí podemos afirmar que en promedio el SAE no ha perjudicado las posibilidades de los estudiantes de rendimiento “adecuado” de seguir accediendo en mucha mayor proporción a colegios de desempeño alto.

Por su parte es interesante observar que los estudiantes de rendimiento “insuficiente” disminuyen su acceso a colegios de categoría de desempeño insuficiente. Como en el caso anterior, la asociación con el SAE debe hacerse con cautela. El gráfico permite observar similares resultados para los estudiantes de rendimiento “elemental”.

²⁰ Esto ha sido observado incluso en el acceso a la educación superior con la ampliación de mecanismos de admisión complementarios que han mostrado el alto desempeño en la universidad de estudiantes con bajos resultados PSU.

GRÁFICO 3: ACCESO A COLEGIOS DE DIFERENTE “CATEGORÍA DE DESEMPEÑO” SEGÚN EL NIVEL DE RENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE, ANTES Y DESPUÉS DEL SAE.



Fuente: Cálculos propios con BBDD SAE 2018, SIMCE 2009-16, Matrícula de MINEDUC 2014-18 Agencia de Calidad 2017. Muestra incluye estudiantes matriculados en 1º medio en escuelas públicas y privadas subvencionadas en las primeras 5 regiones que implementaron SAE.

5.2 Acceso a “colegios deseables” según el nivel de rendimiento del estudiante, antes y después de SAE

El gráfico 4 muestra el acceso de estudiantes de diferente desempeño a los denominados “colegios deseables”. Nuevamente se observa un patrón estable de las brechas luego de implementado el SAE. Ellas se refieren a la mayor participación de estudiantes en nivel “adecuado” en los “colegios deseables”.

Más en específico, el gráfico 4 muestra que los estudiantes en nivel “adecuado” aumentan levemente su asistencia a colegios sobre el promedio nacional en SIMCE de Lectura para 2º medio. Pero como se ha mencionado, el aumento no es mayor en el primer año del SAE que el observado en los años anteriores a él, y responden probablemente a otro fenómeno. Con todo, el SAE en promedio no ha perjudicado la mayor participación en este tipo de colegios a los estudiantes de mayor rendimiento previo.

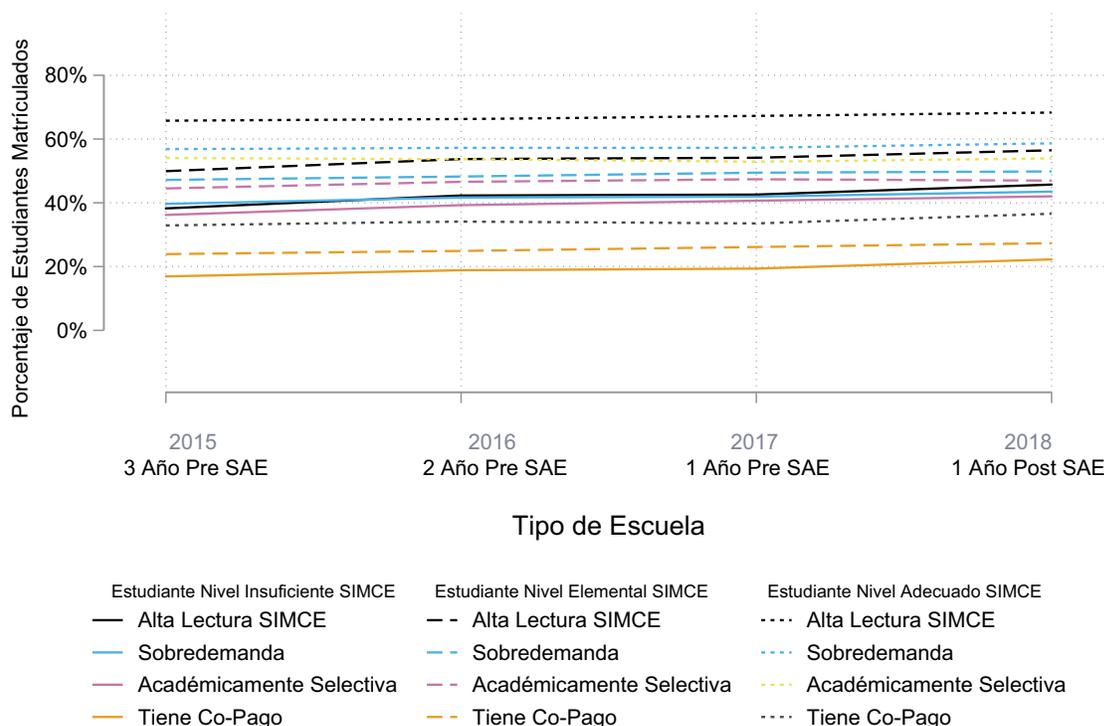
Con respecto a los colegios con sobredemanda, los tres grupos de estudiantes (adecuado, elemental,

insuficiente), aumentan levemente su proporción de acceso a colegios con sobredemanda. En el caso de los estudiantes de nivel “adecuado”, destaca el leve aumento en el año de implementación de SAE. Lo mismo sucede con el acceso a colegios con co-pago. Aunque podría interpretarse este resultado como una reacción de autoclausura de las familias de mayores ingresos, el tiempo permitirá confirmar la tendencia.

Asimismo, también destaca la tendencia de disminución en la proporción de estudiantes de nivel “adecuado” que asistían a colegios previamente “selectivos” en términos académicos, pero que se recuperó y aumentó cuando el SAE fue implementado. Esto puede ser un cambio de tendencia o solo una fluctuación típica de un año al otro, por lo que se requieren más años de implementación para identificar un patrón. A su vez, es destacable la continuidad del patrón de aumento en el acceso a estos colegios previamente selectivos que se observa en estudiantes de nivel “insuficiente”. Nuevamente, el tiempo (y otros diseños) contribuirá a esclarecer si las tendencias se vinculan o no con la implementación de SAE.

En suma, la evidencia presentada permite afirmar que en promedio tanto los estudiantes de mayor rendimiento

GRÁFICO 4: ACCESO A “COLEGIOS DESEABLES” SEGÚN EL NIVEL DE RENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE, ANTES Y DESPUÉS DE SAE



Fuente: Cálculos propios con BBDD SAE 2018, SIMCE 2009-16, Directorio de MINEDUC de Matrícula 2014-18. Muestra incluye estudiantes matriculados en 1º medio en escuelas públicas y privadas subvencionadas en las primeras 5 regiones que implementaron SAE

académico (nivel adecuado) como los de menor (nivel insuficiente) no están siendo sistemáticamente perjudicados por el SAE y que incluso, hay indicios que el nuevo escenario los favorece, aunque sea levemente, en su acceso a “colegios deseables”. Con todo, lo que se observa es que las brechas entre ambos grupos se mantienen sin ser afectadas por este nuevo esquema de admisión.

5.3 Diferencias en el tipo de colegios preferidos por parte de familias que tienen hijos/as de diferentes niveles de desempeño

Esta sección sigue el mismo esquema de análisis desarrollado en la sección 4.3 con la diferencia que

comparamos ya no las familias según su vulnerabilidad social, sino que las columnas de la Tabla 6 incluyen las postulaciones de las familias cuyos hijos/as tienen los tres niveles de rendimiento SIMCE 4º básico (adecuado, elemental, insuficiente). Y lo que se observa es similar: los estudiantes de nivel “adecuado” poseen padres que postulan a colegios diferentes que los padres de sus pares de nivel “insuficiente”, moldeando así la asignación de colegios resultante. Los estudiantes de nivel “adecuado” postulan en mayor proporción a colegios de categoría de desempeño alto y con resultados SIMCE sobre el promedio que los estudiantes de nivel elemental o insuficiente. Lo mismo para el caso de colegios con sobre-demanda o previamente selectivos.

TABLA 6: NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS PREFERIDOS POR FAMILIAS SEGÚN EL DESEMPEÑO DE SUS HIJOS/AS EN PRUEBA DE LECTURA SIMCE 4º BÁSICO

	Adecuado	Elemental	Insuficiente
Número de escuelas	4.01	3.91	3.81
Desempeño Insuficiente	0.20	0.26	0.35
Desempeño Medio Bajo	0.82	0.87	0.97
Desempeño Medio	2.07	2.00	1.81
Desempeño Alto	0.84	0.67	0.54
Arriba del Promedio: Matemáticas	2.59	2.26	1.89
Arriba del Promedio: Lectura	2.49	2.16	1.83
Tiene Sobredemanda	2.38	2.15	1.93
Alta-Exigencia	0.32	0.31	0.23
Académicamente Selectiva	2.17	2.03	1.89
Religiosamente Selectiva	0.34	0.25	0.20
Tiene Co-Pago	1.12	0.82	0.64
Nº de estudiantes	5159	5627	5845

Fuente: Elaboración propia.

Nota: # de establecimientos en su set de elección por promedio de estudiantes según su rendimiento del SIMCE de 4º básico para estudiantes postulando en 2017 para matricularse en 2018 en 1º medio.

Es importante subrayar dos aspectos que dan cuenta de la mecánica de las desigualdades y del modo en que el diseño de las políticas educativas puede interceptarlas. En primer lugar, esta manera consistente de estructurar las preferencias que tienen los padres cuyos hijos tienen un alto desempeño, da cuenta claramente de la simetría en expectativas y orientación al logro que existen al interior de ese grupo familiar. Podría decirse que la dirección de la relación no es clara; si acaso los altos logros de los hijos modulan las preferencias de sus padres, o bien que las altas expectativas de los padres (relacionada a su vez con su nivel socioeconómico) empujan el desempeño de sus hijos. El conocimiento acumulado internacionalmente indica que más bien sucede lo segundo y es lo que hace indivisible el talento, esfuerzo y capital cultural, así como ficticia y artificial la

noción de “mérito” (e.g. Lareau, 2003; Rothstein, 2004). Por eso, ante el desafío de disminuir las brechas de acceso en base a rendimiento previo, el tipo de diseño que tenga un sistema de elección puede mitigar, o bien afianzar esas brechas sostenidas en diferencias sociales estructurantes.

En segundo lugar, y como contrapartida a lo anterior, es notable observar en los sets de elección las aspiraciones de familias con hijos de nivel “insuficiente” o “elemental” que igualmente postulan a colegios de alto rendimiento o previamente selectivos (ver Tabla 6). Como se mencionó al inicio de la sección, el rendimiento previo es “provisorio”, y el diseño de un sistema de elección puede restringir o ampliar las oportunidades de estudiantes que prefieran asistir a

“colegios deseables” y así reencaminar sus trayectorias educacionales.²¹

Considerando lo anterior, un escenario en el cual los cupos escolares se distribuyan en base al rendimiento supondría negar a estas familias la libertad de redibujar el futuro educacional de sus hijos/as.²² De un lado, una medida semejante sería educacionalmente injusta pues perjudica al menos aventajado negándole la oportunidad educacional a la que aspira. Por consiguiente, de otro lado, y como muestran estos datos, una política como esa atentaría contra la libertad de elección de las familias cuya postulación a “colegios deseables” estaría por diseño prohibida en razón del rendimiento de sus hijos/as. Un sistema de elección justo debe tener presente que no solo los estudiantes de alto rendimiento aspiran a estudiar en “colegios deseables”, también lo hacen aquellos que han tenido menos suerte en la “tómbola” de la vida que distribuye los recursos educacionales con que cuenta cada cual.

.....
21 En la actualidad, el nuevo sistema de admisión faculta solo a colegios de alta exigencia a seleccionar al 30% de su matrícula conforme su rendimiento académico. Sin embargo, en enero de 2019 se ingresó un proyecto de ley por parte del ejecutivo que busca ampliar dicha medida tanto en el número de colegios de alta exigencia como en el porcentaje (100%) de estudiantes admitidos en base a su rendimiento. Dicha medida es educacionalmente injusta por las razones aquí ofrecidas.

22 Esta afirmación se hace bajo el supuesto de estabilidad en la trayectoria de desempeño de los estudiantes durante la enseñanza básica y alta correlación entre las pruebas de 4º y 8º básico en SIMCE a nivel estudiante.

CONCLUSIÓN

La motivación del artículo fue explorar si los estudiantes (según su vulnerabilidad y rendimiento previo) tienen o no mejores oportunidades de acceso a colegios de calidad antes y después de la implementación del SAE. Esto último ante la constatación que el sistema escolar chileno exhibe una fuerte desigualdad en la distribución de oportunidades educacionales. Para responder esta interrogante se realizó un análisis descriptivo que considera tanto el rendimiento previo como el grado de vulnerabilidad social de los estudiantes. Como resultado global, y aunque hay ganancias leves en términos de acceso a colegios de calidad que favorecen a todo tipo de estudiantes, se concluye que los patrones de desigualdad en la distribución de cupos escolares en los colegios más deseados (“brechas de acceso”) persisten y no han sido mayormente afectados por el SAE.

Si bien la metodología empleada no permite explicar en qué magnitud los cambios que se aprecian son atribuibles al SAE, lo que sí puede concluirse es que el SAE en promedio no ha perjudicado a ningún grupo de estudiantes en específico, o bien modificado negativamente las fluctuaciones de acceso que se aprecian en los años previos a su implementación. Si a esto se suman los resultados favorables observados en términos de satisfacción de preferencias que ha reportado el MINEDUC (similares al estándar internacional de países que usan similar algoritmo), junto a las ganancias morales, prácticas y educacionales para las familias reportadas en otros trabajos (ver Carrasco et al. 2019; Sillard et al. 2018; Eyzaguirre, Hernando y Blanco, 2018), entonces, el balance completo es que el SAE es una política educativa auspiciosa, que debe ser fortalecida y perfeccionada.

Ganancias leves de acceso para algunos grupos de estudiantes. Respecto al acceso de *estudiantes según su nivel vulnerabilidad social*, se observa un aumento muy leve pero estadísticamente significativo en la proporción de estudiantes vulnerables y no vulnera-

bles que asisten a escuelas de “alto” desempeño. Sin embargo, no hay cambios significativos en la brecha de acceso a colegios que antes eran previamente selectivos. Por su parte, en relación al acceso con el que cuentan los *estudiantes con diferentes niveles de rendimiento*, en promedio, ni los estudiantes de mayor ni peor rendimiento han sido perjudicados, sino que levemente beneficiados sin que eso interrumpa, eso sí, las pronunciadas brechas observadas en el tiempo. Por un lado, es interesante observar que los estudiantes de rendimiento “insuficiente” disminuyen su acceso a colegios de desempeño insuficiente. Por otro lado, el SAE en promedio no ha afectado a los estudiantes de mejor desempeño del sistema escolar, por el contrario, los ha levemente favorecido. En efecto, se observa un leve aumento en el acceso a colegios en categorías de desempeño alto de los estudiantes en nivel “adecuado” en SIMCE 4º básico, y disminuye su ya baja asistencia a colegios en categoría de desempeño insuficiente. Ahora bien, no podemos afirmar enfáticamente que estos cambios se deben al SAE, pero sí podemos sostener que en promedio el SAE no ha perjudicado las posibilidades de los estudiantes de rendimiento “adecuado” de seguir accediendo en mayor proporción a colegios de mayor calidad.

La estructura de preferencias para explicar la estabilidad de las brechas. Con el propósito de comprender los factores que podrían incidir en la estabilidad de las mencionadas brechas se analizó la estructura de preferencias de las familias (set de elección). Si bien hay factores de oferta que influyen en la construcción de preferencias, se encontró una clara relación entre el nivel socioeconómico y el tipo de establecimientos preferidos por las familias. Así, un hallazgo importante para dar cuenta de la estabilidad en las brechas de acceso que se observan es la desigualdad en la estructura de preferencias por colegios que expresan las familias a la hora de elegir. Si bien hay aspectos de la oferta no controlados que podrían

estar incidiendo, este resultado es consistente con la asociación entre recursos parentales y preferencias que la literatura internacional reporta.

Al respecto, se observa que las familias vulnerables prefieren colegios de menor calidad, menos sobre-demandados y menos selectivos. Por su parte, las familias de mayores ingresos prefieren colegios de mayor calidad y con mayor sobredemanda. Así, los estudiantes de menor rendimiento académico y mayor vulnerabilidad social siguen prefiriendo, postulando y asistiendo, antes y después del SAE, a colegios de menor calidad y reputación, lo que en un importante grado da cuenta de la estabilidad en las desigualdades de acceso.

Atender las aspiraciones de estudiantes de menor rendimiento previo satisface un principio de justicia. Conviene subrayar que el análisis de los sets de elección de las familias (los colegios a los que postulan en la plataforma) arroja que un número apreciable de familias que tienen hijos/as de bajo desempeño SIMCE en 4º básico, postulan a colegios de mayor calidad y reputación en primero medio (ya sea a colegios de categoría de desempeño alto, o bien con resultados SIMCE en Lectura superior al promedio nacional). Esto significa que los colegios de mayor calidad están en el radar de todas las familias con independencia del rendimiento previo de sus hijos/as, y que, por tanto, reintroducir barreras de entrada relativas al rendimiento previo constituiría una limitación severa a la libertad de elección de dichas familias. A su vez, el SAE satisface un principio de justicia educacional elemental al conceder a los estudiantes de menor rendimiento (menos aventajados) la opción de ser asignados a los colegios de mayor calidad preferidos por sus familias. Tomar en cuenta el bajo rendimiento previo de estudiantes que postulan a colegios de calidad significaría perjudicar al menos favorecido, es decir, tratar injustamente a quien demanda mayores oportunidades educacionales.

Las brechas de acceso tienen un origen multifactorial. Las “brechas de acceso” no son completamente atribuibles a los mecanismos de admisión. Hay factores relativos a la calidad de la oferta en los territorios, restricciones de movilidad por la precariedad de la infraestructura urbana y de transporte, y procesos de autoselección culturalmente anclados en las familias. Por tanto, mientras que es muy probable que el SAE pueda contribuir a disminuir esas brechas conforme el sistema madure, dicha contribución tiene un claro techo, asociado al aporte que también deben hacer para reducirlas los otros factores que también explican la existencia de la desigualdad de acceso. Con todo, por leve que sean, las ganancias identificadas son significativas en un sistema escolar agudamente segregado.

El rol de las preferencias en la desigualdad de acceso. En lo relativo a las preferencias de las familias, sin un cambio en ellas, difícilmente observaremos una reducción en las brechas de acceso que enfrentan las familias de menores ingresos, o con hijos/as de menor rendimiento. Porque el nuevo Sistema de Admisión lo que precisamente hace es optimizar las preferencias expresadas por las familias. Si estas últimas permanecen estables, el algoritmo del SAE no está diseñado para interferirlas. De ahí la importancia que las familias optimicen el uso de la plataforma de postulación, que conozcan y usen las ventajas que el sistema ofrece (información, reglas de postulación, etc), especialmente dado que un estudio reciente reporta los malentendidos y confusiones que algunas familias exhiben en sus experiencias de postulación y, por tanto, el importante umbral de mejora del SAE para mejorar las prácticas de elección. En esto les cabe un rol gravitante a las autoridades ministeriales.

En suma, la acción conjunta y combinada de todos estos aspectos darán lugar a un sistema de elección que otorga una *libertad genuina* para elegir conforme la definición ofrecida en este artículo.

IMPLICANCIAS DE POLÍTICA PÚBLICA

A continuación, se plantean algunas sugerencias de política que podrían contribuir a fortalecer el nuevo sistema de admisión y el objetivo de alcanzar una libertad genuina de elección en nuestro sistema escolar.

- **La importancia de modular expectativas en los objetivos esperados del SAE.** El SAE es una herramienta para promover la elección de escuela (reglas justas de elección) pero su éxito en reducir la desigualdad de acceso depende de su interacción con otras políticas y condiciones estructurales. Por tanto, no puede exigírsele al SAE resultados para los que no fue diseñado puesto que una libertad genuina de elección también depende del contenido de la oferta de colegios. En efecto, el SAE se desempeña al interior de un sistema educacional que mantiene intacto un conjunto de elementos estructurales que determinan en buena medida las preferencias de las familias: la segregación residencial, limitaciones de transporte, continuidad del co-pago, auto-selección, entre otros. En consecuencia, si bien el SAE contribuye a fortalecer el sistema de elección, posee límites exógenos a su operación. Las autoridades debiesen fijar los propósitos que el SAE cumple dentro del sistema escolar y los límites que posee.
- **Guiar públicamente la elección de escuela.** Lo anterior significa que la elección de escuela no puede ser considerada como una práctica completamente “privada”, sino que debe combinarse con un diseño público que la potencie (OECD, 2017; Ben-Porath, 2010). Esto es relevante tenerlo presente a la hora de su evaluación. Hay diferentes diseños para propiciar la elección de escuela, en aquellos privatizados los resultados de la elección son enteramente responsabilidad de las familias y dependen de sus recursos. Los sistemas de elección justos, en cambio, requieren un diseño público que fomente una libertad genuina de elegir (reglas y contenido oferta), restringiendo

para ello la discrecionalidad de los colegios, tanto para otorgar cupos o mecanismos de admisión, así como para auto-organizar enteramente la calidad de la oferta del sistema escolar.

- **Medidas para enriquecer y propiciar una libertad genuina de elección:**
 - Se requiere ofrecer más información a las familias sobre las escuelas deseables y cómo mejorar el uso de la plataforma por parte de las familias. Al respecto, el Centro Justicia Educativa ofrece una serie de recomendaciones para que las familias optimicen el uso del SAE -lista de espera, información de vacantes, entre otras- (ver: Carrasco, Honey, Oyarzún, Bonilla y Díaz, 2018; Carrasco et al., 2019).
 - Un análisis que proyecte la oferta necesaria ante la demanda presente en los territorios a nivel local (ver Rodríguez et al., 2016).
 - La elección de escuela puede ser favorecida con medidas para facilitar el transporte desde los hogares a las escuelas, o que apunten a mitigar otros costos de transacción que enfrentan las familias y que afectan en términos desiguales sus decisiones de elección (ubicación geográfica, acceso a establecimientos en la ruta o cercano al trabajo u otras instituciones o redes de apoyo familiar que auxilien el cuidado de los hijos).
 - Con sentido de urgencia, conformar una oferta de calidad, asegurando que hay colegios deseables a una distancia razonable de los domicilios de todos los estudiantes. Para ello, será necesario un plan sistémico de construcción de capacidades, así como una revisión de la eficacia de los sistemas de rendición de cuentas tanto de la educación pública como de la particular subvencionada.

REFERENCIAS

- » **Abdulkadiroğlu, A., Che, Y. K. y Yasuda, Y. (2011).** Resolving conflicting preferences in school choice: The “Boston mechanism” reconsidered. *American Economic Review*, 101(1), 399-410.
- » **Ben-Porath, S. (2010).** *Tough Choices. Structured paternalism and landscape of choice*. Princeton: University Chicago.
- » **Bell, C. (2008).** “Social Class Differences in school Choice: The Role of Preferences”. En: Feinberg, W. y Lubienski, C. (Eds.). *School Choice. Policies and Outcomes. Empirical and philosophical perspectives* (pp. 41-60). Albany: State University of New York Press.
- » **Brighouse, H., Ladd, H., Loeb, S. y Swift, A. (2018).** *Educational Goods. Values, evidence and decision-making*. The University of Chicago Press.
- » **Brighouse, H. (2006).** *On Education*. Abingdon: Routledge.
- » **Brighouse, H. (2008).** Educational Equality and Varieties of School Choice. En: Feinberg, W. y Lubienski, C. (Eds.). *School choice. Policies and outcomes. Empirical and philosophical perspectives* (pp. 41-60). Albany: State University of New York Press.
- » **Carrasco, A., Bonilla, A., Oyarzún, J.D., Honey, N. y Díaz, B. (2019).** “La experiencia de las familias postulando bajo un nuevo sistema de admisión escolar: un cambio cultural en marcha”. *Estudios en Justicia Educacional*, N°2. Santiago: Centro Justicia Educacional. Disponible en: XX
- » **Carrasco, A., Bonilla, A. y Rasse, A. (2019, en prensa).** “El futuro del sector particular subvencionado después de las reformas: ¿Cuentan con capacidades para transformar su calidad?”. En: Carrasco, A. y Flores, L. (Eds.). *De la Reforma a la Transformación. Capacidades, innovación y regulación de la educación chilena*. Santiago: Ediciones UC
- » **Carrasco, A. (2018).** “Nuevo Sistema de Admisión Escolar y elección de escuela: ¿Aseguran calidad?”. En: Sánchez, I. (Ed.). *Ideas en Educación II: Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 165-195) Santiago: Ediciones UC.
- » **Carrasco, A., Gutiérrez, G. y Flores, C. (2017).** Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32(5), 642-672.
- » **Carrasco, A. (2015).** “Revisitando la Ley de Inclusión”. En: Sánchez, I. (Ed.). *Ideas en Educación: Reflexiones y Propuestas desde la UC* (pp. 211-244). Santiago: Ediciones UC.
- » **Carrasco, A., Honey, N., Oyarzún, J.D., Bonilla, A. y Díaz, B. (2018).** “10 consejos para *sacarle el jugo* al nuevo sistema de admisión escolar: recomendaciones para mejorar la experiencia de búsqueda, navegación y postulación a los colegios preferidos”. *Prácticas para Justicia Educacional*, N° 2. Santiago: Centro Justicia Educacional. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/justedu/wp-content/uploads/2018/09/practica-para-justicia-educacional-N%C2%B02.pdf>
- » **Contreras, D., Sepúlveda, P. y Bustos, S. (2011).** When Schools are the ones that choose: The Effects of Screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5), 1349-1368.
- » **Eyzaguirre, S. y Hernando, A. (2018).** “¿Existe sesgo de género a la hora de elegir colegios? Estudio en base a preferencias reveladas del sistema de admisión centralizado”. *Puntos de Referencia*, N°487. Santiago: Centro de Estudios Públicos. Disponible en: <https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20180810/>

- asocfile/20180810131638/pder487_eyzaguirre_hernando.pdf
- » **Eyzaguirre, S., Hernando, A. y Blanco, N. (2018).** “Cargando con la mochila ajena: Resultados y desafíos del nuevo Sistema de Admisión Escolar”. Puntos de Referencia, N°498. Santiago: Centro de Estudios Públicos. Disponible en: https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20181212/asocfile/20181212100116/pder498_seyzaguirre_ahernando_nblanco.pdf
 - » **Eyzaguirre, S. (2016).** “Urgentes modificaciones al nuevo sistema de admisión escolar”. *Punto de Referencia*, N° 437, Centro de Estudios Públicos.
 - » **Elacqua, G. y Martínez, M. (2016).** “¿Padres incautos?: Análisis del comportamiento de elección escolar en Chile entre 2004 y 2009”. En: Corvalán, J., Carrasco, A. y García-Huidobro, J.E. (Eds.). *Mercado Escolar y oportunidad educativa: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp.113-149). Santiago: Ediciones UC.
 - » **Flores, C. y Carrasco, A. (2016).** “Elegir lo que hay: ¿Cuentan las familias en sus barrios con una oferta de escuelas que responda a sus preferencias?” En: Corvalán, J., Carrasco, A. y García-Huidobro, J.E. (Eds.). *Mercado Escolar y oportunidad educativa: Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 151-187). Santiago: Ediciones UC.
 - » **Figuroa, N., Gallego, F., Ochoa, F., Beyer, H., Eyzaguirre, S. y Hernando, A. (2016).** “Consideraciones para el nuevo sistema de postulación y admisión a establecimientos educacionales en Chile”, Temas de la *Agenda Pública*, Año 11, No 89, Centro de Políticas Públicas UC.
 - » **Glazerman, S. y Dotter, D. (2017).** “Market signals: evidence on the determinants and consequences of school choice from a citywide lottery”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(4), 593-619.
 - » **Haydon, G. (Ed.) (2010).** *Educational Equality*. Londres: Continuum.
 - » **Lareau, A. (2003).** *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press.
 - » **OECD. (2017).** “School choice and school vouchers: An OECD perspective”. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>
 - » **Rodríguez, P., Valenzuela, J. P., Suchan, K., Truffello, R., Norel, N., Allende, C., Mondaca, J. y Céspedes, J. (2016).** “Determinando el acceso real de los estudiantes a establecimientos educacionales efectivos para generar políticas públicas que mejoren la provisión de educación de calidad”. Documento de Trabajo N°19, Septiembre de 2016. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Disponible en: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_publicaciones&id_publicaciones=637&langSite=es
 - » **Rothstein, R. (2004).** *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the black-white achievement gap*. Nueva York, NY: Teachers College, Columbia University.
 - » **Shirley, D. (2018).** *The New Imperatives of Educational Change: Achievement with Integrity*. Routledge.
 - » **Sillard, M., Garay, M., y Troncoso, I. (2018).** Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: la Región de Magallanes como experiencia piloto. *Calidad en la Educación*, (49), 112-136. DOI: 10.31619/caledu.n49.578
 - » **Treviño, E., Carrasco, A., Villalobos, C. y Morel, M. J. (2019, en prensa).** “Financiamiento de la educación escolar en Chile: la reforma estructural pendiente”. En: Carrasco, A. y Flores, L. (Eds.). *De la Reforma a la Transformación. Capacidades, innovación y regulación de la educación chilena*. Santiago: Ediciones UC
 - » **Valenzuela, J. P., Bellei, C., y Ríos, D. D. L. (2014).** Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.

Anexos

Tabla N° 1*

Proporción de estudiantes de 1° medio según su vulnerabilidad social que asisten a “colegios deseables” (escuelas de calidad, popularidad, y selectivas) 3 años antes de implementación de SAE y el primer año de implementación en 5 regiones

	3 Años Pre SAE		2 Años Pre SAE		1 Año Pre SAE		1 Año de SAE	
	Vulnerable	No Vulnerable	Vulnerable	No Vulnerable	Vulnerable	No Vulnerable	Vulnerable	No Vulnerable
Desempeño Insuficiente	0.09	0.06	0.09	0.06	0.08	0.06	0.08**	0.05***
Desempeño Medio Bajo	0.31	0.21	0.30	0.20	0.30	0.20	0.29***	0.20
Desempeño Medio	0.50	0.54	0.50	0.54	0.51	0.55	0.51*	0.55
Desempeño Alto	0.10	0.19	0.10	0.19	0.11	0.20	0.11***	0.20*
Arriba del Promedio: Matemáticas	0.41	0.66	0.43	0.66	0.43	0.68	0.45***	0.69***
Arriba del Promedio: Lectura	0.40	0.64	0.42	0.65	0.43	0.66	0.44***	0.67***
Tiene Sobredemanda	0.40	0.56	0.40	0.56	0.41	0.56	0.41	0.57*
Nivel de Sobredemanda	44.49	77.37	44.45	81.43	45.17	81.83	47.59*	77.66
# Eligen como 1ra Preferencia	155.69	198.83	157.48	203.77	158.70	205.17	160.28*	199.25
Alta-Exigencia	0.04	0.05	0.04	0.06	0.04	0.06	0.04	0.05**
Académicamente Selectiva	0.39	0.52	0.40	0.52	0.40	0.52	0.40	0.51
Religiosamente Selectiva	0.05	0.10	0.05	0.10	0.05	0.10	0.05**	0.10
Tiene Co-Pago	0.13	0.37	0.13	0.37	0.14	0.38	0.15***	0.39***
N	18087	18115	18287	17369	17941	16912	18689	16532

*Nota: para el primer año del SAE * indica un t-test de significancia para este año en comparación a los tres anteriores para estudiantes prioritario o no prioritario que sea significativa al nivel de 0,05%, ** para 0,01%, y *** para 0,001%*

**Esta tabla consolida la información del gráfico N° 1 y N° 2 presentado en la sección 4.*

Tabla N° 2**

Proporción de estudiantes con SIMCE 4° básico “Adecuado” (nivel rendimiento estudiante) que asisten en 1° medio a “colegios deseables” (escuelas de calidad, popularidad, y selectivas) 3 años antes de implementación de SAE y el primer año de implementación en 5 regiones

	3 Años Pre SAE	2 Años Pre SAE	1 Año Pre SAE	1 Año de SAE
Desempeño Insuficiente	0.04	0.04	0.04	0.04
Desempeño Medio Bajo	0.18	0.19	0.18	0.18
Desempeño Medio	0.55	0.54	0.55	0.54
Desempeño Alto	0.23	0.23	0.23	0.24*
Arriba del Promedio: Matemáticas	0.67	0.68	0.69	0.71***
Arriba del Promedio: Lectura	0.65	0.66	0.67	0.68***
Tiene Sobredemanda	0.56	0.56	0.57	0.58**
Nivel de Sobredemanda	94.25	92.78	95.96	91.37
# Eligen como 1ra Preferencia	220.75	221.14	226.83	218.19
Alta-Exigencia	0.07	0.07	0.08	0.07
Académicamente Selectiva	0.54	0.54	0.53	0.53
Religiosamente Selectiva	0.10	0.10	0.10	0.11
Tiene Co-Pago	0.32	0.34	0.33	0.36***
N	14473	12745	12713	11216

*Nota: para el primer año del SAE * indica un t-test de significancia para este año en comparación a los tres anteriores para estudiantes con SIMCE Adecuado que sea significativo al nivel de 0,05%, ** para 0,01%, y *** para 0,001%*

*** Las tablas 2, 3 y 4, contienen la información presentada en los gráficos N° 3 y N° 4, con los niveles de desempeño SIMCE desagregados.*

Tabla N° 3

Proporción de estudiantes con SIMCE 4b “Elemental” (nivel rendimiento estudiante) que asisten a nivel 1º medio en “escuelas deseables” (calidad, popularidad, y selectivas) 3 años antes de implementación de SAE y el primer año de implementación en 5 regiones

	3 Años Pre SAE	2 Años Pre SAE	1 Año Pre SAE	1 Año de SAE
Desempeño Insuficiente	0.07	0.07	0.07	0.06***
Desempeño Medio Bajo	0.28	0.25	0.25	0.24**
Desempeño Medio	0.53	0.54	0.55	0.54
Desempeño Alto	0.12	0.14	0.14	0.15***
Arriba del Promedio: Matemáticas	0.51	0.55	0.56	0.57***
Arriba del Promedio: Lectura	0.49	0.53	0.53	0.56***
Tiene Sobredemanda	0.47	0.47	0.49	0.49*
Nivel de Sobredemanda	54.68	64.54	58.87	62.21
# Eligen como 1ra Preferencia	168.38	180.38	173.95	178.47*
Alta-Exigencia	0.04	0.05	0.04	0.04
Académicamente Selectiva	0.45	0.46	0.47	0.46
Religiosamente Selectiva	0.06	0.07	0.08	0.08*
Tiene Co-Pago	0.23	0.24	0.25	0.26***
N	10580	9853	9990	10173

*Nota: para el primer año del SAE * indica un t-test de significancia para este año en comparación a los tres anteriores para estudiantes con SIMCE Elemental que sea significativa al nivel de 0,05%, ** para 0,01%, y *** para 0,001%*

Tabla N° 4

Proporción de estudiantes con SIMCE 4b “Insuficiente” (nivel rendimiento estudiante) que asisten a nivel 1° medio en “escuelas deseables” (calidad, popularidad, y selectivas) 3 años antes de implementación de SAE y el primer año de implementación en 5 regiones

	3 Años Pre SAE	2 Años Pre SAE	1 Año Pre SAE	1 Año de SAE
Desempeño Insuficiente	0.13	0.11	0.10	0.10***
Desempeño Medio Bajo	0.35	0.32	0.32	0.31***
Desempeño Medio	0.46	0.49	0.49	0.50**
Desempeño Alto	0.06	0.08	0.08	0.09***
Arriba del Promedio: Matemáticas	0.38	0.42	0.42	0.46***
Arriba del Promedio: Lectura	0.38	0.42	0.42	0.45***
Tiene Sobredemanda	0.39	0.41	0.41	0.43***
Nivel de Sobredemanda	26.68	35.55	34.89	41.15***
# Eligen como 1ra Preferencia	132.67	144.76	143.03	151.97***
Alta-Exigencia	0.02	0.02	0.02	0.02
Académicamente Selectiva	0.37	0.40	0.41	0.42***
Religiosamente Selectiva	0.04	0.05	0.05	0.06***
Tiene Co-Pago	0.16	0.18	0.19	0.21***
N	8182	9449	9248	9892

*Nota: para el primer año del SAE * indica un t-test de significancia para este año en comparación a los tres anteriores para estudiantes con SIMCE Insuficiente que sea significativa al nivel de 0,05%, ** para 0,01%, y *** para 0,001%*

1 Indicadores con * aparecen en las tablas del Anexo 1. Al respecto, encontramos similares resultados para estos indicadores.

