

# DEBATES

DE JUSTICIA  
EDUCACIONAL

## INFORMANDO LA VOTACIÓN PARA EL PROYECTO DE LEY DE ADMISIÓN JUSTA DESDE LA EVIDENCIA

Denisse Gelber (CJE)  
Rosario Escribano

### OBJETIVO Y METODOLOGÍA

- **Objetivo General:** Promover una discusión informada acerca del proyecto de ley de Admisión Justa, centrada en evidencia nacional e internacional.
- **Metodología:** Revisión nacional e internacional de literatura respecto a cuatro argumentos centrales utilizados para justificar la pertinencia del proyecto de ley.

### RESULTADOS

- La evidencia nacional no da cuenta clara del valor agregado de los establecimientos de alta exigencia.
- Los estudiantes de bajo rendimiento académico se ven perjudicados cuando no comparten el aula ni establecimiento escolar con pares de alto rendimiento.
- Los liceos de alta exigencia no son altamente diversos: concentran estudiantes de nivel académico alto y de nivel socio-económico medio y medio alto.
- A pesar de que es muy pronto para evaluar el nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE), los estudios realizados hasta el momento concluyen que el SAE no perjudicó a los estudiantes de alto rendimiento.

#### PARA CITAR

Gelber D. y Escribano R. (2019). *Informando la votación para el proyecto de ley de Admisión Justa desde la evidencia* (Debates de Justicia Educacional, N° 4) . Santiago: Centro Justicia Educacional. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2019/04/debates-n4.pdf>

El pasado 13 de Mayo se rechazó la idea de legislar el Proyecto de Ley de Admisión Justa. Como la temática se mantendrá en la palestra (al menos) hasta su votación en la Cámara de Diputados, consideramos pertinente esta minuta.

¿Por qué el Proyecto de Admisión Justa? Las máximas autoridades del gobierno han hecho una férrea defensa a la selección en los liceos de alta exigencia. Sin embargo, nos surge una duda: el acceso a la educación de calidad, ¿debe estar restringido a los estudiantes de alto rendimiento académico? En segundo lugar, ¿por qué este proyecto concentra esfuerzos en restringir el acceso a la educación pública de calidad al 2% de la matrícula (quienes asisten a liceos de alta exigencia)? El Estado, a través de su oferta educativa, ¿no debiese garantizar la (alta) calidad de todos los establecimientos educativos, y más aún de los subvencionados?

El propósito de esta minuta es promover una discusión informada acerca del Proyecto de Ley de Admisión Justa, centrada en evidencia. Esta minuta plantea hallazgos e hipótesis no zanjadas en la investigación que atañen directamente a cuatro argumentos que están en juego en la discusión actual. Entendiendo que es necesario traer a la mesa diversas fuentes, acompañamos esta minuta con un link que incluye más de sesenta referencias bibliográficas nacionales e internacionales, para que los interesados puedan informarse por su cuenta y sacar sus propias conclusiones.

### Argumento 1:

#### **“LOS ESTABLECIMIENTOS DE ALTA EXIGENCIA ACADÉMICA TIENEN BUENOS RESULTADOS POR SU CALIDAD ACADEMICA Y NO PORQUE CUENTAN CON LOS ESTUDIANTES MEJOR CALIFICADOS”.**

La evidencia internacional da cuenta que la selección por habilidades a edades tempranas solamente reproduce las desventajas de origen (OECD, 2010, 2018), perjudicando especialmente a los estudiantes de menor rendimiento académico (OECD, 2012). La evidencia para Chile respecto a establecimientos de alta exigencia da cuenta que:

- La selección no impacta en la efectividad de los establecimientos (Carrasco, San Martín, Bogolaski, Flores, & Gutiérrez, 2015);
- Los resultados SIMCE de los liceos públicos de excelencia se explican principalmente porque concentran a estudiantes de alto desempeño y por las características de sus familias (altas expectativas, nivel socio-económico medio-alto) (Allende González & Valenzuela, 2016)
- La evidencia no permite sostener que el éxito de los liceos Bicentenario se deba a sus prácticas pedagógicas y no a la rigurosa selección de los estudiantes (Carrasco, Gutiérrez, & Bogolasky, 2016)
- Un estudio acerca del impacto del Instituto Nacional identifica que sus estudiantes tienen mejor rendimiento en la PSU al compararlos con los postulantes que quedaron excluidos, pero no puede asegurar que sea por el valor agregado del establecimiento o por las características académicas previas de los estudiantes (Bucarey, Jorquera, Muñoz, & Urzúa, 2014). Es importante mencionar que los resultados de este es-

tudio: i) no son generalizables a otros establecimientos, ni siquiera son generalizables para otros liceos emblemáticos; ii) el estudio admite que no es capaz de distinguir cuál es la causa de la mejora de resultados, lo que podría derivar en causas como el efecto par, nivel socioeconómico de los estudiantes u otros; iii) los puntajes de la prueba de admisión al Instituto Nacional se encuentran altamente correlacionados con los puntajes que los estudiantes obtienen en la PSU, por lo que las diferencias podrían estar explicadas por las características de origen de los estudiantes y no por lo adquirido en el Instituto Nacional; iv) el estudio da cuenta que un cuarto de los estudiantes no admitidos en el Instituto Nacional asiste a otros establecimientos emblemáticos, pero no los distingue en el análisis (aunque podrían reducir el impacto de asistir al Instituto Nacional).

- Los egresados de liceos emblemáticos presentan mejores resultados que los egresados del resto de establecimientos en distintos ámbitos (puntaje PSU, ingreso a la educación terciaria) (Fontaine & Urzúa, 2014). Como limitación, el estudio es un análisis descriptivo que no analiza los motivos ni factores asociados a estas diferencias.

El estudio de Eyzaguirre (2016), considerando los hallazgos de varios de estos estudios, sugiere que los establecimientos de excelencia sí ofrecerían valor agregado, pero no queda tan claro a partir de la evidencia.

### Argumento 2:

#### **“NO ES VERDAD QUE ESTUDIANTES DE MENOR DESEMPEÑO SE VEAN PERJUDICADOS PORQUE COMPANEROS CON MEJOR RENDIMIENTO SE VAYAN DE LICEOS DE ALTA EXIGENCIA”.**

A nivel internacional, Chile es uno de los países en que el nivel socio-económico de las familias es de los aspectos que más incide en el desempeño académico (OECD, 2010), y además es de los países con mayor segregación social en el sistema educativo (PNUD, 2017). En este contexto, que los estudiantes de distintos niveles socio-económicos y académicos no compartan sus experiencias escolares reproduce la desigualdad: no promueve el capital social entre los estudiantes de menores recursos, no reduce la distancia social ni promueve las interacciones entre personas de diversos estratos, ni permite que los estudiantes de menor nivel académico se beneficien de los aprendizajes de sus compañeros de mejor desempeño (Treviño, Salazar, & Donoso, 2011; Valenzuela, 2011). Se requieren cuerpos estudiantiles heterogéneos para fomentar los aprendizajes de todos los estudiantes (Contreras, 2010).

A pesar de las dificultades metodológicas para aislar los efectos del grupo de pares en el desempeño académico, la evidencia da cuenta que los grupos de pares afectan el rendimiento de los estudiantes. En el ámbito internacional, los estudiantes de menor rendimiento académico se benefician al compartir el aula con pares de mayor desempeño (Dupriez, 2010; Dupriez, Dumay, & Vause, 2008; Hanushek, Kain, & Markman, 2001; Hoxby, 2002; Sund, 2009; Van Ewijk & Slegers, 2010). En Chile, los estudiantes de menor nivel socio-económico se ven perjudicados por la segregación escolar (Rodríguez Osorio, 2010). Además, cuando se concentra a los estudiantes de bajo desempeño académico en un mismo curso (y no comparten con

estudiantes de mayor desempeño), se afecta los niveles de auto-eficacia y expectativas de los estudiantes (Castillo, 2018), se perjudica su desempeño promedio (Treviño, Valenzuela, & Villalobos, 2016), así como se incrementan sus chances de repetir, cambiarse de establecimiento y abandonar el sistema educativo (Treviño, Villalobos, Vielma, Hernández, & Valenzuela, 2016).

### Argumento 3:

## **“LOS LICEOS DE ALTA EXIGENCIA LOGRAN EXCELENTES RESULTADOS CON ESTUDIANTES DE ENTORNOS SOCIO-ECONÓMICOS DIVERSOS”.**

En 2008, la gran mayoría de los estudiantes que asistían a liceos públicos de excelencia eran de clase media-alta y media (Allende González & Valenzuela, 2016). Entre 2011 y 2013, uno de cada tres estudiantes de Liceos Bicentenario eran prioritarios de acuerdo a la clasificación de JUNAEB, pero académicamente homogéneos tanto por la auto-selección de las familias que optan postular al sistema como por los requisitos de acceso al sistema (Carrasco et al., 2016). Por otro lado, los Liceos Bicentenarios no se sitúan en zonas altamente vulnerables (Carrasco et al., 2016). Por último, Eyzaguirre (2016) señala que en los liceos emblemáticos, los estudiantes pertenecientes a los quintiles de menor ingreso están sub-representados mientras que los quintiles de mayores ingresos están sobre-representados (el 61% de la matrícula pertenece al cuarto y quinto quintil). La autora admite la necesidad de aumentar la matrícula de los quintiles más bajos para poder mejorar los criterios de heterogeneidad socio-económica. Si a esto se le suma la homogeneidad académica de estos liceos, la heterogeneidad no sería una de sus principales características.

Este argumento va de la mano con el primero. Si la evidencia recabada hasta el momento a nivel nacional no ofrece certeza acerca del valor agregado de los establecimientos de excelencia, el argumento 3 parece fútil.

### Argumento 4:

## **“SI PERMITIMOS QUE EL RECONOCIMIENTO DEL MÉRITO SALGA DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO, COMETEMOS LA MÁS GRANDE DE LAS INJUSTICIAS”.**

Para abordar este argumento, surgen varias preguntas. En primer lugar, ¿el mérito es una “virtud” (u obligación) exclusiva de los estudiantes pertenecientes a los grupos más vulnerables? En segundo lugar, ¿el Estado debe garantizar el acceso a una educación de excelencia solamente a aquellos estudiantes de nivel socio-económico bajo y medio que los establecimientos consideren “merecedores”? Considerando que la educación es un derecho, no parece necesario siquiera entrar en esta discusión. Pero retrocedamos unos pasos antes de adentrarnos en la discusión del “mérito

Lo primero que es necesario recordar es que el nuevo Sistema de Admisión Escolar no fue diseñado para salvaguardar el beneficio de algunos estudiantes

por sobre otros. Por el contrario, el Sistema busca mejorar las probabilidades de acceso a una educación de calidad a todos los estudiantes. Y en especial, a aquellos que no podían acceder al establecimiento subvencionado de su preferencia por criterios arbitrarios -y no necesariamente públicos- de selección, ya sea por tener Necesidades Educativas Especiales, por tener antecedentes de repetición o mala conducta, por las características de sus familias (incluyendo el nivel socio-económico) o por su bajo desempeño escolar (Carrasco, Honey, Oyarzún, Bonilla, & Díaz, 2018; Godoy, Salazar, & Treviño, 2014).

En segundo lugar, en un sistema educativo altamente segregado por nivel socio-económico (Elacqua, Pacheco, & Salazar, 2006; González, 2017; Torche, 2005; Treviño, 2018; Ubeira, 2017; Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2014), con una oferta escolar de calidad reducida en las zonas más vulnerables (Carrasco et al., 2016), resulta curioso colocar la responsabilidad en los estudiantes acerca de su progresión y desempeño escolar, y no en la oferta. Más aun considerando que solamente uno de cada diez estudiantes (14%) estudia durante toda su educación media en un mismo establecimiento, sin cambiarse de curso, repetir ni abandonar (Treviño, Villalobos, et al., 2016).

Ahora bien, ¿qué nos dice la evidencia, recabada hasta el momento, acerca del nuevo Sistema de Admisión Escolar y su perjuicio o beneficio para los estudiantes de mejor desempeño académico?

### 1. ANÁLISIS DEL PRIMER AÑO DE IMPLEMENTACIÓN DEL SAE

Similar al éxito de sistemas de admisión del hemisferio Norte, 8 de cada 10 estudiantes son aceptados en sus tres primeras preferencias (82%), de los cuales cinco quedan en su primera preferencia (56,2%) (Carrasco & Honey, 2019b)

Se observa una concentración de postulaciones en un número pequeño de establecimientos (Eyzaguirre, Hernando, & Blanco, 2018).

Si bien seis de cada diez familias prefieren establecimientos subvencionados (62%), hay diferencias en las preferencias de los apoderados por nivel socio-económico (Eyzaguirre et al., 2019), lo que podría explicar la estabilidad de las brechas socio-económicas al primer año de implementación del SAE (Carrasco & Honey, 2019b).

Análisis descriptivos de la admisión de los estudiantes en 2017, ofrecen indicios que el SAE estaría contribuyendo a reducir la segregación de los estudiantes prioritarios (Eyzaguirre et al., 2019).

Al comparar la matrícula de estudiantes que ingresaron a la educación media en los tres años anteriores a la implementación del SAE, con la matrícula de estudiantes similares (en características observables) durante el 2017 (primer año de implementación del SAE), se observa que el SAE no afectó negativamente a ningún grupo de estudiantes (ni a los de menor ni mejor rendimiento académico). Por otro lado, se observa un aumento de estudiantes que acceden a establecimientos de alto desempeño (Carrasco & Honey, 2019b).

## 2. ANÁLISIS DEL SEGUNDO AÑO DE IMPLEMENTACIÓN DEL SAE

Debido a que las bases de datos del proceso de admisión 2018 fueron públicas con tan solo dos semanas de antelación a la votación del Proyecto de Ley de Admisión Justa (lo que dificulta tener una discusión acerca de su eficacia y necesidades de corrección), el único estudio que se ha realizado hasta la fecha da cuenta que (Carrasco & Honey, 2019a):

Se mantiene el éxito de la asignación del sistema tanto para los estudiantes en general como para los estudiantes de alto desempeño. 8 de cada diez estudiantes fueron asignados a alguna de sus tres primeras preferencias (79,3%), de los cuales seis quedaron en su primera preferencia (60% del total de estudiantes respecto a 58% de estudiantes de alto desempeño). Considerando que prácticamente no hay diferencias entre los establecimientos que las familias consideran en sus tres primeras opciones, no implica un perjuicio no ser admitidos en la primera opción. De modo que el Proyecto de Admisión Justa (PAJ), estaría resguardando a una minoría (del total de postulantes, solo el 8.7% son de alto rendimiento y la mayoría quedó en su primera preferencia).

Al comparar distintos escenarios del sistema de admisión (SAE v. PAJ), se observa que con la implementación del PAJ:

- Uno de cada cuatro establecimientos subvencionados estaría habilitado para seleccionar a sus estudiantes por criterios académicos, promoviendo la segregación del sistema educativo.

- Se promovería la apertura de establecimientos particulares subvencionados de alta exigencia, y no el fortalecimiento de los liceos emblemáticos, aumentando aún más la segregación del sistema educativo.
- No aumentaría significativamente el acceso de estudiantes de alto rendimiento (ni de los estudiantes prioritarios dentro de este grupo) a establecimientos de alta exigencia respecto al SAE.

**A MODO DE CIERRE**, la evidencia presentada da cuenta que los argumentos presentados para justificar el Proyecto de Ley no conciben con la evidencia recabada a nivel nacional e internacional en la materia. El foco de la discusión que se plantea para justificar el Proyecto es errado al concentrar el problema en la demanda (los estudiantes) en vez de en la oferta. Es desviar la atención del verdadero problema: asegurar un sistema educativo de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes. Problema sobre el que el Estado puede y debe incidir como garante del derecho a la educación. Allende González, C., & Valenzuela, J. P. (2016). *Efectividad de los liceos públicos de excelencia en Chile* (N.o 20). Santiago de Chile: CIAE.

Bucarey, A., Jorquera, M., Muñoz, P., & Urzúa, S. (2014). El efecto del Instituto Nacional: Evidencia a partir de un diseño de regresión discontinua. *Estudios Públicos*, 133, 37-68.

Carrasco, A., Gutiérrez, G., & Bogolasky, F. (2016). *Liceo Bicentenario*

## REFERENCIAS

- de Excelencia: Dilemas de equidad educativa y movilidad social* (N.o 8). Recuperado de CEPPE website: <http://ceppe.uc.cl/index.php/publicaciones/policy-briefs/570-ceppe-n-8-liceos-bicentenario-de-excelencia-dilemas-de-equidad-educativa-y-movilidad-social>
- Carrasco, A., & Honey, N. (2019a). *Análisis del impacto del proyecto de admisión justa en las oportunidades educacionales* (N.o 3). Recuperado de Centro de Justicia Educativa website: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2019/05/debates-n3.pdf>
- Carrasco, A., & Honey, N. (2019b). *Nuevo sistema de admisión escolar y su capacidad de atenuar la desigualdad de acceso a colegios de calidad: el inicio de un camino largo* (Estudios en Justicia Educativa N.o 1). Recuperado de Centro de Justicia Educativa website: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2019/03/estudios-n1.pdf>
- Carrasco, A., Honey, N., Oyarzún, J. de D., Bonilla, A., & 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* (N.o 2). Recuperado de Centro de Justicia Educativa website: <http://centrojusticiaeducacional.cl/justedu/wp-content/uploads/2018/09/practica-para-justicia-educacional-N%C2%B02.pdf>
- Carrasco, A., San Martín, E., Bogolaski, F., Flores, C., & Gutiérrez, G. (2015). «Selección escolar» y desigualdad educacional en Chile: ¿qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe? En *Estudios de Política Educativa* (Vol. 1, pp. 106-159). Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.

- Castillo, A. (2018). *¿Cuáles son los efectos en equidad y trayectoria educativa, en los establecimientos educacionales que realizan prácticas de ordenamiento de sus estudiantes?* (Tesis de Magister en Políticas Públicas, Universidad de Chile). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/167807>
- Contreras, D. (2010). Derecho a la educación, inclusión y selección escolar. En *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 311-329). Santiago de Chile: Pehuén.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187616>
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Elacqua, G., Pacheco, P., & Salazar, F. (2006). Segmentación escolar en Chile: Consecuencia inesperada de un sistema de vouchers. En *El oro por las cuentas: Miradas sobre mercantilización de la educación*. San José, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica; Luna Híbrida.
- Eyzaguirre, S. (2016). *¿Por qué liceos de excelencia?* (N.o 448). Recuperado de Centro de Estudios Públicos website: <https://www.cepchile.cl/por-que-liceos-de-excelencia/cep/2016-12-19/124144.html>
- Eyzaguirre, S., Hernando, A., & Blanco, N. (2018). *Cargando con la mochila ajena. Resultados y desafíos del nuevo Sistema de Admisión Escolar* (N.o 498). Recuperado de Centro de Estudios Públicos website: [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20181212/20181212100116/pder498\\_seyzaguirre\\_ahernando\\_nblanco.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20181212/20181212100116/pder498_seyzaguirre_ahernando_nblanco.pdf)
- Eyzaguirre, S., Hernando, A., Razmilic, S., Blanco, N., Figueroa, N., Tagle, F., & Icaran, R. (2019). *¿Existe sesgo socioeconómico en las preferencias de colegios?* (N.o 503). Recuperado de Centro de Estudios Públicos website: <https://www.cepchile.cl/cep/puntos-de-referencia/puntos-de-referencia-2019/existe-sesgo-socioeconomico-en-las-preferencias-de-colegios>
- Fontaine, A., & Urzúa, S. (2014). *El fin de los liceos emblemáticos: ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Impacto?* (N.o 6). Recuperado de CLAP UC website: <http://www.clapesuc.cl/assets/uploads/2016/02/educacion-surzua-y-otros-doc-t-6-sept-20141.pdf>
- Godoy, F., Salazar, F., & Treviño, E. (2014). *Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: requisitos de postulación y vacíos legales* (N.o 1). Recuperado de Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales website: <http://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE1.pdf>
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema educativo chileno desde una perspectiva comparada. En *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar* (pp. 48-91). Mineduc.
- Hanushek, E., Kain, J. F., & Markman, J. M. (2001). *Does peer ability affect student achievement?* (Working Paper N.o 8502). Recuperado de National Bureau of Economic Research website: <https://www.nber.org/papers/w8502.pdf>
- Hoxby, C. M. (2002). The power of peers. How does the makeup of a classroom influence achievement? *Education Next*, (Summer), 57-63.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results. Overcoming social background. Equity in learning opportunities and outcomes*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. (2018). *Equity in education. Breaking down barriers to social mobility*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Recuperado de [https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf](https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf)
- Rodríguez Osorio, J. (2010). *La no linealidad del efecto par educacional: Evidencia para Chile*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4854/La%20no%20linealidad%20del%20efecto%20par%20educacional%20evidencia%20para%20Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sund, K. (2009). Estimating peer effects in Swedish high school using school, teacher, and student fixed effects. *Economics of Education Review*, (28), 329-336.
- Torche, F. (2005). Privatization Reform and Inequality of Education Opportunity: The Case of Chile. *Sociology of Education*, 78(4), 316-343.
- Treviño, E. (2018). Diagnóstico del Sistema Escolar: las reformas educativas 2014-2017. En *Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambio*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Treviño, E., Salazar, F., & Donoso, F. (2011). ¿Segregar o incluir? Esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia*, (45), 34-47.
- Treviño, E., Valenzuela, J. P., & Villalobos, C. (2016). Within-school segregation in the Chilean school system: What factors explain it? How efficient is this practice for fostering student achievement and equity? *Learning and Individual Differences*, 51, 367-375. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.021>
- Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernández, C., & Valenzuela, J. P. (2016). Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica

al interior de las escuelas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.5>

Ubeira, F. (2017). Evidencia académica en torno a elementos de la Ley de Inclusión Escolar: Copago y subvenciones, lucro y selección. En *El primer gran debate de la Reforma Educativa: Ley de Inclusión Escolar* (pp. 92-111). Santiago de Chile: Mineduc.

Valenzuela, J. P. (2011). Gratuidad como un derecho y condición para la educación de calidad para todos. *Docencia*, 45, 18-24.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market oriented educational system.

The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

Van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150.



CENTRO  
JUSTICIA  
EDUCACIONAL

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.

**Denisse Gelber**

Línea inclusión Pedagógica

[dgelber@uc.cl](mailto:dgelber@uc.cl)

Investigadora Asociada del Centro de Justicia Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Magister y Ph.D. en Sociología (Universidad de Texas, Austin).

**Rosario Escribano**

[mdescrib@uc.cl](mailto:mdescrib@uc.cl)

Doctora © en Ciencias de la Ingeniería (Pontificia Universidad Católica).

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



[www.centrojusticiaeducacional.cl](http://www.centrojusticiaeducacional.cl)



[cje@uc.cl](mailto:cje@uc.cl)



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



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