



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL**

**ANÁLISIS SOBRE EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL FIN DE LA SELECCIÓN
ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCACIONAL EN CHILE**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN
GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

CAROLINA RAMÍREZ FERNÁNDEZ

**PROFESOR GUÍA:
FELIPE ROSALES PLAZA**

**MIEMBROS DE LA COMISIÓN:
MARÍA PÍA MARTÍN MUNCHMEYER
LORETO MARTÍNEZ OYARCE**

**SANTIAGO DE CHILE
2017**

RESUMEN DE LA TESIS PARA OPTAR AL GRADO
DE: Magíster en Gestión y Políticas Públicas
POR: Carolina Ramírez Fernández
FECHA: 23/05/2017
PROFESOR GUÍA: Felipe Rosales Plaza

ANÁLISIS SOBRE EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL FIN DE LA SELECCIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCACIONAL EN CHILE

El objeto de la presente investigación es abordar el surgimiento y desarrollo del fin de las prácticas de selección de estudiantes en la educación escolar y la implementación del nuevo sistema de admisión. Se analizarán distintos aspectos del proceso en que, a partir de las movilizaciones sociales demandando un cambio en el sistema educacional, se ha apuntado a las prácticas selectivas en el nivel escolar como un factor central en el reforzamiento y profundización de la segregación socioeconómica en éste. Con este contexto, se expondrá el cómo se ha ido abriendo paso la elaboración de soluciones que se han diseñado e implementado sobre el tema, y los nudos críticos que está teniendo la ejecución de esta política.

Con esos antecedentes, se abordará el contexto de visibilización y puesta en escena del problema de la selección escolar, es decir, su surgimiento y trayectoria de instalación en la agenda pública, los debates que se han dado sobre su diseño y durante el proceso de discusión legislativa, exponiendo y analizando las posiciones y discursos de los distintos actores políticos y sociales que han intervenido en el desarrollo del proceso de reforma educacional y la temática del fin de la selección.

Con este objeto, se utilizará el modelo de las “corrientes múltiples” de John Kingdon (1984), dada la posibilidad que otorga para identificar las “ventanas de oportunidad” que abren camino a nuevas políticas públicas en un determinado contexto. Este modelo de análisis permite visualizar la formulación de políticas públicas como un proceso en el que participan diversos factores, y en el que se forjan momentos para la apertura y desarrollo de ciertas temáticas y su puesta en la agenda pública como asuntos prioritarios a abordar.

A partir de lo señalado, se muestra la relevancia que han tenido las movilizaciones estudiantiles en la puesta en marcha de un proceso de reformas educativas, que han tenido en el tema de la selección escolar una de sus temáticas más controvertidas. Mediante la exposición de sus propuestas se muestra la confluencia de estas demandas con estudios académicos y propuestas de políticas públicas que se formularon aún antes de la irrupción de dichas movilizaciones. Junto a lo anterior, se muestra también la progresiva maduración las posiciones frente a la temática, y el cómo, con el cambio dado por su institucionalización y conversión en política pública, se entra en una nueva etapa de debate sobre ésta.

Se presenta el desarrollo de esta temática como un proceso complejo y dinámico en el que han confluído factores de distinto tipo (movilizaciones, propuestas académicas, respuestas institucionales, debates legislativos), conformando un cuadro en el que la cuestión de la selección escolar ha terminado siendo uno de los ejes prioritarios, de mayor relevancia y complejidad del proceso de reformas educacionales en el Chile actual, y cuyo desarrollo y conversión en política pública aún está en curso.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	1
2. PROBLEMATIZACIÓN	5
2.1 Objetivos del estudio	9
3. POLÍTICAS PÚBLICAS Y EL FIN DE LA SELECCIÓN ESCOLAR	10
3.1 Niveles de la selección: admisión, permanencia, y trabajo en aula	16
3.2 Temas relacionados con el fin de la selección escolar	17
3.2.1 El fin del financiamiento compartido y la prohibición del lucro en el sistema escolar	18
3.2.2 Efecto pares	19
4. CONCEPTOS DEL MODELO DE CORRIENTES MÚLTIPLES	22
4.1 Corriente de problemas	22
4.2 Corriente de soluciones	22
4.3 Corriente política	23
5. ANÁLISIS DE LA MODIFICACIÓN QUE ESTABLECE EL FIN DEL PROCESO DE SELECCIÓN ESCOLAR	24
5.1 Prácticas de selección escolar en los establecimientos educacionales en Chile	27
5.2 Legislación, políticas públicas e inclusión	29
5.2.1 La Ley General de Educación	29
5.2.2 La Ley de Subvención Escolar Preferencial	30
5.2.3 Los “Liceos Bicentenario de Excelencia”	32
5.2.4 La Ley de Inclusión Escolar	32
6. CORRIENTE DE PROBLEMAS	33
6.1 Desigualdad y calidad de la educación	33

6.2 La segregación social y el sistema educacional chileno	34
6.3 La vinculación de la segregación residencial con la segregación escolar	36
7. CORRIENTE DE SOLUCIONES	37
7.1 Posiciones frente a la selección escolar	37
7.1.1 Argumentos a favor de la selección en el sistema escolar	37
7.1.2 Argumentos a favor del fin de la selección en el sistema escolar	39
7.2 Diseño legal del fin de la selección escolar	41
7.3 Las posiciones frente a las soluciones propuestas para el problema del fin de la selección escolar	42
8. CORRIENTE POLÍTICA	45
9. CONCLUSIONES Y RELEXIONES FINALES	51
10. BIBLIOGRAFÍA	55
11. ANEXOS	66
Anexo A. Presentación de la regulación de la selección escolar en la Ley de Inclusión Escolar	66
Anexo B. Revisión de datos estadísticos del Sistema de Admisión Escolar	71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Matrícula, establecimientos y sostenedores en los cursos que contempla el SAE (2015)	71
Tabla 2: Aumento porcentual de cobertura del SAE entre 2016 y 2019	73

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Proyección de Implementación del SAE entre 2016 y 2019 tomando como referencia el año de postulación	73
Ilustración 2: Distribución esperada de movimientos al 2019	74

1. INTRODUCCIÓN

Las prácticas de selección de estudiantes en establecimientos escolares que reciben subvención o aportes del Estado en Chile han sido sindicadas como una de las características centrales de un sistema educacional marcado por la segregación y la desigualdad (Valenzuela, Bellei, De Los Ríos, 2008; Waissbluth, 2013). Practicadas en toda la etapa escolar de la educación, en los niveles de Parvularia, Básica y Media (abarca desde el primer nivel de transición de educación parvularia, hasta cuarto año de educación media, o los equivalentes que para éstos cursos establezca la ley), se concreta por la vía de diversos mecanismos y formas, desde pruebas de conocimiento, a sesiones de juego, pasando por requisitos que deben cumplir las familias que tienden a filtrarlas socioeconómicamente como el financiamiento compartido o “copago”. Estas prácticas se traducen en una verdadera elección que queda en manos del establecimiento educacional en relación a los estudiantes que podrán acceder a él, contraviniendo de manera flagrante el mandato constitucional que consagra que “los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos” (artículo 19 N°11, inciso 4°, Constitución Política de la República).

Por su parte, el fenómeno de la segregación que las prácticas selectivas refuerzan ha sido señalado como una característica sistémica del complejo educacional en su conjunto, al punto que el informe de la OCDE señaló ya en el año 2004 que éste está “conscientemente estructurado por clases” (OCDE, 2004, p. 277).

Este carácter estructuralmente segregador fue uno de los elementos centrales en la irrupción de movilizaciones sociales encabezadas por el movimiento estudiantil, que han cuestionado al sistema educativo chileno en su conjunto y propiciado la instalación de la reforma educacional como eje prioritario dentro de la agenda pública del país (Figueroa, 2012; Mayol, 2012; Ruiz, 2015).

Debido al relevante rol que se le ha adjudicado a este factor en el marco del debate sobre la reforma del sistema educacional, tanto desde el movimiento estudiantil como de diseñadores y “hacedores de políticas” del campo académico e intelectual (Figueroa, 2012; Atria, 2012; Waissbluth, 2013), junto a su vinculación con la extendida segregación socioeconómica vinculada a ella, este tema viene siendo una de las aristas principales de aquellas que conforman este conjunto de reformas sobre la educación, proceso que se ha convertido en un tema central en la agenda pública y política en la historia reciente y presente de Chile desde hace más de una década.

Este escenario ha sido principalmente motivado por los sucesivos ciclos de movilizaciones por la educación encabezados por el movimiento estudiantil, dada su capacidad para captar la adhesión de franjas muy significativas del conjunto de la ciudadanía (Vera, 2011; Ruiz, 2015). Y como se ha señalado, aunque evidentemente no es la única fuente de conflictividad social en el Chile contemporáneo, “es alrededor del sistema educativo, donde se ha instalado una de las mayores preocupaciones con capacidad de influencia en la política del país” (Salinas y Teitelboim, 2014, p.24).

De este modo, sobre esta temática han surgido distintas posiciones y propuestas surgidas de los múltiples actores que intervienen en la reforma educacional, como el propio movimiento estudiantil y por la educación, los elaboradores de políticas y centros de estudios que abordan el tema educacional, las organizaciones que representan a los distintos agentes del proceso educativo (como los apoderados o sostenedores de establecimientos educacionales), y las fuerzas y dirigencias políticas que intervienen en el procesamiento institucional de la demanda. Esto ha ido generando una “ventana de oportunidad” particularmente notoria en torno al cambio en el modelo educacional que venía rigiendo en Chile, y en particular, posibilitando un cambio en el sistema regulatorio de las prácticas de admisión escolar.

Por otra parte, el cambio generado por la institucionalidad en torno a la demanda educativa ha sido percibido por parte importante de los actores que dieron impulso a este proceso de reformas, como algo distinto o divergente a lo planteado por las movilizaciones con la que emergió. Esta brecha o divergencia entre lo demandado por los actores sociales que se movilizaron por un cambio educacional, y lo que ha terminado resultando tras el proceso de institucionalización y debate legislativo sobre las demandas enarboladas, puede señalarse como una cuestión común a otros conflictos sociales de una sociedad en la que tendencialmente puede apreciarse una progresiva politización (PNUD, 2015), pero se aprecia con particular visibilidad en el caso de la reforma educativa.

Debido a lo anterior, se puede apreciar la generación de nuevas tensiones y un señalamiento o visibilización del hecho que las demandas generadas en torno a esta problemática no están siendo totalmente reconocidas y/o absorbidas por las políticas públicas de diseño e implementación en curso (Mayol, 2014; Ruiz, 2015).

En este contexto, el fin de la selección escolar es uno de los tres puntos del inicio del proceso de reformas educativas en lo relativo al nivel escolar, tanto básico como secundario, junto al fin del financiamiento compartido o “copago”, y el fin del lucro (Atria, 2012; Waissbluth, 2014), y por tanto, a una significativa reconfiguración del sector particular subvencionado, que ha sido precisamente el que ha tenido un exponencial crecimiento junto a la práctica del financiamiento compartido o copago de las familias (desde abarcar a 232 establecimientos y 142.732 alumnos en 1993, a 2.211 establecimientos y 1.200.525 alumnos en el 2009), y el que refleja de manera más clara el perfil del sistema escolar chileno, desde la instauración del modelo neoliberal y su impacto en aquél (Bellei, González y Valenzuela, 2010; Corvalán y García Huidobro, 2015).

En este sentido se ha constatado que:

“El monto del cobro por alumno en estos establecimientos se ha multiplicado por seis en los 16 años (1993-2009), el aumento de la matrícula por 9 veces y el aumento de ingresos en 54 veces. La segregación que se documentó más arriba es una consecuencia directa de esta expansión del financiamiento compartido”. (García-Huidobro, 2011, p.5)

Así, los tres puntos reseñados fueron, en el primer año del segundo Gobierno de Bachelet (durante el primer período presidencial de Michelle Bachelet, entre el 2006 y el 2010, su coalición de Gobierno fue la Concertación de Partidos por la Democracia; en el segundo, iniciado el 2014, su coalición gubernamental es la Nueva Mayoría, formada por los partidos de la Concertación, más el Partido Comunista, el Movimiento Amplio Social -MAS-, y la Izquierda Ciudadana -IC-), convertidos en política pública, mediante la llamada “Ley de Inclusión Escolar” o “LIE” por sus siglas, N°20.845, publicada en junio de 2015, la cual se encuentra en fase de implementación gradual acorde al cronograma diseñado para la puesta en práctica de este cambio en la política pública referida al sistema escolar.

Esta temática se analizó con el uso de herramientas teóricas y conceptuales del modelo de “corrientes múltiples” de Kingdon, integrado por una corriente de problemas, otra de soluciones, y una política. Estas corrientes, tal como desarrolló este autor, tienen una trayectoria y desarrollo independiente, las cuales al confluir abren oportunidades para la puesta en curso de cambios y reformas (Kingdon, 1984 citado en Cruz-Rubio, 2010). Este marco conceptual tiene pertinencia para abordar estos fenómenos, dada la posibilidad de comprender el proceso de formulación de políticas públicas de manera dinámica e influenciada por distintas “corrientes” de factores, y la identificación de las “ventanas de oportunidad” que abren paso a la irrupción de nuevas políticas públicas en un determinado contexto sobre un tema o conflicto social en específico, priorizando una temática en particular por sobre otras demandas u otros potenciales focos de conflicto, atendida la capacidad limitada de los actores y estructuras políticas para abordar conflictos y demandas sociales que buscan la atención y puesta en marcha de cambios y reformas políticas.

En este caso, el conflicto social abordado dice relación con la demanda creciente por una mejora en el sistema educacional chileno, y la percepción de que éste no está constituyendo un mecanismo de movilidad e inclusión social, sino más bien, en un factor que refuerza y profundiza de manera central los niveles de desigualdad y estratificación social presentes en la sociedad. Sin embargo, más allá de la cuestión estrictamente educacional, y junto con posicionar como eje central de la agenda pública la preocupación por la inequidad del sistema educativo, las movilizaciones estudiantiles se han convertido en una especie de movimiento social y político que ha hecho público los cuestionamientos al modelo neoliberal en su conjunto, adquiriendo una significativa “transversalidad” social (Salinas y Teitelboim, 2014; UNICEF, 2014).

También es relevante señalar la capacidad de cuestionamiento e impugnación que ha tenido el movimiento estudiantil frente a las distintas fórmulas con las que ha respondido la institucionalidad política del país, mostrando las paradojas de la promesa de “gobierno ciudadano” del primer Gobierno de Bachelet (Falabella, 2008), la posterior solución otorgada por la Ley General de Educación promovida por éste en conjunto con la oposición, o el llamado “Gran Acuerdo Nacional por la Educación” (GAN) propuesto por el Gobierno de Sebastián Piñera y su Ministro de Educación, Joaquín Lavín, frente a las movilizaciones del 2011 (Durán, 2012; UNICEF, 2014).

Conforme a lo anterior, se analizará cómo ha emergido la demanda asociada al fin de las

prácticas de selección en torno al sistema educacional, enmarcando el análisis en el modelo señalado, y en el contexto del conflicto y debate sobre la reforma educacional en su conjunto. Posteriormente, se analizarán las temáticas con las que está relacionada la problemática de la selección escolar, tales como la desigualdad, la segmentación y la segregación social, el “efecto pares” y la vinculación con la segregación social en su manifestación espacial o territorial. Junto a esto, se detallarán las principales propuestas legislativas y de políticas públicas que han dado lugar a la irrupción de este tema inmerso en la problemática más general del conflicto educacional.

De este modo, esta investigación abordará el contexto de aparición y puesta en escena del problema de la selección escolar, es decir, su surgimiento y trayectoria de instalación en la agenda pública, los debates que se han dado sobre el diseño de ella, y las posiciones y diseños de políticas que se han impulsado en torno a ella.

Con este objeto, se realiza una revisión de los textos, documentos, artículos y posicionamientos públicos de los actores que intervienen en el conflicto educacional, exponiendo las posiciones de éstos, los discursos y propuestas desplegados por cada uno de ellos y las perspectivas ideológicas que les sirven de fundamento, además de identificar nudos críticos que pueden visualizarse en el actual proceso de diseño e implementación.

Por otra parte, debido a su vinculación con las otras aristas de la reforma educacional en lo relativo al sistema escolar, es decir, al término del financiamiento compartido (FICOM), o *copago* y el fin del lucro, se harán referencias a los vínculos que los unen como un conjunto unitario que intenta configurar una nueva política pública para el sistema escolar chileno (Atria, 2012; Waissbluth, 2013). Entendemos por financiamiento compartido-FICOM- o “copago”, una modalidad de financiamiento de la educación en la que las familias aportan con un porcentaje variable del costo del proceso educativo, y el Estado financia el restante.

2. PROBLEMATIZACIÓN

En el marco del cuestionamiento y el proceso de reformas del sistema educacional chileno que se ha venido configurando como tema central de la agenda pública con los procesos de movilización estudiantil principalmente visibilizados en los años 2006 y 2011, el problema de la selección escolar se ha constituido como uno de los ejes temáticos centrales que configuran el complejo y multifacético escenario de la reforma educacional, siendo uno de los nudos críticos más sensibles y debatidos de este entramado de temas que conforman la problemática educativa en el presente de Chile.

Las prácticas de selección en el sistema escolar constituyen uno de los aspectos más controvertidos y analizados de aquellos que han estado presentes en la agenda política, desde que las movilizaciones estudiantiles motivaron una creciente atención pública hacia las deficiencias y contradicciones del modelo de educación en su conjunto, y la necesidad de modificarlo o transformarlo. El carácter controvertido de esta cuestión está vinculado, debido a que la marcada determinación socioeconómica sobre los resultados académicos de los estudiantes y el acceso desigual a la educación ha sido una preocupación generalizada, pero que no ha contado con un consenso suficiente acerca de la toma de decisiones sobre las políticas de selección escolar. Esto, como se ha señalado, podría deberse a, “en primer lugar, a una falta de precisión en la definición de esa preocupación y, en segundo lugar, a una falta de consenso con respecto a los principios o ideales normativos que orientan al sistema educativo en general y las decisiones particulares como ésta” (Mena y Corbalán, 2010, p.332).

De este modo, en particular, entre los factores que explican el alto nivel de malestar y crítica hacia el sistema educacional existente en Chile, el de los sistemas de admisión y selección escolar practicados por los establecimientos educacionales, ha sido indicado como uno de los primordiales a la hora de generar y reproducir los altos niveles de segregación y segmentación social, incluso reforzando la desigualdad o segregación territorial preexistente (Elacqua y Santos, 2013), en un contexto de elevados niveles de desigualdad socioeconómica y la articulación de un modelo de educación “por clases” (OECD, 2004), lo cual constituye una de las aristas fundantes del cuestionamiento al sistema educativo chileno (García-Huidobro, 2007).

Como señala de manera categórica un informe de la Fundación Terram, tras la irrupción de las movilizaciones estudiantiles en el país, “el grado de segregación de la educación chilena es muy elevado y lo ratifica el índice Duncan de la OCDE. Mientras Chile obtiene una cifra de 0.68, la media de la OCDE es 0.46, siendo 1 el de máxima segregación. Este resultado no es sorprendente pues, es muy similar a lo que arroja el coeficiente de Gini que revela que nuestro país tiene la peor distribución del ingreso de los países OCDE. En definitiva, la marcada división de clases de la sociedad chilena no se atenúa con la educación, aun cuando ésta haya ampliado la cobertura. Hijos de ricos en escuelas particulares; hijos de clase media en particulares subvencionadas y los pobres en las escuelas municipalizadas”. (Fundación Terram, 2011, p.14).

Dado este contexto, desde la irrupción masiva de las movilizaciones sociales por la educación en los años 2006 y 2011, progresivamente se fue señalando a los sistemas

de selección como uno de los factores clave en construir un modelo educativo marcado por la segregación y la desigualdad, factores que han sido señalados como características centrales del sistema educativo resultante de las transformaciones políticas y sociales dadas por la instauración del modelo neoliberal, la noción de “Estado subsidiario” y de preponderancia del mercado que le es propia, y la Constitución Política de la República, de 1980, que formuló el marco jurídico en el que se desplegó el sistema educacional durante estos años (Corvalán y García-Huidobro, 2015), principalmente en el artículo 19 N°10 (derecho a la educación) y N°11 (libertad de enseñanza) de la Carta Fundamental.

Como en otras materias, tal proceso llevado a cabo en Chile fue pionero de una tendencia que después se iría generalizando en otros países del mundo. Los inicios de la instalación de esta perspectiva en el sistema educativo del país pueden señalarse ya en 1979, con la “Directiva presidencial sobre educación nacional” promulgada por el General Pinochet, texto luego complementado por una Carta al Ministro de Educación y el Discurso de inicio del año escolar 1979. Estos textos ya establecen fundamentalmente dos rasgos distintivos: a. La responsabilidad del Estado en educación se concentrará en la educación básica, vale decir en un mínimo de educación que se asegure a todos; y, b. Más allá de esa responsabilidad, empieza a operar el mercado: la educación media y superior deberán ser provistas por la iniciativa privada y el acceso a ellas comenzará a suponer pago por parte de las familias. Tal perspectiva se concretará en dos medidas: la descentralización de la educación pública (desde el Ministerio de Educación hacia los Municipios), y la instauración de la subvención por alumno asistente a cada escuela, como mecanismo de financiamiento de la educación gratuita (Corvalán y García-Huidobro, 2015).

Por su parte, las movilizaciones estudiantiles del 2006 estallaron de manera sorpresiva en Chile durante el inicio del primer Gobierno de Michelle Bachelet, y estuvieron encabezadas por el movimiento de estudiantes secundarios, con las demandas centrales de la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y el fin del lucro en el sistema educativo, teniendo un apoyo de parte del movimiento universitario y de variados sectores de la sociedad civil, marcando un hito en cuanto a la masividad y popularidad de las demandas levantadas, inéditas desde el retorno a la democracia. Por su parte, las del 2011 aparecieron en el segundo año del Gobierno de Sebastián Piñera, como una nueva oleada de protestas, encabezadas por el movimiento universitario pero con un alto apoyo entre los secundarios y un variado arco de organizaciones y sectores de la sociedad frente a las soluciones propuestas tras las movilizaciones del 2006 (típicamente, la nueva Ley General de Educación acordada en el año 2007 entre el Gobierno y la oposición de entonces), con puntos centrales como el fin del endeudamiento de las familias en torno al acceso en la Educación Superior, la demanda por la gratuidad en el sistema educacional, y el fin al lucro en éste. El desenvolvimiento de esta trayectoria, y en particular estas últimas movilizaciones, marcaron un verdadero acontecimiento de “viraje del proceso sociopolítico” del país (Durán, 2012). Para una cronología de las movilizaciones del 2011, ver UNICEF (2014).

Es importante señalar que tal cuadro tiene una relación directa con factores que van más allá de la realidad nacional, siendo parte de un proceso más global de instalación de una

nueva forma de entender lo público y lo privado, con un claro predominio de éste sobre aquél, en un proyecto político conocido genéricamente como “modelo neoliberal”:

“Esta perspectiva tendría como elementos fundamentales que la sostienen la promoción del individualismo en todos los aspectos de la vida social y la entronización de los valores impulsados por las grandes corporaciones empresariales como los válidos para organizar la convivencia en una esfera pública crecientemente privatizada” (Giroux, 2012, p.12).

Esta tendencia al reforzamiento y profundización de la desigualdad por efecto del sistema educativo tiene una larga historia y puede rastrearse hacia mucho antes que la instauración del modelo educacional más contemporáneo que aquí se aborda (Oliva, 2008), pero tiene, tras la instalación del modelo neoliberal en Chile, un tendencial aumento en estas últimas décadas. Debido a esto, la política educativa forjada en este contexto ha sido señalada como parte de las motivaciones centrales de la demanda social por una reforma educacional, que constituye, a su vez, uno de los ejes temáticos más significativos y relevantes en unos “tiempos de politización” de nuevas demandas sociales y su irrupción en la escena pública del país (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD-, 2015).

Para mencionar un reconocimiento de tal escenario y el vínculo entre desigualdad y sistema educativo, en el año 2012, un informe del Senado de la República señalaba que “[l]os escenarios de acceso, trayectoria y resultados que logran niños y jóvenes en educación escolar, tienen como punto de partida determinante la condición educacional y socioeconómica de los padres y el tipo de escuela a la que hayan podido acceder” (Senado de la República, 2012, p.41). Usando como comparación los países pertenecientes al OCDE, tanto en materia de calidad como de equidad educacional, Chile aparecía, a pesar de una cierta mejora en las pruebas PISA, dentro de los países con mayor segregación escolar, ocupando los últimos lugares junto a la ex colonia portuguesa Macao-China, medición concordante con los indicadores de las pruebas SIMCE y la relación de los resultados de los estudiantes con los ingresos socioeconómicos de sus familias (Senado de la República, 2012, p.41).

La insuficiencia, cuando no frustración, en el cumplimiento de las expectativas de movilidad y ascenso social por la vía de la educación, fue generando la crítica y rechazo hacia el modelo educativo por parte de las familias y las nuevas generaciones, dado el central rol que se le asigna a la educación como mecanismo protagónico para alcanzar estos anhelos. La “cultura del logro educacional” incubada como matriz cultural de la sociedad, fue siendo percibida de manera progresiva como una idea en contradicción con la realidad altamente segmentada y segregada del modelo educacional, motivando un creciente descontento público, politizándose de manera creciente y siendo expresión de malestares mayores y que también fueron abordando temáticas adicionales a la sola cuestión educacional (Ruiz y Boccoardo, 2015; PNUD, 2015).

Así, estas circunstancias vienen propiciando una creciente sensación de menoscabo y malestar para amplias franjas de la ciudadanía, y con ello, su relevancia pública e instalación como uno de los aspectos centrales del proceso de reforma educacional en

curso.

En específico, el proceso de reforma educacional al que aquí se hace referencia comienza con la puesta en marcha del Programa de Gobierno de la Nueva Mayoría iniciado en el año 2014 (Bachelet, 2013). Los pilares de la reforma que se delinea en el señalado Programa de Gobierno están compuestos por los siguientes puntos: a. Calidad educativa; b. Segregación e inclusión; c. Gratuidad universal; d. Fin al lucro en todo el sistema educativo. Aunque el orden sucesivo de las reformas no fue señalado en el Programa de Gobierno, éste finalmente decidió que tuviera su primer paso en tres transformaciones o ejes referidos al nivel escolar: Fin del financiamiento compartido o “copago”, fin al lucro, y fin a la selección. En la actualidad, último año del segundo Gobierno de Bachelet, se están debatiendo las reformas referidas al nivel de la Educación Superior.

De este modo, el problema de cómo poner fin a las prácticas de selección escolar (y del financiamiento compartido y el lucro, por mencionar las otras aristas centrales de los cambios en el nivel escolar) se ha planteado como algo crucial en abordar el cómo se reproducen y refuerzan los efectos de segmentación y desigualdad social mediante el sistema educativo.

Es la irrupción de este conjunto de ideas compartidas por amplios sectores de la sociedad, lo que permitió el que ésta demanda deviniera en política pública tras sucesivas movilizaciones que se han desarrollado en el país en los últimos años, y que ha sido procesado en la agenda política por la vía de una legislación y una política pública tendiente a abordarla. En particular, el proceso de incorporación de esta demanda por parte de la institucionalidad, puede señalarse, tiene un hito en la puesta en marcha del programa de Gobierno de Michelle Bachelet y la Nueva Mayoría (2014-2018), candidatura triunfante en las elecciones del año 2013.

Sobre esta temática, el Programa de Gobierno de la Nueva Mayoría, en su sección sobre Educación, estableció un conjunto de definiciones que, de todas formas, dejaba un importante margen de debate posterior. Los párrafos más directamente dirigidos a esta materia señalaron:

“Segregación e Inclusión. Reducir la segregación y contar con un país más integrado social y culturalmente, debe ser un objetivo transversal en el diseño de políticas públicas, no sólo la educativa. Chile es el segundo país con más segregación social entre los países evaluados por PISA”; “Construir un sistema inclusivo es un desafío mayúsculo, en donde uno de los objetivos principales será eliminar la selección al ingreso de las escuelas (...) A nivel escolar, esto requiere una mirada sistémica y un trabajo continuo de las escuelas para el que tienen pocas herramientas. Los profesores en su mayoría no son preparados para manejar esta diversidad y las escuelas no suelen desarrollar estrategias para abordarla, ni cuentan con el tiempo y los recursos adecuados para hacerlo”; “terminaremos con toda forma de selección a nivel de la escuela, tanto económica, social, académica y conductual. Adicionalmente, los establecimientos deberán considerar en su

proyecto educativo la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, y la habilitación para que ello ocurra de manera adecuada”; “en los primeros 100 días de Gobierno enviaremos al Congreso el Proyecto de Ley de Reforma Educacional”. (Bachelet, 2013, p.16 -19).

En la actualidad más reciente, éste proceso ha seguido generando debates e ideas contrapuestas entre los distintos actores intervinientes, visibilizándose las posiciones políticas e ideológicas de los distintos sectores: unos, con una visión fundada en la necesidad de establecer un marco regulatorio que abra paso a una vuelta a una mayor acción y protagonismo del Estado en el sistema educativo, visión que busca un sistema fundado en la idea de la educación como derecho social y el fortalecimiento de bienes públicos (Figueroa, 2012; Atria, 2012; Mayol, 2014; Ruiz Schneider, 2014; Ruiz, 2015), y la otra, que pone el énfasis en la noción de libertad de enseñanza y un mayor poder de decisión en los agentes individuales, como los sostenedores de establecimientos educacionales, y en menor medida, las familias de los estudiantes (Libertad y Desarrollo, 2014; Avilés, 2015).

Con ese marco general, esta investigación abordará el contexto de visibilización y puesta en escena del problema de la selección escolar, es decir, su surgimiento y trayectoria de instalación en la agenda pública, los debates que se han dado sobre su diseño, y actual proceso de implementación.

2.1 Objetivos del estudio

Se propone un estudio con herramientas descriptivas e interpretativas sobre la temática del fin de la selección escolar, sus actores, propuestas y la puesta en marcha de un conjunto de medidas contenidas en la legislación ya promulgada y aquella en fase de elaboración. Junto a lo anterior, en cuanto a la implementación, se hará un análisis y seguimiento de su fase actual de desarrollo, con los argumentos y controversias desarrolladas en torno a los temas de la selección escolar, sobre la base de la propuesta teórica de las “corrientes múltiples” y “ventanas de oportunidad” Kingdon (1984). Así, se pretende identificar aquellos nudos que desde hoy pueden verse como principales dificultades y temáticas de alta complejidad de la política pública de la reforma educacional en cuanto a su arista relacionada con la eliminación progresiva de las prácticas de selección en los establecimientos educacionales.

a. Objetivo general:

- Desarrollar la problemática educacional desde una mirada centrada en la aparición y desarrollo de los debates en torno a la regulación del sistema y prácticas de selección escolar, como un eje temático central en la reforma de las políticas públicas relativas a este sector del sistema educativo, donde intervienen diversos actores con fines y perspectivas divergentes, lo que conforma un cuadro de alta conflictividad y dificultades para el diseño e implementación efectiva de la transformación propuesta en ésta área.

b. Objetivos específicos:

- Identificar los principales actores, posturas e ideologías asociadas al posicionamiento en agenda y aprobación del fin de la selección escolar en el marco de la Reforma Educacional.

- Mostrar los nudos conflictivos y controvertidos de la temática de la selección escolar en Chile, y como han ido configurando una “corriente de problemas” que han ido conformando la problemática de las prácticas de selección escolar en el país, conforme al modelo teórico de Kingdon.

- Exponer las posiciones, argumentos, estudios, y documentos que fundamentan los distintos actores del conflicto educacional en Chile, en especial con respecto al fin de la selección, en función de la “corriente de soluciones” que otorga el marco teórico desarrollado por Kingdon.

- Mostrar el surgimiento de esta temática como un proceso complejo y dinámico en el que confluyen factores de distinto tipo, plasmándose en un cuadro en el que la cuestión de la selección escolar termina siendo uno de los ejes de mayor relevancia y complejidad del proceso de reformas educacionales en el Chile actual.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS Y EL FIN DE LA SELECCIÓN ESCOLAR

En los argumentos que se han desplegado para poner fin a las prácticas de selección o para justificar su existencia, subyacen distintas concepciones acerca de temas como el derecho a la educación, la igualdad de derechos u oportunidades, la inclusión social, la libertad de enseñanza, el carácter de la educación ya sea en cuanto a bien público o bien privado susceptible de mercantilización, o, el eventual poder y derecho de escoger de las familias, relativo a determinar la educación que reciben sus niños, niñas y jóvenes.

Lo anteriormente señalado corresponde a temas que han constituido objeto de largos debates en el marco del proceso de irrupción de la demanda por la transformación del sistema educacional, y que han sido designados como las coordenadas ideológicas centrales por parte de los autores que han abordado las cuestiones aquí tratadas (Atria, 2012; Waissbluth, 2013; Ruiz, 2010).

Entre las posiciones que se exponen a favor del fin de la selección, tenemos que la educación es ante todo una práctica cultural, y las interacciones sociales que se despliegan con ocasión de ella son claves para la obtención de los objetivos que se buscan con el proceso educativo, tanto en el aspecto más específico de los niveles de aprendizaje adecuados a la inserción laboral de los estudiantes y su desarrollo con miras a la vida adulta, como en los más generales, como la formación ciudadana y la incorporación de pautas para la vida en sociedad. Así, se entiende que el objetivo del

proceso educativo no es sólo la búsqueda de la excelencia académica, sino que muy fundamentalmente la formación y construcción de personas forjadas en el reconocimiento mutuo entre diferentes, posibilitando una ciudadanía más igualitaria y una convivencia social fundada en la diversidad (Radic, 2014).

Las carencias en la generación de una educación como un bien público fundado en valores de inclusión y democracia social, ha sido señalada como un factor central en el riesgo de aparición y fomento de una fractura en el espacio público, que limita las posibilidades de desarrollo, tanto individual como de la colectividad en su conjunto (Oliva, 2008).

Junto a lo anterior, la selección escolar afecta negativamente el aprendizaje del conjunto de las y los estudiantes, limitando las posibilidades que da la heterogeneidad social, económica, y cultural en los procesos educativos. A pesar de la controversia académica en torno a los reales alcances del llamado “efecto par”, y las dificultades metodológicas para su análisis y caracterización, junto a las críticas y estudios que relativizan o niegan su real impacto (Illanes, 2014), hay evidencia de que los alumnos más desventajados académica y socioeconómicamente ven mejoradas sus posibilidades de aprendizaje en el contacto con aquéllos más favorecidos, tanto en un sentido cognitivo como en el capital cultural que tienen, gracias a las familias de las que provienen (Carrasco, 2014). Es lo que se ha llamado, entre las teorías y elaboraciones intelectuales sobre el proceso educativo, como las consecuencias positivas e incluyentes del “efecto pares” (Radic, 2014).

Así, la segregación escolar es un fenómeno complejo causado por factores, tanto internos como externos al campo educacional, los cuales se pueden agrupar en tres grandes dimensiones:

- Factores contextuales, siendo la segregación residencial el más relevante;
- Factores institucionales del propio sistema educacional, como por ejemplo la existencia de escuelas separadas por género; y,
- Factores socio-culturales, como las preferencias de las familias y la existencia de escuelas “comunitarias” (de iglesias, colonias, o grupos de elite) (Bellei, 2010).

Por otra parte, los sucesivos informes de la prueba *Programme for International Student Assessment* (PISA) han colocado a Chile como el único país de los testeados, en el que la diferencia entre los establecimientos educacionales pagados y gratuitos no es significativa, siendo la pertenencia socioeconómica de los estudiantes el factor decisivo para el rendimiento escolar (Brunner, 2007).

Esta realidad, donde la pertenencia socioeconómica determina tan directamente los resultados escolares, ha resultado ser un factor central en la crisis educativa chilena, que no ha sido sustancialmente modificada por la legislación y las políticas públicas que han intentado hacerse cargo de esta materia. En lo referente a la incidencia de las prácticas de selección en la profundización de la desigualdad, tanto de parte de los establecimientos educacionales, como por parte de las familias, se ha mostrado que aquellas contribuyen de manera significativa a promover la segregación social (Álvarez,

G., y Peña, C., 2011), factor por el cual se llegó a legislar sobre el tema bajo la intención explícita de prohibir las prácticas selectivas.

El paso señalado, en dirección a poner a las prácticas de selección como algo a limitar y superar progresivamente, comenzó a expresarse de manera explícita en la Ley General de Educación (LGE) que reemplazó a la anterior Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), cambio legislativo que fue motivado tras la irrupción de la movilización estudiantil encabezada por los estudiantes secundarios, en el año 2006, y la designación de una Comisión Asesora Presidencial por parte del Ejecutivo, para atender la situación del sistema educacional chileno, que debido a tales manifestaciones de descontento y malestar, se mostraba como necesario y urgente de reformar.

Sin embargo, en la mencionada legislación, motivada centralmente por el cambio de escena producido el año 2006, se instauró una regulación que permitió a las escuelas realizar exámenes de admisión, el cobro por la participación en el proceso, y el rechazo de estudiantes que pudiesen tener características que no se ajustaran al proyecto educativo del establecimiento, produciéndose una ambigüedad o “área gris” que terminó posibilitando la utilización de mecanismos que terminarían finalmente seleccionando por factores socioeconómicos o por rendimiento académico dentro del propio marco de la ley (Elacqua y Santos, 2013).

Esta ambigüedad en la política implementada sobre la materia fue sistemáticamente apuntada por los actores del conflicto educacional, y varios estudios señalaron la necesidad de construir un nuevo marco regulatorio que estableciese de manera más clara y detallada la prohibición de las prácticas selectivas que se siguieron llevando a cabo a pesar de la declaración de la LGE (Elacqua y Santos, 2013, Carrasco, 2014).

Por otra parte, en un modelo educativo marcado por el ideal de la competencia y la homogeneización de resultados medibles mediante pruebas estandarizadas, los incentivos que ofrece este esquema contribuyen a que las escuelas busquen matricular a los mejores alumnos para poder aumentar sus puntajes en estas pruebas, principalmente el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, y la Prueba de Selección Universitaria, PSU, instrumentos centrales en la medición de resultados educativos medibles y estandarizados, aspecto que se ha convertido en un eje central en la configuración del sistema.

Estos dos elementos –la posibilidad de rechazar alumnos que no calcen con el proyecto educativo, y la presión que impone el sistema escolar– hacen posible que, en los hechos, las escuelas chilenas seleccionen a los alumnos que quieren educar, más allá de las regulaciones normativas que parecieran limitar esa posibilidad. Así, los colegios tratan de dejar fuera, ya sea a los estudiantes de peor rendimiento o bien a aquellos que tiene alta probabilidad de tener bajo desempeño, los que, en general, suelen ser aquellos que provienen de un nivel socioeconómico más bajo, agravando con ello la segregación escolar.

Un estudio del año 2014 presenta abundante evidencia respecto a este tema (Carrasco y otros, 2014), revelando que el 50% de los directores de establecimientos declara practicar mecanismos selectivos en la admisión de estudiantes de primer ciclo, siendo,

entre estos, la sesión de juegos la práctica selectiva más usada. Los directores declaran además seleccionar de manera independiente de la cantidad de demanda de ingreso a sus respectivas escuelas: El estudio citado estableció que aproximadamente un 42% de los establecimientos educacionales chilenos utiliza prácticas de selección incluso cuando cuentan con más vacantes disponibles que postulantes para completar la matrícula, lo que muestra precisamente el afán y efecto principalmente segregadores que caracteriza estas prácticas.

El estudio reseñado, también muestra cómo las escuelas más selectivas son aquellas con mayor nivel socioeconómico y puntajes más altos en el SIMCE, destacándose el sector particular pagado y los establecimientos particulares subvencionados con montos de copago elevado.

En una arista de alta relevancia, dado el peso que tiene este sector en el conjunto del sistema escolar, los datos arrojados por el citado estudio de Carrasco y otros, muestran, como en otras variables de análisis, la alta estratificación y diferenciación interna que existe al interior del subsistema de escuelas particulares subvencionadas. En éstas, el estudio mencionado señala que el 71% mantiene prácticas relacionadas con la selección, que se utilizan para la admisión de alumnos de primer ciclo. El estudio reseñado también corrobora el hecho de que los establecimientos más selectivos cuentan con una composición social y académica más homogénea que aquellos menos selectivos, cuya composición resulta ser más heterogénea y diversa.

Por su parte, algunas políticas públicas impulsadas en estos años han intentado paliar la situación descrita, con niveles de éxito dispares. En este sentido, la Ley de Subvención Escolar Preferencial se promulga en el año 2008, y establece un nuevo esquema de financiamiento para las escuelas en Chile, modificando el anterior esquema de subsidio estatal o “voucher” universal y plano (establecido en normas legales promulgadas en los años 1989 y 1993 que comenzaron con el esquema de “copago”), por uno diferenciado socioeconómicamente, basado en la idea de que los estudiantes provenientes de familias socioeconómicamente más precarias (“prioritarios”, como categoriza la ley), tienden a tener un promedio de rendimiento escolar más bajo y, por tanto, requieren de mayores recursos que los que provienen de familias de mejor situación socioeconómica (Biblioteca del Congreso Nacional, 2014; Domínguez, 2014).

Se ha señalado que la Subvención Escolar Preferencial (SEP) ha contribuido a disminuir la presión por dejar fuera a los alumnos de menores recursos, y existe una probabilidad de que eso explique, en parte, la disminución relativa de la segregación educativa que se ha apreciado desde su entrada en vigencia en el sector particular subvencionado, aun cuando tal efecto, se ha mostrado, ha sido más bien modesto y su real vinculación con la aplicación de la Ley SEP sea controvertible (Biblioteca del Congreso Nacional, 2014; Domínguez, 2014).

Como señala el autor citado:

“se observa una tendencia cada vez mayor en la proporción de estudiantes vulnerables (20% inferior) para las escuelas que decidieron participar en la

SEP, los resultados [...] no nos permiten demostrar que la SEP haya tenido un efecto fuerte sobre la composición escolar” (Domínguez, 2014, p.21) “Hay diversas razones para mantener cautela respecto de la posibilidad de afectar significativamente el patrón de segregación escolar con una reforma como la SEP” (Domínguez, 2014, p.23).

Como cuestión adicional, la SEP también ha logrado reducir en parte las brechas educacionales entre los alumnos de mayor y menor nivel socioeconómico (Carrasco et al., 2014). Asimismo, el estudio de Carrasco y otros (2014) muestra la existencia de un porcentaje no menor (39%) de establecimientos beneficiarios de la Ley SEP que declaran usar la sesión de juegos en los procesos de admisión de sus alumnos.

Este escenario no sólo atenta contra los niveles de equidad del sistema educacional, sino que también perjudica su eficiencia, debido a que, si los establecimientos que más segregan quisiesen obtener desempeños académicos similares a los que exhiben hoy en día, pero con una composición socioeconómica y académica más diversa, se verían obligados a mejorar la gestión y los procesos internos, y por tanto, la calidad de la educación que imparten (Carrasco, 2012, Radic, 2014). De este modo, la situación reseñada de tan alta segregación, tiene en los mecanismos de selección y las prácticas culturales asociadas a ellos una de sus fuentes más relevantes de reforzamiento, siendo un pilar de este fenómeno que tan gravemente atenta contra mejores niveles de calidad e inclusión social en el sistema escolar chileno (Bellei, 2010).

En todo caso, es significativo señalar que las prácticas de selección tienen, por lo general, un apoyo por parte de los padres y apoderados. En la “IX Encuesta de Actores del Sistema Educativo” del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2013), un 70% de los encuestados (apoderados, profesores y directores) manifestó estar de acuerdo con el uso de mecanismos selectivos. Por su parte, el 83,6% de los apoderados en colegios particulares subvencionados estiman que es adecuado seleccionar para cautelar el nivel académico del establecimiento, y si bien solo un 12% de los encuestados está de acuerdo con que se expulse a un estudiante por razones académicas, el 70% está de acuerdo con que se les expulse por “mala conducta”.

Así, en específico, tratándose del sector particular subvencionado, el carácter segregador que se puede apreciar en las concepciones que predominan, tanto desde las familias como de los sostenedores, muestran la existencia de un incentivo institucional y sistémico a la expansión de unas prácticas e idearios culturales que promueven la segmentación y la diferenciación socioeconómica mediante el sistema educativo, tema que, junto al sostenido crecimiento de este sector del sistema escolar, señala el carácter estructural de la promoción de la segregación educativa (Contreras, 2010).

Lo anterior queda de manifiesto mediante diversos índices revelados por estudios de las prácticas selectivas de los padres y apoderados en el transcurso del avance de la educación particular subvencionada, el sector más dinámico y creciente del sistema escolar, desde la instauración de sus pilares normativos centrales, a comienzos de la década de los noventa. En general, puede decirse que este sector está marcado por la búsqueda de afinidad y pertenencia socioeconómica, por la intención de los padres y

apoderados por una educación “entre pares” entendido en su sentido más segregador: el querer que los hijos e hijas se eduquen con estudiantes de una pertenencia socioeconómica similar a la propia (Carrasco, 2014), y en los anhelos de ascenso social que comúnmente se considera como un objetivo primordial de la educación para las familias.

El escenario descrito viene a señalar la alta complejidad de la pretensión de terminar con la selección en las escuelas, por la existencia de una convicción cultural, expresada en múltiples prácticas selectivas, no siempre conscientes por parte de los agentes que las realizan, de que la escuela debe reunir a grupos homogéneos que actúan y viven de acuerdo al modelo que cada uno reconoce como propio y válido.

Entendida de este modo, la escuela aporta el acceso a los aprendizajes formales del currículum, pero también, y muy fundamentalmente, permite constituir y mantener una red social, otorgando contactos y estatus social, aspectos que orientan las elecciones escolares por parte de las familias, asumiendo el costo económico necesario para esto, aun teniendo que realizar altos sacrificios familiares en torno a la educación de sus hijos, cuestión que un porcentaje alto de la población está dispuesto a asumir (Manzi, 2007).

Así, la segregación escolar es el resultado de condiciones estructurales que favorecen decisiones individuales que aumentan aún más dicha segregación (Elacqua y Santos, 2013). Este fenómeno redundante en la alta complejidad en el tratamiento de este problema: la segregación educativa termina siendo la resultante de múltiples decisiones individuales de los distintos agentes que intervienen en la elección de escuelas y/o alumnos, pero dichos actores no necesariamente buscan precisamente el efecto segregador que sus acciones terminan produciendo.

Los establecimientos educacionales seleccionan con miras a obtener un alumnado más proclive a sus respectivos proyectos educativos, pero en especial, funciona el elemento de la competitividad y la búsqueda de homogeneidad, que permite el logro de mejores rendimientos en las pruebas estandarizadas lo cual constituye un factor determinante de información para las opciones de las familias.

En lo que respecta a las familias, refuerzan el efecto segregador, tomando decisiones que son el resultado de habitar un escenario de incertidumbres socioeconómicas y de permanente inseguridad, en un contexto social, laboral, y económico por lo general cambiante e inseguro, al que se agrega, además, en los momentos de elección del establecimiento educacional de sus niños y jóvenes, un nivel de estrés y falta de información pertinente para realizar tal elección (Rojas, 2014, y 2016).

En síntesis, puede señalarse que este conjunto de circunstancias ha puesto al fin de la selección como un punto central para una escuela más inclusiva, que aporte al desarrollo de una sociedad más igualitaria e integrada. Parte central de los argumentos que se han sostenido por los defensores de una política de fin de la selección se originan en una concepción amplia de la inclusión (Rojas, 2016).

De lo que se trata, se ha argumentado, es de lograr un convencimiento que apunta a los

establecimientos educacionales en el sentido de que la inclusión es un objetivo primordial del proceso educativo y una fortaleza del mismo, aminorando la idea de que podría convertirse en un riesgo frente a eventuales malos resultados en las pruebas estandarizadas (Rojas, 2016).

Es éste el contexto del que surgió la demanda por mayores niveles de inclusión en el sistema educacional, y, en particular por parte de los hacedores de políticas, por la elaboración de propuestas que tiendan a una política más clara en incentivar la inclusión, abordando temas relacionados, como el reducir la carga de exigencias burocráticas de la Ley SEP o atender las consecuencias segregadoras asociadas a los resultados de las pruebas estandarizadas, particularmente el SIMCE.

Con esta perspectiva, y con la vigencia de la Ley de Inclusión Escolar que refuerza y desarrolla más detalladamente los principios e ideas matrices ya presentes en la LGE, se visualiza progresivamente un cambio en el sentido de modificar sustancialmente las características del sistema previo fundado en la competitividad, la primacía total de las opciones individuales en un contexto educacional mercantilizado, y el Estado subsidiario (Ruiz y Boccardo, 2015).

De este modo, se ha retomado el debate entre concepciones ideológicamente contrapuestas en relación a las ideas sobre la educación, con una oposición entre aquellas posiciones fundadas en lo que en épocas pasadas se llamó “Estado Docente” y por tanto una acción más decidida del Estado en cuanto a conformar un marco de acciones y normas donde lo público y colectivo tiene un predominio frente a lo privado e individual, versus otras que privilegian una idea de “Libertad de Enseñanza” que, en el contexto actual, tiende a concretarse principalmente en la posibilidad de realizar emprendimientos y proyectos educativos de carácter particular, y por consiguiente, la facultad derivada de aquello de poder seleccionar a los alumnos que deseen incorporarse a dichos establecimientos (ver Capítulo 8).

3.1 Niveles de la selección: admisión, permanencia, y trabajo en aula

Al hablar de selección escolar es común asociarla solamente a los procesos y prácticas de admisión, pero desde una perspectiva más amplia, puede señalarse que lo anterior constituye un “primer nivel” de las prácticas selectivas, sin duda determinante, pero no el único. Un segundo nivel sería aquél referido a la permanencia del estudiante en el establecimiento educacional: la no renovación de la matrícula (hecho que tiene lugar al término del año escolar respecto del siguiente) o la expulsión del estudiante (procedimientos que se verifica durante el año escolar).

Este segundo nivel en las prácticas selectivas, de expulsión o salida de él o la estudiante del establecimiento educativo, está motivado por distintas causales o bajo justificaciones diversas, pero pueden señalarse como las más recurrentes el bajo rendimiento escolar y las conductas o actitudes contrarias al Proyecto Educativo Institucional (PEI) promovido por el establecimiento (Radic, 2014). Pero también, otras que suelen ser más difíciles de ser declaradas y defendidas abiertamente, como la pertenencia socioeconómica del

alumno o alumna y de su familia. Estas prácticas selectivas de segundo orden permiten a los equipos directivos de los establecimientos educacionales instaurar por la vía de los hechos una selección de segundo nivel, que termina reforzando la diferenciación y la segregación escolar.

Por último, un tercer nivel está dado directamente por el trabajo pedagógico en el establecimiento, es decir, por la organización y distribución de los estudiantes acorde a sus resultados reales o potenciales, cuestión fundamentalmente dada por el trabajo en aula, pero que abarca la instauración de criterios de funcionamiento del proceso educativo y el trabajo docente, como cursos ordenados por letras de acuerdo al rendimiento de los estudiantes, cursos diferenciados para los más aventajados en ciertas materias, o la destinación temprana de estudiantes a programas de formación técnica o laboral para quienes presentan mayores dificultades y menor rendimiento académico (Radic, 2014).

En un sentido más general aún, puede señalarse que la misma convivencia escolar, y las prácticas de inclusión o exclusión que se practican al interior de cada establecimiento, establecen una cierta selectividad que fomenta o bien desincentiva la permanencia de un estudiante en su escuela (Radic, 2014). En todo caso, en este sentido, el significado más específico de lo que se denomina como prácticas selectivas bien puede perderse y comienza a abordar temáticas más amplias y generales del proceso educativo, por lo que aquí se abordará la problemática de la selección más bien referida a las cuestiones del primer y segundo nivel de selección reseñados más arriba, es decir, las prácticas de admisión y de exclusión o salida de las y los estudiantes de los establecimientos educacionales. De todos modos, es importante tener en consideración estos distintos niveles de las prácticas selectivas, pues en los contextos concretos en que se desarrollan, éstas interactúan y se retroalimentan mutuamente.

3.2 Temas relacionados con el fin de la selección escolar

Repasando la trayectoria de las principales iniciativas y normas generadas en torno a la problemática educacional, en particular a aquellas que tienen mayor incidencia sobre el tema de la selección escolar (la Ley General de Educación, la Ley de Subvención Escolar Preferencial, los Liceos Bicentenarios y la Ley de Inclusión Escolar), se abordarán las aristas conceptuales e ideológicas más generales que guardan una relación con las distintas motivaciones y posturas presentes en el debate sobre la selección en el sistema educativo. Comenzaremos el análisis caracterizando la selección escolar y sus distintos niveles, para posteriormente reseñar cuáles son las principales prácticas de selección más específicas.

A continuación, se desarrollarán los temas de mayor análisis y controversia tanto académica como política en torno a la problemática de la selección escolar, comenzando por aquellos de carácter más amplio y general, y acercándonos progresivamente a los aspectos que dicen relación más directa y específica con los contenidos de la política

pública destinada a lograr el término gradual de las prácticas de selección en el sistema educacional.

3.2.1 El fin del financiamiento compartido y la prohibición del lucro en el sistema escolar

La temática de los sistemas y prácticas de selección escolar no surgió por sí sola como un elemento independiente y específico, sino que su irrupción en la agenda pública se debe a que configura uno de los elementos centrales del conflicto educacional en Chile, y la demanda y problemática de una reforma en esta materia. Debido a esto, se requiere de un abordaje íntegro a esta temática, relacionándola también con las otras aristas del problema educacional, y en particular, con los otros puntos primordiales sobre los que se ha constituido el debate sobre el sistema escolar: el financiamiento compartido o copago, y el lucro.

El financiamiento compartido supone de por sí un principio de selectividad. Instalado en los inicios de los años noventa, el financiamiento compartido fue generando una regresiva escala de segmentación en los colegios particulares subvencionados, sector del sistema escolar que ha venido creciendo sostenidamente desde entonces, llegando a superar al subsistema de Educación Municipal. Como señala García-Huidobro, la instauración de esta forma de financiamiento se basó en dos argumentos complementarios: por una parte, como un incentivo hacia los padres para controlar la calidad del servicio educativo ofrecido por las escuelas, y por otra, el permitir captar recursos de quienes no están entre los sectores más desventajados de la sociedad, para destinarlos a quienes más los necesitan, conforme al criterio del gasto social focalizado y el Estado subsidiario (García-Huidobro, 2007).

Sin embargo, a pesar de tal pretensión de dirigir de manera mejor los recursos hacia los sectores más vulnerables, la tendencia del sistema fue a o incrementar los recursos hacia éstos, sino más bien a hacer recaer el financiamiento de franjas crecientes del estudiantado a los recursos provenientes de las familias (García-Huidobro, 2007). Con esto, el supuesto derecho de las familias de elegir el colegio de sus hijas e hijos, termina supeditado a la oferta existente en sus respectivos lugares de residencia, y a la capacidad de pago de las cuotas determinadas por el colegio, generando una escala de segmentación socioeconómica en el seno de las escuelas particulares subvencionadas (CEFECH, 2014).

Conforme a los criterios expresados por el Ministerio de Educación (Centro de Estudios MINEDUC, 2012), el 30% de la matrícula nacional es clasificada como vulnerable, del cual casi el cien por ciento asiste a escuelas con financiamiento público. Además, el 70% de los alumnos vulnerables asisten a escuelas municipalizadas, mientras que sólo el 30% va a escuelas particulares subvencionadas. En el detalle por sector, el particular subvencionado, como ya se dijo, de un crecimiento explosivo en las últimas décadas, se encuentra internamente mucho más segregado que el municipal. Casi la mitad de los alumnos de colegios particulares subvencionados no tienen ningún compañero vulnerable, mientras esta cifra es sólo de 3% en el sector municipal.

Con estos antecedentes, no es extraño el que se haya sindicado a la modalidad de financiamiento de la educación conocida como financiamiento compartido o “copago”, como uno de los factores centrales en la profundización de la segregación socioeconómica en el sistema educativo chileno (Valenzuela, 2008).

En el estudio citado, se señalaba muy claramente, en el año 2008, que:

“[s]i nuestro país tiene como objetivo lograr una sociedad más integrada es indispensable atacar las causas que ocasionan que la segregación escolar sea considerablemente mayor que la segregación residencial de nuestros barrios y ciudades. Una de estas causas es el financiamiento compartido, al cual –como ha quedado demostrado- genera un enorme efecto sobre la segregación, no sólo porque implica reducir las posibilidades de elección escolar de las familias de menores ingresos, sino porque deriva en que éstas terminen matriculando a sus hijos en colegios más segregados, donde la mayor parte de los compañeros de clases presentan condiciones sociales y culturales similares” (Valenzuela, 2008, p.52).

Por otra parte, y como factor complementario de lo anterior, la existencia de fines de lucro fomenta aún más el interés en seleccionar por parte de los establecimientos educacionales, dado que, al encontrarse el sistema educacional en su conjunto inmerso en criterios y lógicas de mercado, para los sostenedores existe un fuerte incentivo por seleccionar a los estudiantes por la pertenencia socioeconómica de sus familias, con el fin de que los puntajes en las pruebas estandarizadas, básicamente el SIMCE, sean lo más altos posibles, atrayendo así a los estudiantes con mayores posibilidades de rendir estas pruebas obteniendo los mayores puntajes posibles. Así, la interacción entre estos dos factores incide fuertemente en una configuración del sistema que tiende a replicar y reforzar la segregación socioeconómica del sistema educativo.

3.2.2 El “Efecto pares”

El llamado “efecto par” o “efecto de los compañeros” puede definirse como el efecto que produce la composición de los alumnos que comparten un aula o escuela, influenciando o afectando los resultados educacionales obtenidos por los estudiantes, y por tanto, siendo un factor que conduce a que diferentes agrupaciones de alumnos producen logros educativos determinados por dicha composición. En un sentido positivo, se señala que es el efecto que se produce cuando los alumnos son expuestos a grupos heterogéneos, diversos, donde los estudiantes interactúan en contextos de colaboración y complementariedad, por lo que, se afirma, tienden a aprender mejor, tanto en sus resultados académicos como en los otros aspectos del proceso educativo.

Los estudiantes más aventajados refuerzan sus conocimientos con la posibilidad de contribuir en el aprendizaje de sus compañeros de clase (Radic, 2014). En general, es pertinente señalar que hay una ardua controversia en torno a la influencia efectiva que tenga en la realidad educacional en general, y las consecuencias, positivas o negativas,

que podría tener, habiendo no pocas visiones que tienden a negar la existencia de la efectividad del efecto pares (Illanes, 2014), e, incluso entre quienes afirman su existencia y eventual influencia positiva, se reconocen las dificultades metodológicas en su estudio, análisis, y medición (Bellei, 2013).

En todo caso, puede señalarse que el denominado efecto par tiene una influencia mayor para los estudiantes de los estratos socioeconómicos más bajos, y por tanto, pertenecientes a familias que cuentan con un menor grado de estímulos educativos, tanto en sus hogares, como en los entornos territoriales y culturales en los que viven.

Esto tiene una importancia no menor en el debate de segregación escolar, ya que aquellas políticas que intenten atenuar el fenómeno de la segregación escolar y la baja calidad de la educación que se imparte para estos sectores, como por ejemplo a través de subvenciones diferenciadas, tienen un efecto positivo en el rendimiento promedio de la población, debido a que el incremento del rendimiento individual frente a un aumento en el correspondiente promedio de la clase, en el contexto de establecimientos donde se concentran los alumnos de mayor vulnerabilidad, compensa la correspondiente y eventual disminución de los resultados en establecimientos que agrupan alumnos aventajados.

Lo anterior constituye un análisis no totalmente comprobado en las investigaciones correspondientes (Rodríguez, 2010), sin embargo, la evidencia mostrada por los sucesivos análisis del “efecto par” parecen ser concluyentes en su efectividad en los casos de los establecimientos y alumnos de sectores más desventajados.

Por otra parte, entre los sectores socioeconómicos más altos, en general, la evidencia muestra que si bien no hay efectos mayores en cuanto a los rendimientos académicos, sí tiene consecuencias de tipo social y cultural que son parte de los fines de la educación: tiende a superar prejuicios socioculturales, permite el desarrollo de efectos que perduran a lo largo de la vida en cuanto a mayor respeto y reconocimiento mutuo, y genera una mixtura social que tiene efectos en la formación de una ciudadanía más inclusiva y plural, con mayores grados de reconocimiento y respeto mutuo fundados en la diferencia y la heterogeneidad social efectiva en la sociedad.

En todo caso, la existencia de este fenómeno o efecto, que es central en cuanto a las argumentaciones que defienden lo positivo de poner fin a los mecanismos de selección, es difícil de determinar como algo aislado o aislable de otras variables. Como señala San Martín (2014), hay tres posibles explicaciones del fenómeno o efecto par:

- 1) la propensión del comportamiento de un estudiante varía con el comportamiento del grupo curso, por ejemplo, el logro de un estudiante tiende a variar con el logro promedio del grupo curso;
- 2) la propensión del comportamiento de un estudiante varía con las características contextuales del grupo curso (el logro de un estudiante varía con la composición socioeconómica del grupo curso); y
- 3) los estudiantes del mismo grupo curso tienden a comportarse de manera

similar ya sea porque comparten características individuales similares o porque enfrentan situaciones de medio ambiente similares (siguiendo el mismo ejemplo, si estudiantes del mismo grupo curso tienen logros similares es porque son enseñados por el mismo docente).

De todas formas, este factor ha sido una parte muy significativa de los argumentos desplegados en función de la defensa del fin de las prácticas de selección escolar, más allá de la dificultad de su comprobación científica. Un resumen de estos argumentos se puede encontrar en el artículo “Efecto pares, mitos y verdades en el aula” (Carrasco, 2014 b), en el que se detallan los beneficios que otorga la heterogeneidad social, cultural, académica de los estudiantes, tanto a nivel de aula como de escuela, señalando cuatro modalidades o variantes mostradas por diferentes investigaciones del ámbito educacional en el que se muestran las múltiples expresiones y ámbitos en que opera el efecto pares:

“La más usual, es aquella que vincula la mezcla social con ganancias o pérdidas en términos de logros de aprendizaje obtenidos por los niños en test estandarizados como el SIMCE (...) En segundo lugar (...) la calidad de los aprendizajes en habilidades críticas para la sociedad actual: ganancias en capacidades de autorregulación del proceso de aprendizaje, habilidades metacognitivas al transmitir conocimientos y habilidades con otros estudiantes, así como también aptitudes de trabajo colaborativo y colectivo (...) En tercer lugar (...) es que las aulas y escuelas heterogéneas contribuirían al desarrollo de habilidades cívicas, a la formación de la ciudadanía ante la experiencia de educarse en diversidad social, religiosa y económica. Contribuye a comprender la experiencia pública de igualdad ciudadana desde la temprana niñez. A morigerar los prejuicios y otorgar bases para el entendimiento social y moral desde la escuela misma (...) Por último, educarse en diversidad social, económica y religiosa desarrolla la autonomía de los niños para conocer otros proyectos de vida y deliberar fundadamente sobre el proyecto de vida que desean para su propia vida. Desconocer otros proyectos de vida limita la autonomía de ese discernimiento. En esta perspectiva, la escuela no es la extensión o continuidad del hogar sino un suplemento en la conformación de la propia identidad” (Carrasco, 2014, p.1)

De este modo, el efecto pares tendría una acción en estos distintos planos que sobrepasan con mucho las consecuencias más específicas que tiene en el rendimiento académico de los alumnos. Esto último explica, en buena medida, el hecho de que son precisamente las posiciones que abordan esta temática desde una perspectiva que mira los objetivos del proceso educacional de manera más amplia que los resultados académicos medibles de manera homogénea, abarcando otras finalidades más generales y que van más allá del rendimiento académico, siendo éstas, las posturas que generalmente tienden a considerar de manera más protagónica y a evaluar de manera más positiva, al llamado efecto pares.

4. CONCEPTOS DEL MODELO DE CORRIENTES MÚLTIPLES

El modelo de “corrientes múltiples” propuesto por Kingdon en su libro *Agendas, Alternatives and Public Policies* (1984) propone un marco para comprender y analizar los cambios en la agenda pública, en particular, la aparición de nuevos temas en éstas, y su capacidad para alterar las políticas en la medida de que se produzcan cambios significativos en el contexto de “ventanas de oportunidad” (“policy windows”) que se abren al confluir las corrientes reseñadas en su marco teórico. Éstas últimas, consisten en un momento en el que se produce la posibilidad de insertar los asuntos que promueven los actores en la agenda gubernamental, dependiendo del rol y las capacidades de éstos, en su intención de incorporar sus propuestas y demandas en la agenda pública.

Para explicar el cambio en la formación de la agenda pública y la adopción de políticas, el enfoque de las corrientes múltiples identifica tres corrientes o flujos (“streams”):

- 1.- la corriente de problemas (“problem stream”),
- 2.- la corriente de soluciones (“policy stream”) y
- 3.- la corriente de políticas (“politics stream”),

Cuando las tres corrientes convergen o coinciden en el tiempo, se acoplan y generan “ventanas de oportunidad” (“policy windows”) que permiten a los actores políticos (“policy entrepreneurs”) intervenir y actuar de un modo u otro en la conformación de nuevas políticas públicas y asuntos que promueven o defienden en la agenda gubernamental (Cruz-Rubio, 2010).

4.1 Corriente de problemas: La primera corriente o flujo está conformado por los problemas relativos a una temática determinada. Este factor explica la razón por la que los elaboradores de las políticas prestan mayor atención a unos problemas respecto de otros, dada la esencial característica de la actividad política de escasez de tiempo y de atención disponible, lo que determina la priorización de temas y la supremacía de ciertas problemáticas o conflictos por sobre otros.

Así, está constituida por elementos perceptivos e interpretativos, con los que una situación se transforma en un problema donde un número de personas demanda la atención e intervención pública, es decir, su reconocimiento social. En esto, tienen alta incidencia la aparición de eventos relevantes (“focusing events”) que ponen en primera línea condiciones dadas que antes no eran identificadas como problemas, como movilizaciones y manifestaciones sociales, crisis económicas, eventos dramáticos, catástrofes y tragedias, entre otros, sucesos que abren ventanas de oportunidad y capturan la atención de los elaboradores de las políticas.

4.2 Corriente de soluciones: La segunda corriente o flujo está constituida por las ideas puestas en juego en torno al debate sobre la temática convertida en problema público. Se encuentra lo que Kingdon define como “sopa primigenia de las políticas” -“policy primeval soup”-, sumatoria de ideas surgidas entre los actores políticos y sociales implicados, las comunidades, organizaciones, redes y centros de estudios, entre otros,

que comparten un interés o preocupación sobre un área de las políticas, formulando sus posiciones y propuestas respectivas, que van configurando el campo de debate y líneas de acción relacionadas con el tema puesto en la agenda pública.

Las ideas desplegadas por los distintos actores tienen una duración variable, se combinan con nuevas o anteriores, y solo algunas pocas logran perdurar y captar una atención suficientemente significativa para incidir fuertemente en la construcción de políticas públicas. Los criterios de selección de ideas mencionados por el modelo de Kingdon son principalmente la viabilidad técnica, su aceptabilidad con arreglo a ciertos valores, y el peso de las instituciones y actores con los que guardan relación. En particular, la relación de ciertas ideas con éstos, y su integración con una red o comunidad política que tenga una incidencia en el escenario político, son fundamentales para comprender las variaciones en el tiempo y los modos en los que las ideas germinan, se discuten y prosperan (Kingdon, 1984 citado en Cruz-Rubio, 2010).

4.3 Corriente política: La tercera corriente (“politics stream”) está conformada por tres elementos:

a) “Pulso”, “clima”, o “humor” nacional - “National mood”-, se refiere a las nociones y opiniones que tiene la ciudadanía de un país sobre determinados temas, y que tiende a pensar en términos generales de la misma forma constituyendo una especie de sentido común compartido, que de todas formas varía en el tiempo.

b) Campañas o acciones de los grupos de presión: los actores políticos y “hacedores de políticas” (“policy makers”) adoptan ciertas posiciones y llevan a cabo sus acciones en atención al apoyo o resistencia de grupos de interés, y los indicadores de consenso o disenso presentes en la sociedad sobre un determinado tema.

c) Los cambios en los detentores de los cargos públicos y autoridades gubernamentales y parlamentarias, en las cúpulas y mandos medios de las administraciones públicas, provocan alteraciones en los escenarios en los que se despliegan las ideas, opiniones, problemas y soluciones sobre los temas que ingresan y predominan en la agenda pública (Cruz-Rubio, 2010).

Junto a esto, es pertinente, dadas las características del problema político aquí abordado, cuya aparición y desarrollo ha tenido una fuerte influencia por parte de actores sociales que han puesto el tema en la agenda, desarrollar el concepto de “actor social”, que puede caracterizarse como aquellas personas, grupos, organizaciones, movimientos, que tienen un cierto interés en un programa, proyecto, o conjunto de ideas referidas a una temática particular. Más en específico, como “actor clave” se entiende a aquellos que pueden influenciar significativamente o son altamente relevantes para que una situación o problemática se desarrolle o manifieste de determinada forma (Tapella, 2007).

Atendidos estos conceptos y modelo de análisis, se abordará a continuación el caso de irrupción en la agenda pública de la cuestión de la selección escolar y la demanda por el fin o término de las prácticas de selectividad.

5. ANÁLISIS DE LA MODIFICACIÓN QUE ESTABLECE EL FIN AL PROCESO DE SELECCIÓN ESCOLAR

Tras las movilizaciones estudiantiles del 2006 exigiendo, entre otras demandas, la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación, LOCE, el debate público se enfoca de manera prioritaria en torno a las transformaciones necesarias en el sistema educacional del país (Falabella, 2008). Si bien es cierto se puede señalar que en ámbitos no sólo referidos al sistema educativo, ya con anterioridad se venía formulando por parte de diversos actores sociales, políticos, e intelectuales críticos al modelo neoliberal instalado en Chile, una crítica a la deriva de los gobiernos de la Concertación que, se acusaba, tendía a profundizar y perfeccionar ese marco legado por el régimen cívico-militar en los años previos a la transición (Mayol, 2015; Ruiz y Boccardo, 2015) y que en ese sentido se venían debatiendo e implementados algunas políticas públicas destinadas a modificar en aspectos puntuales este escenario, aún predominaba, también en cuanto a la situación del sistema educativo como en otras temáticas, una visión más complaciente sobre las políticas que se venían implementando hasta entonces y una omisión o subvaloración de la continuidad que estas representaban frente al modelo instaurado por la dictadura previa.

Incluso, puede señalarse que una visión de este tipo tendía a predominar en los análisis de actores extranjeros sobre el sistema educacional chileno. En el informe de la OCDE de revisión de políticas educativas de Chile, del año 2004, por ejemplo, se enfatizaba el elemento de ruptura frente a la continuidad que había existido entre las políticas educacionales de los gobiernos de la transición frente al instalado por el gobierno dictatorial previo:

“El gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981. Esta opción se tomó a pesar de las expectativas del profesorado de que ello ocurriera, y a pesar del origen e implementación autoritarios de ambos cambios. Junto con ello, fijó como norte de sus políticas el logro de una calidad considerablemente más alta y una equidad de la provisión de educación financiada públicamente. Con ello redefinió el papel del estado en el sector: de un papel subsidiario, consistente en funciones de asignación de recursos y supervisión de los marcos institucionales y educativos en que la competencia por matrícula producía determinados estándares de logro y patrón de distribución social, a un papel promotor y responsable, tanto respecto de los objetivos de calidad a nivel del sistema en su conjunto, como de los de equidad” (OCDE, 2004, p.20).

En este contexto, el último tiempo, en especial tras los dos ciclos de movilización emblemáticos del movimiento estudiantil, en los años 2006 y 2011, se han generado medidas y políticas públicas puntuales en un sentido diverso al que venía imperando hasta ese momento, tendiendo a darse un debate que transcurría en los marcos del predominio de visiones que no cuestionaban de manera sistemática los pilares del modelo, en particular, las tendencias privatistas y privatizadoras, las perspectivas

situadas en el marco de las dinámicas del mercado y la individualización que venían siendo hegemónicas desde la implantación del orden neoliberal, y en particular, tras su afianzamiento en el transcurso de los gobiernos de la Concertación (Atria, 2012; Mayol, 2014).

Por ejemplo, el Decreto N° 196 de 2006 del Ministerio de Educación, estableció que las escuelas que reciben aportes del Estado deben mantener en su matrícula total al menos a un 15% de sus alumnos en condición de vulnerabilidad socioeconómica, exceptuando de este requisito a los establecimientos que no hayan recibido suficientes postulaciones de estudiantes vulnerables. Este decreto, que sería conocido como la “Ley del 15%”, finalmente ha terminado teniendo una escasa aplicación, tanto por su falta de conocimiento (Rojas, 2009), como por la falta de fiscalización sobre esta normativa: “La escasa evidencia respecto a la “ley del 15%” indica que se trata de una norma desconocida, que ha recibido poca difusión y que no se aplica (...). Tampoco pareciera existir una fiscalización estrecha de la misma – que involucraría auditar los procesos de admisión de las escuelas – ni mecanismos complementarios de apoyo para que niños vulnerables puedan llegar a escuelas que están más allá del entorno inmediato de su domicilio” (Treviño, et al., p.43).

Este Decreto vino a concretar una de las modificaciones a la Ley de Jornada Escolar Completa aprobada por el Congreso en el año 2004. De esta manera, el Estado fijó un mecanismo de “cuotas obligatorias de alumnos vulnerables” en escuelas con financiamiento público, cuestión inédita en América Latina, y que recibió múltiples críticas por parte de los detractores: Se cuestionó la efectividad y viabilidad de la medida, pues los establecimientos afectos a la “Ley del 15%” se encontraban por lo general fuera de los sectores urbanos más vulnerables, por lo que, se argumentaba, los estudiantes no se trasladarían lejos de sus lugares de residencia por los gastos y problemas derivados del costo de traslado, lo cual terminaría impidiendo la aplicación de la norma por la imposibilidad de cumplimiento de la cuota del 15%. Junto a lo anterior, se afirmó que la admisión obligatoria de un porcentaje de estudiantes provenientes de familias vulnerables podía tener efectos negativos en las comunidades escolares, “pues la calidad de los aprendizajes dependía de los compromisos y convencimientos institucionales y no de las imposiciones legales. Por lo tanto, una medida de esta naturaleza atentaba contra la libertad de los establecimientos” (Rojas, 2009, p.33) para la toma de decisiones relativas a su proyecto educativo, y como consecuencia, el derecho a la libertad de enseñanza de las familias.

Así, tal como otras iniciativas legales, esta normativa tampoco rindió los efectos inclusivos que podría haber propiciado, en un fenómeno que podría señalarse como una característica general de las políticas públicas que han intentado hacerse cargo del problema de la segregación educacional.

Señalada como marco general esta trayectoria de reformas e intentos de generación de políticas inclusivas en el sistema educacional, es con posterioridad al año 2006 que se aprecia un cambio progresivo en el escenario en el que se desenvuelve la temática educativa, tendiendo a cuestionarse de manera más visible los pilares sobre los que se

asentaban dichas coordenadas del debate público. Y más en específico, es cuando la problemática educacional adquiere un grado de urgencia y centralidad, tras la irrupción de las movilizaciones estudiantiles entre los meses de marzo y junio de ese año, que derivan en la conformación de un “Consejo Asesor de la Presidenta para la Calidad de la Educación” convocada por el Poder Ejecutivo, integrado por 81 miembros representativos de distintos actores del conflicto educacional y de la escena política e intelectual del país que abordará el tema y formulará un informe con propuestas, que tras el debate parlamentario, se materializará en la promulgación, en septiembre de 2009, de la Ley General de Educación, LGE, que vendría a reemplazar a la LOCE.

Dicho Informe fue presentado el 9 de abril del 2007 (Consejo Asesor Presidencial, 2007) Si bien el proceso llevado a cabo por el Consejo Asesor tuvo una participación de representantes de un arco más plural que el esquema político institucional de esos años, y por lo pronto, más diverso que la llamada “Comisión Nacional para la Modernización de la Educación” que originó el “informe Brunner”(texto que estableció los lineamientos de la reforma educativa de los años 90s), aquél no prosperó por falta de acuerdo entre los actores políticos dominantes en el Congreso, tanto las dirigencias de la Concertación, como de la Alianza de partidos de derecha. Ante esto, se originó una comisión o mesa negociadora más reducida, que incluyó exclusivamente a estos últimos actores, y que decantó en el “Acuerdo por la calidad de la Educación” presentado el 17 de noviembre de 2007, donde se dio la icónica imagen de estas dirigencias tomadas con sus manos en alto como muestras del consenso interno a ellas, pero con exclusión del resto de los actores sociales y políticos (Falabella, 2008; Garretón, Cruz y Aguirre, 2012).

La pretensión de poner fin a la selectividad en los sistemas educativos tiene como premisa el principio de que la educación anhelada se funda en la más amplia superación de las prácticas de exclusión, segregación, y discriminación que abundan en las sociedades como la nuestra (Radic, 2014). En este sentido, se considera que la inclusión no sólo mejora los rendimientos académicos de los alumnos y alumnas, como se verá más adelante, sino que también es la base para el logro de los objetivos más generales que debe tener el sistema educativo, esto es, la formación de valores en las personas que tiendan a principios como el reconocimiento y respeto mutuo, la solidaridad, la amistad y diálogo entre diferentes, la interculturalidad, y la maduración de una educación ciudadana que impregne progresivamente al conjunto de la sociedad y las prácticas y relaciones sociales que se desenvuelven en ella (Radic, 2014).

En ese marco, hay desde hace décadas una abundante reflexión en torno a la inclusión como paradigma a seguir en los sistemas educativos, tema que ha sido primero impulsado por las propuestas relativas a la educación diferencial, y posteriormente, en los que se derivan de los procesos de migración y la multi o interculturalidad que traen aparejados, pero que ha ido progresivamente generalizándose a otras materias y aristas, entendiéndose por inclusión algo más omnicomprensivo que la sola “integración” de “el otro” o “diferente”.

5.1 Prácticas de selección escolar en los establecimientos educacionales en Chile

Conforme a lo anteriormente señalado, puede establecerse que el sistema educativo chileno promueve fuertemente las prácticas de selección, a pesar de las políticas públicas que han intentado regular y limitar los procesos selectivos y sus efectos en el sistema en su conjunto, como la Ley General de Educación, La Ley de Subvención Escolar Preferencial, o los Liceos Bicentenario (que se detallarán más adelante). Así, a partir de las diferentes fuentes de información contenidas en numerosos estudios sobre la materia, se observa el uso de mecanismos selectivos para filtrar la composición del alumnado por parte de los establecimientos.

Por ejemplo, en el referencial estudio de Carrasco y otros (Carrasco et.al., 2014), se demuestra que tales procesos de selección son realizados incluso en aquéllos establecimientos que cuentan con más cupos que postulaciones, con lo que se aprecia el hecho de que es más bien una consecuencia de una extendida dinámica de elección de estudiantes fundada en las lógicas de “mercado escolar” cuyo criterio fundamental son los resultados de las pruebas SIMCE, que afectan la reputación de las escuelas y con ello el interés de las familias cuyos hijos tienen mejores rendimientos académicos por ingresar a ellos, considerados como mejores establecimientos precisamente aquellos que dichas mediciones establecen como tales, además de, con ello, simplificar los procesos educativos y el trabajo en aula, al tener, al menos en un principio, una homogeneidad y “normalidad” mayores en el interior del establecimiento (Matus y Rojas, 2015).

Esto, además, es aún mayor en el caso de los establecimientos catalogados como “emblemáticos”, que se basan precisamente en estos procesos, y también, en los generados por el programa de “Liceos Bicentenario”.

El programa Liceos Bicentenario de Excelencia comienza su funcionamiento en el año 2010, primer año del Gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014), y surge con la pretensión de proporcionar una educación de calidad para los estudiantes de origen socioeconómico más bajo que, siendo destacados académicamente en sus respectivos contextos escolares, no tienen opciones de ingresar a la Educación Superior debido a sus bajos puntajes en la PSU, debido muy centralmente por la baja calidad de los establecimientos a los que asisten. Con dicho objetivo, se convocó a la implementación de una red de establecimientos educacionales de excelencia académica, con equipos directivos, docentes, y recursos reforzados, a la cual los sostenedores de establecimientos pudiesen postular. Finalmente, el proceso de implementación de un Liceo Bicentenario se formaliza con la firma de un convenio a 10 años entre el establecimiento y el Ministerio de Educación (Carrasco, Gutiérrez, Bogolasky, Rivero, Zarhi, 2014).

En estos, aunque se trata de un número acotado a nivel nacional, también se dan el examen y filtraje de aquellos alumnos que muestren un mejor rendimiento académico previo, reconociéndose por parte de estos establecimientos, la realización de un alto porcentaje de pruebas de conocimiento (un 90% de los establecimientos), la exigencia de entrega de informes de notas (un 84% de establecimientos); informes de disciplina (un 84% de las escuelas), de entrevistas a los propios alumnos (un 45%), y de entrevistas

a padres y apoderados (un 20% de los establecimientos) (Carrasco, Gutiérrez, Bogolasky, Rivero, Zarhi, 2014).

Es significativo señalar que dichas prácticas selectivas no contravienen la ley, ni tampoco las directrices del programa. Así, los efectos de las prácticas de selección corresponden a resultados colaterales o no buscados por el programa. Los procesos de admisión selectivos de los Liceos Bicentenario poseen las siguientes características:

1. Operan con independencia al nivel de demanda o cantidad de postulantes;
2. Son intensivos en sus métodos para capturar alumnos de excelencia, utilizándose múltiples instrumentos de evaluación para definir la admisión;
3. Se basan predominantemente en el rendimiento pasado, examinado a partir de la entrega de certificados de notas establecidos como requisito de admisión, lo que implica una barrera de entrada o 'selección indirecta' que inhibe la postulación de estudiantes de rendimientos inferiores.

A pesar de su número reducido, es relevante señalar algunas características adicionales de estos establecimientos, dado el efecto de "descreme" que provocan, tomando en consideración el interés que generan en el resto de los apoderados y alumnos en sus respectivas ciudades y comunas, y además, porque permite visualizar los efectos similares que provoca la existencia de las llamadas escuelas emblemáticas que existen con anterioridad a este programa, y que generan incluso un interés mayor por su reputación histórica.

Al analizar los datos sobre las características individuales de los postulantes seleccionados en los Liceos Bicentenario, se observa que en general pertenecen a la fracción de mejor rendimiento de sus escuelas de procedencia: el 67% de los estudiantes seleccionados provienen del 30% de mejor rendimiento en sus escuelas de origen. Como sugiere el estudio "Análisis del Estado de Implementación del Programa 'Liceos Bicentenario de Excelencia', del Centro de Estudio de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, de la Universidad Católica, 2014), es probable que la composición académica de estos liceos sea el resultado de la mayor atracción que producen estos establecimientos sobre los buenos estudiantes de los establecimientos geográficamente cercanos a ellos.

Así, las prácticas selectivas inciden en una composición académicamente homogénea de estos establecimientos, lo que, a nivel local y/o regional, implica que la implementación de este programa termina produciendo un efecto de 'descreme' del estudiantado con mayor rendimiento en sus distintos contextos territoriales: Las escuelas primarias locales pierden a sus estudiantes más destacados a manos de los Liceos Bicentenario, concentrando a los estudiantes de menores habilidades académicas en los establecimientos no bicentenario (Carrasco, Gutiérrez, y otros, 2014).

5.2 Legislación, políticas públicas e inclusión

5.2.1 La Ley General de Educación (LGE)

La elaboración y entrada en vigencia de LGE (N°20.370) fue presentada como un intento de generar un nuevo marco regulatorio que generara un punto de inflexión en el sistema educativo chileno. Sus primeros artículos recogen ampliamente esta pretensión, con unas formulaciones de carácter general y de declaración de principios que, mirado sólo en lo nominal, supone un desarrollo muy significativo en relación a la LOCE.

Comparado con la previa LOCE, la LGE contiene mayor explicitación de los fines y principios que la animan, siendo mucho más clara y sistemática en esto. En este sentido, el artículo 2° de la LGE señala:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (artículo 2°, primer inciso, Ley N°20.370).

Esta normativa, fue presentada como una iniciativa legal que pretendía avanzar en torno a la consecución de una “educación de calidad en condiciones de equidad”. En cuanto a la temática específica aquí abordada, establece criterios sobre la admisión y permanencia de los y las estudiantes en los establecimientos educacionales que cuentan con Reconocimiento Oficial, estableciendo un conjunto de casos en los que se asegura la permanencia del alumno o la alumna en su escuela: El embarazo y maternidad, el cambio de estado civil de los padres y apoderados, el no pago de obligaciones contraídas por los padres y apoderados y el rendimiento del alumno o alumna (esto, durante el año escolar respectivo).

La LGE también regula los procesos de admisión, prohibiendo la selección en función del rendimiento escolar pasado o potencial de los estudiantes, o de los antecedentes socioeconómicos de las familias, pero conteniendo una ambigüedad latente, regulando a continuación las condiciones y requisitos que debían tener los procesos de admisión

Se abre así la puerta a la interpretación por parte de los establecimientos educacionales, a la existencia de mecanismos de selección en los procesos de admisión de estudiantes. De este modo, la relativización de la prohibición de las prácticas selectivas permitió, como ha sido estudiado, que el carácter aparentemente coactivo de la no selección fuera puesta en entredicho en la práctica, siendo aplicados justamente pruebas, sesiones de juego, y entrevistas a los padres y apoderados que apuntan en el sentido de lo que se proponía eliminar con la normativa reseñada (Carrasco, 2014).

Además, había una falta de consistencia en la política propuesta, dado que si la argumentación para prohibir la selección se basaba fundamentalmente en las ventajas tanto para una educación ciudadana e inclusiva como para un mejor aprendizaje y una mayor excelencia escolar, de la mixtura, heterogeneidad y diversidad social al interior de las escuelas y, por tanto, en la necesidad de ir superando la fuerte segmentación del sistema escolar, la continuidad del sistema de financiamiento compartido aparecía como una contradicción, dado que éste, y su progresiva ampliación venía siendo el mecanismo más influyente en el aumento de la segmentación del sistema escolar chileno: el sector particular subvencionado fue creciendo sostenidamente año tras año, y durante el debate de la LGE, alcanzaba ya a alrededor de un tercio de la educación subvencionada.

Si a esto se le sumaba el 7,5% de los estudiantes que en ese momento estudiaban en establecimientos particulares pagados, la LGE no se hacía cargo de que más de un 40% de los estudiantes que se encontraban en una modalidad educativa en la que la selección se hacía por la capacidad de pago de las familias (Atria, 2012).

Así, realizando una mirada de conjunto, a pesar de que la LGE se planteaba generar un punto de inflexión en las múltiples variables que inciden en la caracterización del sistema educacional, en general y en cada una de sus temáticas, esto finalmente no ocurrió, y en cuanto a la selección, no marcó una diferencia sustancial en relación con lo previamente existente, permaneciendo prácticas selectivas ya sea por motivos académicos, socioeconómicos, o relacionados con el proyecto educativo de los establecimientos (como por ejemplo, por motivos religiosos).

En particular, en cuanto a lo socioeconómico y académico, la permanencia de un sistema con selectividad, siguió siendo uno de los rasgos que fomentan la segregación socioeconómica desde el sistema educacional, y además, ponen en cuestión la calidad y carácter inclusivo de la educación impartida por éste.

Así, como fue apuntado en su momento por distintos actores del mundo de la educación, mientras se mantuviera el sistema de financiamiento compartido en los establecimientos particulares subvencionados, se seguiría aplicando una selección generalizada por criterio socioeconómicos, y dado que era aquella parte del sistema escolar la que venía teniendo un sostenido crecimiento en los últimos años, la normativa de la LGE sobre la regulación y relativa prohibición de la selección por criterios académicos o socioeconómicos tenía una evidente contradicción, situación agravada además por la falta de mecanismos de fiscalización efectiva al cumplimiento de estas normas, y a las sanciones mínimas que se establecían en caso de su vulneración.

5.2.2 La Ley de Subvención Escolar Preferencial

Posteriormente, una segunda disposición que abordó la prohibición de selección fue la normativa relativa a la denominada Subvención Escolar Preferencial (SEP) creada por la Ley N° 20.248 (promulgada en 2008, y reformada con ajustes a su funcionamiento en 2012), y que modificó la subvención uniforme por estudiante que existía con anterioridad,

entregando a cada establecimiento mayores recursos por cada “alumno prioritario” atendido. Esta normativa obliga a los sostenedores de los establecimientos educacionales que quisiesen acogerse a ella, a firmar el “Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa”, con el que se compromete a los establecimientos educacionales a cumplir metas de mejoramiento académico y a prescindir de prácticas de selección mediante criterios académicos o socioeconómicos, como asimismo, el no permitir el cobro de financiamiento adicional a las familias de los “alumnos prioritarios”.

A partir de la implementación de esta nueva normativa, ha cambiado gradualmente el sistema de financiamiento escolar, desde un “voucher” universal y plano, a uno que tiende a asignar más recursos a los estudiantes vulnerables, en un monto adicional de un 60% o más. La motivación de este cambio se funda en la idea de que la educación de los estudiantes de perfil socioeconómico más bajo requiere de más recursos, por lo que con este aumento se facilita la posibilidad de reducir las brechas de rendimiento académico ocasionadas por las diferencias socioeconómicas.

Además, en el contexto especial del sistema escolar chileno en el que se permite la elección de los estudiantes por parte del establecimiento, se promueve que los estudiantes más vulnerables se tornen más atractivos para las escuelas de mayor rendimiento o aquellas más selectivas socioeconómicamente, debido a la subvención adicional que otorgan (Domínguez, 2014).

En todo caso, se ha cuestionado el real efecto que ha tenido esto sobre el nivel de segregación escolar presente en el sistema educacional:

“un análisis preliminar respecto de los algunos efectos de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en el sistema escolar chileno. En primer lugar, confirma que la SEP ha tenido un efecto significativo y positivo en la reducción de la brecha socioeconómica del rendimiento académico (prueba SIMCE), sin embargo, al mismo tiempo no ha proporcionado incentivos suficientes para reducir el elevado patrón de segregación por condición socioeconómica del sistema escolar chileno” (Domínguez, 2014, p.22).

Las prácticas selectivas han continuado por diversas formas, tanto por la ambigüedad de la normativa señalada, por la propia poca coactividad y fiscalización de su cumplimiento, como mediante el uso de prácticas sin sustento legal, pero arraigadas en el propio sistema educacional, como la selección por género que sigue operando en algunas escuelas y liceos, los que, además, por lo general coinciden con los establecimientos considerados como “emblemáticos” (Allende, 2015, y Manríquez, 2016).

La existencia de los liceos “emblemáticos” constituye de por sí uno de los ejes más problemáticos en la puesta en ejecución de la reforma que intenta poner fin a la selección, debido a que, a pesar de ser una porción muy menor del total de la matrícula escolar a nivel nacional, tienen un alto valor simbólico y por tanto una atención pública significativa, además de constituir aquél caso más referencial de selectividad escolar. Como señala Waissbluth (2014) esto ha ido generando un efecto no menor en el resto del sistema, al, por una parte, “descremar” del resto de los establecimientos a los mejores estudiantes,

como, asimismo, por constituir una referencia tanto a nivel de opinión pública como a las familias que intentan que sus hijos e hijas ingresen a ellos.

5.2.3 Los “Liceos Bicentenario de Excelencia”

Una política pública que ha operado en un sentido similar, puede identificarse en los llamados “Liceos Bicentenario de Excelencia” que comenzaron a implementarse en los últimos años, en una iniciativa instaurada por el Gobierno de Sebastián Piñera en el año 2010 (CEPPE, 2010, y Carrasco, Gutiérrez, et al., 2014), mediante la cual un grupo selecto de escuelas municipales pasaron a convertirse en una especie de emulación de los liceos que desde antes tenían la reputación de “emblemáticos”, política que tenía cierta similitud y línea de continuidad con los llamados “Liceos Montegrande” impulsados por el Gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle a partir de 1996. Esta última política pública fue establecida tras un proceso de postulación de los propios establecimientos, tanto municipales como particulares subvencionados, científico-humanistas y técnico-profesionales (CEPPE, 2010).

Esta línea de formulación de política pública, que tiende a reforzar el “descreme” de los mejores estudiantes hacia un grupo reducido de establecimientos, va explícitamente en una dirección opuesta al fin de la selección, y tiene una línea de continuidad, en las regulaciones más recientes y el paquete de reformas impulsadas en el Gobierno de Michelle Bachelet, con el otorgamiento de un estatus diferenciado a los colegios considerados como emblemáticos.

5.2.4 La Ley de Inclusión Escolar

Como es sabido, debido a lo incompleto e insuficiente de las reformas implementadas en el sistema educacional, incluyendo en esto la permanencia de una extendida segregación, desigualdad, y mala calidad de éste, irrumpen las mencionadas movilizaciones del 2011, que decantan, entre otras reformas del sistema educativo en proceso de debate y elaboración legislativa, en la Ley de Inclusión Escolar, N° 20.845, publicada en junio de 2015.

La Ley de Inclusión Escolar fue la primera iniciativa legislativa del segundo Gobierno de Bachelet iniciado en Marzo de 2014, siendo el primer paso de las propuestas legales que conforman la Reforma Educacional propuesto en el Programa de Gobierno de la Nueva Mayoría.

En esta nueva legislación, que establece un nuevo sistema de admisión escolar formulado bajo “los principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria, considerando especialmente el derecho preferente de los padres a elegir el establecimiento educacional para sus hijos”, y el “Reglamento del proceso de admisión de los y las Estudiantes de establecimientos educacionales que reciben Subvención a la educación gratuita o aportes del Estado”, promulgado en junio del año 2016 (Decreto N° 152, de 2016, del Ministerio de Educación),

se intenta formular una nueva política para la educación escolar, atendiendo las demandas de mayor inclusión e igualdad que progresivamente se fueron convirtiendo en ejes centrales del debate público en el país.

Dicha normativa establece un progresivo fin de la selección mediante la implementación, gradual en términos geográficos y de cursos al interior de los establecimientos educacionales, de un Sistema de Admisión Escolar, único para todos los establecimientos educacionales regidos por el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, en adelante “Ley de Subvenciones”, así como a aquellos regidos por el Decreto Ley N° 3.166, de Administración Delegada, y que cumplan los requisitos señalados en la ley, y mediante el cual se hace una asignación transparente, objetiva y aleatoria de las vacantes de los establecimientos que presenten más postulaciones que cupos disponibles.

De este modo, la normativa más reciente impulsada por el segundo Gobierno de Michelle Bachelet sobre la materia viene a ampliar la prohibición de seleccionar estudiantes, a todos los niveles del sistema escolar, ya no reducida al límite de los cursos inferiores al sexto año básico como lo propuso en su momento la LGE. El objetivo declarado es propiciar mayores niveles de igualdad educacional, junto con los efectos sobre una mejoría en la calidad educativa que esto generaría, asumiendo que el aprendizaje es mejor al incluir una mayor diversidad de estudiantes en cada establecimiento y sala de clases.

6. CORRIENTE DE PROBLEMAS

6.1 Desigualdad y calidad de la educación

Chile está entre los países más desiguales de la región y del mundo. A pesar del nivel del crecimiento económico experimentado en las últimas décadas, y de la reducción de la pobreza que ha traído aparejado, las cifras de desigualdad si bien han mostrado una cierta mejoría, mantienen un nivel significativamente alto, en especial si se lo compara con los países que tienen un nivel de estándares macro económicos similares. A modo de reseña de un tema que podría ser abordado más en detalle, Chile es el país de la OCDE con mayor desigualdad de ingreso cuando ésta es medida según el coeficiente de GINI, y, a pesar de haber disminuido levemente en la última década y media, y de haber una disminución sostenida de la pobreza, desde los años del inicio de la transición postdictadura, la desigualdad socioeconómica entre los distintos segmentos, edades, y géneros, sigue siendo un tema deficitario que representa un desafío inconcluso en el modelo de desarrollo chileno (OECD, 2015, Senado de la República, 2012).

Los ingresos del 10% más rico en Chile son 26 veces más altos que los del 10% más pobre. México es el único país de la OCDE donde la desigualdad de ingreso, medida según el cociente entre el 10% más rico y más pobre es mayor. El Coeficiente GINI, indicador referencial para medir los grados de desigualdad social, muestra a Chile como uno de los más desiguales y segmentados del mundo. En cuanto a la problemática educacional, se ha sostenido con abundante evidencia que existe una fuerte correlación

entre desigualdad social y resultados educativos de los países, lo que en el caso chileno trae aparejada una fuerte segmentación en relación a la composición socioeconómica de los establecimientos, más allá del tipo de dependencia de éstos, sean particulares, particulares subvencionados, o municipales.

En todo caso, como cuestión que agrava el cuadro presentado, se ha señalado y comprobado el hecho de que una parte significativa de la desigualdad socioeconómica que se visibiliza en el sistema escolar se produce en él mismo, en una especie de círculo vicioso en el que éste opera como reforzamiento del fenómeno de la desigualdad preexistente:

“La desigualdad en el ingreso repercute con fuerza en las otras desigualdades sociales, entre las cuales se encuentra la desigualdad en la educación. Pero las desigualdades en educación, a su vez, repercuten en la desigualdad del ingreso, pues hace que unos grupos que están en mejor posición puedan tener mejores oportunidades que los que están en los grupos menos favorecidos, generando un círculo vicioso que tiende a aumentar las situaciones de desigualdad” (Cassasus, 2003, p.24)

Importante en el sentido de comprender el fenómeno de la desigualdad y el tratamiento que se le ha venido dando en las reflexiones académicas y de los constructores de políticas públicas sobre la materia, es el entender la reelaboración que ha venido ampliando la noción de lo que se entiende por igualdad o desigualdad en educación: en un primer momento, ésta fue entendida como igualdad de oportunidades de acceso, poniendo el énfasis en el aumento de los años de escolaridad como indicador central en la medición de la inserción social lograda mediante el sistema educacional.

Pero, en la medida en que tal indicador fue perdiendo relevancia (precisamente por la ampliación de la cobertura del sistema educacional formal), la cuestión del acceso y de los años de escolaridad fue convirtiéndose cada vez más claramente en una condición necesaria, pero no suficiente en cuanto a evaluar la igualdad o desigualdad educacional. Esto derivó en el desplazamiento de la cuestión de la igualdad educacional, desde el acceso, a los resultados obtenidos por los sistemas y establecimientos educativos (Cassasus, 2003).

6.2 La segregación social y el sistema educacional chileno

La segregación socioeconómica representa una de las características estructurales del contexto social en que se desenvuelve el proceso educativo en Chile (Centro de Estudios MINEDUC, 2012). Como se ha demostrado en distintos estudios y por la vía de múltiples índices, Chile tiene uno de los mayores niveles de desigualdad en el mundo, cuestión que no sólo se reduce a una desigualdad de ingresos en términos monetarios, sino que al conjunto de las relaciones sociales que se desenvuelven en la vida social (Ruiz-Tagle, 2016). En general, puede definirse a la segregación como la desigual distribución que poseen los distintos grupos sociales existentes en una sociedad, ya sea entre unidades

de organización diferentes, entre zonas geográficas o territoriales, o una combinación de estos factores (Bellei, 2013).

En particular, en cuanto a la educación, es evidente que una realidad tal tendría consecuencias inevitables en el sistema educativo, reflejándose en él más allá del diseño y las políticas públicas que se despliegan en torno a esta área fundamental de los deberes del Estado y de la sociedad en su conjunto. Pero, tal como se viene acusando y cuestionando de manera creciente en el debate público del país, el caso chileno tiene una gravedad adicional, derivada de que precisamente el sistema educacional no sólo reproduce, sino que es un factor de agravamiento y profundización de la desigualdad general que se vive en el país (García-Huidobro, 2007).

De este modo, hay aquí un problema de alta complejidad y donde los factores negativos de influencias van agravando el panorama general, en una especie de círculo vicioso: por una parte, la desigualdad general en el país repercute fuertemente en la segregación educativa y la mala calidad educacional, y a su vez, el sistema educativo tiene como una de sus características centrales el reforzar y profundizar esa realidad.

Y, por otra parte, la reforma del sistema educacional en un sentido progresivo e inclusivo tiene como una de sus dificultades el encontrarse en un contexto general de amplia desigualdad, que agrega obstáculos adicionales debido al alto grado de la desigualdad social previa, o más amplia, que el propio sistema educacional, como se aprecia, por ejemplo, y para citar una arista que tiene una incidencia de relevancia en el diseño de soluciones a la cuestión del sistema escolar, en los grados de segregación y estratificación residencial existentes.

“Es posible agrupar en tres grandes dimensiones los argumentos que fundamentan una preocupación especial por la segregación socioeconómica de la población escolar. La primera se refiere a la calidad y riqueza de la experiencia formativa de los alumnos, especialmente en sus aspectos cívicos y de integración social. Como se sabe, la escuela y el liceo han sido concebidos como espacios de socialización que enriquecen a los sujetos, porque complementan la experiencia familiar, especialmente en términos de introducir a los estudiantes en las complejidades de la vida social, una de cuyas características fundamentales es la convivencia con personas de diferente condición socioeconómica (...) Bajo esta perspectiva, la segregación escolar empobrece inevitablemente dicha función formativa, tanto para los grupos privilegiados como para los grupos vulnerables” (Valenzuela, Bellei, De Los Ríos, 2010, pp.212-213)

Bajo esta perspectiva, los actores que han ido construyendo propuestas en torno al fin de la selección, abogan por una escuela que despliegue estrategias de inclusión y la instauración de incentivos y premios a las que realicen esto con mayores grados de eficacia, por ejemplo, la promoción de mecanismos que faciliten a los profesores el disponer de más tiempo para preparar clases colaborativamente y pensar una pedagogía más inclusiva. Los indicadores de la calidad (OIC) que son medidos por la Agencia de Calidad de la Educación, ente central en la implementación de las nuevas políticas

públicas referidas a la calidad de la educación en los años recientes, se señala, deberían darle importancia explícita a la promoción de ambientes educativos inclusivos, tanto social como culturalmente.

Así, se promueve una idea amplia de inclusión, donde ésta es la aceptación de la diversidad y el reconocimiento de que el “niño normal” o “niño promedio” no existe en la realidad. Tales ideas o preconcepciones, al igual que las de “niño problema” o “niño deficitario”, u otras, solo refuerzan las estigmatizaciones, prejuicios y discriminaciones. Por el contrario, se promueve por actores favorables al fin de la selección, una idea de inclusión en la que esté asociada a una inclusión en la diferencia, pero donde la llegada de niños “deficitarios”, peligrosos, o con carencias de diverso tipo, no sean asumidas por las comunidades escolares como una carga, si no como una riqueza del contexto en el que se desarrolla una educación inclusiva (Rojas, 2016).

6.3 La vinculación de la segregación residencial con la segregación escolar

Un factor particularmente sensible a una política de fin de la selectividad es la dificultad por abordar la estratificación territorial o residencial que agrega un elemento de complejo tratamiento. Esto, dado que la segregación, desigualdad espacial o urbana dice relación directa con la educación que imparten los respectivos establecimientos educacionales presentes en cada lugar.

De este modo, el promover un sistema sin procesos de selección por parte de éstos, se encuentra con el obstáculo de generar mecanismos de asignación de los alumnos que no terminen discriminando a aquellos que provienen de familias de los estratos socioeconómicos más bajos, que precisamente viven en aquellas comunas y barrios donde es más difícil encontrar escuelas que cuenten con mejor calidad académica y entornos socioculturales más adecuados para los procesos educativos. Lo anterior, con la gravedad de que precisamente quienes asisten a las escuelas de sus respectivos lugares de residencia son los estudiantes con las condiciones socioeconómicas más precarias y que por tanto tienen un grado de vulnerabilidad social y económica más marcados (Ruiz-Tagle, 2016; Córdoba, Rojas y Azócar, 2016).

En el resto del alumnado, es decir aquellos niños y jóvenes de menor vulnerabilidad, suele darse una realidad distinta, dado que quienes asisten a escuelas cercanas entre sí pueden recorrer distancia muy desiguales entre sus hogares y sus escuelas, y por tanto, puede señalarse que las escuelas parecen atender a niños que no necesariamente viven en sus inmediaciones, en especial en aquellos establecimientos que realizan procesos de selección más exhaustivos, cuestión que es particularmente visible en el caso de las escuelas de mejor rendimiento académico, en especial, aquellas calificadas como “emblemáticas”.

Estudios recientes han mostrado (Elacqua y Santos, 2013), mediante una comparación de la segregación escolar actual con la que podría existir en el caso hipotético o “contrafactual” en que los estudiantes asistiesen al establecimiento educacional más

cercano a su lugar de residencia, algunos resultados que corroboran el rol del sistema educativo en la profundización de la desigualdad y la segregación social.

Por una parte, se señala que las escuelas están más segregadas que los barrios y comunas respectivas en que se localizan, y por tanto, la interacción entre las decisiones de las familias y las barreras de entrada que establecen los establecimientos, tienden a aumentar la segregación escolar, de manera adicional a la preexistente segregación residencial, cuestión que se ve reforzada por el monto del financiamiento compartido asumido por las familias (Córdoba, Rojas y Azócar, 2016). De este modo, si los estudiantes asistieran al establecimiento educativo más cercano a sus respectivos hogares, sin el condicionamiento socioeconómico que determina sus preferencias en la elección de las escuelas para sus hijos y pupilos, se vería reducir la segregación, tanto entre los sectores municipal y particular sin fines de lucro, como entre los sectores con y sin fines de lucro (Elacqua y Santos, 2013).

Todo esto configura una de las aristas más difíciles de abordar para dar curso a un cambio positivo y progresivo en torno al fin de la selección escolar en la búsqueda de un sistema educacional más inclusivo e igualitario, como es la intención explícita de los actores que han venido impulsando la reforma educacional (Muñoz C. y Muñoz G., 2013). De este modo, la conversión de esta temática en un problema político cuenta con una amplia complejidad atendida las múltiples variables que inciden en la cuestión de la desigualdad y segregación educativa que se intenta paliar o reducir con la eliminación progresiva y gradual de las prácticas de selección.

7. CORRIENTE DE SOLUCIONES

7.1 Posiciones frente a la selección escolar

Presentados una serie de conceptos y temas que confluyen en la problemática de la selección escolar, se pasará a continuación a reseñar las posiciones de divergencia que existen en torno a si los procesos y las prácticas de selectividad en los sistemas educacionales son algo positivo o no. Aquí se abordarán las posiciones en su carácter más general, quedando las posiciones y críticas más particulares referidas a los contenidos específicos de la reciente legislación que se propone poner fin a la selección en el sistema educacional chileno, para más adelante.

7.1.1 Argumentos a favor de la selección en el sistema escolar

Las posiciones más conservadoras en torno a la temática educacional, se fundan por lo general en una visión: El fin de la selección es una propuesta excesivamente ideológica en un sentido igualitarista, que propende a la homogeneización educativa. La selección es necesaria para salvaguardar la diversidad de proyectos educativos. El terminar con los mecanismos de selección, impide a los establecimientos el poder filtrar a los estudiantes en función del compromiso real de las familias con el proyecto educativo del

establecimiento.

El fin de la selección implica relativizar el ejercicio de una real libertad de enseñanza y vulnera la autonomía de los establecimientos, al impedir al sostenedor optar por aquellos alumnos y familias que adhieran efectivamente al proyecto educativo institucional propuesto a la comunidad escolar respectiva.

Además, se señala, no aporta en el mejoramiento de la calidad, pues son las prácticas selectivas las que permiten a los docentes trabajar con un estudiantado más homogéneo que permite formular estrategias pedagógicas adecuadas a las características propias de esa población escolar, permitiendo así una mayor efectividad en los aprendizajes (Illanes, 2014).

Abordado en primer capítulo, la trayectoria general de las políticas públicas y la legislación relativa a la temática de la selección escolar en sus distintas aristas, y posteriormente, en el segundo, los distintos temas, conceptos y variables relacionadas con la problemática de la selectividad en los sistemas educativos, a continuación se presentará el diseño más específico que a partir de la nueva Ley de Inclusión Escolar viene a modificar sustancialmente los procesos de admisión escolar.

Como contexto general, es relevante señalar que este cambio, junto a los otros aspectos de dicha ley, esto es, el fin al financiamiento compartido y el término a la provisión de educación escolar con fines de lucro, representan un intento de viraje global y sistemático al sistema educacional escolar que había venido instalándose y profundizándose en el país en los años anteriores.

Debido a este carácter, el debate y diseño de esta política pública ha contado con un largo y complejo escenario, existiendo, por lo demás, visiones abiertamente contrarias al sentido en que se dirige esta nueva regulación, u otras que, compartiendo los principios y fines perseguidos con ella, discrepan de la forma en que se ha venido diseñando y ejecutando este giro histórico en el sistema educacional.

Estas posiciones son en general sostenidas por los actores que propenden a una visión más positiva del sistema educacional en su conjunto, y en general se identifican con los sectores más conservadores y proclives al modelo neoliberal en Chile, como los institutos vinculados a la derecha política (como Liberad y Desarrollo), los principales medios de comunicación en el país, o intelectuales vinculados a estos.

En ocasiones, en algunas temáticas estos actores confluyen en posiciones con los sectores más defensores de las políticas del ciclo de los gobiernos de la Concertación, como, muy referencialmente en torno a la temática educacional, José Joaquín Brunner, o Carlos Peña, pero en todo caso, en torno a la selección escolar, las diferencias tienden a predominar en esta temática.

7.1.2 Argumentos a favor del fin de la selección en el sistema escolar

Los argumentos sobre la importancia de la prohibición de las prácticas selectivas que se han dado por parte de los actores que han impulsado esta política, son variados: el intento de conseguir mayores niveles de cohesión social, de formación cívica y ciudadana en un marco de pluralidad de los estudiantes en los establecimientos educacionales, la mejoría en la calidad de la educación en un contexto de integración y diversidad en la escuela y la sala de clases, el mayor aprendizaje que se consigue en este marco, y la libertad de elección de las familias, por mencionar las motivaciones que animan esta reforma, en sus enunciaciones más en general. A continuación, expondremos más en detalle estos argumentos.

Partiendo por las cuestiones más generales, se señala que se trata de un debate ideológico en cuanto dice relación con una forma de comprender el sistema educativo en particular, y el modelo de sociedad y de desarrollo en general. La educación es ante todo una práctica cultural, y las interacciones sociales son claves para el ejercicio del aprendizaje. La selección escolar afecta negativamente el aprendizaje de todos los estudiantes, limitando las posibilidades que da la heterogeneidad en la educación de las y los estudiantes (Oliva, 2008; Atria, 2014; Radic, 2014).

Los estudiantes aprenden mejor cuando comparten un aula o escuela compuesto por estudiantes de diverso origen y rendimiento, es decir, cuando entra a funcionar el llamado “efecto par”, esto es, el aprendizaje es mayor en grupos heterogéneos, donde los estudiantes interactúan en contextos de colaboración y complementariedad. Los estudiantes más aventajados refuerzan sus conocimientos con la posibilidad de contribuir en el aprendizaje de sus compañeros de clase (Radic, 2014).

En sistemas de alta segmentación escolar, los mejores docentes suelen ubicarse en establecimientos con estudiantes que naturalmente alcanzan mejores resultados, generando una reproducción y reforzamiento de la desigualdad y segregación educativa: los mejores docentes terminan con los estudiantes de mayor rendimiento (Radic, 2014).

Además, se ha respondido, ante la defensa a las prácticas selectivas fundadas en la defensa de la libertad de enseñanza y su protección constitucional, el que precisamente la libertad de elección es el límite a aquélla, partiendo por la base de que “los establecimientos son para los ciudadanos y no los ciudadanos para los establecimientos”, y en consecuencia, “la protección constitucional de la libertad de enseñanza no se extiende a proyectos educativos que tengan entre sus condiciones de posibilidad la necesidad de excluir” (Atria, 2014, p.138).

Estos posicionamientos son, en general, defendidos por aquellos actores más críticos hacia el actual modelo educacional en particular y al modelo social y económico neoliberal en general, como los sectores dominantes en el movimiento estudiantil cuyas posiciones están detalladas en varios documentos (ver, por ejemplo, CEFECH 2014 a, 2014 b, 2014 c, 2014 d), como por los intelectuales que son más afines a estos sectores (Atria, 2007; 2012; Waissbluth, 2013; 2015) por mencionar algunos que han tenido particular visibilidad pública en el debate educacional de estos años.

Atendido lo aquí señalado, pueden presentarse las posiciones divergentes sobre las prácticas selectivas en los establecimientos educacionales, en el siguiente cuadro de argumentos:

A favor del fin de la selección	En contra del fin de la selección
<p>El fin de la selección es un debate ideológico en cuanto a que dice relación con una forma de comprender el sistema educativo en particular, y el modelo de sociedad y de desarrollo en general. La educación es ante todo una práctica cultural, y las interacciones sociales son claves para el ejercicio del aprendizaje. El objetivo del proceso educativo no es sólo la búsqueda de la excelencia académica, sino que muy fundamentalmente la formación y construcción de personas forjadas en el reconocimiento mutuo entre diferentes, posibilitando una ciudadanía más igualitaria y una convivencia social fundada en la diversidad.</p>	<p>El fin de la selección es una propuesta excesivamente ideológica en un sentido igualitarista, que propende a la homogeneización educativa. La selección es necesaria para salvaguardar la diversidad de proyectos educativos. El terminar con los mecanismos de selección, impide a los establecimientos el poder filtrar a los estudiantes en función del compromiso real de las familias con el proyecto educativo del establecimiento. El fin de la selección implica relativizar el ejercicio de una real libertad de enseñanza y vulnera la autonomía de los establecimientos, al impedir al sostenedor optar por aquellos alumnos y familias que adhieran efectivamente al proyecto educativo propuesto a la comunidad escolar respectiva.</p>
<p>La selección escolar afecta negativamente el aprendizaje de todos los estudiantes, limitando las posibilidades que da la heterogeneidad en la educación de las y los estudiantes. Por una parte, como muestra la evidencia, los alumnos más desventajados académica y socioeconómicamente ven mejoradas sus posibilidades de aprendizaje en el contacto con aquéllos más favorecidos tanto en un sentido cognitivo como en el capital cultural que tienen.</p>	<p>No aporta en el mejoramiento de la calidad, pues son las prácticas selectivas las que permiten a los docentes trabajar con un estudiantado más homogéneo que permite formular estrategias pedagógicas adecuadas a las características propias de esa población escolar, permitiendo así una mayor efectividad en los aprendizajes.</p>
<p>Los estudiantes aprenden mejor cuando se les expone al efecto par, es decir, el aprendizaje es mayor en grupos heterogéneos, donde los estudiantes interactúan en contextos de colaboración y complementariedad. Los estudiantes más aventajados refuerzan sus conocimientos con la posibilidad de contribuir en el</p>	<p>El efecto par no está demostrado y tiene un muy difícil cotejo con el escenario contrafactual, y en todo caso, es preferible la existencia de liceos de excelencia en los que las y los estudiantes que tengan mejor rendimiento, cuenten con establecimientos especialmente destinados a ellos, generando un incentivo a mejorar el</p>

aprendizaje de sus compañeros de clase (Radic, 2014, p.8).	rendimiento para el conjunto de los estudiantes para intentar acceder a estos establecimientos.
En sistemas de alta segmentación escolar, los mejores docentes suelen ubicarse en establecimientos con estudiantes que naturalmente alcanzan mejores resultados, generando una reproducción y reforzamiento de la desigualdad y segregación educativa: los mejores docentes terminan con los estudiantes de mayor rendimiento.	Los estudiantes de distinto rendimiento académico requieren distinto tratamiento en el proceso educativo, por lo que es pertinente la dedicación de docentes de excelencia académica hacia los establecimientos de alumnos con mejor rendimiento.

7.2 Diseño legal del fin de la selección escolar

Dado el contexto aquí esbozado, en 2015 se promulga la Ley de Inclusión, N° 20.845. A modo de resumen comparativo entre ambas regulaciones, hasta la entrada en vigor de esta nueva normativa, el sistema de admisión a los establecimientos, tanto municipales como particulares subvencionados, es de carácter descentralizado, es decir, cada uno establece su propio sistema de postulación y admisión, con el solo resguardo de los principios de no discriminación por razones raciales, culturales, de nivel socioeconómico u otros, ni por rendimiento académico hasta sexto año básico.

En el sistema previo que se viene a reemplazar, se permite que los establecimientos seleccionen a sus estudiantes por rendimiento académico, artístico o deportivo, a partir de séptimo básico, y por otra parte, durante toda la vida escolar, en función del proyecto educativo del establecimiento, es decir, dependiendo de si las familias de los estudiantes que postulaban cumplen con el perfil del proyecto educativo correspondiente.

Mirado el sistema desde la perspectiva de la postulación, por su parte, las familias tenían que postular a cada establecimiento de forma directa, teniendo que cumplir con las distintas exigencias puestas por el establecimiento, pudiendo optar entre las opciones donde había sido admitido su pupilo.

En resumen, se trata de un sistema donde se pone el derecho a elegir prioritariamente desde el lado del establecimiento, y no de las familias, cuestión fundamentalmente justificada en torno a una visión parcial de la “libertad de enseñanza”, entendida como un poder de acción detentado por los sostenedores de los establecimientos educacionales. Sumado a lo anterior, tenemos que los establecimientos podían fijar requisitos de entrada, como la rendición de pruebas, o el cumplir con calificaciones sobre un determinado nivel, además del requisito inherente, que era poder cumplir con las cuotas de copago, financiamiento compartido o FICOM, que ciertos establecimientos tenían, y

que redundaban en otra forma de selección.

Es, básicamente, el marco que intenta modificar la nueva legislación sobre la materia, marcada por la pretensión de ir superando los altísimos niveles de segregación escolar existente en Chile, su incidencia sobre la mala calidad educativa que se considera generalizada y de una gravedad que requiere una modificación general, y por la dificultad por mejorar sustantivamente el sistema educacional en su conjunto dado el grado de profundidad de los problemas diagnosticados.

Como se señaló, la normativa sobre la selección escolar estaba básicamente contenida en la LGE. La nueva ley, al regular esta materia, modifica en parte ese cuerpo legal extendiendo la aplicación de ciertas normas a todos los establecimientos reconocidos oficialmente, y no sólo a aquéllos que reciben subvención estatal. Más en detalle, la nueva regulación hace aplicable a todos los establecimientos del país el que el cambio del estado civil de los padres y apoderados no puede ser motivo de impedimento para la continuidad de los alumnos.

Por otra parte, se señala que ningún establecimiento educacional podrá obstaculizar de manera alguna la renovación de la matrícula de un alumno por su rendimiento escolar, norma que anteriormente estaba establecida para establecimientos subvencionados y solo hasta sexto año de enseñanza básica. Con el mismo carácter universal, se establece que los alumnos tendrán derecho a repetir curso a lo menos en una oportunidad en la educación básica y en una oportunidad en la educación media, prohibiéndose la cancelación o no renovación de la matrícula en estos casos.

Por otra parte, acorde a la complejidad de la transformación deseada, y tal como en las otras aristas de las políticas de la Reforma Educacional en curso, el nuevo sistema contempla una gradualidad en su implementación. Así, este nuevo marco normativo comienza a ser implementado el año 2016 en la Región de Magallanes, donde las postulaciones para el año 2017, ya están siendo regidas por esta nueva legislación¹.

7.3 Las posiciones frente a las soluciones propuestas para el problema del fin de la selección escolar

A este diseño se le han formulado variadas críticas, tanto por parte de las posturas que son contrarias a la aleatoriedad y al fin de la selección, como a posiciones que, estando a favor de los lineamientos generales de la ley y la necesidad de poner término a la selectividad por parte de las escuelas, han criticado las falencias de la regulación específica.

Entre las primeras, se pueden señalar las siguientes:

a. La denominada eliminación de la selección con la nueva Ley de Inclusión Escolar no

1 Para una presentación detallada de la regulación del nuevo sistema de admisión escolar que establece la Ley de Inclusión Escolar, ver Anexo 1.

es tal, puesto que la selectividad se mantiene, pero sólo se sustituye un sistema descentralizado en la escuela fundado en criterios objetivos y legítimos como los provenientes del proyecto educativo del establecimiento o el mérito del alumno, por uno centralizado y basado en el azar.

b. Según la encuesta CEP del año 2006 (previo a la Ley SEP), el 93% de los encuestados señala que su hijo fue aceptado en el primer colegio de su preferencia, de lo que se puede inferir que la selección no es realmente una barrera significativa. En el mismo sentido, esto es reafirmado por una encuesta realizada por Libertad y Desarrollo, en mayo de 2014, que constata que la selección no es un problema real: El 91% de los padres encuestados señaló que sus hijos fueron aceptados en el primer colegio al que los postuló (el primero de su preferencia), el 70% de los encuestados señaló que postuló a su hijo a un solo colegio, y el 86% de los encuestados señala que no enfrentó limitantes al momento de postular a su hijo al colegio (Avilés, 2015, p.8).

c. Es necesario propiciar la existencia de oportunidades de formación en escuelas de alta exigencia académica, que valoran y exigen el mérito, y que constituyen verdaderos “trampolines” para estudiantes de condiciones socioeconómicas más perjudicadas. Al anular la selección académica en los niveles superiores o al impedir diversificar las opciones educativas, se está favoreciendo a las familias ricas en capital cultural del país, y desfavoreciendo a las más vulnerables y sus posibilidades de ascenso social por mérito (Avilés, 2015, p.9).

d. La nueva legislación establece que los alumnos tendrán derecho a repetir curso a lo menos en una oportunidad en la educación básica y en una oportunidad en la educación media, prohibiéndose la cancelación o no renovación de la matrícula basadas en esta razón.

Esto implica que no podrán existir proyectos educativos con exigencias mayores a los que establece el Estado en los Decretos de evaluación y promoción escolar o que se creará un incentivo para que los establecimientos que intenten llevar a cabo estos proyectos de alta excelencia, dejen repitiendo a sus alumnos para cumplir con las dos repeticiones requeridas por la ley para cancelarles la matrícula (Avilés, 2015, p.11).

e. En la nueva ley y en particular en el sistema de admisión, se vulnera el derecho a elección de los padres en el caso de que el alumno no quede en ningún establecimiento, por establecerse que en este caso el Ministerio de Educación procede a asignar a ese estudiante al establecimiento gratuito más cercano a su domicilio que cuente con cupos disponibles (Avilés, 2015, p.13).

f. El mecanismo de selección centralizado y basado en la aleatoriedad y los criterios adicionales establecidos, implica, por una parte, un gran esfuerzo administrativo para el MINEDUC, y por otra, despersonaliza los procesos de admisión, desmotiva a las familias a conocer el establecimiento educacional al que postularán sus hijos y con ello a adherir en conciencia y de manera informada a su proyecto educativo (Avilés, 2015, p.14).

g. Es ampliamente discutible la conveniencia y la constitucionalidad de la intervención del Estado en la forma de organizarse de los establecimientos educacionales, incluso en

aquellos que no reciben recursos públicos. Para el caso de la aplicación de procesos especiales de admisión, los exagerados requisitos establecidos para acceder a estos, además de lo insuficiente que resultan en su diseño (sub-tómbola y pruebas que no pueden medir prácticamente nada), será muy difícil que los colegios puedan acogerse a este régimen.

Entre las segundas, es decir, el señalamiento de deficiencias en la regulación establecida y críticas al modelo instaurado, pero desde una posición favorable a la supresión de las prácticas selectivas, pueden señalarse (Eyzaguirre, 2016, Figueroa et al., 2016):

a. La ley se refiere en su regulación sobre la selección, a los cursos del primer nivel de transición de la educación parvularia (pre-kinder) hasta y cuarto año de la educación media. No se asegura que los niños que ingresan a un establecimiento a estudiar en un nivel anterior a pre-kinder (“play group” o Nivel Medio Mayor de Educación Parvularia) continúen sus estudios en el mismo establecimiento, habiendo un vacío legal al respecto;

b. Existe una duplicidad en el sistema de admisión para los niños con necesidades especiales; los colegios mixtos no pueden fijar cupos por género, lo que implica que no está asegurada una distribución simétrica entre niños y niñas;

c. El decreto no obliga al Ministerio de Educación a publicar toda la información necesaria que requieren los padres y apoderados para una postulación suficientemente informada, en particular, la relativa al financiamiento compartido, la calidad del establecimiento, y si la familia es de aquéllas calificadas como prioritarias;

d. Se discrimina entre familias, al privilegiar a los hermanos legalmente acreditados, por lo que el reglamento debería regular y referirse, más que a los “hermanos”, al núcleo familiar, dada la diversidad de situaciones familiares que existen hoy en Chile;

e. El sistema de selección tiene un problema de diseño que perjudica a los alumnos que repiten de curso, pues estos tienen desventajas a la hora de postular a otro colegio frente a los alumnos que no han repetido;

f. Tal como está redactado el decreto se corre el riesgo de utilizar el mecanismo que privilegia la primera preferencia, pues incentiva a postular de forma estratégica, privilegiando a los estudiantes de familias con mayor capital cultural - (Se señala que este último factor hizo que este mecanismo fracasara en Boston, donde se reemplazó el sistema que privilegiada a la primera preferencia, por uno en que se utiliza un algoritmo que establece la mejor combinación para todos los alumnos del universo de postulantes);

g. En cuanto a la expulsión, hay una regulación ambigua, pues primero se establece que no se puede expulsar, y después se admite. Aquí hay un claroscuro que últimamente ha venido suscitando una judicialización de estos conflictos, donde los jueces recientemente vienen fallando casi siempre a favor de los alumnos.

Es significativo señalar que el debate entre las distintas posiciones aquí referidas se ha intensificado en los últimos tiempos, con la puesta en marcha de las medidas y

mecanismos establecidos en la Ley de Inclusión Escolar, la que, a pesar de su gradualidad y progresividad, y estando por ahora sólo en fase de implementación en la Región de Magallanes y la Antártica chilena, ha sido desde ya señalada como un factor de incertidumbres y tensiones en el conjunto del sistema escolar, en particular, atendida la influencia que tiene en la calidad de los llamados “liceos emblemáticos”, y en la implicancia que tiene la aleatoriedad en los procesos de admisión sobre las opciones y decisiones de las familias.

De esta forma, y atendido el actual debate, autores que han sido parte del proceso de gestación y debate de esta política pública, han señalado que la Ley de Inclusión Escolar estaría bajo amenaza por distintos motivos. Lo primero, sería la existencia y consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa que tiene como eje central los resultados de las pruebas estandarizadas, principalmente el SIMCE y la PSU, lo que promueve el ordenamiento y clasificación de escuelas, principalmente basados en los puntajes que estas obtienen, lo cual está fuertemente determinado por el nivel socioeconómico de sus estudiantes, siendo en extremo complejo para las escuelas, el responder a los requerimientos de rendimientos positivos en estas pruebas, y las demandas de inclusión que requiere el Ministerio y la nueva legislación (Rojas y Fernández, 2017).

La otra amenaza señalada por las autoras a la Ley de Inclusión, y que ha tenido una significativa presencia mediática en el último tiempo, es lo relativo a los liceos emblemáticos, establecimientos que cuentan con una evaluación positiva tanto de la ciudadanía en general como de parte importante de las elites políticas en particular, que ha permitido a los detractores más férreos del fin de la selección el poner este proceso de eliminación gradual de las prácticas selectivas como un retroceso educativo, al poner en riesgo la calidad que estos establecimientos han logrado hasta ahora, y que sería una señal de integración social y calidad en la historia del sistema educacional del país.

En todo caso, se argumenta como respuesta, que la aplicación gradual de la reforma en este punto, convierte en falaz este argumento, pues si bien es cierta una disminución relativa de los resultados de estos establecimientos en las últimas mediciones de las pruebas estandarizadas, estas se pueden estar produciendo por diversos motivos, y además, debido a la gradualidad establecida en la ley, el nuevo sistema de admisión escolar no está rigiendo en estos establecimientos, lo que estaría generando además una confusión entre la ciudadanía acerca de los reales contenidos y detalles de la reforma (Rojas y Fernández, 2017).

8. CORRIENTE POLITICA

El escenario en el que se ha desarrollado el debate sobre la reforma educacional en Chile se encuentra fuertemente marcado por los ciclos de movilizaciones estudiantiles y sociales que han puesto el tema entre las prioridades de la agenda política del país. Si bien es cierto que el tema de las insuficiencias y necesarias modificaciones al sistema educacional venía siendo un aspecto de no poco interés académico, dichos debates y

formulación de propuestas quedaban, por lo general, acotados a un contexto limitado que no producía la suficiente atención y urgencia que el movimiento estudiantil logró imprimirle con el correr de las sucesivas movilizaciones que tuvieron como hitos las de los años 2006 y 2011, pero que, mirado con más atención, han ido constituyendo un conjunto de propuestas y demandas que progresivamente fueron abriéndose paso y madurando en su interior, durante todos estos años, sobretodo de la última década y media (CEFEC, 2013).

En particular, y al interior del sistema educativo, podemos contar como actores relevantes a las comunidades educativas, diferenciando en ellas a directivos, docentes, asistentes de la educación, apoderados, estudiantes, y sostenedores, que se alejan en algunos puntos, como se acercan en otros. De todas formas, debido al carácter protagónico que han tenido las movilizaciones estudiantiles y el movimiento estudiantil en la irrupción de la demanda por un cambio en el sistema educativo chileno, son los actores que participan en él y lo conducen, desde donde puede identificarse el principal impulso en la entrada de esta temática en general, y la cuestión de la selección escolar en particular, como una de las materias prioritarias en la agenda pública de los últimos años en el país.

Como complemento a lo anterior, es importante destacar que son precisamente el movimiento estudiantil en particular, y las nuevas generaciones en general, los actores que miran con mayor desconfianza las capacidades y la voluntad de llevar a cabo los planteamientos surgidos desde las movilizaciones sociales, tema que tiene una muestra muy clara en las complejidades que han tenido los sectores políticos que, con presencia y participación relevante en el movimiento estudiantil, se han incorporado al andamiaje de apoyos al Gobierno actual y su coalición “Nueva Mayoría” (EMOL, 2016).

En específico, para mencionar específicamente a las fuerzas que han adoptado esta opción, las Juventudes Comunistas, cuyo Partido ha sido incorporado a este conglomerado, y la posición, algo más distante, que tuvo el movimiento Revolución Democrática, que sin entrar formalmente a este conglomerado, contó hasta hace poco con un número importante de sus dirigencias más referenciales trabajando con cierto protagonismo en el diseño e implementación de la reforma desde el Ministerio de Educación, y que por la falta de incidencia sustantiva en el diseño definitivo del conjunto de políticas y nuevas normativas que han ido delineando la Reforma Educacional, han motivado el abandono de sus dirigentes más referenciales de estas tareas (EMOL, 2016).

Como contraparte, un sector importante del movimiento estudiantil mantiene una postura de independencia o autonomía frente al actual Gobierno, siendo tendencialmente mayoritario en estos espacios sociales. Entrando al detalle de las fuerzas que hoy son los principales actores en la CONFEC (que agrupa a las Federaciones de Estudiantes de las Universidades que integran el Consejo de Rectores más un grupo creciente de universidades privadas), se puede mencionar a la Unión Nacional Estudiantil, UNE (y la Fundación Crea, cercana a esta), el Frente de Estudiantes Libertarios, FEL, el Movimiento Autonomista encabezado por el diputado Gabriel Boric, e Izquierda Autónoma (y la Fundación Nodo XXI integrada por dirigentes de IA, Izquierda Autónoma).

Desde estos actores, a los que se ha sumado también el movimiento Revolución

Democrática y su diputado Giorgio Jackson, y desde las posiciones de personajes públicos cercanos a ellos, como representantes de las organizaciones reseñadas y otras de cierta relevancia como el Consejo de Rectores, han surgido las principales tensiones y críticas hacia las propuestas de reforma educacional promovidas por el actual Gobierno (Boric y Orellana, 2014; Mayol et.al., 2015).

En tanto, en el ámbito estudiantil secundario, existe, por una parte, una organización de una izquierda más reacia frente a los proyectos del actual Ejecutivo (la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, ACES), y por otra, una organización que sostiene hoy la postura de mayor apoyo al plan de reformas, la Confederación Nacional de Estudiantes Secundarios, CONES (CONES, 2014), que ha tendido a estar conducida por dirigencias provenientes de las filas de los partidos de la coalición Nueva Mayoría.

Como cuestión de relevancia para comprender el marco en que se lleva a cabo el debate sobre la reforma en general, y las cuestiones relativas al nivel escolar en particular, es importante señalar, como punto de partida, las altas expectativas sociales que ha suscitado este proceso de reforma, el cual ha sido central en el escenario político, particularmente desde las movilizaciones de los años 2006 y 2011, hitos con los que el movimiento estudiantil ha logrado hacer avanzar un debate sobre el sistema educativo que ha permeado progresivamente la agenda pública y la ocupación del Ministerio de Educación.

En ese contexto, se puede señalar que la elección presidencial pasada se definió por la mayor identificación ciudadana de la candidatura triunfante con las posibilidades de atender e impulsar soluciones a las demandas sociales emergidas en los últimos años, donde central relevancia tuvo la movilización estudiantil del año 2011 y la demanda educativa en general, siendo la incorporación de propuestas y políticas públicas atendiendo esta demanda en el Programa de Gobierno de Michelle Bachelet para el período presidencial de 2014-2018 (Bachelet, 2013), y un factor de relevancia en las campañas electorales del 2013 y del debate público desde entonces.

Como otras instancias relevantes a tener en cuenta como parte en un sentido general del movimiento social por el cambio educacional, se pueden señalar las fundaciones Nodo XXI (vinculada a Izquierda Autónoma), la Fundación Crea (vinculada a la Unión Nacional Estudiantil), y el Centro de Estudios de la FECH, CEFECH, los cuales han venido constituyéndose en una especie de “retaguardia” intelectual de las propuestas del movimiento estudiantil, y, que, adicionalmente, interactúan con los cuatro diputados ex dirigentes estudiantiles (Karol Cariola, Camila Vallejo, Giorgio Jackson, y Gabriel Boric):

Mientras las diputadas Karol Cariola y Camila Vallejo pertenecen al Partido Comunista, que desde el 2013 integra la coalición gobernante Nueva Mayoría (NM), los diputados Giorgio Jackson y Gabriel Boric pertenecen a nuevos movimientos políticos con una distancia relativa hacia la NM. Giorgio Jackson proviene del grupo Nueva Acción Universitaria (NAU) forjado en la Universidad Católica, desde donde surgió el recientemente legalizado partido Revolución Democrática, que tuvo una participación relativa, en especial en el Ministerio de Educación, hasta mediados del año 2016, en que esta organización decidió la renuncia de los cargos de confianza política que detentaban

algunos de sus dirigentes. Gabriel Boric, por su parte, militaba hasta el 2016 en el movimiento Izquierda Autónoma (IA), organización que vivió una división en ese año, desde donde surgió el Movimiento Autonomista (MA) que tiene en él a su figura pública más conocida. En el presente año, RD, MA, IA y otras 9 organizaciones, han terminado de constituir una nueva coalición en el escenario político del país, el Frente Amplio (FA), compuesto en buena medida por organizaciones y militancias emergidas desde el conflicto educacional.

Estos últimos actores han venido configurando un conjunto de posiciones y planteamientos comunes tanto en el debate parlamentario como en el espacio público y sus propias organizaciones y movimientos.

Además de los actores sociales mencionados anteriormente, es relevante señalar otros que vienen siendo gravitantes, en especial desde el 2011, en cuanto a ser voces referenciales en el debate educativo: la entidad Educación 2020, encabezada por el académico Mario Waissbluth, y el abogado y académico constitucionalista Fernando Atria, cuyas posiciones han tenido alta resonancia en el movimiento estudiantil y que encabeza hoy una tendencia interna al Partido Socialista denominada Izquierda Socialista.

Esta tendencia interna del Partido Socialista ha intentado expresar una visión crítica frente al contenido catalogado como “neoliberal” de los sucesivos gobiernos de la Concertación y de la Nueva Mayoría, y frente al déficit de democracia interna de su partido. Recientemente, intentó presentar la precandidatura presidencial de Fernando Atria, lo cual no prosperó dada la decisión del Comité Central del partido de no realizar primarias para la decisión sobre esta materia.

Además, es importante mencionar a los institutos, centros de estudios o instancias universitarias que han venido siendo de alta relevancia en la construcción del debate sobre las distintas materias que integran la problemática educacional en el Chile actual, donde cabe mencionar, particularmente, a la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica, o espacios como la Revista Docencia, del Colegio de Profesores, todos los cuales han venido engrosando una amplia difusión, investigación, y producción de conocimientos y propuestas en torno a los distintos aspectos que abarca la reforma educacional en curso.

Puede señalarse que han sido estos actores quienes, con la abundante producción intelectual y académica en torno al cambio en el sistema educacional en general, y al problema de las prácticas de selección y admisión en los establecimientos educacionales, han sido cruciales en el desarrollo de esta temática, y la construcción de propuestas concretas en torno a las nuevas normativas y políticas públicas que se han debatido e instaurado en el proceso de reforma.

En general, puede señalarse que estos referentes, en especial aquéllos con una vinculación más directa con el movimiento social estudiantil, han sostenido una posición

de férrea crítica al sistema educacional vigente, pero se diferencian en su postura hacia el actual paquete de reformas, que en unos casos podría catalogar como de apoyo crítico (como Educación 2020, el CEPPE de la Universidad Católica), y otros que manifiestan apoyo a los puntos esenciales de la reforma, pero sosteniendo distancias, especialmente en cuanto a los puntos donde las propuestas del Gobierno parecen más tímidas y de mayor relatividad en los cambios propuestos, tema particularmente común entre los sectores que dominan la escena del movimiento estudiantil, y ahora último, también, de la dirigencia que conduce hoy el Colegio de Profesores.

De todas formas, predomina en estos últimos actores reseñados, favorables a la eliminación progresiva de las prácticas de selección escolar, una mirada fundada, o relacionada, con las nociones de “Estado Docente” y de una educación entendida como un bien público, un derecho social, y un mecanismo de inclusión, socialización, y aprendizaje formativo en su sentido más general. Tal perspectiva confluye, por lo general, con una mirada crítica del modelo de sociedad instaurado en las últimas décadas, calificado por muchos como “neoliberal” y propio de una noción de “Estado subsidiario” al que se le critica su abandono de la promoción y efectividad de los bienes públicos y derechos sociales, y las carencias y déficits democráticos producidos por tal opción (Figueroa, 2012; Mayol, 2012; Ruiz, 2014).

Relevante en este mapeo de las fuerzas y las distintas posiciones frente a la reforma, y en particular de la problemática de la selección escolar aquí abordada, está en el hecho de que una parte significativa del movimiento estudiantil suscribió la presentación de una serie de indicaciones al proyecto de “Ley de Fin al Lucro, la Selección y el Copago” (después denominada como Ley de Inclusión Escolar) en el año 2014, y buena parte de dichas propuestas fueron declaradas “inadmisibles” por parte del Ejecutivo (Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, 2014).

Similares situaciones se han venido dando desde entonces, acrecentando las críticas que señalan que el Gobierno actual, lejos de llevar a cabo la promesa de un “nuevo ciclo político” marcado por el diálogo con el mundo social, está realizando más bien diálogos y negociaciones con la oposición de derecha conformada por los partidos de la coalición “Chile Vamos”, el empresariado de la educación, y actores que tienden a la conservación del modelo existente, como la Iglesia Católica que tiene una alta cantidad de colegios), y otros de la sociedad civil como la organización CONFEP (Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subvencionados), todos estos últimos con una alta capacidad de irradiación de sus propuestas hacia la formación de la agenda pública, en particular, dado su poder mediático y comunicacional (Libertad y Desarrollo, 2014; Avilés, 2015).

Estos últimos actores, por lo general, fundan sus posiciones sobre esta temática a partir de la noción de “Libertad de Enseñanza” y el derecho a elegir, tanto de parte de los establecimientos educacionales, como de parte de las familias. Además, suele acompañarse con una mirada de desconfianza frente al Estado y sus instituciones (y por tanto, su defensa del llamado “Estado Subsidiario”), y junto a estos elementos, una visión de los objetivos del proceso educativo principalmente enfocados en los rendimientos académicos medibles en pruebas estandarizadas, junto con una preminencia del rol de

inserción laboral que desempeña el sistema educacional, y la competitividad como principio e idea fuerza fundante en las decisiones de los distintos actores.

Se suma a este cuadro de actores el sector de los profesores, con el Colegio de Profesores, cuya directiva nacional estuvo por un largo tiempo encabezada por la alianza entre el Partido Socialista y Comunista, y donde se apreció, en el período aquí tratado, una creciente importancia de un sector crítico y disidente a la conducción del gremio, desde donde fueron asomando posturas de alta crítica hacia parte o aspectos de las reformas en curso, como muy significativamente, las cuestiones relativas a la “Agenda Corta” y la Carrera Docente que impulsó el Gobierno en el año 2014 (Guillou, 2014, El Mostrador; Guillou, 2015).

Además, es relevante señalar a movimientos y organizaciones vinculadas de distinta manera a las organizaciones antes reseñadas y otras instancias relativas a la movilización por la reforma educacional, como la Coordinadora de Padres y Apoderados por el Derecho a la Educación, CORPADE, o la Organización de Padres y Apoderados Movilizados, OPAM.

Como muestra del desgaste que han producido las dificultades, el entrampamiento y/o la relativización de los cambios debatidos sobre los temas aquí tratados, tanto en el Gobierno como en sus actores y partidos, se ha producido un reciente cambio en la conducción del Colegio de Profesores, como asimismo, una baja en la presencia de estos sectores en las posiciones más importantes de dirigencia del movimiento estudiantil.

En todo caso, el propio movimiento estudiantil ha sufrido procesos de desgaste y discusión interna en torno a las limitaciones y deficiencias de su acción, en función de los objetivos que se ha planteado. La dificultad por mantener la intensidad de sus movilizaciones, y la relativa disminución en el apoyo ciudadano hacia el repertorio de sus formas de movilización suelen ser factores indicados por los actores políticos y comunicacionales que se oponen a lo que señalan como excesiva radicalidad de sus propuestas, como muestran diversas editoriales o artículos que tienden a subvalorar la pertinencia y posibilidad de ejecución de sus propuestas (Ramírez y Bravo, 2014; La Tercera, 2016).

Dicho problema de la efectividad de sus acciones tiene una relación con su propia interacción con el sistema político institucional, y una percepción de que el control del proceso legislativo pasa por otros actores que tienen una posición de control sobre aquél. Como se ha señalado, “la baja percepción de control [por parte del movimiento estudiantil] también puede reflejar una dificultad de liderazgo estratégico, distinción de oportunidades, manejo de amenazas y repertorio de acciones que ejerzan presión efectiva en diferentes escenarios políticos” (Silva, Krönmüller, Cruz y Riffo, 2015, p.1308).

Para cerrar el cuadro de actores, señalar el debate y tensionamiento abierto en torno a la propia continuidad de la coalición gobernante, y el carácter vinculante (o la falta de él) que ha tenido y tiene el Programa de Gobierno presentado por la “Nueva Mayoría” y la presidencia de Michelle Bachelet, para las propias fuerzas políticas y bancadas parlamentarias que lo apoyan.

En este sentido, el escenario político presenta dificultades para el avance y despliegue del proceso de reformas en curso, atendidas las diferencias que han formulado los distintos actores que componen el conglomerado gubernamental Nueva Mayoría. Por una parte, desde sus sectores más “de centro”, proclives a un sistema educacional de mayor predominio de los actores privados, y que en este tema tienden a alinearse en torno a una argumentación que prioriza la “libertad de enseñanza” y la presencia de los actores privados en la educación (y que resienten las mayores regulaciones que pone el fin de la selección, del financiamiento compartido, y el lucro), y por otra, desde sus sectores más progresistas, que cuestionan, desde una postura crítica al actual Gobierno, el carácter ambiguo y ambivalente de los cambios perfilados con la reforma, y la continuidad de muchos de los pilares sobre los que se ha instalado el modelo de “educación de mercado” que rechazan.

Así, esta política pública se desarrolla en un escenario de alta conflictividad, con organizaciones y fuerzas que intentan dirigir la reforma del sistema escolar en distintas direcciones, generando una situación donde se le critica al Gobierno por distintos flancos. Así, desde el movimiento estudiantil, se cuestiona por hacer superfluos los mecanismos de participación que ha intentado implementar en el debate educacional, y realizar concesiones que relativizan el poder de transformación de la reforma en debate.

En esta trayectoria, se ha señalado por parte de los actores más críticos al Gobierno de la Nueva Mayoría (y que hoy se ven principalmente expresados en el ámbito político en la coalición Frente Amplio, pero no sólo en él), se han propuesto e implementado cambios en el mismo marco normativo e institucional que ha tenido hasta ahora (Boric, Orellana, 2014), es decir, con preponderancia de los sectores privados y continuando el orden neoliberal en el sistema educativo (Atria, 2007 y 2012; Ruiz Schneider, 2010; Figueroa, 2012; Waissbluth, 2013; Mayol, 2014). Y por el otro polo de posiciones, por realizar una reforma que desconfió del derecho y la capacidad de la sociedad civil por proveer y recibir educación de manera autónoma del Estado, tendiendo a “*igualar hacia abajo*” y a limitar la libertad de enseñanza contenida en la Constitución.

9. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Mediante la exposición y análisis de los temas y debates relacionados con el fin de la selección escolar en el sistema escolar chileno, mediante el uso del modelo de las corrientes múltiples y algunos de sus conceptos para este análisis, es posible identificar el trayecto entre la aparición de un tema particular, las prácticas y sistemas de selectividad en las escuelas, dentro de un conjunto algo más amplio de problemas a resolver, como lo es en este caso, la reforma educacional.

La aparición de esta temática está intrínsecamente relacionada con una de carácter más general, que se ha denominado como “conflicto educacional”, “conflicto estudiantil” o “crisis educacional”, debate y objeto de atención en la agenda pública y política que se

ha visibilizado con las movilizaciones que se han suscitado en torno al movimiento por el cambio de la educación en Chile, principalmente estudiantil. La irrupción de esta problemática, además, ha modificado sustancialmente las coordenadas del escenario político en su conjunto, alterando incluso la composición de las coaliciones políticas y parte de los discursos dominantes en ella (Mayol, 2014).

Estas movilizaciones han significado hitos que han marcado la agenda pública del país, siendo de los fenómenos más visibles de aquéllos que han venido ocurriendo en el sentido de generar trayectorias o procesos que van desde un malestar privado e individual, hacia la expresión de un descontento público más colectivo y la apertura de unos “tiempos de la politización” en los años más recientes en el país (PNUD, 2015). La apertura de este escenario ha propiciado no sólo una “ventana de oportunidad” para el cambio en el sistema educacional chileno, sino que la puesta en marcha de un debate amplio sobre temáticas de política educativa, las cuales han ido generando un nuevo “clima político”, donde se ha abierto el debate sobre los cambios que se necesita iniciar en esta materia, “repolitizando” un conjunto de materias que hasta entonces no contaban con la atención y sentido de urgencia en el espacio público (Mayol, 2014, PNUD, 2015).

Como se ha expuesto atendiendo a los textos, documentos, y posicionamientos públicos de los distintos actores que intervienen en el conflicto educacional y las propuestas para el cambio del sistema educativo chileno, este contexto fue generando la apertura de una “ventana de oportunidad” tras las movilizaciones del 2011 para la puesta en discusión y elaboración de un conjunto de medidas sobre el sistema educacional, en especial, debido a que la acumulación de problemas no resueltos o abordados de manera insuficiente, fueron alimentando una sensación de creciente malestar y descontento social con respecto al sistema educacional, con problemáticas que han ido incluso agravándose (Mayol, 2014, Ruiz, 2015), entre los que se cuenta la de los sistemas de admisión escolar, que en conjunto con el fin del financiamiento compartido y del lucro, son los puntos que fueron abordados prioritariamente en el primer paquete de reformas del segundo Gobierno de Michelle Bachelet, las cuales se iniciaron por el nivel escolar una vez asumido su Gobierno, en marzo de 2014.

Asimismo, es dable señalar que el nuevo marco social y cultural, también ideológico, que abrieron las movilizaciones por el cambio educacional en Chile, produjo un cambio en la misma configuración de la principal coalición política del país, al menos en cuanto al nivel programático y la idea de necesidad de reformas más sustanciales que las hasta entonces promovidas, y en la incorporación de un nuevo partido, el Partido Comunista, al menos en principio, relacionado con algunos de los actores clave en el conflicto educacional, como el movimiento estudiantil o el Colegio de Profesores, a la alianza de Gobierno triunfante en el año 2013 (La Tercera, 2013).

Este cambio de escena política marcó un cambio en las posibilidades de incorporación al sistema institucional de la demanda por cambio en el sistema educativo del país, iniciándose un proceso de debate político y legislativo sobre la materia, que perdura hasta el día de hoy, y que tuvo en la denominada Ley de Inclusión Escolar un hito de reconocimiento parcial de las demandas y debates promovidos por los procesos de movilización estudiantil. Dado este cambio en el escenario político, estudios y propuestas

anteriormente desarrollados cobraron una relevancia mayor a la existente con anterioridad a la emergencia del conflicto educacional gatillado por las movilizaciones estudiantiles, acrecentando éstas, a su vez, el desarrollo y cantidad de estudios y propuestas sobre la temática del fin de la selección.

Es significativo señalar que esta relación o lazo directo con los actores y organizaciones sociales que han impulsado la demanda por la reforma educacional, tanto a nivel estudiantil secundario y universitario, como de profesores, y de organizaciones sociales, es la que ha venido generando la visibilización de nuevos actores políticos, como los parlamentarios antes reseñados, o de nuevos movimientos que hoy intentan contar con una presencia más significativa en la política institucional y los espacios de elaboración de legislación y políticas públicas.

La irrupción de esta temática, está relacionada, además, con la llegada al parlamento de la denominada “bancada estudiantil”, en la que cuatro diputados y diputadas fueron justamente dirigentes estudiantiles del hito del 2011, además de complementarse esto con una importancia reforzada de la reforma en educación entre los temas que captan la atención pública del país, abriendo una ventana de oportunidad para cambios en el sistema educacional.

El modo en que se han ido diseñando e implementando los cambios en el sistema de admisión escolar en particular y del sistema educacional más en general, ha suscitado nuevas controversias que, si bien por ahora no están acompañadas de un hito análogo a los del 2006 y 2011, sí siguen forjando un proceso de mediano y largo plazo, que se ha visto además complementado con la continuidad de un proceso de pérdida progresiva de adhesión ciudadana al modelo político y económico del país (Mayol, 2014; Ruiz y Bocardo, 2015), y de nuevas dinámicas de politización y organización en la sociedad sobre la base de las contradicciones y fisuras del modelo social, político, y económico chileno, como han venido mostrando, por ejemplo, los sucesivos informes del PNUD desde el año 1998.

Como se vio con anterioridad, durante la llegada del segundo Gobierno de Michelle Bachelet, esta demanda por el cambio educativo se plasmó en el diseño de un conjunto de medidas entre las que, en la parte del debate sobre este amplio tema, relativa al nivel escolar, acompañado y seguido de otros puntos que siguen debatiéndose en el presente, como por ejemplo, los modos en que se implementará la gratuidad universal en el ámbito de la educación superior. En esto último, como se ha seguido manifestando, al igual que con la selección escolar, que existen altas discrepancias que han continuado desplegándose, relativizando o alterando las expectativas de los distintos actores públicos que intervienen en el debate.

El momento actual, en que estas tensiones siguen manifestándose, y que muestra que las “ventanas de oportunidad” abiertas con el cambio de escena en la agenda pública, cuestión que en el caso aquí tratado fue fundamentalmente motivado por la aparición de una extensa crítica social al modelo educacional encabezada por la irrupción de las movilizaciones estudiantiles, pueden suscitar cambios de distinto signo en las políticas públicas relativas al tema que han levantado, en lo que no necesariamente son los mismos actores que han propiciado dicho cambio, quienes más afines resultan frente a

las políticas que se diseñan e implementan sobre esta problemática puesta en la agenda pública. Esto, sin duda propicia tensiones cuyo desenlace está generando nuevas presiones, posicionamientos, y problemas que seguirán su curso en el proceso de conformación de la agenda y las políticas públicas vinculadas al proceso de reforma educacional que recién comienza, por lo que, puede señalarse, la ventana de oportunidad que se ha abierto sobre esta temática sigue parcialmente abierta a nuevos debates y propuestas.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Allende, C. (2015). Efectividad de los Liceos Públicos de Excelencia en Chile [Tesis para optar al Grado de Magíster en Políticas Públicas]. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios.
- Álvarez, G., Peña, C. (2011). *La selección escolar. El engañoso éxito académico de los colegios privados que reciben subvención estatal*. Recuperado el 1 de noviembre de 2016, <http://ciperchile.cl/2011/03/14/el-enganoso-exito-academico-de-los-colegios-privados-que-reciben-subvencion-estatal/>
- Atria, F. (2007). *Mercado y ciudadanía en la educación*. Santiago de Chile: Flandes Indiano.
- Atria L., F. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Atria, F. *10 lugares comunes falsos sobre la educación chilena y una propuesta para hacerlos verdaderos*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, <http://ciperchile.cl/multimedia/29443/>
- Avilés B., J. (2015). Reforma Educacional (2a Parte): Fin a la Selección y al Financiamiento. *Sistema Subvencionado. Informe Legislativo 42*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, <http://lyd.org/wp-content/uploads/2015/07/SIL-42-Reforma-Educacional-2a-Parte-Fin-a-la-Seleccion-y-al-Financiamiento-Compartido-en-el-Sistema-Subvencionado-JAviles-Junio2015.pdf>
- Bachelet, M. (2014). *Chile de todos. Programa de Gobierno Michelle Bachelet (2014-2018)*. Chile: Nueva Mayoría.
- Bellei, C. (2010). *Segregación socioeconómica y académica de la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias*. Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, <http://educacionparatodos.cl/wp-content/uploads/2015/10/Segregaci%C3%83%C2%B3n-socioecon%C3%83%C2%B3mica-y-acad%C3%83%C2%A9mica-de-la-educaci%C3%83%C2%B3n-chilena-magnitud-causas-y-consecuencias.pdf>
- Bellei, C, González, P., Valenzuela, J.P. (2010). Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional. *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 331-363). Santiago de Chile: Universidad de Chile – UNICEF. http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Ecos%20de%20la%20revolucion.pdf
- Bellei, C. (2013) El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la

educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 1 (XXXIX), pp. 325-345.

Beyer, H. (2007). Algunas notas sobre la selección educacional. En J. J. Brunner y C. Peña (Coords.), *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate* (pp. 221-238). Santiago: Universidad Diego Portales. <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/La-reforma-al-sistema-escolar.pdf>

Biblioteca del Congreso Nacional (2014). *Estudios sobre Subvención Escolar Preferencial. Análisis y comparaciones*. Chile: Congreso Nacional.

Boric, G. (2012). Los horizontes del movimiento estudiantil. *Le Monde Diplomatique* Mayo de 2012.

Boric, G., Orellana, V. (2014) Proyectos de fin al lucro, a la selección y al copago: Un análisis crítico con espíritu constructivo. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, <http://ciperchile.cl/2014/08/07/proyectos-de-fin-al-lucro-a-la-seleccion-y-al-copago-un-analisis-critico-con-espiritu-constructivo/>

Brunner, J.J. (2007) Los procesos de selección en los países participantes en PISA 2003. En J. J. Brunner y C. Peña (Coords.), *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate* (pp. 239-244). Santiago: Universidad Diego Portales. <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/La-reforma-al-sistema-escolar.pdf>

Carrasco, A. (2014). *Efecto par: mitos y verdades en el aula*. Recuperado el 2 de marzo de 2017, <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2014/06/23/efecto-par-mitos-y-verdades-en-el-aula/>

Carrasco, A., Flores, C. San Martín, E., Gutiérrez, G. y Bogolasky, F. (2014) *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* CEPPE UC. Recuperado el 5 de noviembre de 2016, http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/VF_Resumen_A_Carrasco_et_al_FONIDE_Seleccion_2014.pdf

Carrasco, A., et al. (2014a). Hacia un Sistema Escolar más inclusivo: Cómo reducir la segregación escolar en Chile. *Informe de Políticas Públicas N°3*. Santiago de Chile: Espacio Público.

Carrasco, A., Flores, C., Manzi, J., Paredes, R., Santelices, V. (2014b). Eliminación del lucro, selección y financiamiento compartido: problemas, vacíos y posibles alternativas. *Apuntes Legislativos 24*, Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica.

Carrasco, A., Gutiérrez, G., Bogolasky, F., Rivero, R., Zarhi, M. (2014). *Análisis del Estado de Implementación del Programa "Liceos Bicentenario de Excelencia"*. Santiago: Centro de Estudio de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia

Universidad Católica de Chile.

Cassasus, J. (2013) *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

CEFECHE, Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (2013). *Sistematización de Talleres Para la Acción Estudiantil*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, <http://www.cefeche.cl/wp-content/uploads/2014/09/EPAE-2012-DEFINITIVO.pdf>

CEFECHE, Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (2014 a). *Minuta: Selección Escolar*. Mayo de 2014. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, <http://www.cefeche.cl/wp-content/uploads/2014/05/Minuta-selecci%C3%B3n-escolar.pdf>

CEFECHE, Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (2014 b). *El Financiamiento Compartido en las Instituciones de Educación Escolar*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, <http://www.cefeche.cl/wp-content/uploads/2014/05/MinutaCoPago-2.pdf>

CEFECHE, Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (2014 c). *Análisis proyecto de ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Junio de 2014. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, <http://www.cefeche.cl/wp-content/uploads/2014/06/An%C3%A1lisis-proyecto-de-ley-copago-lucro-selecci%C3%B3n-CEFECHE.pdf>

CEFECHE, Centro de Estudios de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (2014 d). *Minuta sobre las indicaciones al Proyecto de Ley que pone fin al Lucro, Copago y Selección*. Septiembre de 2014. Recuperado el 2 de enero de 2017, <http://www.cefeche.cl/wp-content/uploads/2015/06/2014-Minuta-Indicaciones-copago-lucro-seleccion-Septiembre.pdf>

CEPPE, Centro de Estudios de Políticas Públicas y Prácticas en Educación (2010). *Liceos de Excelencia: Ideas y Experiencias Relevantes para su Diseño e Implementación. Notas para Educación 3*.

Centro de Estudios MINEDUC (2012). *Medidas de segregación escolar: discusión para el caso chileno. Serie Evidencias 12*, s.p.

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Final*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios, CONES (2014). *Por un cambio de paradigma en la Educación Chilena. Análisis del Proyecto de Ley que presentó el Gobierno*. Recuperado el 25 de octubre de 2016, http://www.senado.cl/prontus_senado/site/artic/20141119/asocfile/201411191010

28/presentacio__n_cones_sobre_el_pdl__oficial.pdf

- Contreras, D. (2010). Derecho a la educación, inclusión y selección escolar. En Bellei, C., Contreras, D., y Valenzuela, J.P. (Eds.) *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 311-330). Santiago de Chile: Universidad de Chile – UNICEF. http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Ecos%20de%20la%20revolucion.pdf
- Córdoba, C, Rojas, K, Azócar, J. (2016). Selección de alumnos y co-pago como factores de segregación escolar: Presentación de tres casos de estudio. *Revista Psicoterapias. Individuo y Sociedad* 15 (1), pp.102-116.
- Corvalán, J., García-Huidobro, J. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación* 66, Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.
- Cruz-Rubio, C. (2010). Mapa de desarrollo teórico en política pública y policy change: estado de la cuestión y tendencias. Recuperado el 10 de noviembre de 2016, https://www.academia.edu/236021/Mapa_de_desarrollo_te%C3%B3rico_en_pol%C3%Adtica_p%C3%Bablica_y_policy_change_estado_de_la_cuesti%C3%B3n_y_tendencias
- Domínguez, P. (2014). *El impacto de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en la composición socioeconómica de las escuelas: Un análisis preliminar. Documento de trabajo.* Recuperado el 20 de noviembre de 2016, <http://espaciopublico.cl/publicaciones/detalle.tpl?id=33>
- Durán, C. (2012). El acontecimiento estudiantil y el viraje del proceso sociopolítico chileno. *Revista OSAL* 31, pp.39-60.
- Educación 2020. Opinión Preliminar Sobre la Reforma Educativa y Sobre la Ley de Lucro, Copago y Selección. Junio, 2014. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, http://educacion2020.cl/sites/default/files/ley_lucro_copago_seleccion_junio_2014.pdf
- Educación 2020 (2013). *La Reforma Educativa que Chile necesita. Calidad, equidad, inclusión y Educación Pública. 26 propuestas y 20 metas para el 2020. Hoja de Ruta 2014 – 2020. Una invitación para la discusión nacional.* Recuperado el 20 de noviembre de 2016, <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/hdr.pdf>
- El Mostrador (2014). Profesores de base y reforma educacional: "Esta no es la posición del gremio, es la posición de Jaime Gajardo y los dirigentes de la Nueva Mayoría". Recuperado el 2 de marzo de 2017, <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/05/26/profesores-de-base-y-reforma-educacional-esta-no-es-la-posicion-del-gremio-es-la-posicion-de-jaime-gajardo-y-los-dirigentes-de-la-nueva-mayoria/>

- EMOL (2016). Integrantes de Revolución Democrática renuncian al Ministerio de Educación. Recuperado el 5 de enero de 2017, de <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/05/23/804156/Integrantes-de-Revolucion-Democratica-renuncian-al-Ministerio-de-Educacion.html>
- Espacio Público (2014). Hacia un sistema escolar más inclusivo: Cómo reducir la segregación escolar en Chile. *Memo de Políticas Públicas*, 3. <http://www.espaciopublico.cl/media/publicaciones/archivos/25.pdf>
- Elacqua, G., Santos, H. (2013). Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado. *Espacio Público*, 1. s.p.
- Eyzaguirre, Sylvia (2016). Urgentes modificaciones al nuevo sistema de admisión escolar. *Puntos de referencia (Centro de Estudios Públicos)*, 437. s.p.
- Falabella, A. (2008). “Democracia a la chilena”: Un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace. *Docencia*, 36, pp.5.17.
- Figuroa, F. (2012). *Llegamos para quedarnos. Crónica de la revuelta estudiantil*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Figuroa, N., Gallego, F., Ochoa, F., Beyer, H., Eyzaguirre, S., Hernando, A. (2016). Consideraciones para el nuevo sistema de postulación y admisión a establecimientos educacionales en Chile. *Centro de Políticas Públicas UC* 89.
- Fontaine, A., Urzúa, S. (2014). El fin de los Liceos Emblemáticos: ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Impacto?. *Documento de Trabajo (CLAPES UC)*, 6.
- Foro Chileno por el Derecho a la Educación (2015). *Análisis crítico de la Ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Recuperado el 5 de octubre de 2016, http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/05/index_19_05_2015_analisis_ley_inclusion.pdf
- Foro Nacional Educación de Calidad Para Todos (2011). La segregación socioeconómica en Chile: Una situación antidemocrática. Documento de discusión del Foro Nacional Educación de Calidad Para Todos. Recuperado el 25 de septiembre de 2016, <http://educacionparatodos.cl/wp-content/uploads/2015/10/La-segregaci%C3%83%C2%B3n-socioecon%C3%83%C2%B3mica-en-Chile-Una-situaci%C3%83%C2%B3n-antidemocr%C3%83%C2%A1tica.pdf>
- Fundación Nodo XXI (2014). *Una nueva Educación Pública para Chile. Compromiso para una nueva Educación*. Recuperado el 20 de noviembre de 2016, de <http://compromiso.cl/documento-una-nueva-educacion-publica-para-chile/>

- Fundación Terram (2011). *Educación 2013: Propuesta de reforma de la educación chilena*. Santiago: Publicaciones Fundación Terram.
- García-Huidobro, J. (2006). La “selección de alumnos” en la Ley General de Educación. *Revista Docencia*, 32, pp. 20-27. Recuperado el 25 de noviembre de 2016, de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731212639.pdf>
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento*, 40 (1), pp. 65-85. Recuperado el 14 de noviembre de 2016, de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/399/817>
- García-Huidobro, J. (2007b) *¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006 de la visión de los estudiantes sobre la educación secundaria?*. Recuperado el 20 de octubre de 2016, <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn228.pdf>
- García-Huidobro, J. (2011). *Movilizaciones estudiantiles: Un intento de interpretación*. Santiago: Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.
- Garretón, M.A., Cruz, M.A., Aguirre, F. (2012). La experiencia de los consejos asesores presidenciales en Chile y la construcción de los problemas públicos. *Revista Mexicana de Sociología* 74 (2), México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 303-340.
- Giroux, H. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Montevideo: Criatura editora.
- Guillou, V. (2014). *Los movimientos de base que lideran la rebelión interna en el Colegio de Profesores*. El Desconcierto. Recuperado el 2 de marzo de 2017, <http://www.eldesconcierto.cl/2014/11/12/los-movimientos-de-base-que-lideran-la-rebelion-interna-en-el-colegio-de-profesores/>
- Guillou, V., (2015) La nueva izquierda que pone presión al oficialismo y al PC en el Colegio de Profesores. El Desconcierto. Recuperado el 26 de febrero de 2017, <http://www.eldesconcierto.cl/2015/07/16/la-nueva-izquierda-que-pone-presion-al-oficialismo-y-al-pc-en-el-colegio-de-profesores/>
- Godoy, F., Salazar, F. y Treviño, E. (2014) Prácticas de selección en el sistema escolar chileno: requisitos de postulación y vacíos legales. *Informes para la Política Educativa, Centro de Políticas Comparadas en Educación UDP, 1*. Recuperado el 5 de noviembre de 2016, http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/06/Presentacion-Practicas-de-seleccion_UDP_junio_14.pdf
- Horizontal (2014). *Segregación escolar en Chile*. Santiago de Chile: Horizontal. Recuperado el 10 de noviembre de 2016, de <http://www.horizontalchile.cl/wp->

- Illanes, G. (2014). Efecto Pares: ¿Qué Sabemos Realmente? *Puntos de referencia, Centro de Estudios Públicos* 377.
- Joiko, S. (2012). El cuasi-mercado educativo en Chile: Desarrollo y consecuencias. *Diálogos Educativos* 12, pp.148-174. Recuperado el 1 de Mayo de 2012, <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n23/joiko>
- Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Glenview, IL., Scott, Foresman and Company.
- La Tercera (2013). *PC adopta inédita decisión y anuncia respaldo a Bachelet*. Recuperado el 3 de marzo de 2017, <http://diario.latercera.com/2013/05/26/01/contenido/pais/31-137703-9-pc-adopta-inedita-decision-y-anuncia-respaldo-a-bachelet.shtml>
- La Tercera (2016). *El desgaste del movimiento estudiantil*. Diario La Tercera, 16 de abril de 2016, p.6.
- Libertad y Desarrollo (2014). Fin al lucro, selección y copago. *Reseña Legislativa, 6 de junio de 2014*. <http://lyd.org/wp-content/uploads/2014/11/RL-1142-9366-04-Fin-al-lucro-seleccion-y-copago-I-Parte.pdf>
- Madero Cabib, C., Madero Cabib, I. (2012). Elección escolar y selección estudiantil en el sistema escolar chileno. ¿Quién elige a quién?: el caso de la educación católica. *Revista mexicana de investigación educativa, 17 (55)*, pp. 1267-1295. Recuperada el 20 de octubre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000400012&lng=es&tlng=e.
- Manríquez, B. (2016) Efectos de los liceos públicos emblemáticos sobre el desempeño escolar: El caso del Liceo N°1 De Niñas de Santiago “Javiera Carrera” [Tesis para optar al grado de Magíster en Análisis Económico]. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios.
- Manzi, J. (2007). Selección de estudiantes en el sistema escolar chileno: ¿la buena educación solo para los mejores? En J. J. Brunner y C. Peña (Coords.), *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate* (pp. 203-220). Santiago: Universidad Diego Portales. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/La-reforma-al-sistema-escolar.pdf>
- Matus, C., y Rojas, C. (2016). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia, 56* (agosto), pp.47-56.
- Mayol, A.; Araya, J.; Azócar, C.; Azócar, C. (2015). *7 fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile. Informe a Prensa de la Línea de Investigación “Cultura y*

estructura Social” del Centro de Investigación de la Estructura Social. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <http://educacionparatodos.cl/wp-content/uploads/2015/10/Siete-Fen%C3%83%C2%B3menos-sobre-Educaci%C3%83%C2%B3n-y-Desigualdad-en-Chile.pdf>

Mayol, A., (2012). *No al lucro. De la crisis del modelo a la nueva era política.* Santiago de Chile: Debate Ediciones.

Mayol, M. (2014). *La nueva mayoría y el fantasma de la Concertación. Cambios estructurales en la medida de lo posible.* Santiago de Chile: Ceibo Editores.

Mena, P. Corbalán, F. (2010) La selección escolar: una cuestión de libertad, competencia, igualdad e integración. En Bellei, C., Contreras, D., y Valenzuela, J.P. (Eds.) *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 331-363). Santiago de Chile: Universidad de Chile – UNICEF. http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Ecos%20de%20la%20revolucion.pdf

MINEDUC (2008). *Estudio sobre el Mejoramiento de la Gestión y la Calidad de la Educación Municipal.* Santiago de Chile: Politeia Soluciones Públicas.

Muñoz, C., Muñoz, G. (2013) Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile. *Documento de Trabajo Serie Estudios Territoriales*, 8. s.p.

OCDE (2004): *Informe sobre las políticas educacionales en Chile.* Santiago: OCDE.

OCDE (2015). *¿Por qué reducir la desigualdad nos beneficia?... En Chile.* Recuperado el 10 de enero de 2017, <https://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>

Oliva, M.A.. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 2 (XXXIV), pp. 207-226.

Orellana, V., Toro C., J. (2014) Selección escolar: la invisible libertad de los niños. Recuperado el 20 de octubre de 2016, <http://ciperchile.cl/2014/12/09/seleccion-escolar-la-invisible-libertad-de-los-ninos/>

Peña G, C. (2007). Por qué no debemos seleccionar. En J. J. Brunner y C. Peña (Coords.), *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate* (pp. 245-252). Santiago: Universidad Diego Portales.

PNUD, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización.* Santiago de Chile: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Ponce de León, R. (2010) *Selección de estudiantes por rendimiento escolar en un establecimiento municipalizado de la comuna de Chillán* (Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación, Mención en Orientación Educacional), Universidad del Bío-Bío, Concepción. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2010/ponce_ro/doc/ponce_ro.pdf
- Raczynski, D. Salinas, L. Hernández, M. Lattz (2010), *Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias*. Santiago: Proyecto FONIDE.
- Radic, J. (2014). El complejo debate en torno a la selección escolar. Una oportunidad para construir una escuela justa y de calidad. *Docencia* ,53, pp.4-15. Recuperado el 20 de octubre de 2016, <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1110.pdf>
- Ramírez, J., Bravo, N. (2014). Movimientos sociales en Chile: Una radiografía al Proceso de Movilización 2009-2014. *Serie Informe Sociedad y Política (Libertad y Desarrollo)* 144.
- Redondo, J., Decouviers, C., y Rojas, K. (2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago: Universidad de Chile.
- Rojas, M.T. (2009). ¿Es posible imaginar escuelas más integradas socialmente? Respuestas de directivos, docentes y familias frente a una normativa que promueve la integración social. *Revista Docencia* 39, pp. 32-39.
- Rojas, M. T. (2014). Fin a la selección escolar: desafíos de una decisión necesaria. *Cuaderno de Educación (Universidad Alberto Hurtado)*, 59. Recuperado el 20 de octubre de 2016, http://www.cide.cl/documentos/Cuaderno59_fin_a_la_seleccion.pdf
- Rojas, M. T., Falabella, A., Alarcón, P. (2016). *Inclusión social en las escuelas: desafíos y tensiones en el proceso de implementación de la ley de inclusión*. Proyecto FONIDE, Universidad Alberto Hurtado.
- Rojas, M.T., Fernández, B. (2017). *La ley de inclusión amenazada*. Recuperado el 10 de enero de 2017, de <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/01/06/la-ley-de-inclusion-amenazada/>
- Romero Labra, A.; Zárate Carrazana, Miguel (2013). *Introducción al derecho educacional chileno*. Santiago de Chile: Legal Publishing.
- Ruiz, C. (2015). *De nuevo la sociedad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ruiz, C.; Boccardo, G. (2015). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflicto social*. Santiago de Chile: El Buen Aire.

- Ruiz Schneider, Carlos (2010). *De la República al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Ruiz-Tagle, J. (2016). La persistencia de la segregación y la desigualdad en barrios socialmente diversos: un estudio de caso en La Florida, Santiago. *Revista EURE-Revista de Estudios Urbano Regionales*, 42(125).
- Salinas, D., Teitelboim, C. (2014). El movimiento estudiantil en Chile: Aproximaciones y antecedentes para el estudio de la reforma educativa. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana* 18, pp. 22-44
- Senado de la República de Chile (2012). *Retrato de la Desigualdad en Chile*. Chile: Senado de la República.
- Silva, C., Krönmüller, C., Cruz, M., Rifo (2015). Empoderamiento en el movimiento estudiantil durante 2011 y 2012 en Chile. *Universitas Psychologica* 4, pp.1299-1309.
- Tapella, E. (2007). *El mapeo de Actores Claves*. Documento de trabajo. Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research.
- Taut, S., Escobar, J. (2012). El efecto de las características de los pares en el aprendizaje de estudiantes chilenos en enseñanza media. *Informes técnicos MIDE UC*, s.n., s.p.
- Treviño, E., Valenzuela, J., y Villalobos, C. (2014). ¿Se agrupa o segrega al interior de los establecimientos escolares chilenos?" CIAE U de Chile. Recuperado el 20 de octubre de 2016, http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/segregacion_dentro_de_colegios.pdf
- Treviño, E., Salazar, F., Donoso F. (2011) ¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación. *Docencia*, 45, pp. 34-47.
- UNICEF (2014). *La voz del movimiento estudiantil del 2011. Educación pública, gratuita y de calidad. Algunas lecciones para el sistema educacional chileno*. Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Valenzuela, J.P. (2008) *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido*. Santiago de Chile: Proyecto FONIDE N°: 211 - 2006.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido*. (Proyecto FONIDE). Santiago: Ministerio de Educación.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-232). Santiago: Orealc-Unesco/PUC. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190544S.pdf>

Vera, S. (2011). El resplandor de las mayorías y la dilatación de un doble conflicto: El movimiento estudiantil en Chile el 2011. *Anuari del conflicte social 2011*, pp.286-209.

Waissbluth, M. (2013). *Cambio de rumbo. Una nueva vía chilena a la educación*. Santiago de Chile: Random House Mondadori.

Waissbluth, M. (2014). *La educacion en Chile está vien*. Santiago de Chile: Educación 2020. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de http://www.mariowaissbluth.com/descargas/mario_waissbluth_la_educacion_esta_vien_3ra_edicion.pdf

11. ANEXOS

Anexo A

Presentación de la regulación de la selección escolar en la Ley de Inclusión Escolar.

La nueva legislación ordena la forma de asignar los estudiantes a los establecimientos de la siguiente forma:

Proceso de postulación:

Se establece que los padres o apoderados tienen la posibilidad de postular a todos los establecimientos que deseen, ordenando su postulación de mayor a menor preferencia. La postulación se puede realizar ya sea de manera presencial, en el mismo establecimiento al que se desea postular o en otro establecimiento, o de forma remota. Todas las postulaciones se realizan mediante un portal web que pondrá a disposición el Ministerio de Educación.

Como complemento de lo anterior, con el objetivo de promover el conocimiento y la adhesión de los padres, madres o apoderados a los proyectos educativos de las escuelas, se faculta el que los sostenedores de éstos organicen “encuentros públicos de información” para presentar a la comunidad sus respectivos proyectos educativos, debiendo remitir al Ministerio de Educación la información respecto a estos, para que éste las difunda.

Una vez finalizado el proceso de postulación, los establecimientos recibirán un listado con todas las postulaciones.

Proceso de admisión:

Contempla dos etapas. La primera, se realiza en los mismos establecimientos, los que estarán obligados a admitir a todos los postulantes cuando las vacantes ofrecidas sean iguales o mayores al número de postulantes. Si existiera una demanda mayor a las vacantes, los establecimientos deberán implementar un sistema de selección aleatoria tras aplicar, de manera sucesiva, los criterios de prioridad que establece la ley, siendo éstos los siguientes:

- a) Quienes tengan hermanos que postulen o se encuentren matriculados en el mismo establecimiento.
- b) 15% de estudiantes prioritarios en los términos de la Ley SEP.
- c) Hijos de profesores, asistentes de la educación, manipuladoras de alimentos o cualquier otro trabajador que preste servicios permanentes en el establecimiento educacional.
- d) Aquellos que estuvieron matriculados anteriormente en el establecimiento educacional al que se postula, salvo que lo hubieren expulsado con anterioridad del mismo.

Posterior a la aplicación de estos criterios de prioridad, se lleva a cabo el procedimiento aleatorio, el cual será definido por cada establecimiento, pero teniendo que ser de carácter objetivo y transparente, y siempre entre los mecanismos dispuestos por el Ministerio de Educación, el cual facilitará un procedimiento que de todas formas será de aplicación voluntaria, esto es, si el establecimiento decide no aplicarlo, será el Ministerio quién lo haga. Las listas de postulantes por escuela, en la ordenación que corresponda conforme a los criterios de prioridad establecidos, y de los resultados del procedimiento aleatorio objetivo y transparente, deben ser enviados por el establecimiento educacional al Ministerio de Educación.

La segunda etapa, por su parte, se lleva a cabo a nivel central en el Ministerio de Educación, en la que este revisará que ningún estudiante sea admitido en más de un establecimiento, velando además porque los cupos disponibles en los establecimientos se vayan completando de acuerdo a las preferencias de las postulaciones de las familias, buscando la mejor combinación posible para que el mayor número de postulantes sea admitido en su más alta prioridad.

Además, en caso que algún estudiante no haya sido admitido en ninguna de las escuelas a las cuales postuló, el MINEDUC procederá a asignar a dicho estudiante al establecimiento educacional gratuito más cercano a su domicilio que cuente con cupos disponibles, salvo que hubiere sido expulsado de ese, caso en el cual será registrado en el siguiente más cercano a su domicilio. Cabe señalar, que las asignaciones realizadas por el Ministerio, siempre pueden ser rechazadas por el apoderado de cada postulante.

Tras este proceso ejecutado a nivel central, el Ministerio de Educación envía a los establecimientos el listado de postulantes que quedaron asignados a cada uno de ellos. El proceso termina con derecho a matrícula que se genera para cada estudiante admitido en un establecimiento, que de no hacerse efectivo en los períodos señalados por el calendario de admisión, se pierde.

Pasaremos a continuación a explicar las excepciones al proceso de general de selección descrito.

Excepciones al fin de la selección: Procedimientos especiales de admisión

A). Establecimientos con proyectos educativos que sean de especial o alta exigencia académica, o que desarrollen aptitudes que requieran una especialización temprana.

Aquí se regulan dos situaciones: Establecimientos de alta o especial exigencia académica, que son aquéllos cuyos proyectos educativos están destinados a educar a un grupo de estudiantes con ciertas características particulares en común; y, establecimientos que requieran una especialización temprana, que son aquellos cuyos proyectos educativos están focalizados en el desarrollo temprano de ciertas aptitudes, como el deporte o las artes.

Para que estos establecimientos puedan adoptar estos sistemas de admisión específicos, se establecen los siguientes requisitos:

- a. Contar con planes y programas propios destinados específicamente a la implementación de su proyecto educativo,
- b. Contar con una trayectoria y prestigio en el desarrollo de su proyecto educativo, y resultados de excelencia. En el caso de establecimientos de especial o alta exigencia, se considerará un rendimiento académico destacado dentro de su región, además de su carácter gratuito y la selectividad académica,
- c. Contar con los recursos materiales y humanos necesarios y suficientes para el desarrollo de su proyecto educativo, y,
- d. Contar con una demanda considerablemente mayor que sus vacantes.

Constatado el cumplimiento de estos requisitos ante el MINEDUC, con la aprobación de la mayoría absoluta de los integrantes en ejercicio del Consejo Nacional de Educación, estos establecimientos podrán seleccionar de manera especial a un 30% de sus vacantes, quedando de todas maneras el 70% de sus cupos a llenar por la vía del procedimiento aleatorio general, de la siguiente manera:

a. Para los establecimientos de especial o alta exigencia, este 30% se obtendrá de un procedimiento aleatorio especial, en el que sólo podrán participar los postulantes pertenecientes al 20% de las y los estudiantes de mejor desempeño académico en sus establecimientos educacionales de procedencia;

b. En cuanto a los establecimientos educacionales con proyecto educativo que desarrolle aptitudes que requieren una especialización temprana, el 30% restante se obtendrá mediante pruebas que solo podrán evaluar aquellas aptitudes que se proponen desarrollar de manera temprana según sus proyectos educativos, prohibiéndose la medición directa o indirecta de características académicas, como asimismo, el que estas pruebas puedan considerar características socioeconómicas, religiosas, culturales o de otra índole, que puedan implicar alguna discriminación arbitraria.

B) Establecimientos de educación especial diferencial, y establecimientos educacionales regulares con proyectos de integración escolar respecto a sus cupos para niños integrados.

Estos establecimientos, respecto de los estudiantes con necesidades educativas especiales de carácter permanente asociado a una discapacidad, tendrán un procedimiento de admisión establecido por ellos. Por su parte, el Ministerio de Educación dictará un reglamento que determinará la coordinación entre los procesos de admisión realizados por estos establecimientos educacionales y el proceso de admisión para los establecimientos de educación general.

Transitoriedad en la entrada en vigencia del nuevo sistema de admisión

Acorde a la complejidad de la implementación de una política pública que marca un cambio tan sustancial al sistema de admisión que se debe llevar a cabo en los establecimientos educacionales que reciban subvención estatal, la Ley de Inclusión Escolar dejó la reglamentación de este proceso a decretos con fuerza de ley, señalándose en estos la gradualidad territorial de la implementación del nuevo sistema, es decir, cuáles serán las regiones en que se irá aplicando, siendo la primera la Región de Magallanes y la Antártica chilena, posteriormente, en el segundo año, la Región de Tarapacá, la Región de Coquimbo, la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins y la Región de Los Lagos².

Complementando estas disposiciones, el proceso de gradualidad territorial quedó establecido de la siguiente forma:

- a. El primer año de implementación de la ley, esto es, el presente año 2016, comenzará a regir el nuevo sistema de postulaciones y admisión en la Región de Magallanes y la Antártica chilena, exclusivamente para el menor nivel o curso que tengan los establecimientos, esto es, para Primer y Segundo Nivel de Transición de Educación Parvularia (pre kínder y kínder), Primero y Séptimo años de Educación Básica, y Primer año de Educación Media.
- b. El segundo año de implementación se realizará dicho proceso de admisión, en las regiones de Tarapacá, Coquimbo, del Libertador General Bernardo O'Higgins y de Los Lagos, y exclusivamente para el menor nivel o curso que tengan los establecimientos educacionales de dichas regiones. En este segundo año, la Región de Magallanes deberá ampliarlo a todos los cursos de todos los establecimientos que reciban subvención o aportes del Estado.
- c. El tercer año de postulación se realizará el procedimiento de admisión en todas las demás regiones, exclusivamente para el menor nivel o curso que tengan los establecimientos. En este tercer año, las regiones que implementaron el proceso para sus menores niveles o cursos, deberán ampliarlo a los demás cursos.
- d. El cuarto año de postulación se aplicará el nuevo procedimiento de admisión en todas las regiones del país, entrando por tanto el nuevo sistema a pleno régimen.

Por su parte, se establece una gradualidad especial para el caso de los Liceos Emblemáticos, con el propósito que eliminen la selección de manera paulatina, siendo éstos aquellos que determine un reglamento del Ministerio de Educación, bajo los requisitos de que sean establecimientos históricos, de un rendimiento académico destacado dentro de su región, que sean gratuitos, que tengan una demanda considerablemente mayor que sus vacantes, que hayan establecido sus procedimientos de selección académica a la fecha de publicación de la ley. En todo caso, estos establecimientos podrán admitir a sus estudiantes que postulen a cursos desde séptimo

2 Decretos con Fuerza de Ley del Ministerio de Educación, D.F.L. N°3 promulgado en 2015, y DFL N°1 y N° 4, de 2016, todos del Ministerio de Educación.

año básico, realizando sus pruebas de admisión de la siguiente forma:

- a. El primer año que señale el decreto con fuerza de ley, podrán aplicar pruebas de admisión al 85% de sus vacantes.
- b. Al segundo año, podrán aplicar pruebas de admisión para el 70% de sus cupos.
- c. Al tercer año, podrán aplicar pruebas de admisión para el 50% de sus cupos.
- d. Al cuarto año, podrán aplicar pruebas de admisión para el 30% de sus cupos.
- e. Al quinto año, no se podrán realizar pruebas de admisión.

Para los porcentajes restantes de los cupos de cada establecimiento se usará el procedimiento aleatorio de carácter objetivo y transparente que elijan los establecimientos y puestos a disposición por el Ministerio de Educación.

Estos establecimientos, pueden postular a la categoría descrita en el artículo 7° quinquies del D.F.L. N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, esto es, aquellos establecimientos de especial o alta exigencia, de manera que podrían extender la facultad de seleccionar hasta al 30% de sus estudiantes, mediante el procedimiento ya descrito para ese caso.

Anexo B. Revisión de datos estadísticos del Sistema de Admisión Escolar

El Sistema de Admisión Escolar (SAE) opera para todos los niveles respecto de los cuales el Estado otorga subvención o aporte a los establecimientos, los cuales van desde el primer nivel de transición de educación parvularia³ hasta cuarto año de educación media. En la **Tabla 1** se muestra el detalle del número de establecimientos educacionales, el total de sostenedores que participaron en la provisión de educación y la matrícula en cada uno de los cursos que se incluye en el SAE, en base a datos del año 2015⁴.

Tabla 1. Matrícula, establecimientos y sostenedores en los cursos que contempla el SAE (2015)

	Junji	Integra	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Administración Delegada	Total
Establecimientos	1.552 (16%)	559 (6%)	4.994 (51%)	4.157 (43%)	525 (5%)	70 (1%)	9.746
Sostenedores	1 (0%)	1 (0%)	347 (8%)	3.403 (81%)	410 (10%)	17 (0%)	4.177
Matrícula total	12.076 (0%)	8.304 (0%)	1.208.408 (37%)	1.696.432 (52%)	262.103 (8%)	45.852 (1%)	3.233.175
NT1	10.427 (6%)	7.579 (4%)	55.316 (31%)	88.395 (50%)	16.563 (9%)	0 (0%)	178.280
NT2	1.649 (1%)	725 (0%)	73.568 (35%)	117.593 (55%)	18.719 (9%)	0 (0%)	212.254
1° Básico	-	-	94.152 (37%)	142.049 (55%)	20.252 (8%)	0 (0%)	256.453
2° Básico	-	-	90.201 (37%)	134.699 (55%)	20.151 (8%)	0 (0%)	245.051
3° Básico	-	-	88.216 (37%)	129.638 (55%)	19.217 (8%)	24 (0%)	237.095
4° Básico	-	-	88.472 (38%)	124.895 (54%)	18.530 (8%)	19 (0%)	231.916
5° Básico	-	-	91.940 (39%)	126.302 (53%)	18.185 (8%)	26 (0%)	236.453
6° Básico	-	-	95.206 (40%)	126.563 (53%)	18.567 (8%)	37 (0%)	240.373
7° Básico	-	-	103.370 (42%)	124.502 (51%)	18.590 (8%)	55 (0%)	246.517
8° Básico	-	-	103.031 (42%)	121.730 (50%)	18.680 (8%)	98 (0%)	243.539
1° Medio	-	-	97.731 (37%)	133.901 (51%)	19.735 (7%)	13.722 (5%)	265.089
2° Medio	-	-	83.281 (36%)	117.631 (51%)	19.002 (8%)	11.544 (5%)	231.458
3° Medio	-	-	75.608 (36%)	107.805 (51%)	18.045 (9%)	10.606 (5%)	212.064
4° Medio	-	-	68.316 (35%)	100.729 (51%)	17.867 (9%)	9.721 (5%)	196.633

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos del Centro de Estudios (Ministerio de Educación)

3 El Primer Nivel de Transición (también conocido como NT1) corresponde a Pre-Kinder, mientras que el Segundo Nivel de Transición (NT2) corresponde a Kínder.

4 Se ha seleccionado el año 2015 para los análisis estadísticos de este apartado debido a que corresponde al año sobre el cual ha trabajado el Ministerio de Educación para la confección de sus estadísticas oficiales relacionadas al Sistema de Admisión Escolar.

Se puede observar que Chile cuenta con un total de 9.746 establecimientos educacionales. De ellos, 9.221 imparten al menos uno de los niveles que participan del Sistema de Admisión Escolar, pues deben excluirse los 525 establecimientos de dependencia particular pagada, que representan un 5% del total de establecimientos, y comprenden a un total de 262.103 estudiantes, que equivalen al 8% de la matrícula a nivel nacional para estos cursos y niveles de educación.

Del total de establecimiento que están afectos al SAE, la mayor parte están concentrados en la dependencia Municipal⁵ y Particular subvencionado, con un 51% y un 43% respectivamente.

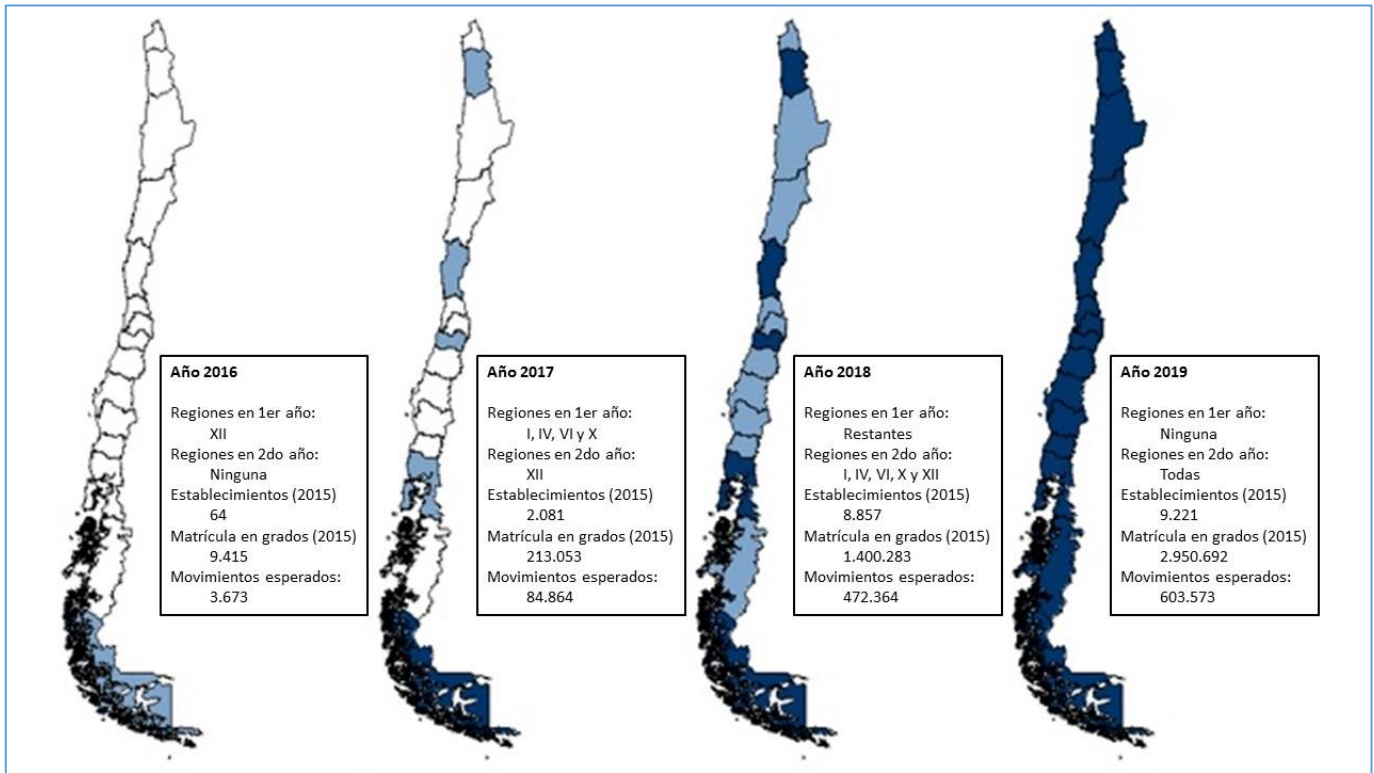
Al revisar los datos correspondientes a los 3.767 sostenedores que participan en la provisión de al menos uno de los grados del SAE, se observa que la participación por dependencias cambia considerablemente debido a la cantidad de establecimientos que administra cada sostenedor. La dependencia Particular subvencionada, con un 81%, agrupa a la mayoría de los sostenedores debido a que estas entidades administran pocos establecimientos en promedio (1,2) mientras que los sostenedores municipales en promedio administran 14,4 establecimientos.

Con respecto a la matrícula se observa que, del total de 3.233.175 estudiantes, solo 2.971.072 de ellos se encuentran en los establecimientos considerados por el SAE, y la mayor concentración (52%) pertenece a la dependencia Particular subvencionada. Al analizar cómo se comporta la participación de matrícula en cada curso según dependencia, se observa que la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y Fundación Integra participan principalmente en el Primer Nivel de Transición (10% en total), y en menor medida del Segundo Nivel de Transición (1% en total), de la Educación Parvularia. Para la dependencia Municipal se advierte que su participación aumenta paulatinamente entre el Primer Nivel de Transición y octavo año de educación básica (pasando desde un 31% a un 42%), pero luego se observa una disminución en los cursos de Enseñanza Media. Por su parte, las dependencias Particulares subvencionadas y pagadas muestran porcentajes de participación con menor variación entre los cursos analizados.

Dado este contexto, también es importante considerar que el SAE contempla una implementación con doble gradualidad como ya se señaló, dada por las regiones y los cursos que serán parte del sistema. En la Ilustración 1 se presentan la implementación esperada del SAE, destacando con celeste y azul las regiones que estarán en su primer y segundo año de implementación.

5 La categoría Municipal agrupa las dependencias de Corporación Municipal y Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM)

Ilustración 1. Proyección de Implementación del SAE entre 2016 y 2019, tomando como referencia el año de postulación



Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos del Centro de Estudios y del Sistema de Admisión Escolar (Ministerio de Educación)

En la **Ilustración 1** se presentan datos que van entre los años 2016 y 2019, con el detalle de cuáles serán las regiones que estarán en el primer y segundo año de implementación, la cantidad de establecimientos que a 2015 imparten alguno de los grados, la matrícula 2015 en dichos cursos y los movimientos esperados para cada año de implementación.

Tabla 2. Aumento porcentual de cobertura del SAE entre 2016 y 2019

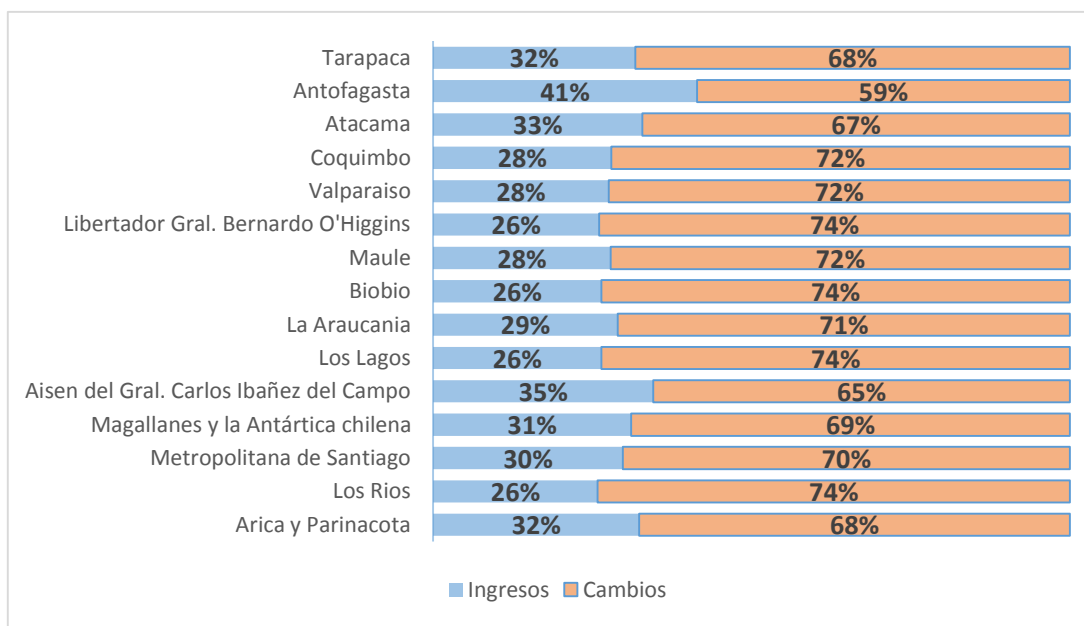
	Aumento 2016/17	Aumento 2017/18	Aumento 2018/19
Establecimientos	3.152%	326%	4%
Matrícula	2.163%	557%	111%
Movimientos	2.210%	457%	28%

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos del Centro de Estudios y del Sistema de Admisión Escolar (Ministerio de Educación)

De la información expuesta se desprende que, tal como se observa en la **Tabla 2**, la cantidad de establecimientos, matrícula y movimientos que son parte del SAE aumentan principalmente entre los años 2016 y 2017, al crecer en más de 30 veces la cantidad de establecimientos, 21 veces en la cantidad de matrícula y 22 veces en el número de movimientos esperados.

Es importante considerar que los movimientos generados por el SAE se pueden descomponer en dos tipos: ingresos y cambios; donde el primero corresponde a los alumnos que ingresan a alguno de los cursos que son parte de los establecimientos afectos al SAE, sea que lo hagan por primera vez, o que provengan de un establecimiento de dependencia particular pagada; y el segundo, considera a quienes estando en establecimientos afectos al SAE, se cambian a otro establecimiento con la misma condición.

Ilustración 2. Distribución esperada de movimientos al 2019.



Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos del Sistema de Admisión Escolar (Ministerio de Educación)

En la **Ilustración 2** se observa que la Región de Antofagasta es aquella en la que se espera una mayor participación de movimientos al año 2019 debido a ingresos de alumnos (41%), mientras que las regiones del Libertador General Bernardo O'Higgins, Bio-bío, Los Lagos y Los Ríos son las que presenten una mayor participación de movimientos debido a cambios (74%), también considerados al año 2019.