

## SEGUIMIENTO AL SISTEMA DE ADMISIÓN ESCOLAR EN CHILE: ¿CÓMO HA FUNCIONADO EL ASEGURAMIENTO DE LA INCLUSIÓN?

### *FOLLOW-UP OF THE SCHOOL ADMISSION SYSTEM (SAE) IN CHILE: HOW HAS INCLUSION INSURANCE WORKED?*

*Geraldo Padilla Fuentes*  
Universidad del Bío-Bío, Chile.  
gpadilla@ubiobio.cl



*Claudia Suazo Ruíz*  
Universidad del Bío-Bío, Chile.  
cidcie@ubiobio.cl



*Carlos Rodríguez Garcés.*  
Universidad del Bío-Bío, Chile.  
carlosro@ubiobio.cl



Recibido: 25 de julio de 2022  
Aprobado: 15 de noviembre de 2022  
Publicado: 1 de enero de 2023

Cita sugerida: Padilla Fuentes, G.; Suazo Ruíz, C.; Rodríguez Garcés, C. (2023). Seguimiento al sistema de admisión escolar en Chile: ¿cómo ha funcionado el aseguramiento de la inclusión? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 1*(18), 17-38.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue explorar las características y variaciones que ha experimentado el Sistema de Admisión Escolar (SAE) durante sus años de implementación 2018 a 2021. A través de técnicas de análisis cuantitativo, se revisó el perfil de las postulaciones educativas de las familias en la plataforma web del SAE, especialmente las primeras preferencias, la relación entre colegios, vacantes y postulaciones, la efectividad general del SAE y la movilidad de estudiantes entre colegios. Los resultados muestran que las elecciones parentales educativas se orientan hacia colegios particulares subvencionados con baja presencia de estudiantes prioritarios o vulnerables, pero con altos niveles de rendimiento académico; por su parte, los colegios municipales han experimentado un sostenido descenso en su número de postulaciones. Las conclusiones resaltan la importancia del SAE para la inclusión social y económica de los y las estudiantes en el sistema escolar y algunas preocupaciones sobre el descenso en la elección de colegios públicos.

**Palabras clave:** Admisión escolar – Inclusión escolar – Segregación educativa – Elección educativa – Educación pública.

## ABSTRACT

The objective of this work was to explore the characteristics and variation of the School Admission System (SAE) during its implementation years 2018 to 2021. Using quantitative analysis techniques, the profile of families' educational applications in the SAE web platform, especially first preferences, the relationship between schools, vacancies and applications, the overall effectiveness of the SAE and student mobility between schools, were analyzed. The results show that parental educational choices are oriented towards private subsidized schools with low presence of priority or vulnerable students, but with high levels of academic achievement; on the other hand, public schools have experienced a steady decline in the number of applications. The conclusions highlight the importance of the SAE for the social and economic inclusion of students in the school system and some concerns about the decline in the choice of public schools.

**Keywords:** School admission – School inclusion – School segregation – Educational segregation – Educational choice – Public education.

## INTRODUCCIÓN

La educación chilena de las últimas dos décadas arrastra múltiples evidencias de segregación socioeconómica y denuncias de inequidad en las oportunidades de desarrollo personal y social que ofrece a la población. Entre las principales problemáticas identificadas por la literatura se encuentran las marcadas diferencias socioeconómicas que el sistema educativo reproduce entre clases

sociales, la segregación residencial y académica entre establecimientos, y en que la calidad de la experiencia educativa parece condicionada por la disponibilidad de recursos entre los actores de las comunidades escolares (Mora, 2018; Villarroel y Bruna, 2019; Carrasco y Carrasco, 2018; (Míguez, Beech y Nigro, 2022).

Esto ha sido motivo de constantes críticas y olas de movilizaciones estudiantiles reclamando el derecho a una educación equitativa, de calidad y sin fines de lucro, las cuales han logrado establecer en la agenda pública la necesidad de nuevas Leyes y reformas que fortalezcan la responsabilidad del Estado y los programas gubernamentales en el bienestar de los y las estudiantes, la movilidad y el progreso social (Severino, Giacomozzi y Pujol, 2018; Nuñez, Lescano, Ibarguen y Neyra, 2019).

Durante el segundo periodo presidencial de Michelle Bachelet (2014-2018) se realizaron varias modificaciones progresistas en materia educativa, siendo la Ley 20845 de Inclusión Escolar promulgada el 29 de mayo de 2015 una de las más rupturistas y significativas. Bajo esta Ley se regularía la admisión escolar, eliminaría progresivamente el financiamiento compartido (copago) y prohibiría el lucro en establecimientos que reciben aportes del Estado. Aunque no estuvo exenta de críticas y cuestionamientos (Sepulveda, 2015; López, y otros, 2018), fue una medida que planteaba acciones concretas para contrarrestar las desigualdades educativas y socioeconómicas que estaban afectando especialmente a los sectores más vulnerables de la sociedad (Donoso y Benavides, 2018; Canales, Guajardo y Contreras, 2020).

Desde entonces, los establecimientos particulares subvencionados deberían cambiar su personalidad jurídica a una sin fines de lucro para continuar impetrando subvenciones al Estado, mientras que el copago debía estar extinto para el año 2025 (Canales, Guajardo y Contreras, 2020; Palma, 2021). Con esto, además de regular la admisión, selección y segregación escolar, se trató de controlar el acelerado crecimiento que habían experimentado algunos establecimientos particulares subvencionados durante el último tiempo, quienes a través del incremento de matrícula podían recaudar más fondos públicos sin evidencias significativas de mejoramiento en sus niveles de calidad educativa (Elacqua, 2012; Eberhard, Lauer, 2020).

Con respecto a la admisión escolar, el segundo párrafo del artículo 12 de la Ley de Inclusión establece que los colegios que reciben financiamiento público realizarán estos procesos mediante un sistema que garantice transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, debiendo velar además por el derecho preferente de las familias a elegir dónde matricular a sus hijos/as (LEY 20845, 2015). Para cumplir estos objetivos es que se creó el Sistema de Admisión Escolar, en adelante SAE, mecanismo centralizado para la postulación a colegios y asignación de vacantes, implementado por primera vez en la Región de Magallanes el año 2017 (Garay, Sillard y Troncoso, 2018).

En la práctica, el SAE es una plataforma web del Ministerio de Educación (Mineduc) donde los y las postulantes y sus familias pueden postular a las vacantes disponibles de cualquier colegio entre Prekínder y 4to Medio. Sin duda, este cambio supuso un gran avance en términos de control y monitoreo de la

admisión escolar por parte del Mineduc, oportunidades de movilidad o acceso para las familias a determinados establecimientos de su interés, y diversificación social de los espacios escolares (Iturra, 2019; Palma, 2021).

Ideológicamente, el SAE busca priorizar el mérito de los y las estudiantes en lugar de sus antecedentes académicos o socioeconómicos al momento de postular a un colegio, políticamente es una respuesta al descontento y crítica de diversos sectores a la forma en que se venía proveyendo el servicio educativo, mientras que operacionalmente se encarga de unir postulaciones con vacantes, reduciendo los riesgos de marginalización y/o exclusión de estudiantes (Rojas, 2016).

## DESARROLLO

### El SAE ha comenzado a operar

Con la entrada en vigor del SAE, los establecimientos públicos y particulares subvencionados deben informar al Mineduc sus vacantes disponibles para cada nivel educativo, luego, en lo que se conoce como fase regular, los padres, madres y apoderados/as pueden ingresar a la plataforma web con sus datos de identificación y postular a sus hijos/as a cuantas opciones quieran, asignando a cada una un orden de preferencia.

Concluido este periodo, el SAE entrega los resultados y las familias deben aceptar o rechazar su asignación; quienes rechazan y quienes no fueron asignados a alguna opción, pasan a la fase complementaria, donde solo pueden postular a las vacantes restantes de los colegios. Si por algún motivo el o la postulante no pudo conseguir matrícula en un colegio de su interés, la plataforma le asignará una vacante en la unidad educativa disponible más cercana a su domicilio declarado.

Debido a que el SAE solo puede encargarse de gestionar la relación entre oferta (vacantes) y demanda educativa (postulaciones) y no interferir sobre la capacidad de los establecimientos o la dirección de las elecciones educativas, cuando el flujo de postulaciones excede las vacantes de un colegio se aplican algoritmos aleatorios de asignación, los cuales ordenan a los y las postulantes, generando automáticamente listas de espera. Aunque es cierto que el SAE asegura la igualdad entre postulantes, existen cuatro criterios de prioridad que ayudan a conseguir una matrícula: ser hermano/a de alguien matriculado, alumno/a prioritario/a, hijo/a de funcionario/a o exalumno/a.

Desde su primera implementación piloto en 2015 (para el año escolar 2016) en la región de Magallanes, algunas voces de disidencia emergieron desde distintos sectores. Por un lado, algunos padres y madres manifestaron preocupación porque los colegios debiesen recibir a estudiantes de sectores vulnerables, mientras que algunos docentes alzaron la voz para mencionar el impacto que tiene sobre el quehacer pedagógico el trabajo de nivelación de competencias académicas que en ocasiones requiere la llegada de estudiantes provenientes de colegios con baja calidad educativa (Benavides, Ortiz y Reyes, 2021). Incluso, la ex ministra de educación Marcela Cubillos propuso, cuando no eliminarlo, reformar el SAE para permitir a algunos colegios seleccionar al menos

el 30% de su matrícula y modificar algunos criterios de prioridad para postulaciones (Yuivar, 2020).

Por supuesto, también había quienes apoyaban su puesta en marcha, especialmente por la democratización y reconocimiento al mérito que fortalecía en el sistema educativo. Evidencias de investigación recientes plantean que el SAE contribuye a la reducción de brechas de calidad entre colegios (Asahi, Baloian y Figueroa, 2021), a replantear el rol de la justicia e inclusión en los discursos sobre educación como derecho (Canales, Guajardo y Contreras, 2020), a que las familias matriculen a sus hijos/as en colegios de medio y alto rendimiento escolar otrora dirigidos a sectores de altos ingresos (Fariña, 2020) y, en general, constituye un apoyo perfectible para ejercer el derecho a la libre elección educativa (Carrasco y Honey, 2019).

Tras cinco años de su primera experiencia piloto, merece la pena revisar cómo ha funcionado el SAE, hacia dónde se dirigen las postulaciones de las familias, qué variaciones han tenido los resultados del proceso y, a grandes rasgos, cómo se ha expresado el derecho a la libre elección educativa entre las familias chilenas. Para contribuir a la discusión de estos objetivos, este trabajo analiza descriptivamente las bases de datos SAE entre 2018 y 2021, revisando características de la oferta (colegios) y demanda (postulantes) que han participado en cada proceso. Además, interesa observar el nivel de eficacia que han tenido los resultados del SAE y la sintonía entre preferencias y asignaciones de matrícula. Por último, de forma breve se explora el cambio pre y post resultados SAE en la concentración de estudiantes entre colegios para cada año.

## METODOLOGÍA

### Diseño

En su desarrollo, el diseño se aproxima a un análisis longitudinal de tendencia, teniendo como población objetivo a los y las postulantes que se inscribieron en los procesos de admisión escolar vía plataforma SAE entre los años 2018 y 2021, periodo en que el sistema cuenta con datos nacionales para todos los niveles educativos. El procesamiento y estudio de los datos se realiza mediante técnicas cuantitativas, principalmente descriptivas de la variación que han tenido determinadas variables de interés durante los años de implementación del SAE.

### Instrumento

La fuente de datos principal corresponde a las bases de datos del SAE provistas por el Mineduc en la plataforma web Datos Abiertos<sup>1</sup>, para los años 2018 a 2021. Cada año incluye información sobre Oferta educativa (A), Postulantes (B), Postulaciones (C) y Resultados (D) para la etapa regular y complementaria del proceso. De acuerdo con los objetivos de este trabajo, se analizaron solamente los procesos regulares.

<sup>1</sup> La plataforma <https://datosabiertos.mineduc.cl/> es un repositorio de información de estudiantes y establecimientos del sistema educativo nacional a cargo del Centro de Estudios del Mineduc.

Las bases de datos SAE informan, para los colegios, el tipo de jornada, la existencia de financiamiento compartido, si aplican regímenes de educación diferenciada por género y cuál es la cantidad de vacantes por nivel que ofrecen; para postulantes, contienen información sobre su género, situación de prioridad socioeconómica, posición en el ranking de notas del colegio anterior, nivel al que postula, número y orden de preferencia de cada postulación, condiciones de prioridad (matriculado/a, hermano/a, funcionario/a y exalumno/a) que pueden beneficiar su matrícula, colegio asignado y respuesta.

Para complementar el análisis a nivel de colegios, se integraron variables de caracterización vía Rol Único Base de datos (RBD), identificador único de cada colegio que el Mineduc incluye en sus distintas bases de datos, también disponibles en la plataforma de Datos Abiertos. De este modo, se agregaron variables de región, zona, tipo de dependencia y cantidad de matrícula desde el Directorio de Establecimientos, y cantidad de alumnos/as prioritarios/as en el colegio desde el Resumen de Estudiantes beneficiarios de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Finalmente, también se añadieron variables para las categorías de desempeño educativo, código socioeconómico y resultados escolares en pruebas estandarizadas (vía RBD). Tanto las categorías de desempeño como las pruebas estandarizadas pretenden reflejar el aprendizaje de los y las estudiantes y el nivel de calidad del establecimiento, formando parte del Sistema de Medición de Calidad Educativa (SIMCE) de la Agencia de Calidad. Estos datos fueron obtenidos desde la plataforma web Portal de Estudios de la Agencia de Calidad de la Educación. Para cada agregación se consideró año correspondiente, control de casos perdidos y coincidencia de RBD y/o código de curso.

## Muestra

Como se puede observar en la Tabla 1, alrededor de 8.000 unidades educativas han participado del SAE en los últimos tres años, las cuales para el último proceso analizado (2021) ya deberían estar ofreciendo la cantidad máxima de vacantes posibles para todos sus niveles.

Tabla 1: Caracterización de la oferta educativa que ha participado del SAE

	<b>2018 (N = 6.42)</b>	<b>2019 (N = 8.064)</b>	<b>2020 (N = 8.014)</b>	<b>2021 (N = 7.979)</b>
<b>Jornada</b>				
- Mañana	27,7	29,8	28,5	28,1
- Tarde	10,0	13,1	13,1	13,1
- Completa	62,3	57,1	58,4	58,8
<b>Copago</b>				
- No	91,8	90,4	90,7	91,5
- Si	8,2	9,6	9,3	8,5
<b>Dependencia</b>				
- Pública	64,4	58,7	58,8	58,7

- Particular Subvencionada	35,6	41,3	41,2	41,3
----------------------------	------	------	------	------

Elaboración propia con datos SAE, años respectivos.

En términos descriptivos, se puede observar que la mayoría de los colegios incluidos ofrece Jornada Escolar Completa, modalidad propuesta en 1996 con los objetivos de mejorar el rendimiento académico y reducir la inequidad socioeducativa, aunque la discusión sobre el grado en que ha cumplido sus cometidos sigue inconclusa (Palma, 2021). Respecto al financiamiento compartido, o copago, se ha mantenido por debajo del 10% durante el periodo analizado, con el compromiso de la Ley de Inclusión Escolar que para el año 2025 esta práctica se haya suprimido (Canales, Guajardo y Contreras, 2020).

Al revisar la dependencia de los colegios que reciben recursos del Estado, se observa cómo la proporción de establecimientos particulares subvencionados creció en 2019 con la incorporación de la región Metropolitana, representando actualmente alrededor de dos quintas partes (41,3%) de las unidades en funcionamiento.

Por su parte, la demanda de matrícula se concentra en los niveles iniciales de educación preescolar, básica y secundaria (Tabla 2), cursos que facilitan la integración escolar y permiten desarrollar un sentido de pertenencia hacia la escuela a través de los años (Bellei, Orellana y Canales, 2020). Respecto a las características de los y las postulantes, tanto la representación del género como la de estudiantes considerados prioritarios por la Ley SEP, es decir, para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar el proceso educativo (Mineduc, 2022), se han mantenido equilibradas durante el periodo analizado.

Tabla 2: Caracterización de la demanda educativa que ha participado del SAE

	<b>2018 (N = 274.990)</b>	<b>2019 (N = 483.070)</b>	<b>2020 (N = 454.415)</b>	<b>2021 (N = 461.223)</b>
<b>Nivel educativo</b>				
- Preescolar	40,3	38,9	33,9	31,4
- 1ro Básico	14,2	13,2	13,5	13,6
- 2do - 8vo Básico	14,9	21,0	23,4	25,2
- 1ro Medio	28,5	23,8	24,4	25,0
- 2do - 4to Medio	2,0	3,3	4,8	4,8
<b>Género</b>				
- Hombre	50,9	50,7	50,3	50,5
- Mujer	49,1	49,3	49,7	49,5
<b>Estudiante prioritario</b>				
- No	45,3	51,1	52,3	45,8
- Si	54,7	48,9	47,7	54,2
<b>Estudiante destacado/a*</b>				
- No	91,3	87,7	85,7	77,3

- Si	8,7	12,3	14,3	22,7
<b>Postulante</b>				
- Sin continuidad	77,7	70,4	70,1	68,0
- Con continuidad	22,3	29,6	29,9	32,0

Elaboración propia con datos SAE, años respectivos. Nota: \* = el postulante proviene del 20% superior del ranking de notas de su anterior colegio.

En cuanto al perfil académico, se observa un marcado incremento en la proporción de estudiantes con alto rendimiento escolar, llegando a representar alrededor de un cuarto (22,7%) de los postulantes en el año 2021. Igual aumento en su presencia han tenido los y las postulantes que se inscriben en el SAE aun pudiendo continuar estudios en su colegio de origen, quienes desde el 2018 al 2021 registraron un crecimiento de 9,7 puntos porcentuales, o un 43,5%.

### Procedimiento

Para cada proceso del SAE se calcularon distribuciones absolutas y relativas, analizando especialmente la concentración de postulaciones entre unidades educativas y su variación a través de los años. Tanto para la oferta como para la demanda (postulantes), se utilizaron variables de identificación única como el RBD y una máscara del Rol Único Nacional (MRUN) de cada estudiante, respectivamente, para filtrar información, seleccionar casos, agregar variables y procesar resultados.

Algunos pasos para destacar son, en primer lugar, la selección de postulaciones válidas según MRUN y RBD, descartando las repeticiones como datos erróneos. Para efectos de análisis, la Tabla 3 distingue entre los distintos tipos de conteos de postulaciones: Brutas (ningún control), Repetidas (dos o más veces el mismo RBD para un mismo MRUN), Agregadas por continuidad (la plataforma añade esta opción de forma automática en caso de que el o la postulante pueda continuar estudios en su colegio de origen) y Analizadas (Brutas – Repetidas – Agregadas por continuidad). Como su nombre indica, este último tipo es el que sirve de referencia para el análisis.

Segundo, cuando hubo disponibilidad de datos, se incluyeron variables de caracterización de los establecimientos referentes a mediciones de calidad educativa que provee el Mineduc y la Agencia de Calidad de la Educación, como la Categoría de Desempeño del colegio, que resume los resultados Simce e Indicadores de Desarrollo Personal y Social, o el Grupo Socioeconómico (GSE), el cual expresa la situación económica y educativa mayoritaria de las familias que atiende el establecimiento. Algunas de estas variables se miden por nivel educativo, así que, con el fin de generalizar la información, se consideró para cada colegio el mejor resultado por nivel. De este modo, si los resultados de Insuficiencia Simce corresponden a mediciones en cuarto básico, octavo básico y segundo medio, el colegio es analizado en aquel resultado que más le favorece en cualquier nivel para los subsectores evaluados (Matemáticas y Lenguaje).

## RESULTADOS

Como pudo observarse anteriormente (Tabla 2), los últimos 3 años el SAE ha atendido la demanda educativa, en promedio, de unos 466 mil estudiantes, lo cual se ha traducido, como expone la Tabla 3, en alrededor de un millón y medio de postulaciones. Volumen de demanda que se debe repartir entre las vacantes que ofrecen aproximadamente 8 mil colegios.

Considerando que algunas personas postulan más de una vez al mismo colegio (Repetidas) y que la plataforma del SAE incorpora automáticamente postulaciones a quienes pueden continuar estudios en su actual establecimiento (Agregadas por continuidad), los resultados no incluyeron estos casos en el análisis, pues no tienen un sentido analítico claro (no son elecciones en el sentido que este artículo aborda).

De este modo, lo primero que destaca es la variación en el nivel educativo al que se dirigen las postulaciones, disminuyendo sostenidamente la demanda por prekínder y kínder. Con respecto a las características del establecimiento, el interés de las familias se dirige especialmente hacia colegios sin medidas de cobro por matrícula o mensualidad (copago), las cuales han recibido continuamente cerca de dos tercios de las postulaciones registradas por el SAE.

Tabla 3: Variación en las Postulaciones al SAE entre 2018 y 2021

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
<b>Postulaciones (N)</b>				
- Brutas	934.884	1.685.900	1.515.288	1.521.566
- Repetidas	23.264	38.113	32.493	29.726
- Agregadas por continuidad	60.319	140.974	134.765	146.003
- Analizadas (referencia)	851.329	1.506.866	1.348.060	1.345.894
<b>Caracterización establecimientos (%)</b>				
<b>Ciclo educativo</b>				
- Preescolar	38,3	37,7	32,8	29,9
- Básico	28,0	32,7	35,9	37,9
- Secundario	33,7	29,7	31,3	32,2
<b>Copago</b>				
- No	67,8	65,4	65,8	68,5
- Si	32,2	34,6	34,2	31,5
<b>Dependencia</b>				

- Pública	35, 7	29,6	29,8	29,5
- Particular Subvencionada	64, 3	70,4	70,2	70,5
<b>Estudiantes prioritarios</b>				
- Hasta un 25%	15, 8	20,5	22,7	18,9
- Entre 25% y 50%	36, 0	41,6	43,0	45,5
- Más de un 50%	48, 2	37,9	34,3	35,6
<b>Categoría Desempeño</b>				
- Bajo	5,0	3,1	2,1	-
- Medio – bajo	16, 6	15,1	14,4	-
- Medio	50, 7	55,3	59,1	-
- Alto	27, 7	26,4	24,4	-
<b>GSE</b>				
- Bajo	9,5	7,7	-	-
- Medio bajo	24, 8	23,8	-	-
- Medio	39, 1	41,7	-	-
- Medio alto	24, 9	25,3	-	-
- Alto	1,6	1,5	-	-
<b>Proporción Insuficientes Matemáticas</b>				
- Hasta un 20%	13, 9	16,7	-	-
- Entre 20% y 40%	24, 4	15,8	-	-
- Más de un 40%	61, 7	67,5	-	-
<b>Proporción Insuficientes Lenguaje</b>				
- Hasta un 20%	10, 3	7,5	-	-
- Entre 20% y 40%	24, 1	19,5	-	-
- Más de un 40%	65, 6	73,0	-	-

Elaboración propia con datos SAE, años respectivos.

En cuanto a la dependencia de los colegios, existe una sobresaliente demanda por establecimientos particulares subvencionados, los cuales durante los últimos tres años han recibido al menos el 70% de postulaciones realizadas en la plataforma. Por otro lado, el interés por colegios cuya matrícula se compone principalmente de estudiantes prioritarios o vulnerables socioeconómicamente (más de un 50%), pese a haber descendido en 2019, es elevado, estando

siempre por encima de las opciones más homogéneas socioeconómicamente (menos de un 25% de estudiantes prioritarios).

Al explorar la variación de postulaciones a colegios según la Categoría de Desempeño, variable que resume los resultados académicos y de calidad educativa en una sola categoría para la institución, se puede observar que sobre un 80% de las postulaciones se dirigió hacia establecimientos clasificados entre rendimiento Medio o Alto. Esta preocupación parental por la situación de calidad educativa de los colegios de su elección contrasta con la gran proporción de postulaciones que se concentraron en establecimientos con más de un 40% de estudiantes en condición Insuficiente en las pruebas estandarizadas de Matemáticas y Lenguaje. De acuerdo con el Mineduc (2015), los y las estudiantes clasificados en este grupo (debido a su puntaje en las pruebas estandarizadas) se caracterizan por tener dificultades para comprender conceptos y elementos básicos del subsector correspondiente, por lo cual requieren apoyo y orientación adicional para lograr los objetivos de aprendizaje del currículum.

Esta falta de sintonía entre postulaciones a colegios según Categorías de Desempeño y niveles de Insuficiencia Simce puede tener dos motivos: primero, la forma en que se agrupó la primera variable, tomando el mejor resultado del nivel evaluado como características del colegio y, segundo, que los colegios suelen alcanzar altos puntajes en las evaluaciones de calidad gracias a criterios no curriculares que considera la Agencia de Calidad de la Educación (Pino, Oyarzún y Salinas, 2016; Rodríguez, Padilla y Suazo, 2020). Lamentablemente, los datos de las evaluaciones de calidad no se han actualizado debido a diversos motivos, por lo que no se puede profundizar en esta discusión.

Algo sorprendente es que al momento de procesar y revisar las primeras preferencias educativas de padres y madres el panorama electivo no se modificó sustancialmente; más bien, las diferencias porcentuales son marginales y el análisis general sigue las mismas directrices que lo recién descrito. Esto puede deberse al desbalance que tiene la muestra, lo cual provoca que los colegios altamente representados (municipales, sin copago y con más de un 50% de estudiantes prioritarios) absorban las tendencias. Debido a esto, se ajustó el procedimiento de acuerdo con la cantidad de colegios y vacantes disponibles, explorando su relación con las postulaciones y primeras preferencias en términos de razones (Tabla 4), lo cual permite contextualizar las elecciones educativas.

De este modo, lo primero que destaca en la Tabla 4 es la gran diferencia que registran los colegios en cuanto a postulaciones promedio recibidas una vez considerado su tamaño muestral. A través de los años, se puede observar cómo las postulaciones a establecimientos particulares subvencionados en sus diferentes subtipologías superan con creces las recibidas por municipales. Cabe mencionar que la división de colegios subvencionados trata de mostrar las diferencias socioeconómicas que usualmente pasan inadvertidas al interior de este conglomerado.

Entre unidades educativas subvencionadas con baja presencia de estudiantes prioritarios (menos de un 25%) y dependencias públicas/municipales es donde se registran las mayores diferencias en los tres indicadores analizados para cada año de admisión. De forma similar, las subtipologías de colegio particular

subvencionado indican que las elecciones educativas se diversifican al interior del sector privado, siendo la composición socioeconómica de la matrícula una característica que parece atraer las elecciones educativas parentales.

Tabla 4: Postulaciones SAE (2018-2021) promedio según atributos de los establecimientos educativos

	2018			2019			2020			2021		
	P/RBD	P/V	PP/V									
<b>Dependencia</b>												
- Municipal	75,5	,96	,34	94,1	,84	,28	85,4	,72	,26	84,8	,70	,25
- PS < 25% EP	626	6,36	1,94	733	6,18	1,82	709	4,96	1,49	704	4,66	1,48
- PS 25% - 50% EP	423	3,9	1,16	480	3,68	1,13	416	2,73	,88	420	2,8	,91
- PS > 50% EP	119	1,43	,46	157	1,23	,42	127	,91	,33	135	,94	,35
<b>Copago</b>												
- No	99,4	1,25	,42	139	1,19	,39	125	,99	,35	129	,99	,35
- Si	506	4,85	1,43	632	4,92	1,46	584	3,93	1,21	598	4,07	1,29

Nota: P/RBD = postulaciones promedio que recibe el colegio; P/V = postulaciones promedio que recibe el colegio por vacante disponible; PP/V = postulaciones que son primera preferencia que recibe en promedio el establecimiento por cada vacante disponible; PS = colegio Particular subvencionado; EP = Estudiantes prioritarios.

Elaboración propia con datos SAE, años respectivos.

igual de sorprendente es la diferencia entre postulaciones y vacantes, donde los colegios municipales, además de no alcanzar la relación de 1 a 1 entre demanda y oferta de matrículas, han visto reducida su capacidad de atracción de potenciales estudiantes. Por su parte, los colegios particulares subvencionados como mínimo reciben el doble de postulaciones por vacante (P/V), donde los colegios de menor diversificación socioeconómica han llegado a registrar entre 6 y 5 postulaciones por vacante disponible.

La brecha entre colegios es más evidente al considerar el escenario ideal donde cada postulante acaba matriculándose en su primera preferencia. Asumiendo esto, lo primero en que debemos poner atención es que las vacantes ofertadas en el SAE exceden la demanda educativa y, segunda, que durante el recorrido de los años la falta de atracción del sector público se profundiza. Por ejemplo, si en 2021 todas las primeras preferencias obtuviesen una matrícula, solamente el 25% de sus vacantes sería ocupada, mientras que los establecimientos particulares subvencionados lograrían repletar, en el peor de los casos, un 35% de su capacidad ofertada; para el caso de colegios subvencionados con baja matrícula de estudiantes prioritarios, hubiese existido un déficit de vacantes entre 90% y 50% desde 2018 a 2021.

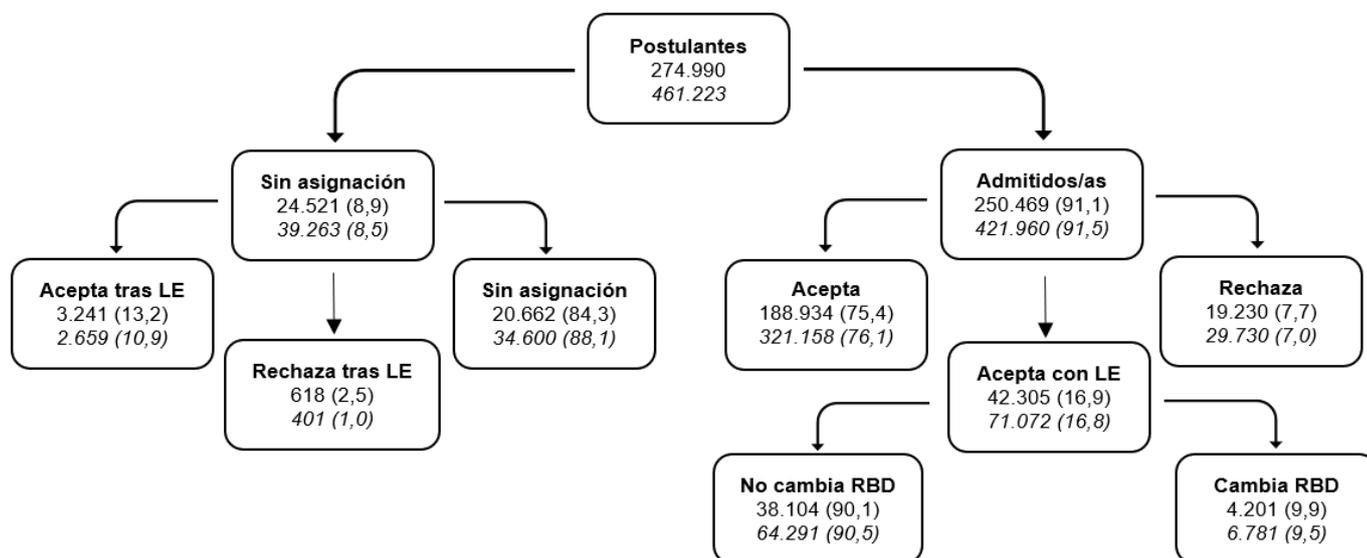
En contraste con el panorama sinóptico de la Tabla 3, las concentraciones que muestra la Tabla 4 controlando por cantidad de colegios y vacantes presentan un panorama de elecciones opuesto, especialmente en lo que a copago y proporción de estudiantes prioritarios en el establecimiento refiere. Mientras las postulaciones brutas parecían dirigirse con clara mayoría hacia colegios sin copago y con una alta proporción de estudiantes prioritarios, lo que podría

vincularse con una optimista flexibilidad parental en la elección educativa, la Tabla 4 muestra cómo estos colegios enfrentan un árido horizonte en lo que a postulaciones respecta.

La Tabla 4 también es reveladora porque entrega un perfil concreto para las elecciones parentales educativas, fundamentalmente en el escenario ideal donde todas las primeras preferencias logran traducirse en matrícula. Para el caso de la presencia de estudiantes prioritarios, parece información crucial para las familias, por lo cual una vez que se retomen las mediciones de calidad de la Agencia de Calidad de la Educación, será crucial actualizar estos análisis en relación con el Grupo socioeconómico (GSE) en que se clasifican las unidades escolares; además, podrán incluirse datos sobre niveles de logro en mediciones de calidad educativa. Toda esta información sobre los colegios parece un insumo sustancial para las familias en búsqueda de nuevas oportunidades educativas a través de las políticas de inclusión que se aplican en el sistema.

Finalmente, es crucial analizar los resultados del SAE como forma de monitorear su efectividad, ya que, por cómo ha sido definido, es el único medio que garantiza equidad en el acceso a educación financiada con recursos públicos. En este sentido, el Diagrama 1 reporta que el SAE ha tenido un alto porcentaje de emparejamiento entre opciones educativas y admisión escolar, cercana al 90% desde su apertura nacional en 2018 hasta su última versión en 2021. Al revisar los datos, se encontraron bastantes similitudes para cada etapa (rectángulos), debido a lo cual se optó por reportar solamente los procesos extremos (2018 segunda fila, 2021 tercera fila en cursivas).

Diagrama 1: Flujo de resultados SAE 2018 y 2021 (%)



Nota: LE = Lista de Espera; RBD = en este contexto es sinónimo de colegio; datos en cursiva representan información del año 2021.

Elaboración propia con datos SAE, años respectivos.

Entre quienes son admitidos/as, un reducido porcentaje rechaza su asignación, lo cual significa que deberán esperar al fin del proceso regular e inscribirse en el complementario, donde la oferta se reduce a aquellos colegios que mantienen vacantes disponibles. La mayoría de admitidos/as acepta el resultado, aunque algunos/as mantienen su deseo de ingresar a otra unidad educativa y se registran en las listas de espera. Algo llamativo es que, al interior de este último grupo, una proporción cercana al 90% no logra modificar su primera asignación vía listas de espera.

Una de las limitaciones del SAE es que solo puede gestionar la relación entre oferta y demanda educativa sin capacidad de injerencia en la disponibilidad/creación de vacantes. Por esto, y debido a que algunas personas postulan un reducido número de veces y hacia colegios con altos números de requerimientos, es inevitable que algunas postulaciones no logren ser asignadas en alguna de sus preferencias durante los resultados de la etapa regular y complementaria, ofreciendo el SAE una matrícula en el establecimiento de mayor cercanía geográfica al hogar que cuente con cupos en el nivel requerido (Yuivar, 2020).

Los datos informan que en cuatro años de funcionamiento aproximadamente un 9% de los y las postulantes no recibió asignación tras la publicación de resultados, aunque luego del periodo de respuesta de las familias se actualizan las listas de espera y algunas vacantes son ofrecidas previo a la fase complementaria. Frente a esta segunda oportunidad, cerca de un 10% aceptó la asignación, un marginal 1% la rechazó y la mayoría continuó sin colegio. Es esta última situación la que, tal y como funciona el SAE, no se puede erradicar; afortunadamente, solo afecta a alrededor de un 8% de postulantes y existe más de una medida remedial.

Pese a lo anterior, un aspecto a destacar de los resultados SAE es que a través de los años ha logrado altos niveles de coincidencia con las preferencias de los y las postulantes. Como reporta la Tabla 5, alrededor de un 60% de quienes se les asignó matrícula al finalizar las etapas regulares de sus respectivos procesos de admisión consiguieron ingresar a su primera preferencia, mientras que un 20% y 10% lo hicieron en segunda y tercera preferencia respectivamente.

Tabla 5: Preferencia de resultados SAE entre 2018 y 2021

	<b>2018</b> (n = <b>254.328</b> )	<b>2019</b> (n = <b>440.131</b> )	<b>2020</b> (n = <b>416.387</b> )	<b>2021</b> (n = <b>426.623</b> )
<b>Preferencia</b>				
Primera	65,3	58,9	61,3	60,3
Segunda	18,0	20,1	20,0	20,3
Tercera	8,7	10,4	9,5	9,8
Cuarta o más	7,9	10,6	9,3	9,7

Elaboración propia con datos SAE, años respectivos.

Para finalizar esta sección, se analizan datos correspondientes a la variación de elecciones educativas entre postulantes que tuvieron la opción de continuar estudios en su colegio de origen, subgrupo que permite explorar, aunque superficialmente, los impactos de la plataforma en las opciones de movilidad educativa de los y las estudiantes. Para sintetizar, se escogieron solo aquellos atributos escolares que han mostrado algún comportamiento de interés, mostrando la Tabla 6 las diferencias porcentuales entre la proporción de estudiantes antes y después de los resultados regulares del SAE para cada categoría.

De este modo, y con respecto a la dependencia, el SAE ha beneficiado la movilidad escolar hacia establecimientos particulares subvencionados, así como hacia colegios con algún tipo de financiamiento compartido con las familias. Por su parte, lo encontrado en términos de zona no resulta nuevo, ya que los flujos migratorios tradicionalmente se han dado desde los sectores rurales hacia los urbanos y su variación no es tan abultada como en las dos variables previas.

Tabla 6: Variación en la elección educativa de postulantes SAE (2018-2021) con opción de continuidad (%)

	2018	2019	2020	2021
<b>Dependencia</b>				
- Particular Subv.	+5,5	+5,9	+3,7	+3,6
<b>Copago</b>				
- Si	-6,5	+4,9	+4,2	+4,5
<b>Zona</b>				
- Urbana	+2,6	+2	+0,7	+1,3
<b>Estudiantes prioritarios</b>				
- Hasta un 25%	+2,3	+2,7	+2,1	+2,1
- Más de un 50%	-9,7	-8,1	-5,6	-5
<b>Categoría Desempeño</b>				
- Bajo	-2,5	-2,3	-2	-
- Alto	+8,3	+6	+4,4	-

Elaboración propia con datos SAE, años respectivos.

En último lugar, pero no menos importante, la Tabla 6 exhibe cómo el SAE ha permitido a las familias ingresar a colegios con una baja proporción de estudiantes prioritarios y calificados en la categoría de mejor desempeño de calidad Simce e IDPS, lo cual nuevamente refuerza lo hallado en los datos de la Tabla 4.

## Discusión

Una vez revisados y analizados los datos del SAE disponibles para los años 2018 a 2021, cabe destacar y discutir algunos hallazgos. Primero, tal y como se pudo observar en la Tabla 3, la capacidad de gestión del SAE debe enfrentar una enorme cantidad de postulaciones, las que en términos brutos rondan el millón y medio para alrededor de quinientos mil postulantes cada año. Estos números permiten vislumbrar la cantidad de recursos y logística que debe ocupar el SAE

para ser implementado, los cuales deben ser revisados y monitoreados no tan solo por necesidades técnicas, sino también para asegurar que cumpla sus objetivos de política pública.

Como mecanismo de admisión escolar centralizado, del SAE no tan solo se espera que cada postulante obtenga una matrícula en establecimientos financiados con recursos del Estado, sino también que ella corresponda a alguna preferencia de prioridad para los y las postulantes y sus familias sin la interferencia de criterios de admisión (Asahi, Baloian y Figueroa, 2021). Esto es especialmente relevante en el caso de quienes pretenden iniciar una larga estadía en el colegio al que postulan, pues la satisfacción de esta necesidad estimula el sentido de pertenencia a la institución, el desarrollo de relaciones interpersonales, la estabilidad de la trayectoria académica y la colaboración entre actores de la comunidad educativa (Belmonte, Bernárdez y Conzi, 2020).

En su operación, el SAE carga con al menos tres tipos de responsabilidad: ideológica, por cuanto debe reconocer el mérito de los y las estudiantes en lugar de prerrogativas de clases; social, donde no tan solo debe controlar y reducir las prácticas de selección escolar, sino también facilitar la diversificación socioeconómica en los establecimientos; y legal, formando parte de los compromisos de la Ley de Inclusión Escolar que buscan mejorar el sistema educativo en diversos aspectos (Orellana, Caviedes, Bellei y Contreras, 2018; Sillard, Garay y Troncoso, 2018; Bellei, Orellana y Canales, 2020). Luego del procesamiento de los resultados, al menos se puede argumentar que cumple su responsabilidad social, permitiendo a un gran número de estudiantes y familias de distintos sectores sociales postular y eventualmente matricularse en algún colegio de su preferencia.

Segundo, al explorar hacia dónde se dirigieron las postulaciones generales (descontando las repetidas y agregadas por continuidad), el perfil de colegios más buscados parecía claro: establecimientos sin copago, de dependencia particular subvencionada, con alta proporción de estudiantes prioritarios y, cuando hubo disponibilidad de datos, en categorías de desempeño medio y altas, que atendían a estudiantes de grupos socioeconómicos medios y con problemas de rendimiento en las pruebas Simce de Matemáticas y Lenguaje. En general, parecía que las elecciones educativas seguían criterios heterogéneos y estaban abiertas a una convivencia diversificada en términos académicos y socioeconómicos.

No obstante, al controlar por el tamaño muestral de los colegios y sus vacantes de acuerdo con algunos atributos clave como la dependencia, solicitud de copago y cantidad de estudiantes prioritarios, la primera impresión se invirtió, mostrando un comportamiento más bien conservador en las elecciones educativas. El atractivo de los colegios particulares subvencionados se volvió más notorio en comparación a los municipales, donde el escenario más optimista considerado, es decir, donde cada postulante obtiene una matrícula en su primera preferencia, exhibe brechas preocupantes.

De igual forma, se visualizan diferencias significativas a favor de colegios con copago y baja presencia de estudiantes calificados como prioritarios por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), atributo que genera divisiones al

interior del a simple vista homogéneo sector particular subvencionado. Dejando de lado por el momento la discusión sobre los desafíos o consecuencias que esta movilidad educativa y socioeconómica tiene entre los colegios, es importante enfatizar su efecto sobre la educación pública. De sostenerse en el tiempo, estas elecciones parentales educativas pueden mermar la relevancia y posicionamiento de estos establecimientos, en favor de la competencia directa que supone el sector privado.

Todo esto pone de relieve dos epifenómenos: por una parte, que las elecciones educativas son un acto deliberado en el cual intervienen atributos clave del establecimiento objetivo y, por otro, que, si bien el SAE puede asegurar acceso igualitario a través de un funcionamiento centralizado, no puede modificar por sí mismo los ecos de un sistema históricamente segmentado en sus oportunidades educativas (Flores, 2013; Rojas, Falabella y Leyton, 2016). Sobre las características deseadas entre padres y madres, es importante identificar y profundizar los porqués de la preferencia por colegios con algún grado de incidencia de entidades privadas, que tengan políticas de financiamiento compartido y con baja presencia de estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables económicamente. Quizás, tal y como han discutido Hernández y Raczynski (2015) en su estudio sobre elecciones educativas en clases medias, asegurar las elecciones educativas esté reproduciendo algún tipo de segregación y estratificación.

Igualmente, pese a que el SAE pueda operar correctamente como plataforma de postulación centralizada y que su objetivo fundamental se vincule con equidad en el acceso al servicio educativo, ello no es señal de que el público, los y las postulantes y sus familias, vayan a seleccionar como colegio objetivo alguno que no cumpla con características que la literatura durante años ha vinculado con segmentación socioeducativa. En este sentido, es importante recordar la disminución continua que ha tenido la matrícula en enseñanza básica y media en el sector público, lo cual unido a persistentes inconvenientes de infraestructura, convivencia escolar conflictiva, movilizaciones escolares y déficits de cobertura curricular, lo posicionan cada vez más como un plan B o segunda opción para las personas (Bellei, 2018), cuestión que el SAE no puede remediar en solitario.

Asumiendo los desafíos que plantean lo anterior descrito, no se puede obviar que, en términos generales, el SAE es un sistema que logra altos niveles de emparejamiento entre las preferencias escolares de los y las postulantes y el colegio donde son admitidos/as. Cada uno de los años analizados mostró que la plataforma, en su fase principal, otorga resultados positivos al menos a un 90% de quienes se inscriben, dando incluso la posibilidad de aceptar la asignación y esperar las listas de espera en otra opción de mayor preferencia.

Un tercer punto que destacar es la alta sintonía entre el orden de las preferencias parentales y los resultados del SAE. En particular, las primeras preferencias han alcanzado sostenidamente el 60%, con un 20% y 10% para segundas y terceras preferencias respectivamente. Desde un punto de vista técnico, esto puede considerarse un nivel de eficacia elevado, con el añadido que respeta el deseo de las familias. Sin embargo, considerando el perfil hallado en

las postulaciones, parece que el SAE es más un aporte a la inclusión de estudiantes vulnerables en espacios educativos otrora protegidos por criterios académicos y/o socioeconómicos, que un sistema que promueva la apertura y movilidad de las comunidades escolares hacia la diversidad educativa, social, económica y cultural. Por supuesto, este tipo de conclusiones requiere mayor estudio según evolucionen las tendencias de las elecciones parentales educativas.

El cuarto y último punto corresponde a lo evidenciado en la Tabla 6, donde se expusieron las variaciones que produjeron las elecciones educativas de los y las postulantes que podían continuar estudios en su colegio de origen en la representación de determinados colegios. En este sentido, se repitió lo hallado anteriormente entre postulaciones brutas y primeras elecciones respecto a lo importante que resulta para padres y madres inscribir a sus hijos/as en colegios particulares subvencionados y con medidas de financiamiento compartido (Tabla 4), aunque más interesante en este subgrupo por cuanto frente a la opción de continuar en el sistema público y gratuito, optan conscientemente por salir de él. Si bien las cifras de variación pueden parecer marginales, ya que reportan crecimientos de aproximadamente 4 puntos porcentuales para cada tipo de colegio (particular subvencionado y con copago), el problema de fondo es que reflejan el deseo de las familias por migrar del tipo de colegios que más ayuda requieren de las políticas de regulación a la matrícula y admisión escolar. El SAE no tan solo debiese cumplir con los objetivos de inclusión, fin al lucro y eliminación del copago permitiendo a las familias cambiarse desde colegios municipales a alguno con injerencia privada, sino que también siendo una forma de acceder a educación con criterios de elección prácticos como cercanía al hogar, oferta extracurricular o sintonía con la misión institucional.

Hasta el momento, de acuerdo con lo hallado sobre la dirección que siguen las postulaciones, primeras preferencias y cambios de colegio, pareciera que el SAE, en lugar de diversificar el sistema educativo, está 'municipalizando' la educación particular subvencionada, la cual, en términos de composición socioeconómica de sus estudiantes, está a pasos de homologarse a lo encontrado en colegios públicos, con resultados educativos que pueden estar por encima o debajo de esta última según el instrumento y proceso que se consulte.

## CONCLUSIÓN

El SAE ha funcionado como una plataforma centralizada de postulaciones al sistema educativo chileno con el propósito de contribuir a que los y las postulantes ingresen a algún colegio o se cambien de unidad educativa respetando las preferencias de padres y madres. Tras un seguimiento que abarcó distintas variables de caracterización de la oferta (establecimientos), demanda (postulaciones) y resultados de la etapa regular entre 2018 y 2021, se pueden destacar los siguientes hallazgos y análisis.

Primero, el SAE es un sistema que a través de los años ha demostrado ser capaz de gestionar la demanda educativa de miles de postulantes, asignando vacantes de matrícula especialmente en las primeras y segundas preferencias de

las familias. Si bien algunos/as postulantes no logran recibir una asignación en la primera ronda de resultados, luego del periodo de respuestas de la fase regular sí pueden obtener una vacante en alguno de sus colegios postulados. Además, tanto para quienes rechazaron su asignación como para quienes continuaron sin una, existe una fase complementaria y, como último recurso, el SAE proporciona a las familias una vacante en el colegio público más cercano al hogar con disponibilidad para el nivel requerido. Todo esto es evidencia de que, en lo que a expectativas para un sistema de admisión refiere, el SAE cumple con las tareas asignadas.

Segundo, que las elecciones parentales educativas en la plataforma SAE se han caracterizado por dirigirse hacia colegios particulares subvencionados, con alguna forma de copago y una baja proporción de estudiantes prioritarios. Esto, si bien puede evaluarse como un efecto positivo del SAE que promueve la diversificación socioeconómica de los establecimientos y reduce las barreras de acceso a determinados colegios, tiene también un efecto controversial sobre el sistema público. La mayoría de los y las postulantes y sus familias, especialmente aquellos que pueden continuar estudios en su colegio de origen, parecen ver en los colegios subvencionados una opción atractiva para estudiar, migrando masivamente hacia ellos. Esto puede llegar a ser un problema para los colegios públicos, los cuales desde hace años han debido enfrentar problemas de matrícula, infraestructura, dotaciones profesionales, prestigio, seguridad y calidad educativa, ya que hace difícil justificar que se sigan invirtiendo recursos o aplicando mejoras si los y las estudiantes ya no están asistiendo a ellos.

Por último, a futuro se debe responder a una pregunta que, pese a no ser parte de los objetivos de este trabajo, es crucial para el funcionamiento del SAE: ¿cómo hacer más atractiva la oferta pública? La respuesta involucra identificar y mejorar aquellos aspectos de la educación que, además de cumplir con las necesidades académicas y curriculares de los y las estudiantes, acrecienta entre los padres y madres la conformidad con las comunidades escolares de estos establecimientos. De ese modo, el SAE podría llegar a funcionar como lo que es, una herramienta que facilita la gestión de cambios o inscripciones escolares con una plataforma en línea abierta al público, en lugar de ser una puerta de salida para las familias del sector público.

## REFERENCIAS

- Asahi, K., Baloian, A., y Figueroa, N. (2021). Sistema de Admisión Escolar en Chile: efecto sobre la equidad y propuestas de mejora. En Irrarrázaval, I; Piña, E. y Casielles, I. (eds.). *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas 2020*. C.I.P. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bellei, C. (ed.). (2018). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. LOM.
- Bellei, C.; Orellana, V. y Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad y cierre social. *Education Policy Analysis Archives*, 28(5).

- Belmonte, M.; Bernárdez, A. y Conzi, Q. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista Valore*, 5, 1. Recuperado de <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/465/420>
- Benavides Moreno, N.; Ortiz González, G. & Reyes Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51.
- Canales, M.; Guajardo, F. O. y Contreras, M. (2020). Fin del copago y nuevo Sistema de Admisión Escolar: duelo de estrato. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2).
- Carrasco, A. y Honey, N. (2019). Nuevo sistema de admisión escolar y su capacidad de atenuar la desigualdad de acceso a colegios de calidad: al inicio de un largo camino. *Estudios en Justicia Social*.
- Carrasco, J. y Carrasco, D. (2018). Cartografía de la reforma educativa en Chile. Mercado, competencia y mejoramiento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Donoso, S. y Benavides, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Eberhard, J. P. y Lauer, C. (2020). Diferencias en la elección de establecimiento educacional para la población local e inmigrantes: Caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2).
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3).
- Fariña, J. (2020). *Patrones de movilidad escolar bajo el nuevo sistema de admisión*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Departamento de Ingeniería Industrial.
- Flores, C. C. (2013). (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Espacio Público*. Recuperado de <https://www.espaciopublico.cl/wp-content/uploads/2021/05/8.pdf>
- Garay, M.; Sillard, M. y Troncoso, I. (2018). Un análisis de las dinámicas del nuevo Sistema de Admisión Escolar en Chile, Magallanes como experiencia piloto. En Alonso-Ferreiro, A. y Gewerc, A. (eds.), *Conectando redes. La relación entre la investigación y la práctica educativa. Simposio REUNI+D y RILME*. Grupo Stellae.
- Hernández, M. y Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2).
- Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista educación las Américas*, 8.
- LEY 20845. (2015). *De inclusión escolar 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*. Ministerio de Educación.
- López, V. et. al. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157).

- Míguez, D.; Beech, J. y Nigro, M. (2022). Segregación social y equidad educativa en Chile y Argentina. *Revista Española de Educación Comparada* (40).
- Mineduc. (2015). *Estándares de Aprendizaje*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación.
- (2022, junio 21). *Ministerio de Educación*. Recuperado de Subvención Escolar Preferencial: <https://sep.mineduc.cl/alumnos-prioritarios-preferente/>
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis. Revista Latinoamericana*, 49, 1-20. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/15161>
- Núñez, L. et. al. (2019). Consideraciones teóricas en torno a la Responsabilidad Social de la Educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29060499007>
- Orellana, V. et. al. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*(23).
- Palma, A. (2021). El Sistema de Admisión Escolar, sistema de asignación centralizado en Chile. *Cuadernos del CLAEH*, 40(113).
- Pino, M.; Oyarzún, G. y Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/H3ZhGqxMTWqHV9PqqRQsGdK/?format=pdf&lang=es>
- Rodríguez, C.; Padilla, G. y Suazo, C. (2020). Medición de calidad educativa en Chile: lo que reportan los indicadores de desarrollo cognitivo, personal y social en la escuela. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 17(1). Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2647>
- Rojas, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuaderno de Educación* (75).
- Rojas, M.; Falabella, A. y Leyton, D. (2016). Madres de clase media frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas. En Corvalán, J.; Carrasco, A. y García-Huidobro, J. (eds.), *Mercado escolar y oportunidad educativa. Libertad, diversidad y desigualdad* (233-268). Ediciones Universidad de Chile.
- Sepulveda, M. (2015). *Riesgos y desafíos frente a la implementación de la ley de inclusión escolar. Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Departamento de Ingeniería Industrial.
- Severino, P.; Giacomozzi, Á.; y Pujol, L. (2018). Responsabilidad social en escuelas de educación primaria en Chile: tensiones y desafíos. *Encuentros*.
- Sillard, M., Garay, M., y Troncoso, I. (2018). Analysis of the new school admission system in Chile: the region of Magallanes as a pilot experience. *Calidad en la educación* (49).
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación* (50).

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2023, Año 19 *I*(18), 17-38. Enero a junio. Padilla Fuentes, G.; Suazo Ruíz, C.; Rodríguez Garcés, C. Seguimiento al sistema de admisión escolar en Chile: ¿cómo ha funcionado el aseguramiento de la inclusión?

ISSN 2362-3349

REVISTA DE LA ESCUELA  
DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN

Yuivar, Y. (2020). *Sistema de Admisión Escolar. Debate público, selección y meritocracia en la educación chilena. Memoria para optar al título de periodista*. Universidad de Chile. Instituto de Comunicaciones e Imagen. Escuela de Periodismo.