

INFORME DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN ACERCA DEL PROYECTO DE LEY QUE ESTABLECE UN SISTEMA DE SELECCIÓN POR MÉRITO CON INCLUSIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE ALTA EXIGENCIA ACADÉMICA Y DE ESPECIALIZACIÓN TEMPRANA

BOLETÍN N° [12.488-04](#)

Honorable Cámara:

La Comisión de Educación pasa a informar acerca del proyecto de ley de la referencia, en primer trámite constitucional y reglamentario, originado en un mensaje de S.E. el Presidente de la República.

Durante la discusión del proyecto asistieron la Ministra de Educación, señora Marcela Cubillos Sigall, acompañada por el Jefe de Asesores, señor Daniel Rodríguez, y los Asesores señores Juan Carlos Eyzaguirre, Bárbara Manríquez y el Jefe de la División Jurídica, señor José Pablo Núñez Santis.

Del mismo modo, la Comisión recibió a las siguientes personas e instituciones:

1. Los investigadores Sylvia Eyzaguirre Taфра y Nicolás Blanco Ayarza, del Centro de Estudios Públicos (CEP).
2. El Director del Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, señor Andrés Bernasconi Ramírez.
3. El Doctor y Profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, señor Pablo Aguayo Westwood.
4. La Presidenta de la Fundación Mis Talentos, señora Isabel Zúñiga, acompañada de la señora Chin Lu Chang, Directora Ejecutiva de OcuLab.
5. La Directora Ejecutiva de la Fundación Educación 2020, señora Alejandra Arratia Martínez, acompañada de la Directora del Área de Política Educativa, señora Nicole Cisternas Pacheco.
6. La Vocera de la Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subvencionados (CONFEP), señora Karen Farías Yáñez; la acompañaron la Vocera del Movimiento No Más Tomas, señora Ingrid Bohn Flores, y la apoderada señora Viviana Donoso.
7. La Presidenta de la Coordinadora de Padres y Apoderados por el Derecho a la Educación (CORPADE), señora Dafne Concha Ferrando.
8. El Presidente de la Asociación Nacional de Padres y Apoderados de FIDE (ANAPAF), señor Ricardo Salinas Sepúlveda.
9. El Presidente de la Asociación Nacional de Funcionarios del Ministerio de Educación (ANDIME), señor Egidio Barrera Galdames y la Secretaria Nacional, señora Juana Fuentealba Valenzuela.
10. El Presidente del Colegio de Profesores de Chile A.G., señor Mario Aguilar Arévalo, acompañados de los señores Darío Vásquez Salazar, Secretario General; Habel Castillo Olave, Tesorero y Guido Reyes Barra, Primer Vicepresidente.

11. El Rector de la Universidad de Chile, señor Rafael Epstein Numhauser, acompañado de los académicos del Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias Físicas de la Universidad de Chile, señores Juan Escobar, y José Correa.

12. El Gerente General de AptusChile, señor Rodrigo López Díaz.

13. El Director de Educación de la Fundación Nodo XXI, señor Víctor Orellana Calderón.

14. El Director de la Cátedra Unesco de Políticas Comparadas de Educación Superior de la Universidad Diego Portales, señor José Joaquín Brunner Ried.

15. El Abogado de la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE), señor Rodrigo Díaz Ahumada.

16. La Directora Ejecutiva de Acción Educar, señora Magdalena Vergara Vial.

Por otra parte, la Comisión, ante la imposibilidad de recibir el testimonio de numerosas personas en audiencia, acordó realizar un proceso de **consulta ciudadana**, a través de un formulario que se creó en la página *web* institucional. Esta consulta fue difundida además por los canales institucionales de la Corporación, a través de redes sociales, mediante un video grabado por la Presidenta de la Comisión. Luego del proceso de recopilación de antecedentes, se logró un resultado final de 94 testimonios correspondientes a las personas que llenaron el formulario.

I. CONSTANCIAS REGLAMENTARIAS PREVIAS.

1) Idea matriz o fundamental del proyecto.

La iniciativa legal tiene como propósito modificar las normas de admisión para establecimientos de alta exigencia y especialización temprana contenidas en la ley N° 20.845, permitiendo que los establecimientos educacionales de alta exigencia puedan establecer procedimientos propios de admisión que consideren el rendimiento académico, de acuerdo a criterios objetivos, a partir de séptimo básico. También se permite que los establecimientos educacionales de especialización temprana tengan sus propios procesos de admisión.

2) Normas de quórum especial.

El proyecto no contempla disposiciones de rango de ley orgánica constitucional ni normas de quórum calificado.

3) Normas que requieren trámite de Hacienda.

El proyecto no requiere ser conocido por la Comisión de Hacienda.

4) Votación general del proyecto de ley.

El proyecto fue **rechazado**, en general, por mayoría de votos. Votaron a favor la diputada María José Hoffmann y los diputados Jaime Bellolio, Sergio Bobadilla, Luis Pardo, Hugo Rey, y Andrés Celis (en reemplazo de Diego Schalper). Votaron en contra las diputadas Cristina Girardi, Camila

Rojas y Camila Vallejo, y los diputados Rodrigo González, Juan Santana; Gabriel Ascencio (en reemplazo de Mario Venegas) y Gonzalo Winter.

5) *Diputado informante.*

Se designó diputado informante al señor Juan Santana Castillo.

II. ANTECEDENTES DEL PROYECTO.

A) Fundamentos.

Según se expresa en el mensaje remitido por S.E. el Presidente de la República, el Estado debe generar los mecanismos que permitan a cada niño acceder a los espacios que mejor promuevan el desarrollo de todo su potencial, en función de su esfuerzo, talento y capacidades. Esta es una condición indispensable para progresar hacia una sociedad en la que primen la igualdad de oportunidades, la libertad y la justicia. Así, el esfuerzo académico de los estudiantes, la participación de la familia en la educación de los niños y el trabajo comprometido de docentes con proyectos educativos de excelencia, constituyen un factor gravitante para la obtención de mejores resultados.

Añade la iniciativa que el sistema educativo, junto con ser fundamental para el desarrollo integral de las personas y del país, es una herramienta central de toda sociedad en la consecución de la movilidad social y de la superación de la pobreza, por lo que debe reflejar esta condición de manera determinada y reivindicar el esfuerzo como herramienta fundamental para el desarrollo de una sociedad moderna. Alrededor del mundo, el rendimiento académico de los estudiantes cumple un rol importante en su progresión escolar.

Se destaca que la experiencia internacional entrega importante evidencia. De acuerdo a datos obtenidos en la prueba PISA 2015, para ese año, el 38,4% de los estudiantes de los países pertenecientes a la OCDE fueron admitidos en sus establecimientos educacionales a través de antecedentes académicos, a diferencia de Chile en que solo un 17,3% ingresó por esta vía. La misma fuente confirma que Singapur, uno de los países líderes en los rankings de resultados PISA, selecciona por mérito académico al 87,4% de sus estudiantes. Otros países como Alemania, República Checa, Suiza e Italia utilizan antecedentes académicos para procesos de admisión escolar para alrededor de la mitad de sus estudiantes. Es más, la evidencia internacional comparada muestra que no hay países de la OCDE en los que las prácticas de selección vía antecedentes académicos no existan (OCDE, 2015).

Un caso interesante es el de Alemania, en donde los estudiantes, desde los 11 años, comienzan a escoger su preferencia junto a sus familias, entre las opciones sugeridas por los docentes de acuerdo a las habilidades desplegadas por cada estudiante. En todos los casos, las notas u otros indicadores académicos como las asignaturas aprobadas en el ciclo previo, son criterios que las escuelas consideran para aceptar estudiantes en niveles más avanzados.

Sostiene el proyecto que esta realidad no fue reconocida por la Ley de Inclusión Escolar, cuyas normas limitan casi totalmente la posibilidad de reconocer el rendimiento académico y solo permiten que el Ministerio de Educación autorice, en casos excepcionales y exclusivamente a establecimientos educacionales que hayan sido históricamente de especial o alta exigencia académica, a seleccionar al 30% de su matrícula a través del instrumento específico establecido en dicha ley.

Tradicionalmente en Chile, los establecimientos emblemáticos, los cuales aplican criterios académicos de admisión, han sido reconocidos como vehículos de movilidad social, permitiendo que miles de jóvenes vulnerables puedan acceder a las mejores instituciones de educación superior del país, superando en sus respectivos procesos selectivos de admisión a estudiantes de las mejores escuelas particulares pagadas.

Considerando lo anterior, concluye el mensaje que el principio que subyace a estos establecimientos debe ser fomentado y replicado cuidadosamente en aquellas escuelas que demuestren resultados académicos e indicadores de desarrollo de alto desempeño.

B) Comentario sobre el articulado del proyecto.

El proyecto consta de dos artículos permanentes y dos disposiciones transitorias.

El artículo 1 modifica el decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales, sobre el procedimiento de admisión para los establecimientos de alta exigencia académica y especialización temprana.

Se reemplaza el artículo 7 quinquies con objeto de permitir que los establecimientos de alta exigencia académica puedan utilizar mecanismos propios de admisión para el 100% de sus estudiantes, cumpliendo los requisitos que indica.

Asimismo, permite que los establecimientos de especialización temprana apliquen sus propios procesos de admisión siempre que cuenten con un proyecto educativo que desarrolle aptitudes que requieran una especialización temprana y admitan al menos a un 30% de alumnos prioritarios y a un 20% de alumnos preferentes.

El Ministerio de Educación resolverá las solicitudes para aplicar estos procedimientos especiales de admisión, verificando el cumplimiento de los requisitos.

El artículo 2 modifica la ley N° 20.845, de Inclusión Escolar, eliminando el régimen transitorio de selección en los establecimientos de alta exigencia académica (incisos séptimo, octavo, noveno y décimo del artículo vigésimo sexto transitorio).

El artículo primero transitorio permite que aquellos establecimientos que iniciaron la disminución gradual de sus procesos de admisión puedan culminar con ese proceso.

El artículo segundo transitorio dispone que la ley entrará en vigencia al momento de su publicación, con excepción del plazo para presentar la solicitud para realizar mecanismos propios de admisión, el cual comenzará a regir para el proceso de admisión del año siguiente al de la publicación de esta ley.

C) Incidencia en la legislación vigente.

1. Constitución Política de la República.

El [artículo 19](#) asegura a todas las personas:

10°.- El derecho a la educación. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.

Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.

Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para lo que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar el acceso único a este y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica.

La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad.

Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

11°. La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.

La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna.

Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

2. Ley N° 20.845.

Esta ley, de Inclusión Escolar, regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

Se eliminan los incisos séptimo, octavo, noveno y décimo del artículo vigésimo sexto transitorio, que regulan la situación de establecimientos educacionales que cumplan con características históricas de rendimiento académico destacado dentro de su región, que sean gratuitos, que presenten una demanda considerablemente mayor a sus vacantes y que hayan establecido procedimientos de selección académica a la fecha de publicación de la ley, y les permite iniciar sus procesos de admisión, de acuerdo a la gradualidad territorial y de conformidad a los porcentajes que se establecen.

3. Decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación.

Esta norma fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales.

Se reemplaza su artículo 7° quinquies, que autoriza a establecer procedimientos especiales de admisión, a partir de 7° año básico, a establecimientos educacionales cuyos proyectos educativos tengan por objeto principal desarrollar aptitudes que requieran una especialización temprana, o a aquellos cuyos proyectos educativos sean de especial o alta exigencia académica.

D) Legislación comparada.

A continuación se reseñan los informes presentados por los investigadores de la Asesoría Técnica Parlamentaria de la Biblioteca del Congreso Nacional, señores Mauricio Holz Guerrero y Mario Poblete Vásquez.

1. Chile.

El [documento](#) tiene como finalidad describir el sistema de asignación de vacantes disponibles, que se aplica en los establecimientos subvencionados, a partir de la promulgación de la ley N° 20.845. Para lo anterior se utiliza como fuentes de información los textos legales que regulan el nuevo el Sistema de Admisión Escolar, principalmente la Ley de Inclusión N° 20.845 y el decreto N° 152 que norma el reglamento que regula el Sistema de Admisión. Asimismo se utilizan los informes del Ministerio de Educación que reportan los resultados del proceso de admisión escolar, en los años 2016 y 2017.

El documento se estructura en cuatro capítulos. El primero da cuenta de los principios generales del nuevo sistema de admisión escolar; el segundo explica cómo se calculan las vacantes disponibles para cada nivel educativo en cada establecimiento educacional; el tercero da cuenta de los aspectos principales de la postulación de los estudiantes a los establecimientos educacionales; y el cuarto capítulo describe las etapas del proceso de asignación de los postulantes a las vacantes disponibles del Sistema Escolar Subvencionado.

Características generales.

El proceso de admisión escolar normado en la Ley 20.845 y reglamentado por el decreto 152 del Ministerio de Educación, regula la admisión de los y las estudiantes que postulan a establecimientos que reciben subvención del Estado, a partir del primer nivel de transición (pre kínder) hasta el último nivel de la educación media (cuarto medio), sea (la educación media) impartida en establecimientos de curriculum científico humanista o de currículo técnico profesional.

Quedan completamente excluidos del mecanismo de admisión los establecimientos escolares que imparten la modalidad educativa especial-diferencial, educación para adultos, las aulas hospitalarias y carcelarias, y los cupos de alumnos con necesidades educativas permanentes en establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE). En estos casos los procedimientos de admisión serán determinados por los propios establecimientos educacionales.

Por otra parte, se someten a un régimen especial de admisión los cupos de séptimo básico hasta cuarto medio en establecimientos escolares que requieren de una alta especialización temprana (artísticos y deportivos), y en establecimientos de alta exigencia académica. Los regímenes especiales mencionados se explicarán con mayor detalle a continuación.

En el resto de los casos, el postulante, independiente de su condición y del establecimiento, se somete al proceso de admisión general para proceder a la asignación de las vacantes disponibles. Lo anterior incluye el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes o transitorias que postulen a un establecimiento que no imparte la modalidad educativa especial, o que no adscribe al Programa de Integración Escolar (PIE). En estos casos, el Ministerio de Educación entregará a los establecimientos orientaciones de carácter general, respecto de los distintos mecanismos y recursos existentes para el apoyo y la inclusión de todos los estudiantes.

Cabe mencionar, que el mecanismo de asignación de vacantes disponibles se aplica en el marco de la Ley General de Educación, particularmente referido a los siguientes artículos:

Artículo 8. Señala que es deber del Estado garantizar el derecho de los padres a escoger el establecimiento de enseñanza de sus hijos.

Artículo 12. Señala que, en los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados a los cursos de pre-kínder y sexto básico, no se podrán considerar antecedentes académicos pasados o potenciales, y que, en ningún caso, se podrán considerar antecedentes socioeconómicos de los postulantes.

Artículo 13. Señala que los procesos de admisión de alumnos deberán ser objetivos y transparentes, asegurando el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías establecidas en la Constitución y en los tratados suscritos y ratificados por Chile.

Cálculo de vacantes disponibles por establecimiento

Los establecimientos escolares dispondrán de un número de vacantes por nivel educativo para ser asignadas entre los postulantes. El número de

vacantes disponibles deberá considerar una reserva de cupos para estudiantes repitentes y que progresan al nivel.

Por lo anterior, las vacantes disponibles por nivel se calculan de la siguiente manera: número de cupos totales disponibles del nivel educativo, menos los alumnos que progresan hacia el nivel educativo, menos los repitentes del nivel educativo. Así, el número total de vacantes del establecimiento, es igual a la sumatoria de vacantes por nivel educativo.

No obstante lo anterior, se establecen tres variantes al modo de cálculo de vacantes disponibles explicitado: la primera para los establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE), la segunda para los establecimientos que imparten un currículum que requiere de una especialización temprana, y la tercera para los establecimientos de alta exigencia académica.

1. Los establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE), podrán reservar, voluntariamente, al menos dos cupos por curso para alumnos que tengan una necesidad educativa especial de carácter permanente. El mecanismo de asignación de los postulantes a las vacantes disponibles será decidido por el propio establecimiento.

2. Los establecimientos que imparten un currículum que requiere de una especialización temprana (artística y deportiva) podrán reservar, en los niveles del séptimo básico al cuarto medio, un 30% de las vacantes disponibles, cuya asignación se podrá basar en los resultados obtenidos por los postulantes en pruebas especiales.

3. En el caso de establecimientos de alta exigencia académica, se podrán reservar un 30% de las vacantes para estudiantes que postulan a los niveles del séptimo básico al cuarto medio, y que pertenecen al 20% de estudiantes de mejor desempeño del curso del que provienen. Si el número de postulantes pertenecientes al 20% de mejor rendimiento, es mayor al 30% de vacantes reservado, se aplicará el mecanismo de asignación general, es decir, aleatoria y con priorización, para asignar las vacantes disponibles.

Postulación

Los padres y apoderados de los alumnos que participan del sistema de admisión postulan a sus pupilos a los establecimientos educacionales de su preferencia a través de una plataforma digital centralizada, dispuesta por el Ministerio de Educación. En la plataforma se encuentra disponible información sobre el establecimiento educacional, entre las que se pueden contar, el Proyecto Educativo, el Reglamento Interno del Establecimiento, si está adscrito a la Subvención Escolar Preferencial, si está adscrito al Programa de Integración Escolar (PIE), entre otras.

Así, los padres deben escoger en la plataforma, al menos dos establecimientos, sin un límite máximo, estableciendo el orden de preferencia en la lista de establecimientos escogida. Al postular, el apoderado debe aceptar los Proyectos Educativos y Reglamentos Internos de los establecimientos que escogió. Los padres deben, al momento de la postulación, consignar si el pupilo que postula al establecimiento es hermano de un estudiante ya matriculado, y/o si es hijo de funcionario. Por otro lado, el Ministerio de Educación reportará en el sistema centralizado si el estudiante tiene la calidad de prioritario y/o si es ex alumno del establecimiento y/o si pertenece al 20% de mejor desempeño de su curso anterior. Lo anterior para

determinar si el estudiante cumple con algún criterio de prioridad en el sistema, cuya aplicación se explica a continuación.

Sistema de asignación de las vacantes disponibles

El sistema de asignación de vacantes tiene como objetivo maximizar las preferencias de los apoderados por los establecimientos a los que postuló, sujeto a dos restricciones: que el número de vacantes disponible del establecimiento al que postula es limitada, y que estudiantes de ciertas características tienen prioridad sobre otros estudiantes en el proceso de asignación.

El principio general del sistema es que si hay más postulantes que vacantes, todos los postulantes son admitidos al establecimiento. Si ocurre que el número de postulantes es mayor al número de vacantes, la asignación se realiza a través de un mecanismo aleatorio, priorizándose dentro de ese orden aleatorio a los estudiantes que cumplen con ciertos criterios, como veremos a continuación.

Etapas de la asignación

La asignación de las vacantes disponibles, cuando el número de postulantes es mayor al número de vacantes, consta de cuatro etapas: generación de lista de órdenes aleatorios, asignación principal, asignación complementaria y regularización.

1. Generación de listas ordenadas. En la primera etapa, el establecimiento educacional le asigna un valor aleatorio a cada uno de los postulantes. Este valor define el orden en la lista de admisión en la que ha quedado el estudiante.

Así, el establecimiento, tomando en cuenta las prioridades que establece la ley, genera una lista ordenada de postulantes, considerando primero en la lista a los hermanos de alumnos ya matriculados según el valor aleatorio que obtuvieron.

Luego, en segundo orden de prioridad, a los alumnos prioritarios según el valor aleatorio que obtuvieron, hasta que se cumpla la cuota del 15% establecida en el artículo 6 del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998.

En tercer orden, a los alumnos de hijos de funcionarios según el valor aleatorio que obtuvieron. En cuarto orden, a los ex alumnos según el valor aleatorio que obtuvieron. Finalmente, en quinto orden, el resto de los estudiantes según el valor aleatorio que obtuvieron.

Dado que los apoderados postulan a un mínimo de dos establecimientos, sin un límite máximo, el estudiante posee tantos valores aleatorios como establecimientos postuló y, por lo tanto, aparece ordenado en un número de listas que es equivalente al número de establecimientos a los que postulo.

Listas separadas para regímenes especiales de admisión

En el caso de establecimientos de alta exigencia académica, se genera una lista separada para el 30% de las vacantes reservadas para los postulantes del 20% de mejor rendimiento en su curso anterior. El orden de esta lista se basa en los valores aleatorios y las prioridades del procedimiento general de admisión.

En el caso de establecimientos de alta especialización temprana, se genera una lista para el 30% de las vacantes de los cursos de séptimo a cuarto medio, cuyo orden depende de los resultados en los procesos de admisión diseñados por el establecimiento.

En el caso de los establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE), se genera una lista con los cupos reservados para estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, cuyo orden dependerá de los criterios de asignación que aplique el propio establecimiento para estos cupos.

2. Asignación principal. Una vez que los establecimientos han generado las listas ordenadas, se las remiten al Ministerio de Educación para que este realice la asignación principal de vacantes.

El mecanismo de asignación principal tiene como objetivo adjudicar las vacantes de tal manera que se maximicen las preferencias de los apoderados. El mecanismo se basa en sucesivas iteraciones hasta que todos los estudiantes queden asignados a un establecimiento. Este mecanismo de asignación principal se realiza a través de un algoritmo de asignación principal, diseñado por el departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile.

En la primera iteración, el Ministerio de Educación toma las listas y selecciona a aquellos que han señalado que el establecimiento es su primera preferencia. Estas nuevas listas se ordenan según el orden de la lista entregada por el establecimiento, asignándose así las primeras vacantes. El resto de los postulantes es rechazado. A los postulantes que son rechazados se les borra la primera preferencia, y se les asigna como primera preferencia la segunda que declararon en la postulación.

En la segunda iteración se generan nuevas listas en los establecimientos que aún tienen vacantes disponibles. En estas nuevas listas se incluyen a los postulantes que no fueron asignados en su primera preferencia y que declararon como segunda preferencia al establecimiento con vacante disponible. Así, siguiendo el mismo mecanismo de la primera iteración, se asignan las vacantes según el orden en la lista.

Nuevamente, un número de postulaciones serán rechazadas, por lo cual se repite el proceso con una nueva iteración de los postulantes rechazados, para que sean asignados en su tercera preferencia. Así, el algoritmo de iteración termina cuando ya no hay más postulaciones rechazadas.

Postulante no es asignado a ninguna de sus preferencias

Al finalizar este proceso, puede ocurrir que el postulante no sea asignado a ninguno de los establecimientos de su lista de preferencia, ocurrencia que aumenta en la medida que el apoderado postule a pocos establecimientos. En el caso que ocurra que el postulante no quede en ninguna de sus preferencias, el sistema arroja dos soluciones:

-Si el alumno postula para cambiarse de colegio, es decir, al momento de la postulación se encuentra matriculado en algún establecimiento escolar, el sistema automáticamente lo asigna al establecimiento de origen. Para lo anterior, el sistema le reserva al postulante el cupo en el establecimiento en el que estaba matriculado antes de la postulación. Si el postulante queda en

alguna de los establecimientos que escogió, el cupo en el establecimiento de origen se libera.

-Si el alumno postula por primera vez a un establecimiento educacional, el sistema automáticamente lo asignará a las listas de espera de los establecimientos a los que postulo. Dado lo anterior, deberá esperar a que se libere un cupo en alguno de los establecimientos de su preferencia.

Postulante es asignado a un establecimiento de menor jerarquía en su lista de preferencias

En este caso, el postulante podrá solicitar ser incluido en las listas de espera de los establecimientos escolares de su mayor preferencia, a la espera de que se liberen cupos. Los cupos se liberan en la medida que los postulantes rechacen la asignación que les correspondió. En el caso de que no se liberen cupos, mantiene la asignación original, es decir, al establecimiento menos preferido.

Casos para los que no se observa solución en el reglamento

Existen dos casos para los cuales no se observa una solución en el reglamento que regula la admisión a establecimientos educacionales subvencionados:

-El caso en que el postulante que teniendo matrícula al momento de postular, no es asignado a ningún establecimiento educacional de sus preferencias, y luego, no es posible que recupere el cupo en el establecimiento de origen, dado que, el establecimiento de origen no imparte el nivel al que postula. En este caso el postulante no es asignado a ningún establecimiento educacional, y pasa obligatoriamente a la asignación complementaria.

-El caso en que un postulante queda en lista de espera, sin ser asignado a ningún establecimiento educacional (de menor preferencia), y sin que registre matrícula en establecimiento educacional, al momento de su postulación. En este caso el postulante no es asignado a ningún establecimiento educacional, y pasa obligatoriamente a la asignación complementaria.

3. Asignación complementaria. Una vez que ha finalizado el proceso de asignación principal, el Ministerio de Educación pública las listas finales de postulantes aceptados por establecimiento, ante lo cual el apoderado puede tomar dos decisiones: aceptar el establecimiento al que fue asignado, o rechazar el establecimiento al que fue asignado.

Así, los apoderados que rechazaron el establecimiento al que fueron asignados, o que no postularon en el proceso de asignación principal, se someten a un proceso de asignación complementario, en el que postulan a los establecimientos que aún tienen vacantes disponibles.

El mecanismo de asignación en esta etapa es idéntico al mecanismo que se utiliza en el proceso de asignación principal: postulación, lista ordenada, y asignaciones de vacantes mediante iteración que maximiza preferencias. Cabe señalar que, en esta etapa, el número de vacantes disponibles es sensiblemente menor con respecto a la etapa anterior.

Si en el proceso de asignación complementaria no es posible asignar al postulante a uno de los establecimientos de su preferencia, y tampoco es

posible recuperar el cupo que tenía en el establecimiento de origen, el estudiante será asignado al establecimiento gratuito más cercano a su domicilio, que cuente con vacantes, y que no se encuentre en la categoría de “insuficiente”, ni en la categoría “en recuperación”, según los criterios de la Ley N° 20.248, de Subvención Escolar Preferencial.

4. Regularización. Por último, si luego de los procesos de asignación principal y complementaria, aún quedan apoderados que no han postulado, o que rechazan el establecimiento al que fueron asignados, el Ministerio de Educación dispondrá de los establecimientos que aún tienen vacantes disponibles.

De este modo, los apoderados sin matrícula deberán postular a los establecimientos con vacantes disponibles. Ahora bien, si el número de vacantes es menor al número de postulantes, todos serán admitidos en el establecimiento. Pero, si por el contrario, el número de vacantes es mayor al número de postulantes, estos serán asignados al establecimiento por orden de solicitud de matrícula. Para lo anterior, el establecimiento deberá mantener un registro público en que se consigne el día, hora en que el apoderado solicitó la matrícula.

Conclusiones

El sistema de admisión escolar -que norma la ley N° 20.845 para establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado- se compone de un mecanismo del que se desprende un objetivo principal, a saber: maximizar las preferencias de los postulantes por establecimientos escolares, enfrentado a la restricción de un número limitado de vacantes. Así, este sistema decide la admisión de postulantes con igual preferencia por un establecimiento educacional, fijando prioridades para aquellos estudiantes que cumplen con ciertas características, junto con aplicar un sistema de asignación aleatorio. Dicho de otra forma, a igual preferencia por el establecimiento, y con igual criterio de prioridad, la asignación se decide aleatoriamente.

Por lo tanto, cabe señalar que los apoderados que postulan a pocos establecimientos tienen una mayor probabilidad de que sus postulados no sean asignados a ningún establecimiento y, en consecuencia, verse obligados a participar en la asignación complementaria, en la cual las vacantes disponibles son más menores y cuya última instancia es asignar al estudiante al establecimiento más cercano a su hogar. Esto es particularmente relevante en el caso en que el postulante no tenga opción de volver a su establecimiento de origen, debido a que es la primera vez que postula, o debido a que el establecimiento de origen no imparte el nivel al que postula.

2. Alemania.

El [informe](#) se centra en describir el mecanismo de asignación de cupos para educación secundaria en cada una de las diferentes trayectorias escolares en Alemania. Con el objetivo de contextualizar este mecanismo, en el primer capítulo, se enuncian algunas características del sistema educativo escolar alemán. En el segundo capítulo, se describen las generalidades en la asignación de cupos a la educación secundaria alemana. Mientras que, en el tercer capítulo, se aborda el caso de Berlín, donde se detallan sus particularidades, por cuanto el mecanismo de asignación de cupos en Berlín

es representativo de la tendencia que han adquirido los diversos estados federados alemanes en esta materia. Finalmente, se exponen algunas conclusiones que se desprenden del análisis previo.

En Alemania, los *Länder* o estados federados están encargados de determinar la política educativa, de modo que el proceso de admisión para los tipos de escuelas secundarias (*Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule* y *Gesamtschule*) varía dependiendo del estado federado. Este mecanismo de asignación, a su vez, puede estar basado en las notas de enseñanza primaria (Bavaria y Sajonia) o en el derecho de los padres y apoderados para elegir el establecimiento (Berlín, Hamburgo, Hesse y Renania del Norte-Westfalia).

Sin embargo, es pertinente destacar que diferentes *Länder* han transitado desde la admisión fundada, principalmente, en notas de primaria hacia una distribución estudiantil entre las trayectorias, basadas, primeramente, en las preferencias del establecimiento por parte de los padres y apoderados.

Específicamente, en Berlín, los docentes primarios son quienes, en sexto año del nivel primario, recomiendan el tipo de trayectoria secundaria a sus estudiantes, basándose principalmente en las notas obtenidas. Sin embargo, estas recomendaciones no son vinculantes, ya que el estudiante y sus padres-apoderados son libres de postular a la trayectoria escolar de su preferencia. Ahora bien, si el estudiante no es seleccionado dentro de los 3 establecimientos de preferencia -que manifestó al momento de postular-, tiene, de todas formas, asegurado el acceso a otro establecimiento secundario similar donde se dicte la trayectoria escolar de su preferencia.

En conclusión, en Alemania, las trayectorias académicas tienen una duración, currículo y exámenes finales diferenciados. A su vez, estas diferentes trayectorias escolares secundarias dirigen a estudiantes hacia diversos caminos en el sistema educativo -postsecundario, terciario técnico o terciario universitario- u otorgan una salida calificada hacia el mercado laboral.

No obstante este direccionamiento en alguna de las trayectorias escolares, el nivel educativo secundario no es rígido. En efecto, existe la posibilidad de que el estudiante entre a una modalidad secundaria donde puede variar la posible salida hacia la educación postsecundaria o terciaria, por ejemplo.

Además, en un sentido similar, Basteck, Huesmann y Nax (2015) afirman que el sistema escolar alemán ha transitado hacia la *school choice*, es decir, a la elección del establecimiento -y su trayectoria escolar- por parte de padres y estudiantes, donde el profesor de la educación primaria solo sugiere al estudiante la trayectoria a seguir.

Ahora bien, en Berlín, si la decisión de dónde estudiar en la secundaria recae sobre padres y estudiantes, el éxito de esa decisión depende también de los establecimientos secundarios mismos, que son los que aceptan o rechazan la postulación. Por su parte, el rol que juegan los distritos, en este caso del *Land* de Berlín, es de entregar los lineamientos más generales entre los cuales los establecimientos secundarios pueden tomar sus decisiones de aceptación o rechazo de postulantes.

Así, existe un porcentaje de cupos reservados para estudiantes con 'dificultades especiales', seguido de si posee un hermano/a en el establecimiento al que postula. El segundo criterio, y por el que se asigna el grueso de los cupos (60%), recae en diversos requisitos, pero que son escogidos por cada colegio, sin embargo, en la práctica, los establecimientos fundan principalmente su selección en las notas obtenidas por el alumno en la educación primaria.

Finalmente, se puede observar que en Berlín la performance del sistema de asignación es bastante alta, sobre todo en el caso de los *Gymnasium*. En las *Sekundarschule* es también alta, aunque más baja que en los primeros. Así, la asignación en primera preferencia de los *Gymnasium*, en el período 2011/12 o 2012/13, superó el 90%.

3. Bélgica.

Este [informe](#) se centra en describir el mecanismo de asignación de cupos para educación secundaria en Bélgica. Con el objetivo de contextualizar este mecanismo, en el primer capítulo, se enuncian algunas características del sistema educativo escolar belga. En el segundo capítulo, se describen las generalidades en la asignación de cupos a su educación secundaria. Mientras que, en el tercer capítulo, se aborda el caso de Valonia, aquella región de habla francesa, donde se detallan sus particularidades. Finalmente, se exponen algunas conclusiones que se desprenden del análisis previo.

En el Reino de Bélgica, la política educativa radica en cada una de las tres comunidades, culturales y lingüísticas, que componen el país. Las tres comunidades, por su parte, cuentan con trayectorias escolares a nivel secundario diferenciadas, las cuales dan acceso tanto a los niveles postsecundario como terciario.

En la *Fédération Wallonie-Bruxelles* existe un complejo sistema de asignación de cupos que fue creado para corregir una situación altamente desregulada del acceso a la educación secundaria. Este sistema, puesto en marcha en 2010, cuenta con dos etapas principales -más una tercera de compensación por si quedaran estudiantes no asignados-, las cuales combinadas logran niveles de eficiencia altísimos, donde un 98% de estudiantes es asignado a alguna de sus preferencias de colegios.

Así, el sistema de acceso tiene una primera etapa "descentralizada". Pero no a nivel del sistema de asignación utilizado -ya que este es general para toda la región-, sino por el contacto directo que efectúan los padres y apoderados con el establecimiento educativo secundario de su primera preferencia. Mientras que la segunda etapa es efectivamente centralizada y coordinada por un organismo público, aunque utilizando criterios similares de asignación al de la primera etapa.

Cabe agregar que la política educativa para la distribución de alumnos en la educación secundaria se sostiene por la *school choice* o elección del establecimiento por parte de los padres y apoderados, junto con el criterio de que aumentar la diversidad social dentro de los colegios. Esto último es visto como algo beneficioso para toda la sociedad. Por ello, en cada una de las dos primeras etapas existe una cuota de 20,4% para alumnos provenientes de entornos vulnerables.

En el sistema escolar belga, existen trayectorias educativas diferenciadas a nivel secundario, las que otorgan acceso a diferentes etapas en los niveles posteriores: postsecundario o terciario. Esto es así, salvo pequeñas diferencias, para las tres comunidades cultural-lingüísticas.

En la *Fédération Wallonie-Bruxelles* el proceso de asignación de cupos se basa, primeramente, en la elección de padres y apoderados o *school choice*, pero además es multietápico.

La primera etapa, que cuenta con una gran eficiencia, alcanzando a asignar al 94,2% de los alumnos en su primera preferencia, es descentralizada, es decir, padres y apoderados postulan directamente al establecimiento de su primera preferencia, pudiendo ser seleccionados atendiendo a ciertos criterios predefinidos. El sistema utilizado para efectuar la primera etapa es el denominado '*Boston Mechanism*'. Sin embargo, con el objeto de lograr una mezcla y diversidad social dentro de la educación escolar secundaria, existe una cuota inicial de 20,4% para alumnos que provienen de entornos sociales vulnerables.

La segunda etapa de asignación de cupos es centralizada a través del CIRI o *Commission Inter Réseaux des Inscriptions*. Al igual que en la etapa anterior, del total de estudiantes que no fueron asignados, también existe una cuota del 20,4% reservada para alumnos de entornos sociales vulnerables. El porcentaje restante se los asigna bajo el mecanismo 'algoritmo de aceptación diferida' que considera primero el factor hermano/a en el mismo establecimiento y si posee necesidades especiales, luego utiliza los mismos criterios predefinidos de la primera etapa. También esta etapa se considera un proceso de desempate que utiliza otros 4 criterios territoriales y 3 criterios pedagógicos.

Existe una etapa final de compensación para asignar a los postulantes que no se les asignó ningún cupo en ningún establecimiento, que está basada, nuevamente, en su listado de preferencias.

4. Inglaterra.

El [informe](#) describe la regulación a los mecanismos de admisión escolar de establecimientos educativos que imparten los ciclos de educación obligatoria en Inglaterra. La información se basa, principalmente, en un análisis del Código de Admisión (*Admission Code* de 2012), que es el texto que regula, en lo específico, los mecanismos de asignación de vacantes de los establecimientos escolares que reciben más postulaciones que vacantes disponibles.

La información presente en el código se combina con textos que analizan el sistema de admisión en Inglaterra. Así, el primer capítulo describe la estructura curricular y el tipo de establecimientos educativos en Inglaterra; el capítulo II analiza las normas establecidas en el *Admission Code* que regula los mecanismos de asignación de vacantes de los establecimientos en Inglaterra; mientras que el capítulo III describe cinco casos de mecanismos de asignación de establecimientos educacionales ingleses.

El sistema de admisión escolar inglés tiene un carácter descentralizado, en cuanto la decisión sobre los mecanismos de asignación de vacantes la toman los sostenedores para cada uno de los establecimientos que gestiona. No obstante, los mecanismos de admisión (*Admission Arrangements*) están

regulados por el *Standars and Framework Act* de 1998 y, por el *Admission Code* (código de admisión) de 2012.

El código de admisión regula los mecanismos de admisión en el caso que el número de postulantes sea más alto que el número de vacantes disponibles. En primer lugar, el Código señala que los establecimientos escolares no deberán utilizar la aleatoriedad como único y principal criterio de asignación de vacantes. Dado lo anterior, la asignación se debe realizar por orden de criterios de prioridad, utilizando un criterio de desempate en el caso que dos o más postulantes con igual criterio estén optando por el mismo cupo. Por lo general, el criterio de desempate es la cercanía con el establecimiento educacional.

A su vez, se prohíben ciertos criterios prioritarios de asignación, tales como el orden de preferencia del postulante por el establecimiento, es decir, los establecimientos deben considerar que las preferencias de los postulantes por el establecimiento son equivalentes. Cabe destacar, sobre este punto, que si el postulante fuera asignado a más de un establecimiento educacional un ente estatal, la Autoridad Local Educativa, lo asigna al establecimiento de su mayor preferencia, y la habilidad académica del estudiante.

Además, el Código establece que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y en riesgo social deben ser la primera prioridad, en cualquier caso. Por otra parte, se prohíben las entrevistas en las que se puede obtener información indirecta sobre los criterios que se prohíben.

En cuanto a la prohibición de asignación por habilidad, se establecen regímenes especiales para que ciertos establecimientos puedan asignar el total (*Grammar Schools*) o una porción de vacantes por resultados en 'test de habilidad'. Esta posibilidad solo está permitida para establecimientos que en el año escolar 1997-1998 aplicaban mecanismos de selección por habilidad. A partir de 1998, ningún establecimiento que no cumpla con la condición anterior, puede seleccionar por criterios de habilidad.

5. Análisis de los casos de Berlín, Valonia e Inglaterra.

Este [documento](#) analiza tres casos de admisión a la educación secundaria (Berlín, Comunidad Francesa de Bélgica o Valonia, e Inglaterra), que a su vez son representativos de tres mecanismos diferentes de asignación de vacantes, que comienzan a funcionar cuando hay sobredemanda. Así, estos tres mecanismos paradigmáticos son estudiados en base a dos parámetros de comparación, que son:

Las **preferencias**, que son la lista de establecimientos que cada estudiante elige al momento de postular a la educación secundaria.

Las **prioridades**, que son los criterios que cada unidad nacional o sub-nacional define deben considerarse al momento de seleccionar a tal o cual postulante.

En torno a estos dos ejes de análisis, se encuentran diferencias y similitudes entre los casos estudiados, destacando las siguientes:

1) *Preferencias versus prioridades*. En el caso de Berlín, el orden de las preferencias tiene una importancia mayor que los criterios de prioridad (*Boston mechanism*), a diferencia del caso de Inglaterra, donde el orden de

preferencia pierde relevancia frente a las prioridades que define el mecanismo de asignación (*equal preferences mechanism*). Valonia, a diferencia de los otros dos, posee un mecanismo mixto, en que, en una primera etapa, utiliza el mecanismo Boston, mientras que en la segunda etapa priman las prioridades respecto de las preferencias (mecanismo de aceptación diferida).

2) *Tipos de prioridades*. Si bien en Berlín e Inglaterra existen grados de autonomía de los establecimientos para definir específicamente las prioridades que definirían la admisión a sus instituciones educativas, en el primero priman las habilidades y aptitudes, mientras que en Inglaterra tanto habilidades y aptitudes están prohibidas -salvo en regímenes especiales de admisión como son las grammar schools. En Valonia, en cambio, las prioridades son definidas de manera centralizada, sin que los establecimientos puedan decidir sobre ellas, además estas prioridades se alejan claramente de criterios fundados en habilidades y aptitudes.

3) *Equidad en el derecho a la educación*. Este es un aspecto de similitud entre los casos. En todos existe una obligación para los establecimientos a admitir, con la más alta prioridad, a postulantes que presenten algún grado de vulnerabilidad, tanto socioeconómica como vinculada a alguna discapacidad.

En conclusión, los mecanismos de asignación de vacantes escolares para la educación secundaria en Berlín, Valonia e Inglaterra poseen diferencias que son destacables en el marco de la tramitación de los proyectos de ley que buscan modificar el Sistema de Admisión Escolar (SAE) chileno, implementado a partir de la Ley de Inclusión N° 20.845.

En primer lugar, los tres casos utilizan mecanismos de asignación cuando el número de postulantes es mayor al número de vacantes, y que combinan las preferencias de los estudiantes por los establecimientos con criterios de prioridad para el acceso, reguladas por ley. No obstante, la importancia y tratamiento de las preferencias y de las prioridades difiere entre los casos.

Preferencias.

En Berlín, el orden de las preferencias de los postulantes por el establecimiento tiene una importancia mayor que en los otros dos casos analizados. Así, este caso utiliza el mecanismo Boston, donde la primera preferencia de los postulantes tiene una mayor probabilidad de ser aceptada en relación a la segunda y tercera preferencias del postulante.

No así en Inglaterra, caso en que el mecanismo de asignación no considera el orden de las preferencias de los estudiantes, sino que los establecimientos de la lista de preferencias son considerados como 'equivalente'. En este caso, bajo el *equal preferences mechanism*, son las prioridades las que definen principalmente la asignación de los postulantes al establecimiento.

En Valonia, el tratamiento de las preferencias es mixto. En la primera etapa de asignación se utiliza el mecanismo Boston, en donde la primera preferencia es considerada primero en la lista de asignados. Luego, en una segunda etapa de asignación, se utiliza el mecanismo de aceptación diferida, en el que si bien se considera el orden de las preferencias por los

establecimientos, prima el orden de prioridad del estudiante. Cabe señalar que es este último mecanismo es el que se aplica en Chile.

Prioridades.

En Berlín e Inglaterra, se permiten ciertos grados de discrecionalidad en la determinación de las prioridades por parte del establecimiento. Así, en el caso de Berlín, se permite que un porcentaje de los estudiantes sea seleccionado por habilidades y aptitudes, siendo el propio establecimiento el que determine que subcriterio a utilizar en el marco de su proyecto educativo. Por su parte, en el caso inglés, los criterios son definidos por el propio establecimiento, pero en el marco de una lista taxativa de criterios que se encuentran prohibidos, como son la habilidad académica de los estudiantes o el nivel socioeconómico de los padres.

En el caso de Valonia, las prioridades se encuentran determinadas normativamente, sin incorporar grados de discrecionalidad para los establecimientos. Por ello, considerando lo anterior, Chile se asemeja al caso valón, en cuanto las prioridades se encuentran determinadas en la ley, sin incorporar grados de discrecionalidad para los establecimientos.

Por último, es importante señalar que los tres casos incorporan como criterio la equidad en el derecho a la educación. En efecto, en los tres casos es una obligación para todos los establecimientos escolares dar la más alta prioridad a los postulantes que presenten condiciones de vulnerabilidad socio-económica y o que tengan necesidades educativas especiales debido a la presencia de una discapacidad.

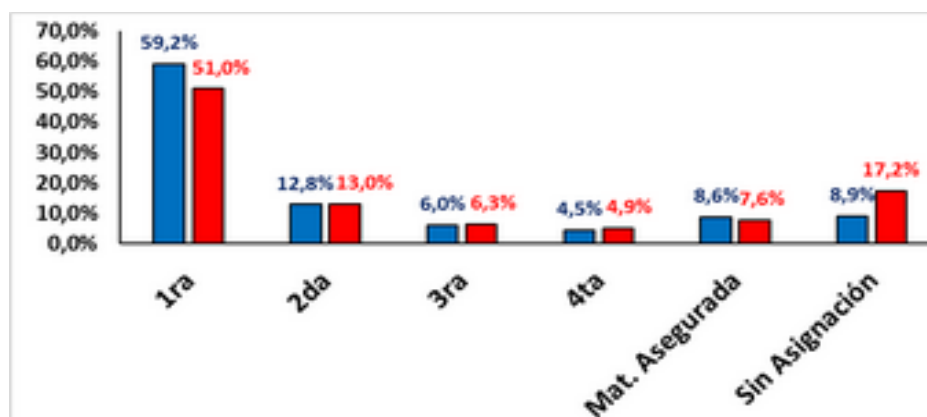
III. DISCUSIÓN DEL PROYECTO.

A) Presentación.

La Ministra de Educación, señora Marcela **Cubillos**, manifestó que el Gobierno optó por retirar el proyecto de ley que perfecciona el Sistema de Admisión Escolar (SAE) incorporando criterios de mérito y justicia (boletín N° 12.377-04), con el objeto de dividirlo en dos partes.

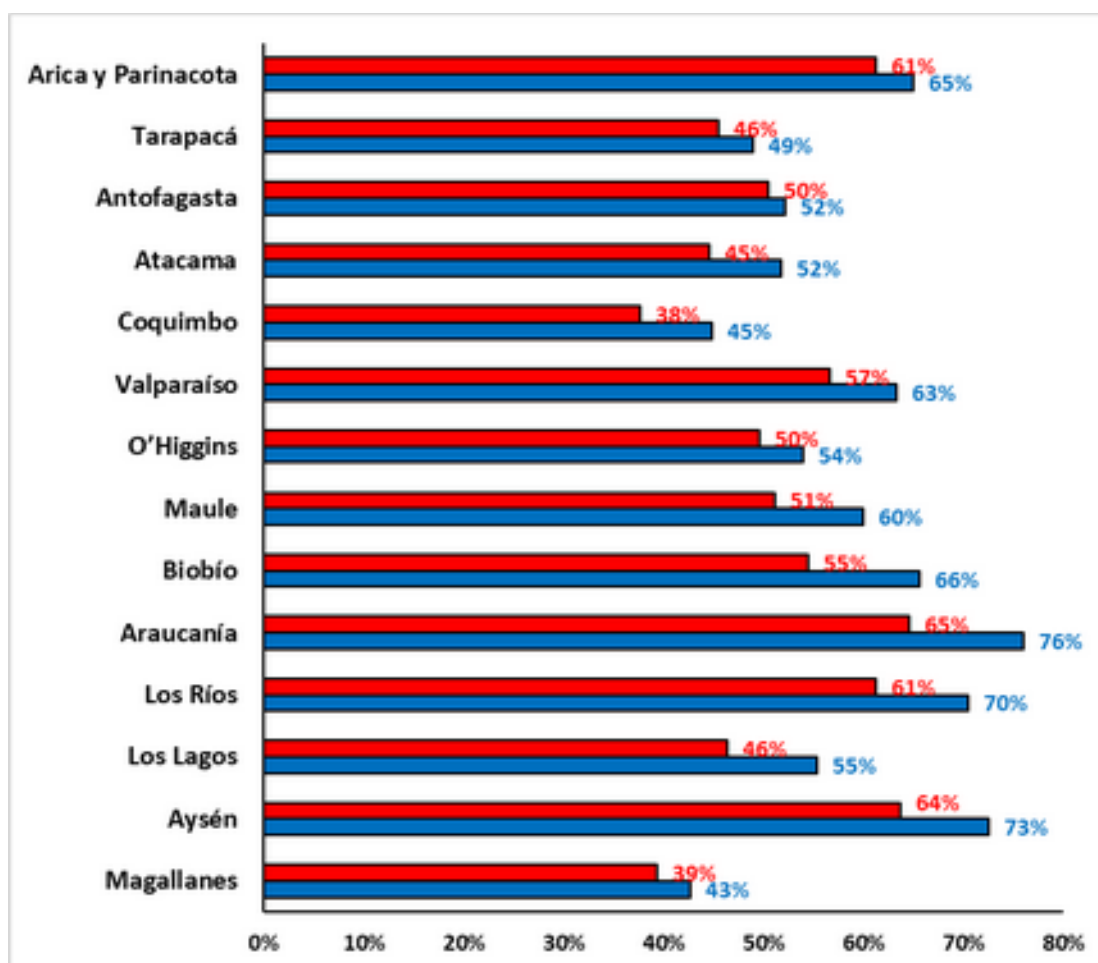
La idea consiste en tramitar con mayor prontitud los aspectos en los que hay mayor consenso y que, a su vez, requieren de una respuesta inmediata, todos los que se materializan en la iniciativa que se discute.

Expuso los antecedentes del proyecto en base a la siguiente [presentación](#). Como antecedente se refirió a los resultados generales en etapa regular 2018, con el siguiente gráfico:



El 59,2% de los postulantes queda en su primera preferencia. Sin embargo, en niveles con más demanda que vacantes, el 51% de los postulantes queda en su primera preferencia.

Respecto de las asignaciones en primera preferencia por región, mostró la siguiente tabla:



Precisó que la línea azul trata el total de asignaciones de primera preferencia y la roja las asignaciones en primera preferencia en escuelas con más demanda que vacantes.

En relación con las asignaciones en primera preferencia en 1° medio, expresó que del total asignaciones en primera preferencia asciende a 64,9%; en escuelas con más demanda que vacantes es de 54,9%; las asignaciones en primera preferencia de estudiantes provenientes del 20% superior de escuela origen asciende a 49,5% y las asignaciones en primera preferencia de estudiantes provenientes del 5% superior de escuela origen es de 46,9%.

A su juicio, el problema radica en que se instaló un sistema centralizado antes de contar con una oferta pública de calidad pareja en todo Chile. En muchas regiones hay uno o dos establecimientos a los cuales les interesa postular a las familias, pero el sistema los obliga a poner otras opciones, como ocurre en Coquimbo.

Enfatizó que en la discusión de ley de Inclusión, según la opinión compartida entre el gobierno anterior y distintos sectores políticos, quedó

pendiente volver a revisar la admisión de los establecimientos de alta exigencia.

Prueba de ello, es la presentación del proyecto de ley que establece un sistema de selección con inclusión en los establecimientos educacionales reconocidos como tradicionales o de alta exigencia (boletín N° 10.113-04), cuyos autores son los diputados Pepe Auth, Jaime Bellolio, Paulina Núñez Mario Venegas y los entonces diputados Pedro Browne, Felipe Kast, Jaime Pilowsky, Alberto Robles, Karla Rubilar y Jorge Tarud. Es un proyecto prácticamente idéntico al que se presenta hoy.

A mayor abundamiento, el Programa de Gobierno del Presidente Piñera 2018-2022 consagró con claridad la idea de restablecer el mérito con criterios de inclusión en el acceso a los liceos emblemáticos y proyectos especiales de excelencia, por razones académicas, artísticas y deportivas.

De ahí que esta iniciativa busca permitir que escuelas de especial o alta exigencia puedan aplicar procedimientos especiales de admisión a partir de séptimo básico para el 100% de sus vacantes, siempre que se cumplan los siguientes requisitos:

- a) Que el proyecto educativo sea especial o alta exigencia.
- b) Que el establecimiento cuente con una categoría de desempeño alto según la Agencia de Calidad de la Educación.
- c) Que tenga mayor demanda que vacantes.

Asimismo, los establecimientos educacionales de especialización temprana podrán aplicar instrumentos de admisión que evalúen las aptitudes requeridas conforme al respectivo proyecto educativo.

Se trata de mérito con inclusión; por ello se exige que en ambos tipos de establecimientos se deba admitir al menos 30% de estudiantes prioritarios y 20% de estudiantes preferentes. Tras esta medida se encuentra la idea de que la formación de las élites no solo se dé en establecimientos particulares pagados; además, de evitar la discriminación y frustración de quienes se han esforzado por llegar a un determinado establecimiento sin considerar su rendimiento, sin lograrlo, por la aplicación del actual sistema que no considera su mérito.

En relación con los instrumentos de admisión alta exigencia, se encuentran las notas, el *ranking* de notas que considere la posición relativa del alumno respecto de la promoción anterior, pruebas de conocimiento o aptitudes que determine cada establecimiento o combinación de las tres. Los instrumentos de admisión en establecimientos de especialización temprana contemplan pruebas que evalúan aptitudes conforme al respectivo proyecto educativo.

Lo anterior, siempre considerando una ponderación pública y conocida previamente por los postulantes y que no podrán considerar directa o indirectamente otras características, tales como: socioeconómicas, religiosas, culturales. Se encuentra prohibida la discriminación arbitraria, aseguro.

En relación con el procedimiento, especificó que se trata de un régimen voluntario, donde los establecimientos educacionales presentan una solicitud a la Seremi hasta último día hábil de enero del año en que comience

a seleccionar. Luego, el Ministerio verifica el cumplimiento de los requisitos en un plazo máximo de 60 días de su presentación, y si se cumplen deberán informar durante el primer semestre, a dicha cartera, los instrumentos de admisión que aplicarán. Se trata de un procedimiento de postulación integrado en el sistema de registro SAE general (plataforma).

Respecto de la vigencia de la ley, acotó que entrará a regir con su publicación. Sin embargo, los establecimientos que hayan iniciado la disminución gradual de sus pruebas de admisión, de conformidad al artículo vigésimo séptimo transitorio de la ley N° 20.845, podrán continuar bajo este régimen mientras no cumplan con los nuevos requisitos.

Además, se permite que este año los establecimientos puedan presentar las solicitudes al Seremi hasta el 22 de junio de 2019, para que realicen sus propios procesos de admisión.

Precisó que el debate radica en que el Estado debe mejorar la educación pública de calidad, pareja en todo el sistema, porque como ya señaló se instaló un sistema centralizado sin tenerla. Además, llamó a considerar que los alumnos prioritarios no se han visto afectados por su preferencia, porque quedan en la primera, pero sí se afecta a otros, los que se han esforzado académicamente para lograr ingresar a un determinado establecimiento.

Por último, resaltó que este proyecto mira al estudiante con buenos resultados, quienes merecen justicia por su esfuerzo, más que a la escuela.

Complementó el señor Juan Carlos **Eyzaguirre**, quien precisó que actualmente se cuenta con 329 establecimientos subvencionados que cumplen con uno de los requisitos de la iniciativa, esto es, encontrarse en categoría de desempeño alto según la Agencia de Calidad de la Educación, de los cuales 236 se radican en la Región Metropolitana. Además, la matrícula entre 7° básico y 4° medio asciende a 164.000 estudiantes.

Respecto de la exigencia de que exista más demanda que vacantes, estimó que la mayoría de los establecimientos de la capital cumplirían con esta.

Finalmente, expresó que son concluyentes los estudios al señalar que las brechas de acceso no han mejorado con el SAE y que se requiere de otros elementos complementarios.

El señor Daniel **Rodríguez**, por una parte, hizo hincapié en que la iniciativa incluye un requisito sobre porcentaje de alumnos prioritarios y preferentes como condiciones para la selección.

Por otra, expresó que, a la luz de los estudios, se necesitan políticas más fuertes para combatir la segregación, sin perjuicio, de que se avance hacia la reducción de ella a través de un combate activo con las cuotas que fija la iniciativa.

La diputada **Rojas** (Presidenta) se mostró de acuerdo con que el principal problema en Chile radica en la diversidad de la calidad de la oferta pública educacional. Además, se sabe que hay personas disgustadas con el sistema y coincide en que debe mejorarse.

Sin embargo, el proyecto que hoy se presenta se destina a resolver las situaciones de excepciones del SAE. Luego, consultó cómo se resuelve el problema general del sistema.

Llamó a considerar que existe un proyecto en el Senado que aborda el SAE, y que de aprobarse al igual que este, solo terminaría con distintas categorías de estudiantes.

El diputado **Venegas** expresó que el proyecto en lo sustantivo no cambia en relación con el proyecto retirado, solo cambia en el sentido de que aumenta el porcentaje de alumnos prioritarios y preferentes. No se discute si es un aporte o no contar con un sistema centralizado, que es donde debe centrarse la discusión.

Apuntó que la OCDE en sus informes sistemáticamente ha señalado que el sistema educacional chileno está conscientemente estructurado en base a clases sociales con la consecuente segregación. Además, ha señalado que el SAE ha funcionado bien.

Afirmó que el proyecto no resuelve el problema, porque si hay un establecimiento con matrícula para 100 estudiantes y postulan 1.000 con excelente rendimiento académico, igualmente quedarán fuera 900 estudiantes.

El diputado **Rey** compartió que el problema de fondo es la calidad de la educación, factor gravitante que está en todo el sistema, no solo, por ejemplo, en las escuelas rurales. Tampoco el problema se reduce a la falta de recursos, porque se ha implementado la SEP, JEC, etc. Se debe centrar en lo que pasa en el aula. La sala de clases reproduce lo que hoy existe.

El diputado **Santana** reconoció que efectivamente el SAE tiene fallas en su implementación, por ejemplo, problemas con la plataforma al postular, dificultades para los estudiantes con NEE permanentes, la asignación de escuelas distantes de la residencia de los estudiantes, entre otros, que requieren una solución.

Aludió a los estudios que han demostrado que los alumnos con malas calificaciones se potencian positivamente con los compañeros con buenas, y los buenos estudiantes, por su parte, no bajan sus calificaciones. Consultó el cronograma o agenda del Gobierno en materia de calidad de la educación.

La diputada **Hoffman** expresó que todos los niños son diversos y hay que respetar esa diferencia. Agradeció al Gobierno dividir el proyecto. Consultó cómo se avanza en inclusión y se disminuye la segregación, porque al parecer, el SAE no ha avanzado en ninguno de los dos aspectos. Llamó a tener un debate técnico y no político en ese aspecto. Además, preguntó cómo se está avanzando con los colegios bicentenarios.

Aseveró que no se discute que el debate de fondo es sobre la calidad de la oferta pública, pero ello no obsta a corregir los problemas urgentes del SAE. Pidió al Ministerio abrirse a la opción de tener liceos de excelencia en otros aspectos, como los deportivos, a fin de contar con mayor integración.

La Ministra **Cubillos** precisó a la diputada Rojas que efectivamente el proyecto se hace cargo de uno de los descontentos: el de la familia y del joven que se esforzó para obtener mérito académico y no quedó en el establecimiento de su preferencia. Asimismo, es verdad lo que dice el diputado Venegas en el sentido de que si hay un establecimiento con 100

cupos y 1.000 interesados, 900 no quedarán, pero si existe una prueba u otro elemento por el cual objetivamente se eligieron esos 100, es más justo y tranquilizador.

En relación con los alumnos con NEE, expresó que es muy importante asegurarles un espacio, porque hay padres que optan por la integración en establecimientos comunes y si no se les entrega un trato preferente lo más probable es que queden en escuelas especiales.

Recalcó que hoy, con este proyecto, se hacen cargo de una promesa incumplida del SAE, consistente en que sean los alumnos quienes eligen sus escuelas. Hoy solo se puede postular a cualquier colegio, pero no elegir, aclaró.

En cuanto al cronograma de trabajo en materia de calidad, expresó que habrá una modificación a la ley SEP, pero no todo es materia de ley, hay mucho de gestión.

A la diputada Hoffmann le aclaró que la iniciativa no es solo para establecimientos de alta exigencia académica, sino también para los de especialización temprana como los artísticos y deportivos.

En relación con el efecto par, aludido por el diputado Santana, respondió que no se logra cuando hay un solo alumno con buenos resultados en una escuela de malos resultados académicos.

Finalmente, reiteró que si bien el impacto del proyecto puede ser bajo porque beneficia a un porcentaje menor de estudiantes, hay que considerar una historia y futuro que se frustra.

El señor **Rodríguez** complementó que el estudio del Centro de Justicia Educacional de la UC concluye que el SAE no tiene efectos, es decir, no logra el propósito de mayor integración y justicia.

Puntualizó que el proyecto de ley dice relación con que se quiere que exista en Chile establecimientos educacionales de excelencia en la educación pública, porque sin esta iniciativa, esos colegios no se podrán mantener. Añadió que no solo se trata de porcentajes.

B) Exposiciones.

1. Los investigadores Sylvia Eyzaguirre Taфра y Nicolás Blanco Ayarza, del Centro de Estudios Públicos (CEP).

El señor **Blanco** inició la [presentación](#) refiriéndose a los objetivos que guiaron el sistema y que dicen relación con: facilitar, transparentar y objetivar el proceso de postulación y la información relevante asociada a este; eliminar las barreras de entrada para avanzar en integración socioeconómica, y lograr una distribución más equitativa de las oportunidades escolares.

Lo anterior, basados en la libertad de elección de las familias, la libertad de proyectos educativos con financiamiento público y la igualdad de oportunidades para postulantes con iguales características observables.

A continuación, explicó que el algoritmo de aceptación diferida (Gale & Shapley) es un sistema proelección, que articula oferta con demanda. En el caso de los colegios, combina preferencia de las familias, criterios de selección y aleatoriedad.

Explicó que el algoritmo es flexible. Puede funcionar con o sin criterios de selección. No se debe confundir el algoritmo con los criterios de selección que establece la ley. La discusión del mérito no tiene nada que ver con la discusión sobre el sistema centralizado o el algoritmo.

El algoritmo integra la información, lo que permite articular las vacantes escolares con las preferencias de las familias. Este algoritmo busca la mejor combinación, de manera que el mayor número de postulantes quede en la preferencia más alta posible.

Añadió que empírica y formalmente se puede comprobar que este mecanismo es más eficiente que las tómbolas descentralizadas a nivel de colegio, el algoritmo de primera preferencia y los sistemas de selección discrecionales.

En relación con que la libertad de elección es realidad o ficción, expresó que la libertad de elegir de las familias es opuesta al derecho de selección de los colegios. Mientras más capacidad de selección tengan los colegios, menores grados de elección tiene los padres.

Actualmente, los colegios no pueden seleccionar. Los criterios de selección que establece la ley son mínimos y la balanza está cargada hacia los padres.

Para el caso de que existan menos postulaciones que vacantes, son admitidos todos los postulantes. Si hay más postulaciones que vacantes, se prioriza a los postulantes con hermanos, postulantes prioritarios (15%), hijos de funcionarios y ex alumnos.

El resto de los postulantes tiene la misma probabilidad de quedar en el establecimiento (aleatoriedad), pero el sistema busca la combinación donde el mayor número de postulantes quede en una de sus preferencias más altas.

El sistema no es responsable de que los postulantes no queden en sus establecimientos favoritos. Esto se debe al bajo número de postulaciones (3,6) y a la alta concentración de las mismas. En 2017, el sistema ofreció 131.100 vacantes y postularon 76.821 estudiantes (ratio 0,59%, 1,7 vacantes por postulante).

Además, en prekínder, en el promedio de las regiones, el 15% de establecimientos concentra el 50% de las postulaciones y los alumnos con mejor rendimiento tienen preferencias concentradas en comparación con los de menor rendimiento y nivel socioeconómico (NSE).

En relación con cómo ha funcionado el sistema, según los resultados 2017 y 2018, precisó que respecto de las postulaciones, en el 54,6% de los programas hubo menos postulaciones que vacantes. Debido a lo anterior, en el 45,4 % de los programas se aplicó el algoritmo. En prekínder, el 54% de colegios tuvo más postulaciones que vacantes.

Entre quienes postularon, el 83% fue asignado en una de sus preferencias y el 56% en su primera preferencia. En prekínder, el 91% fue asignado en una de sus preferencias y el 69% en su primera preferencia.

En materia de segregación, observó una distribución más equitativa de los estudiantes prioritarios en prekínder. Es decir, se cumple el objetivo de reducir la segregación.

Aseguró que los desafíos dicen relación con mejorar el porcentaje de postulantes asignados; aumentar la cobertura en prekínder (85%), especialmente en postulantes de bajo NSE; reducir los sesgos socioeconómicos en las postulaciones, preferencias y reducir la inequitativa en la distribución de oportunidades educativas a nivel geográfico.

La señora **Eyzaguirre** abordó la temática relativa a los liceos de excelencia. Al respecto precisó que las razones para terminar con la selección por mérito dice relación con que estos no agregan valor, sus buenos resultados se deben exclusivamente a la selección académica, a la selección socioeconómica y a que son segregadores socioeconómicos.

Además, afirmó que se señala que segregar a los alumnos talentosos perjudica al resto de los estudiantes, que se verían beneficiados por el efecto par, y que la formación ciudadana se vería potenciada en un ambiente de integración, tanto académica como socioeconómica. La etapa escolar debería ser el espacio de integración de la diversidad, formando jóvenes de distintas culturas, religiones, talentos y niveles socioeconómicos.

En relación con el valor agregado de la selección académica, aseveró que la evidencia internacional es mixta. Estudios realizados en países desarrollados (Estados Unidos de América y Reino Unido) no encuentran impacto (Angrist, J. y M. Rokkanen, 2015; Dobbie, W. y R. Fryer, 2014; Abdulkadiroğlu, Atila, Joshua Angrist y Parag A. Pathak, 2012 y Clark, Damon, 2007).

Las investigaciones realizadas en países en vías de desarrollo (Rumania y Trinidad y Tobago) sí encuentran impacto en el desempeño académico (Pop-Elches, C. y M. Urquiola, 2011; Jackson, C., 2010).

Por otra parte, la evidencia nacional, es poca, pero existe. Bucarey et al. (2014) estiman el efecto de estudiar en el Instituto Nacional para los estudiantes que se encontraban en la distribución inferior en la prueba de admisión y encuentran un efecto de 26 puntos en la PSU.

Asimismo, Valenzuela y Allende (2012, 2016) encuentran un efecto por haber asistido a un Liceo Emblemático de entre 0,2 y 0,3 de desviación estándar en Simce de 2° Medio. Parte importante de este efecto está correlacionado con la selección.

En materia de segregación económica, acotó que según Fontaine y Urzúa (2014), el 70% de la matrícula de los liceos de excelencia proviene de una familia con un ingreso familiar menor a \$ 576.000 mensuales.

Además, es sabido que existe una alta heterogeneidad de composición socioeconómica entre liceos (entre 34% y 77% de vulnerabilidad) y una mayor presencia de quintiles 3 y 4, en desmedro de quintiles 1 y 2.

En promedio, de la matrícula de los liceos de excelencia: el 7% pertenece al 1° quintil; el 13%, al 2° quintil; el 27%, al 3° quintil; el 29% al 4° quintil, y el 25%, al 5° quintil. Es decir, los liceos emblemáticos son los únicos en Chile que cuentan con integración de todos los niveles socioeconómicos.

En relación con el efecto par, acotó que la evidencia internacional disponible no es robusta. En primer lugar, existen dificultades técnicas para efectivamente medir el efecto par (Angrist, 2014 y Gillanes, 2014).

En segundo lugar, la evidencia al respecto es mixta, por ejemplo, el estudio de Duflo et al. (2011) en Kenia encuentra que el *tracking* tiene un efecto positivo en el desempeño académico de todos los estudiantes, tanto de los talentosos como de los no talentosos. Pero las investigaciones de Walsh (2009) y de Altonji et al. (2015) encuentran lo contrario, un pequeño efecto negativo en el resto de los estudiantes de liceos públicos después del “descreme” que producen los liceos emblemáticos.

Estudios de Carrell et al. (2013) explican el riesgo de manipular la composición de las salas de clases buscando explotar los beneficios del efecto par, al mezclar buenos con malos estudiantes, a propósito.

La evidencia nacional adolece de los mismos inconvenientes que la internacional, sumada a que es relativamente escasa. Bucarey et al. (2014) señala que el efecto par del Instituto Nacional es positivo, y Torche & Mizala (2012) muestra una correlación de nivel socioeconómico con resultado Simce.

En conclusión, la evidencia, si bien escasa, muestra la existencia de un efecto par, pero que suele existir cuando una mayoría favorece a una minoría, y no para el caso contrario. De esta forma, terminar con los actuales liceos de excelencia no beneficiaría al resto de los estudiantes del país, mientras que, actualmente sí beneficia a quienes se encuentran dentro de los mismos.

A mayor abundamiento, señaló que las razones para continuar con liceos de excelencia dice relación con la equidad, porque en países donde la calidad de la educación escolar financiada con recursos fiscales es significativamente inferior a la de los colegios particulares pagados y el acceso a la educación superior es selectivo, los liceos de excelencia pueden cumplir un rol social importante, mejorando las oportunidades de acceso a la educación superior de jóvenes de clase media y baja.

Finalmente, en relación con las mejoras al proyecto de ley propuso:

1) Revisar los requisitos para ser liceos de excelencia. Los liceos de excelencia son selectivos por definición. Su misión es lograr que alumnos de bajos recursos con mérito académico logren entrar a las carreras y universidades más selectivas del país.

En Chile, poco más de 200.000 alumnos terminan la enseñanza media todos los años. En 2017, las universidades adscritas al Sistema Único de Admisión ofrecieron cerca de 100.000 vacantes. Las universidades más selectivas ofrecieron cerca de 20.000 vacantes.

El 2,6% (6.610 jóvenes) obtiene 700 puntos o más en la PSU y 7,5% (19.154 jóvenes) 650 puntos (2017). Estos números deberían ser orientadores para calcular las vacantes de los liceos de excelencia, considerando además la distribución territorial.

Los establecimientos educacionales que se encuentran en la categoría de mejor desempeño representan poco más del 20% de la matrícula nacional. A nivel internacional, un liceo de excelencia deja de serlo si pertenece solo al top 20.

Sería importante revisar esta exigencia y pensar en una medida más exigente para alcanzar la categoría de liceo de excelencia.

2) Composición socioeconómica. Los requisitos mínimos de matrícula de alumnos prioritarios es 30%, lo que es insuficiente para asegurar mayor equidad y el 20% de alumnos preferentes es superfluo, ya que todos los cumplen.

Para avanzar hacia una composición socioeconómica más equitativa deberían fijarse cuotas por quintil, o al menos 40% para alumnos prioritarios. No es necesario fijar un porcentaje mínimo para preferentes, pues la gran mayoría de los estudiantes en estos establecimientos se encuentran dentro de la categoría preferentes.

No deberían ser exigibles los requisitos socioeconómicos a los establecimientos de especialización temprana (deportivos, artísticos, etc.), dado que aquí sin duda el talento es lo más decisivo, no así en lo que respecta a los liceos de excelencia académica.

3) *Tracking* o *Streaming*. Hay evidencia de que el *tracking* o *streaming* es beneficioso tanto para alumnos talentosos como para estudiantes que tienen dificultades. A partir del artículo 1 se da a entender que estos establecimientos no podrían utilizar esta herramienta; sin embargo, no hay evidencia suficiente para respaldar esta restricción. Sería recomendable confiar en los docentes y en el equipo directivo para la toma de estas decisiones que son pedagógicas o, al menos, permitir su aplicación bajo la condición del cumplimiento de ciertas restricciones.

4) Sistema de postulación y admisión. El sistema de postulación y selección especial debería estar integrado al sistema regular de postulación y admisión de los establecimientos escolares que financia el Estado. El SAE es compatible con la selección por parte de los establecimientos. Dejar fuera a los establecimientos de excelencia perjudicará su buen funcionamiento. Al igual que en los países desarrollados donde se aplica el algoritmo de Gale & Shapley, todos los establecimientos financiados por el Estado deberían ser parte del SAE.

5) Prueba de selección académica. Para facilitar la postulación de los estudiantes, sugirió una prueba única de selección académica, válida para todos los establecimientos de excelencia académica. La configuración de esta prueba podría ser responsabilidad del Ministerio de Educación, en conjunto con los establecimientos de excelencia.

Cada establecimiento determina el conjunto de herramientas que considerará para la selección de alumnos (NEM, *ranking* y prueba) y la ponderación de las mismas, previa autorización de dichos mecanismos por parte del Ministerio.

Hizo hincapié en que independientemente de la discusión particular acerca de la continuidad de los liceos de excelencia, el desafío por mejorar la calidad de la educación pública sigue siendo enorme. La información que aporta el nuevo SAE es muy valiosa para focalizar los esfuerzos y avanzar para lograr que todos los establecimientos financiados por el Estado entreguen una educación de calidad, haciendo prescindibles los liceos de excelencia en el futuro.

2. El Director del Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, señor Andrés Bernasconi Ramírez.

El señor **Bernasconi** expuso en base a una [presentación](#) que dejó a disposición de la Comisión, la que centró debatir lo que estimó como proposición central del proyecto de ley en discusión, a saber, considerar el rendimiento académico de un estudiante como atributo para la asignación de cupos en el sistema de admisión escolar es más justo que no considerar ese rendimiento.

Sostuvo que procurará explicar en qué sentido considerar el “mérito académico” en los procesos de selección escolar y que es contrario a la justicia educacional, siendo consciente de que esta idea que defiende es contraria al sentido común de las personas, como se ha visto en las encuestas. De ahí la importancia de explicarla.

Si bien la discusión filosófica sobre la relación entre igualdad y justicia tiene 2.500 años, en los últimos 50 años, la idea de igualdad de oportunidades, en la filosofía moral, aparece anclada a una idea de justicia que se vincula con la necesidad de redistribución de los recursos, de modo de dar más a los que menos tienen.

Si desde el paradigma de la igualdad todos los individuos deben siempre recibir el mismo tratamiento (lo cual asume que son iguales en el punto de partida); desde el marco de la justicia, los individuos son diferentes entre sí (porque sus condiciones de partida no son iguales) y merecen, por lo tanto, un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida, sobre la que ellos no tienen responsabilidad. O sea, el tratamiento desigual es justo siempre que pueda beneficiar a los individuos más desfavorecidos, y no es justo tratar de modo igual a los desiguales.

Esta idea es la base de las políticas redistributivas en las sociedades contemporáneas, desde las que existen en los Estados de bienestar hasta las que se encuentran en economías sociales de mercado. Ella se expresa en las políticas de apoyo focalizado a las familias más vulnerables, en materia de vivienda, alimentación, salud y educación. En este sentido, darle más al que menos tiene es de sentido común.

En la educación chilena, al menos desde mediados del siglo XIX, el Estado ha subsidiado la educación de quienes no pueden pagarla. Es más, en la actualidad, dentro del grupo de quienes reciben educación gratuita, la política pública no trata a todos igual. Desde la vigencia de la Subvención Escolar Preferencial, reciben más financiamiento los que menos tienen. La prohibición del copago trajo también un avance en aminorar las diferencias de acceso a los recursos educacionales que emergen de la desigualdad económica de las familias.

Se ve aquí, en operación, el principio de justicia de dar más al que menos tiene, o como se suele decir, “emparejar la cancha”. De hecho, este principio también subyace a la otra parte del proyecto del gobierno en materia de admisión escolar: prioridad a los niños institucionalizados en el Sename, y a los niños con necesidades educativas especiales. Dar más oportunidad educacional a los que menos tienen.

De hecho, el principal argumento contra la gratuidad universal en la educación superior fue que no tenía sentido darle educación gratuita a quien podía pagarla. Insistió en que la justicia demanda dar más recursos públicos

al que menos tiene, y menos al que tiene más. Si esto es tan evidente cuando se trata de desigualdades económicas, ¿por qué es tan problemático cuando se trata de desigualdades basadas en “esfuerzo, talento y capacidades”, como dice el mensaje del proyecto de ley?

La respuesta es que se suele creer que lo que el mensaje llama “esfuerzo, talento y capacidades” son cualidades atribuibles a la persona, y no resultado de la rueda de la fortuna. Y se necesita creer esto porque la idea de que en un mundo justo cada uno es retribuido según su mérito y esfuerzo es la más potente justificación de la desigualdad de resultados que de hecho se observan en todas las sociedades. Como las desigualdades de resultados aparecen como imposibles de eliminar, e incluso de aminorar, se necesita justificarlas para mantener el pacto social.

En este afán, la meritocracia, entendida como que los lugares que cada uno ocupa en la jerarquía social se deben al talento o esfuerzo de cada cual, es una creencia que presta un servicio crucial, la más extendida en el sentido común y muy influyente en el medio escolar.

Pero el talento y las capacidades de una persona, especialmente las de una en formación camino a la adultez, resultan en parte de la dotación genética heredada, y del esfuerzo que hayan hecho los padres o cuidadores por desarrollar el potencial de cada infante. Nada de ello es atribuible al niño, niña o adolescente. Son sus condiciones de nacimiento las que operan aquí.

Un influyente filósofo de la justicia escribió: “Con el objeto de tratar igualmente a todas las personas y de proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dones naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorecidas. La idea es compensar las desventajas contingentes [las que no son responsabilidad de quien las padece] en dirección hacia la igualdad. Conforme a este principio podrían aplicarse mayores recursos para la educación de los menos inteligentes que para la de los más dotados.” (Rawls, 1979:123).

¿Y qué hay del esfuerzo? Aun si se acepta que se deben compensar todas las circunstancias de la vida de las que no es responsable la persona (por ejemplo, su origen familiar, su talento o su inteligencia), todavía queda el esfuerzo, del que sí sería responsable la persona. Únicamente el esfuerzo personal y voluntario justificaría la desigualdad. El problema de esta conceptualización, en los niños, es que el propio esfuerzo tampoco es independiente de los condicionamientos sociales en que nace y se desarrolla el niño.

Entonces, ¿qué es el mérito en el sistema escolar? Una combinación entre inteligencia y laboriosidad de parte del niño, niña o adolescente, que le lleva a resultados superiores a sus compañeros. Pero la inteligencia viene dada por la lotería de la vida. Otro tanto se puede decir del esfuerzo o la voluntad de aprender: parte genética y parte crianza. Si hay libros en la casa, si los padres leyeron cuentos al niño en la cama, del vocabulario que se maneja en el hogar, del clima familiar, etc. ¿Dónde está el mérito del niño o la niña en todo esto?

Rawls de nuevo señala: “No merecemos el lugar que tenemos en la distribución de dones naturales, como tampoco nuestra posición inicial en la sociedad. Igualmente problemático es el que merezcamos el don superior del

carácter que nos permite hacer el esfuerzo por cultivar nuestras capacidades, ya que tal carácter depende, en buena parte, de condiciones familiares y sociales afortunadas en la niñez, por las cuales no puede pretenderse crédito alguno. La noción de mérito no puede aplicarse aquí.” (Rawls, 1979: 126).

Recordó, además -esto está bien documentado en la literatura especializada- que las desigualdades iniciales en capital social y cultural se transforman en desigualdades de logro escolar de carácter acumulativo, que empiezan en la edad preescolar, y se expresan más adelante en todos los niveles de la escolaridad, generando por un lado, fracaso escolar, y por el otro, “jerarquías de excelencia”.

Así, la justicia demandaría, en este problema, que los mejores puestos del sistema escolar fueran asignados a los alumnos menos aventajados académicamente, no a los más inteligentes, talentosos y esforzados. Esto es pedir mucho al sistema político chileno, y por ello la Ley de Inclusión, de 2015, avanzó hasta donde se podía. No asignó los mejores cupos a los postulantes de más bajo desempeño, sino que hizo que el mérito académico no fuese un factor que determinara las oportunidades escolares de los jóvenes.

Reiteró que lo que se entiende por “mérito académico” de un escolar es, en realidad, reflejo de las características de su lugar social de origen y de su familia o entorno de crianza. Así, expandir la selección por rendimiento académico sería una forma de premiar no a los escolares más meritorios y esforzados, sino a las familias que están detrás de ellos, familias que tienden a ser de clase media y de relativamente alto capital cultural, o bien, padres de menores ingresos, pero altamente comprometidos con sus hijos.

Sostuvo, finalmente, que el Ejecutivo está en su derecho de proponer un sistema de admisión que premia a las familias por sus esfuerzos. Estimó que incluso tiene sentido desde el punto de vista político. Pero eso es poner a las familias primero en la fila, no a los niños, y no contribuye a la justicia educacional.

3. El Doctor y Profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, señor Pablo Aguayo Westwood.

El señor **Aguayo** expuso en base a una [presentación](#) que dejó a disposición de la Comisión. Centró su [exposición](#) en las consideraciones sobre la idea de mérito como criterio de distribución de bienes sociales. Al respecto, expresó que resulta difícil negar que toda regla de exclusión implementada por una institución favorecerá de modo inequívoco las oportunidades y autoestima del seleccionado, así como su sentimiento de pertenencia y la búsqueda de un proyecto común.

En una sociedad con democracia liberal, en principio, no es objetable que una institución tenga condiciones de entrada para sus miembros y que establezca criterios para seleccionarlos. La pregunta es si las instituciones educacionales que reciben aportes del Estado pueden entenderse bajo esos parámetros. Bajo un argumento asentado en la eficiencia social, la respuesta es sí.

Sostuvo que en principio no habría dudas de que el capital social-cultural alcanzado por los seleccionados al final del proceso justifica dicha

selección. Nuevamente en principio, los liceos emblemáticos producirían mayor utilidad total a partir de las capacidades de sus estudiantes en comparación con las que lograrían si asistiesen a un colegio sin excelencia académica. Más aún, el argumento meritocrático obliga frente a los padres y madres a tener buenas razones que expliquen y justifiquen por qué a pesar del esfuerzo que su hijo o hija ha realizado, no quedó en el colegio que como familia querían.

Pero bajo el mismo argumento meritocrático parece no haber razones que se le puedan ofrecer a un estudiante de por qué ha quedado excluido de un establecimiento de alta exigencia. Como lo ha mostrado la literatura (Cfr. Rawls 1971, Costa 2011 y Mendes 2014) la voluntad de un niño o niña para realizar un esfuerzo, para intentarlo, y por tanto ser merecedor del éxito en sentido ordinario, depende del apoyo que recibió de su familia, así como de sus circunstancias sociales. Ambas condiciones, tanto las que animan a esforzarse como las circunstancias sociales, son claramente inmerecidas. Nadie puede atribuirse mérito alguno porque tuvo la suerte de nacer en una familia que lo apoya para alcanzar los fines que persigue, ni menos por las condiciones económicas y culturales de sus padres. Asimismo, resulta contraintuitivo atribuirse mérito por el nivel de inteligencia que la naturaleza ha dado.

Es por lo anterior, que así como parece tan urgente explicar y justificar a los padres que el esfuerzo que han hecho no es razón suficiente para que su hijo o hija quede en el colegio que desea, es tan o más urgente tener una justificación moralmente razonable que justifique por qué un estudiante no ha quedado en el colegio que quería cuando las razones que justifican dicha situación van desde la mala calidad de su alimentación, hasta el espacio y tranquilidad que tuvo para desempeñar sus tareas, pasando por la condición psicológica de sus progenitores o el estrés familiar por la falta de dinero para alimentar a los miembros de su familia. Así entonces, si las condiciones que definen el mérito como criterio de selección escolar son por definición inmerecidas, entonces parece que este criterio viola el requisito de discriminación arbitraria y además socava la función cívica de la educación como un medio para introducir a los estudiantes tanto a las dificultades de la vida social como a las interacciones con personas de diferentes.

Junto a lo anterior, y si se asume que el mérito depende de las condiciones familiares y sociales de los niños y niñas, la selección por mérito violaría sus derechos humanos. El derecho a la educación está consagrado en los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como en los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño. El derecho a la educación establece que todas las personas deben tener acceso a la educación, con especial consideración hacia los grupos desfavorecidos y requiere que los Estados firmantes garanticen este derecho "...sin discriminación de ningún tipo en cuanto a raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, propiedad, estatus socioeconómico, nacimiento, u otra condición.". Cabe destacar que esta es una obligación inmediata de los Estados firmantes, y no solo un compromiso con una realización progresiva.

El punto anterior obliga a girar la mirada hacia el derecho de los niños, niñas y adolescentes y no solo atender al derecho (y frustración) de los padres y madres. Este giro implica considerar otros dos elementos:

Si el proyecto busca introducir la idea de mérito como parte de los criterios de asignación de bienes sociales, es lícito preguntarse: ¿El mérito de quién? ¿De los padres y apoderados? ¿De los estudiantes? ¿Del cociente total de unidades de mérito de todos ellos? Y si así fuese: ¿cómo se mide?

En toda teoría de justicia distributiva es esencial la contrastación empírica del criterio a partir del cual se realizarán las futuras distribuciones de los bienes sociales. Para el caso en comento, la única referencia objetiva a la que se hace referencia en el proyecto es el desempeño escolar o rendimiento académico de los niños, niñas y adolescentes, es decir, aquello que se puede medir con una escala de 1 a 7, o aquel desempeño que le permite al estudiante ser parte del 20% mejor de su clase.

Tomando en consideración lo anterior, parecería razonable que el proyecto fuera más claro en señalar que la selección escolar se realizará a partir del desempeño o rendimiento (*ex post*) y no a partir de un criterio asentado en el mérito (*ex ante*). De este modo, el proyecto podría titularse “Proyecto de ley que establece un sistema de selección por rendimiento académico con inclusión en los establecimientos educacionales de alta exigencia académica y especialización temprana”. Esto no solo sería un cambio cosmético, sino que evidenciaría el real criterio de selección escolar.

Pero si la idea de mérito se mantuviese en el proyecto, sería un deber del Ministerio, o de alguna agencia estatal, velar por el uso de todos los datos disponibles que permitan operacionalizar las variables vinculadas a la selección por mérito. Por ejemplo: podría considerarse que la relación que existe entre el capital económico-cultural de una familia es inversamente proporcional a la exigencia de un coeficiente o estándar meritocrático por parte del estudiante. De este modo, a los peor situados, fruto de sus condiciones familiares no podría exigírseles el mismo nivel de mérito y esfuerzo que aquellos que cuentan con las condiciones familiares que le permiten reconocer la importancia del esfuerzo para su logro escolar. Esto debería llevar a un análisis diferenciado del desempeño meritocrático.

Asimismo, los datos disponibles deberían permitir generar métricas de mérito, ya que solo a partir de ellas sería posible de manera justa y equitativa asignar oportunidades educativas.

Finalmente, y dada la importancia de la autocomprensión como agente en la adjudicación de responsabilidad por los actos personales, sería razonable que la selección por mérito operase solo cuando los niños, niñas y adolescentes fueran capaces de entender y asumir las consecuencias de sus actos. Para esto podría tenerse a la vista cómo la legislación trata estas materias en otros ámbitos, ya no de la justicia distributiva, sino más bien retributiva o conmutativa.

4. La Presidenta de la Fundación Mis Talentos, señora Isabel Zúñiga.

La señora **Zúñiga** asistió acompañada de la señora Chin Lu Chang, Directora Ejecutiva de OcuLab. Expuso en base a una [presentación](#) que dejó a disposición de la Comisión. Expresó que la misión de la fundación es contribuir a la igualdad de oportunidades de niños, niñas y jóvenes mediante el aumento de cobertura y calidad de la educación inclusiva.

Acotó que tienen por objetivo incidir en la política pública a través de estudios, asesorías y participación en instancias de diseño, ejecución y

evaluación de políticas, entregar servicios a comunidades educativas de educación regular para apoyar su camino hacia la educación inclusiva, ofrecen servicios a empresas, instituciones y liceos para apoyarlos a mejorar la empleabilidad de personas con discapacidad egresadas de la educación inclusiva y difunden la educación inclusiva, porque su desconocimiento constituye una importante barrera para su uso y masificación.

Precisó que la educación inclusiva consiste en un sistema de educación, con una institución y un aula inclusivos, que reconoce y valora las diferencias en sus alumnos y ofrece a todos y todas las estrategias y apoyos que requieren para acceder, progresar y egresar de él. En un sistema de educación inclusivo ninguna condición se convierte en inequidad y, por lo tanto, es capaz de ofrecer educación de calidad para todos.

Algunos ejemplos son las personas migrantes, pueblos originarios, diversidad sexual y de género, con trastornos específicos del lenguaje, con ritmos y formas de aprendizaje diferentes, con déficit atencional, con discapacidad, con pobreza y otros, porque el sistema de educación actual no ofrece equidad en el acceso a oportunidades educativas para todos.

Señaló que 13% de la población dice sentir pertenecer a un pueblo originario (Censo 2017), 4% de la población es migrante (Censo 2017), y 12% de los nacimientos correspondieron a hijos de migrantes (Registro Civil, 2018), 5,8% de los niños entre 2 a 17 años presenta discapacidad (Endisc 2015).

Asimismo, 10% de la población pertenece a la diversidad sexual, es decir, 1.757.390 personas en Chile (Cruce de Informe Kinsey y Censo 2017). Aproximadamente, 15% de los estudiantes presenta NEE transitorias asociadas a trastorno específico del lenguaje, trastorno específico del aprendizaje, hiperactividad y otras condiciones (Informe Warlock, 1978). Recordó que el 51% de la población nacional es mujer (Censo 2017).

En relación con la definición de necesidad educativa especial (NEE), expresó que surge cuando la interacción entre condiciones y actitudes personales (estudiante) y el entorno (familia, colegio, sistema de educación) se convierte en un obstáculo al aprendizaje y/o participación.

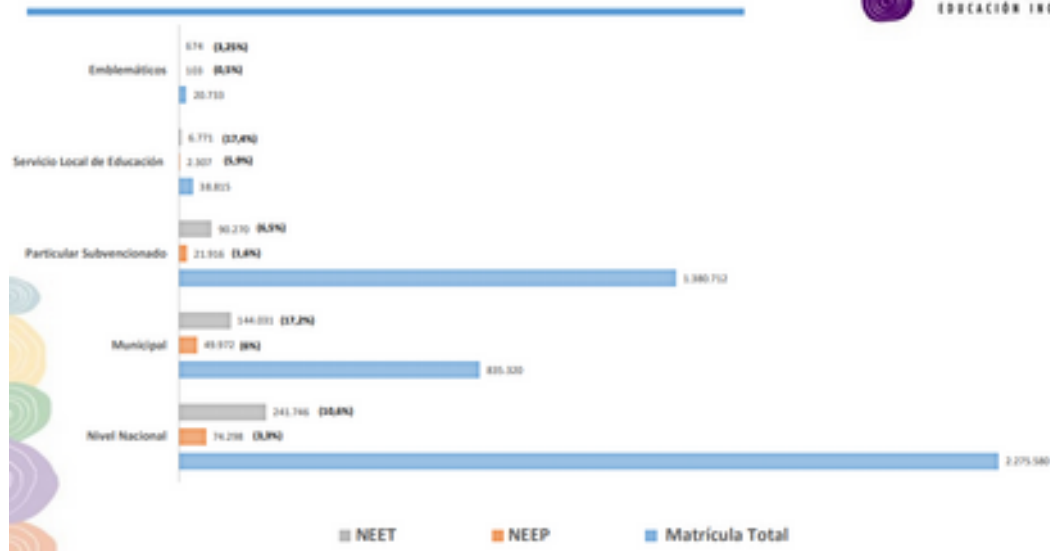
Sostuvo que el proyecto se equivoca en su formulación porque desconoce la responsabilidad de todas las variables que no dependen de la capacidad de los estudiantes, incluida la responsabilidad del Estado.

Realizó que los beneficios de la educación inclusiva dice relación con la mejora en el desempeño académico de estudiantes con necesidades educativas especiales; aumenta los resultados en pruebas estandarizadas, tasas de graduación y participación laboral; no baja el desempeño académico de compañeros de estudiantes con NEE (en países desarrollados y en Chile).

Al mismo tiempo, mejora el aprendizaje de habilidades sociales de todos, tales como empatía, resiliencia, capacidad de trabajo en equipo y autoestima. Prácticas de segregación, por tanto, no tienen justificación, y un sistema educativo que atiende a la diversidad aumenta el bienestar social.

A continuación, mostró la siguiente distribución de matrícula 2018, según el tipo de establecimiento educacional:

Distribución de Matrícula 2018



Por otra parte, valoró la creación del SAE por cuanto colabora directamente con la eliminación de barreras de acceso a la educación, asociadas con condiciones personales y/o de contexto. Además, modifica incentivos en la asignación de recursos dentro de las comunidades educativas, con lo que colabora indirectamente con la eliminación de barreras al progreso asociadas a condiciones personales y/o de contexto hoy presentes en el sistema de educación.

En relación con las iniciativas, se refirió a los siguientes aspectos:

1) Definición de educación inclusiva: los proyectos de ley solo se refieren a inclusión desde el punto de vista socioeconómico. La normativa internacional suscrita por Chile y la normativa interna ya contemplan definiciones más amplias de diversidad e inclusión.

2) Modelo médico *versus* modelo social: los proyectos de ley del Ejecutivo depositan la responsabilidad del aprendizaje en las características y esfuerzos personales de los estudiantes -y sus familias-, olvidando la responsabilidad del Estado en la provisión de educación de calidad para todos. El discurso del Ejecutivo utiliza el modelo médico, que considero incorrecto.

Comentó, en cuanto a la utilización del porcentaje de aceptación como *proxy* (variable instrumental) de calidad del SAE, que no se conoce el valor del indicador previo al SAE, por lo que no es posible comparar. Aumentos en el indicador pueden ser interpretados como disminuciones en las barreras de postulación, lo que sería una buena noticia.

3) Confianza en el SAE: los resultados del SAE dependen de la correcta operación de algoritmo y también de la conducta de los padres al postular. La campaña comunicacional que el Ministerio de Educación ha desplegado afecta negativamente lo segundo.

En cuanto a la definición de conceptos en el proyecto de ley del Ejecutivo se hizo las siguientes preguntas:

-Rendimiento académico. ¿Se refiere a notas, a puntaje en pruebas, a *ranking*? La capacidad de discriminar por oportunidades previas de estas y

otras opciones es distinta, por lo que el proyecto debería tener una postura clara respecto de su uso.

-Esfuerzo. ¿Se refiere al acompañamiento de la familia? ¿A la actitud frente al aprendizaje del estudiante? ¿A rendimiento académico? ¿Se mide como desempeño académico?

-Mérito. ¿Se refiere a características personales del estudiante? ¿Se reconoce la diversidad como un valor? ¿El concepto reconoce como valiosas diferentes trayectorias educativas?

-Justicia. El proyecto habla de oportunidades para algunos, pero omite que la asignación de los escasos espacios de calidad en el sistema necesariamente implica optar entre estudiantes.

-Libertad de elección de las familias *versus* libertad de enseñanza. Aumentar la libertad de elección de familias (como grupo) disminuye la libertad de enseñanza (como grupo). El proyecto del Ejecutivo redistribuye el poder de elección entre familia y colegio, y también entre familias, perjudicando a quienes requieren de mayor calidad educativa.

En cuanto al contenido mismo de los proyectos de ley, efectuó las siguientes observaciones:

1) Redefinición de hermanos como niños de diferentes apellidos que pertenecen al mismo núcleo familiar. Si bien valoró la redefinición, advirtió sobre la complejidad de ponerla en operación.

En cuanto a establecer un número de postulaciones mínimas en 3, valoró la dirección de la propuesta, pero propuso un número superior a 3, especialmente para estudiantes con NEE en caso que se apruebe la propuesta del Ejecutivo (2 cupos por curso).

2) Cuota del 30% de los 6 primeros deciles en todos los establecimientos de educación. Compartiendo la necesidad de inclusión educativa en colegios particulares pagados, la propuesta solo aborda la inclusión desde el punto de vista socioeconómico. Propuso incorporar a otros grupos, tales como estudiantes con discapacidad. El mecanismo de financiamiento propuesto parece inviable. Se trata de una acción que apunta a la provisión de un bien público que, como tal, debe contar con financiamiento público.

3) Prohibición de retractarse o negarse a admitir a estudiantes con NEE con posterioridad a su asignación. Compartiendo el objetivo de la propuesta, sostuvo que la prohibición debe aplicarse a todas las asignaciones, más aún cuando el concepto de NEE que contiene la normativa no incluye a todos los grupos que presentan riesgo alto de exclusión y/o discriminación.

4) Prioridad para estudiantes con NEE. Valoró el objetivo de la propuesta y estimó que la prioridad debería aplicarse a todos los establecimientos del país, con o sin PIE.

El PIE no da garantía de que el apoyo particular que requiere cada estudiante esté presente, por ejemplo: accesibilidad universal, cursos pequeños, distancia del colegio a la casa, experiencia con estudiantes con NEEP. Recordó que 5,8% de la población, entre 2 y 17 años, tiene discapacidad, cifra superior a lo que hoy ofrece el PIE.

5) Prioridad para estudiantes provenientes de residencias del Sename. También valoró la propuesta.

6) Entrevistas. Apoyó todos los mecanismos de difusión e información que apoyen la decisión de los padres. El proceso de entrevistas que propone el proyecto no garantiza que estas sean utilizadas solo para este objetivo, y abre espacios para la discriminación.

7) Posibilidad de seleccionar el 30% por proyecto educativo en todos los establecimientos, junto con la admisión prioritaria de hermanos es equivalente a permitir seleccionar el 60%.

El mecanismo es similar al que existía antes del SAE, que si bien declaraba principios de no discriminación, arrojó resultados que implicaban discriminaciones arbitrarias. Asimismo, el mecanismo es difícilmente fiscalizable.

8) Selección del 100% de los estudiantes en establecimientos de alta exigencia académica y especialización temprana. La evidencia a favor es mixta. La evidencia de la segregación educativa sobre el desarrollo de habilidades sociales es negativa, y afecta a todos los grupos.

Si se aceptara la selección académica en este tipo de establecimientos, debe garantizarse la utilización de mecanismos de admisión inclusivos (accesibles para todos, que no discrimine). No está claro qué se propone como objetivo al mecanismo de selección, qué se pretende: identificar rendimiento académico o habilidades académicas.

Existen implicancias en términos de justicia. Existe el riesgo de igualar colegio de calidad (según Agencia de Calidad) con colegio de alta exigencia académica, lo que restringiría la calidad educativa a cierto tipo de estudiantes. ¿Quiénes no presenten alto desempeño académico (por diferentes motivos), no tienen derecho a educación de calidad?

Sobre la prioridad de los proyectos de ley, expresó que son miembros de Acción Colectiva por la Educación, grupo de la sociedad civil con el que han priorizado cinco propuestas para avanzar hacia una educación inclusiva, ninguno de los cuales dice relación con mejorar el SAE, porque se encontraban de acuerdo con lo ya aprobado. Sostuvo que hay temas más importantes que discutir.

La señora Chin **Lu Chang** relató su experiencia como estudiante en su etapa escolar con discapacidad visual, las dificultades que tuvo para rendir la PSU y su vida como estudiante universitaria y los procesos de admisión especial para personas con discapacidad y las dificultades para acceder a becas para proseguir estudios de postgrado.

Relató que ella contó con el decidido apoyo de su familia y de amigos en todo su proceso educativo. Sin embargo, se preguntó qué se entiende por mérito, excelencia académica y esfuerzo y qué pasa con aquellos que no tienen su misma suerte y apoyo familiar.

5. La Directora Ejecutiva de la Fundación Educación 2020, señora Alejandra Arratia Martínez.

La señora **Arratia** asistió acompañada de la Directora del Área de Política Educativa, señora Nicole Cisternas. Expuso mediante una [presentación](#) en la que señaló que el artículo 2 de la Ley General de

Educación plantea la educación como el proceso de desarrollo humano integral para, entre otras cosas, valorar la diversidad, convivir y participar de manera democrática en comunidad.

Además, se refirió a los vacíos legales de la LGE en torno a la selección, a pesar de su prohibición hasta sexto básico. Por otra parte, existían abundantes prácticas de selección en las escuelas por criterios académicos, socioeconómicos y religiosos, que tuvieron como efecto alto grado de segregación educativa. (Carrasco y otros, 2014), sumado a la selección por requisitos académicos (Godoy, Salazar y Treviño, 2014), el 32% de los municipales, el 54% de los particulares subvencionados y el 90% de los particulares pagados.

El contexto previo a la Ley de Inclusión Escolar

¿Por qué se necesitaba un Sistema de Admisión Escolar?

Selección de alumnos por tipo de establecimiento, 2014

Tipo de selección	Municipal		Particular Subvencionado		Particular pagado	
	Prekinder a primero básico	7° básico a primero medio	Prekinder a primero básico	7° básico a primero medio	Prekinder a primero básico	7° básico a primero medio
Habilidad del alumno	32%	97%	54%	98%	90%	100%
Familiar y socioeconómica	41%	43%	71%	64%	94%	70%
Religiosa	0%	0%	5%	5%	22%	15%

Fuente: Godoy, Salazar y Treviño, 2014

Destacó que la evidencia se refiere a que políticas selectivas redundan en mayor homogeneidad socioeconómica en las escuelas (Carrasco y otros, 2014). Por tanto, la segregación es un efecto importante de la selección.

Señaló que los niveles de segregación escolar, socioeconómica y académica se mantienen, según (Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013) o aumentan (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2013) con el transcurso de los años en el país debido, en parte, a los criterios económicos y académicos que los establecimientos aplican para seleccionar alumnos.

Planteó que los altos niveles de segregación del sistema educacional chileno disminuyen la cohesión social e incrementan la fragmentación y la diferenciación entre los estudiantes, en detrimento de una sociedad más justa (Valenzuela, Villarroel y Villalobos, 2013)

Cuestionó que el problema sea el SAE, argumentando que Chile es uno de los países con mayor desigualdad en la calidad de la oferta educativa; el foco debería ponerse en este problema, no en el SAE. Además, no hay sistema de acceso perfecto y no se le puede pedir la solución al problema de la calidad. Sostuvo que para garantizar una educación de calidad a todos, un sistema justo debe ofrecer igualdad de oportunidades, lo que implica apoyar más a quienes más lo necesitan.

Recordó que los principios fundantes del SAE son inclusión y equidad, los cuales son los siguientes:

Democrático: Todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de acceder a una escuela.

Centralizado y transparente: Sistema de admisión único para todas las escuelas subvencionadas con etapas, plazos y criterios conocidos por todos.

Evita arbitrariedad: Los establecimientos no pueden discriminar en base a criterios socioeconómicos, académicos, contactos o pagos adicionales para asegurar un cupo.

Disminuye barreras de entrada: Las familias no tienen impedimentos para postular al establecimiento de su preferencia y la plataforma dispone información que antes podía ser de difícil acceso, en particular para familias de NSE bajo.

Derecho preferente de las familias: Se trata de maximizar las primeras preferencias en la asignación de establecimientos.

Puntualizó que el proyecto propone que los establecimientos educacionales que tengan un proyecto educativo de alta exigencia y que pertenezcan a la categoría de desempeño alto de acuerdo a la ordenación que realiza la Agencia de la Calidad de la Educación y tengan una mayor demanda que oferta de cupos, puedan utilizar mecanismos de admisión propios que evalúen rendimiento académico del 100% de su matrícula.

Además, estos mecanismos pueden ser las notas de enseñanza básica y médica, *ranking* de notas, y pruebas de conocimientos y/o aptitudes académicas determinadas. Por otra parte, se exige en todo caso, que al menos 30% de los estudiantes seleccionados sean estudiantes prioritarios y 20% de los estudiantes seleccionados sean preferentes (según las reglas determinadas por la ley de subvención escolar preferencial).

En relación con cuanto de real tiene la educación como movilizador social actualmente, fundamentó que, según Núñez y Gutiérrez (2004), el efecto de clase es más importante en sueldo posterior que el desempeño académico en la universidad y más alto que el efecto reportado en la literatura para género, raza y aspecto físico. Asimismo, Núñez y Risco (2004), expresan que hay baja movilidad en la elite. En Chile, hay mayor probabilidad (sobre 0,5) de permanecer en el 25%, 20% y 10% más rico que en Canadá, EEUU y países europeos.

Además sostuvo que el Estudio PNUD Desiguales (2017) muestra que las profesiones mejor remuneradas son mayoritariamente ocupadas por personas de apellidos vinculados a aristocracia castellana-vasca y ascendencia inglesa, francesa, italiana y alemana. Finalmente, comentó que el análisis de la formación académica de empresarios, gerentes generales y destacados ejecutivos jóvenes de 120 exitosas empresas chilenas permite concluir que: el 83% estudió en colegios particulares pagados (no en todos, sino que un reducido grupo de colegios PP de elite); y el 76,3% estudió Ingeniería Comercial o Ingeniería Civil.

Añadió que la evidencia respecto de la efectividad de los Liceos de Excelencia y Bicentenario muestra que: en general, sus buenos resultados parecen deberse a la selección de estudiantes y los atributos de sus familias

(Allende & Valenzuela, 2016); y experiencias similares a nivel internacional encuentran poco efecto en estas políticas, y más bien una tendencia a mayor segregación social y cultural (Dobbie y Fryer, 2014; Clark, 2010, en Allende & Valenzuela, 2016). En contextos de alta desigualdad, la movilidad social no es necesariamente una consecuencia del mérito.

Luego, se refirió a las siguientes comprensiones individualistas y adultificadas del “mérito”:

-Visión individualista: el “mérito” se entiende como un logro personal; cuando en realidad es contextualmente influido. Reconocemos, entonces, a aquellos estudiantes que han visto más protegidos sus derechos y han tenido más oportunidades, *versus* aquellos que han visto vulnerados sus derechos, a los 12 años, dice que lo justo sería lo contrario: más oportunidades y apoyo a quienes menos oportunidades han tenido.

-Visión adultificada: ¿Por qué le exigimos a los estudiantes cosas de adultos? ¿Por qué generamos medidas que presionan a los estudiantes en un contexto en que sabemos que como país tenemos una crisis de salud mental infantil y juvenil?

Comentando sobre la realidad de otros países que seleccionan, señaló que estos presentan mayores brechas de rendimiento entre colegios de ventaja y desventaja en comparación con el promedio de los países de la OCDE (OCDE, 2015) y su movilidad social es poco alentadora (OCDE, 2018).

Agregó que el informe de la OCDE, de 2015, señala que mientras mayor selección promueve las políticas educativas de los países, mayor segregación e inequidad se encuentra en estos sistemas educativos. Asimismo, el informe de la OCDE (2018) sobre equidad en educación levanta a Chile, a raíz de la Ley de Inclusión, como un ejemplo de políticas creadas para aumentar la diversidad socioeconómica en colegios. Se destaca que el ingreso al sistema escolar no dependa de la capacidad de las familias para pagar, el rendimiento académico u otros factores potencialmente discriminatorios.

En cuanto a lo que se entiende por enseñanza de excelencia, como relación entre resultados Simce y selección de estudiantes:

Contreras y otros (2010) señalan que la brecha entre resultados de los colegios particulares subvencionados y municipales desaparece al controlar el efecto de la selección, de modo que los mayores puntajes Simce de los primeros se explicaría no por mérito del establecimiento, sino por selección de estudiantes.

Valenzuela y Allende (2012) muestran que si bien la asistencia a liceos públicos de excelencia o “emblemáticos” se asocia a un mejor desempeño en el Simce, al controlar por variables individuales y de escuela, el efecto del establecimiento se reduce considerablemente, lo que evidencia que el “descreme” y la selección tienen mayor incidencia en el desempeño que la gestión educativa y las estrategias de enseñanza del establecimiento

Comentó en relación con el objetivo del proyecto, que la idea de seleccionar estudiantes de acuerdo a su rendimiento perjudica la calidad y equidad de nuestra educación. Añade que Chile es uno de los países más

segregados del mundo. Por lo tanto, la política debe continuar con los avances en inclusión, no retroceder en ellos.

La selección por notas o rendimiento es discriminatoria, porque la evidencia indica que está altamente relacionada con los recursos familiares y oportunidades previas. No todos los estudiantes parten la “carrera” desde el mismo lugar.

Respecto al articulado, sostuvo que la norma actual considera los establecimientos de especialización temprana. No obstante, es posible abrir una discusión aparte sobre estos establecimientos y sus mecanismos de admisión.

Según su parecer, se debe revisar qué se entiende cuando se habla de mérito en el cumplimiento del derecho a la educación de niños y niñas (otra conversación que en los estudios superiores y en la vida adulta), y cuál es la responsabilidad como sociedad en este sentido. Destacó que se debe tener precaución con el riesgo de confundir mérito con notas o rendimiento.

En relación con la igualdad de oportunidades y calidad educativa, manifestó que no hay niños o niñas que merezcan una educación de calidad más que otros. Todos y todas pueden aprender y desarrollar al máximo su potencial. Asimismo, aseveró que la educación de calidad es un derecho, no un trofeo que se deba obtener por competencia o como resultado de algo que los niños y niñas hagan o dejen de hacer. Incluso en el caso que fuera necesario priorizar estudiantes, es más justo que la política pública apoye a quienes han tenido menos posibilidades de aprender.

Sostuvo que se oponen a medidas que aumenten segregación. Fundamentó que aumentar la selectividad en las escuelas de alta exigencia, priva de oportunidades a estudiantes que ya han visto previamente vulnerado su derecho a la educación, promoviendo la competencia y la segregación en el mismo proceso formativo. Consulta si es ese el mensaje que queremos dar.

Señaló que no comparten la idea de crear diferencias profundas de calidad dentro del sistema. En su lugar, se debe favorecer la mejora de la calidad en todo el sistema, existen brechas de calidad que se deben acortar, no ampliar, que es lo que lograría un sistema que privilegie la segregación. Aclaró que entiende que el sistema requiere mejoras en la implementación, pero ninguno de los cambios propuestos desde el Ministerio se hace cargo, efectivamente, de las deficiencias observadas.

Consideró que se corre el riesgo de crear un subsistema dentro del sistema, argumentando que el proyecto establece que aquellos establecimientos categorizados como “Alto” en la ordenación y que tengan una demanda mayor a la oferta, puedan establecer criterios de admisión por “mérito”. En la práctica, permitir la admisión por mérito, crearía un subsistema especial para casi 270 establecimientos de enseñanza media, poco más de 10% de los establecimientos que imparten el nivel.

Concluyó que la efectividad de liceos de excelencia es discutible como política para dar oportunidades a los estudiantes; la evidencia muestra que el efecto de la selección tiene un alto peso en explicar la varianza en los resultados. Por otra parte, en una sociedad altamente segregada como la chilena, el concepto de “mérito” está fuertemente vinculado al origen de las personas.

Asimismo, planteó que ninguno de los dos proyectos resuelve el tema de la calidad de la educación y que los estudiantes puedan acceder a ella. Esta iniciativa crea un subsistema en que, además, a los establecimientos que están en una categoría de desempeño alto, se les da la posibilidad de seleccionar. Además, no está alineado con el respeto al derecho a la educación y los derechos de niños y niñas, ni con una enseñanza centrada en los y las estudiantes.

Por último, comentó que una escuela de excelencia es aquella que da oportunidades a todos y que la calidad de una escuela debe medirse por la capacidad de levantar a todos sus estudiantes en lugar de mejorar sus resultados seleccionando a los que vienen con ventajas de origen.

Expresó que como fundación, conocen testimonios de escuelas que han mejorado la calidad de su servicio, innovando para mejorar los resultados formativos de todos y todas sus estudiantes. Sostuvo que la conclusión es clara, no hay estudiantes que tengan mérito para recibir una mejor educación que otros. Todos y todas pueden mejorar sus aprendizajes, eso es un principio que debe inspirar al sistema.

6. La Vocera de la Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subvencionados (CONFEP), señora Karen Farías Yáñez; la acompañaron la Vocera del Movimiento No Más Tomas, señora Ingrid Bohn Flores, y la apoderada señora Viviana Donoso.

Las señoras **Farías** y **Bohn** expusieron mediante una [presentación](#), en la que señalaron que 274.990 alumnos postularon a nivel nacional y solo 186.043 puso como primera opción un colegio de alta demanda. Añadieron que solo 74.993 (40%) fueron asignados en su primera preferencia, mientras que 111.050 (60%) no quedaron en colegios de su primera preferencia, es decir, de cada 10 familias solo 4 pudieron elegir el colegio de sus hijos.

Aclararon que existen realidades en regiones que no se pueden desmentir, en donde un alto porcentaje de las familias no obtuvieron un cupo en su primera preferencia como, por ejemplo, en la región de Antofagasta donde 87% de los postulantes no obtuvo el cupo al que postuló en su primera opción.

Consideraron que en casi todas las regiones se ven similares resultados, pero en algunas las cifras se ven aumentadas por la realidad local, algo que este sistema no contempló. Dieron como ejemplo: Magallanes, con 72%; O'Higgins, con 65%; Atacama, con 64%; Tarapacá, con 62%, y Maule, con 59%.

Puntualizaron que todo esto demuestra que decidir un sistema como este para, supuestamente, beneficiar a las familias fue un error de la administración anterior, con quienes se reunieron y les demostraron que como padres y apoderados perderían el derecho a elegir la educación de sus hijos.

Mencionaron que este año se implementará en la Región Metropolitana, una región que tiene el más alto número de alumnos en edad escolar que cualquier otra en el país, y se hará arrastrando la problemática que se ha ido acrecentando en estos últimos años.

Sostuvieron que la realidad demuestra que aún los alumnos con mejores resultados no pueden acceder al colegio por el cual se esforzaron y

prepararon obteniendo excelentes resultados en su enseñanza básica. Fundamentaron que solo entre 33% y 37% de los alumnos con mejores notas quedan en su primera opción, un resultado muy bajo. Concluyeron que esta incertidumbre y desesperación la están viviendo familias en todas las regiones del país.

La señora Viviana **Donoso**, apoderada del colegio Paula Jaraquemada de Quilicura, que representa a 1.300 apoderados, explicó que el establecimiento cuenta con una excelente calidad de educación y convivencia escolar, con resultados reconocidos en la Región Metropolitana, sin embargo no hace selección y tiene el 56% de alumnos becados.

Dijo que sus hijos son prioritarios y excelentes alumnos, teniendo la libertad de elegir el colegio, estando seguros que respetaban sus prioridades y decisión. Según su parecer, con la plataforma SAE no tiene esta seguridad ni tranquilidad.

Consideró que el sistema no empatiza con sus hijos, que son solo un número. Asimismo, cuestionó la inclusión, porque existen realidades que no están consideradas como los núcleos familiares no tradicionales, el lugar donde estudian sus hijos, según las necesidades de cada familia como lo son la cercanía al lugar de trabajo o a la red de apoyo familiar, porque no a todos les sirve estar cerca del hogar.

Añadió que quienes toman las decisiones miden todo con números, son personas que claramente no comparten su realidad, ni tendrán ningún riesgo ni dificultad con este sistema, porque no les colocan el futuro de sus hijos al azar. Interpeló a los señores parlamentarios preguntándoles si se sienten superiores y con derecho a elegir lo que a ella le corresponde como mamá.

Finalmente, estuvo de acuerdo en hacer mejoras. Sin embargo, consultó por qué los colegios no pueden administrar sus cupos en base a defender y mantener su proyecto educativo, más bien, los emplaza a imitar lo bueno en los lugares donde es malo el sistema. Insistió, por qué como papás deben pagar las consecuencias de un trabajo mal hecho por las autoridades competentes.

7. La Presidenta de la Coordinadora de Padres y Apoderados por el Derecho a la Educación (CORPADE), señora Dafne Concha Ferrando.

La señora **Concha** expuso mediante una [presentación](#) en la que expresó que el fin de semana el diario La Tercera publicó un inserto donde entrevistaba a 4 apoderadas de la Región Metropolitana, de Cerro Navia, Independencia, Providencia y Quilicura, respecto al sistema de admisión escolar, SAE, con la pregunta: ¿Y si no nos toca el colegio que queremos?

Agregó que dos de las apoderadas respondieron con miedo e incertidumbre al cambio en el sistema por posibilidades de perder su primera opción y se les asigne uno de mal ambiente escolar y en el entorno, con riesgo de *bullying*, maltrato. También expresaron su decepción ante la posibilidad de que sus hijos e hijas queden fuera del colegio emblemático al que querrían irse, aun teniendo mérito académico. Enfatizó que esa fue la respuesta más recurrente.

Manifestó que tanto por el miedo y la incertidumbre creados por quienes tienen a su resguardo la política pública y la implementación de las

leyes de la República como el propio Ministerio de Educación y su principal figura, la Ministra, estas apoderadas plantearon incluso la posibilidad de dejar a sus hijos e hijas en la casa y completar ahí sus estudios.

Comentó que las otras dos entrevistadas también plantearon que es deseable un buen ambiente escolar y buenos resultados académicos; y que eso obviamente se refleja en la elección del colegio. Añadió que aclaran que: “es más justo que todos los niños tengan las mismas oportunidades”, porque “la admisión escolar no se reduce a notas sino a inclusión”, pues están hablando de educación, de un derecho.

Expresó que por eso lo más justo de un sistema de admisión a los establecimientos educacionales es aquel que no mira ni la cara, el bolsillo, ni la libreta de notas, porque se trata de ejercer un derecho, donde la única restricción son los cupos limitados del establecimiento. Resaltó que en lo que va implementado del sistema entre 2016 y 2018, las cifras son alentadoras: 60% queda en su primera opción señalada y esa cifra sube a 80% entre las tres primeras opciones.

Sostuvo que por más de 30 años en la escuela fue competir -por acceso, recursos, estudiantes, rendimiento, proyectos, capacitación, profesionales, etc.- y eso significó, en lo concreto, estudiantes y escuelas de primera, segunda y tercera categoría. No se le puede pedir ningún cambio, reflejado en la implementación de este nuevo sistema, que se haga cargo de toda esa desigualdad sin dificultades, aprehensiones o resistencia de algunos. Pero, al mismo tiempo, es necesario exigir del Estado todas las herramientas necesarias para sacar adelante la tarea democrática de manera exitosa, porque lo que no debería estar en duda es el principio rector de la inclusión escolar.

Si la Constitución Política de Chile, con todo lo no garantista de derechos sociales que es, deposita en los padres el derecho preferente a elegir el colegio para sus hijos a través de la libre enseñanza, entonces el SAE no necesita cotas de resguardo por mérito al rendimiento escolar que signifiquen quitarle posibilidades a otros padres.

Los niños son niños, los hay de distintos tipos de familia, algunos sin familia responsable, con buen rendimiento, no tan bueno y mal rendimiento, con capacidades especiales o distintas donde se valoran quizás otras metas más allá del rendimiento escolar tradicional y todos tienen algo en común: son niños, niñas y adolescentes que deben estar insertos en el sistema escolar.

Planteó que para ejercer verdadero derecho a elegir, las normas que rijan la educación en Chile deben avanzar en ese sentido y no poner trabas de acceso. La educación escolar es obligatoria y con la Ley de Inclusión lo que se definió fue que se quería educación inclusiva, porque la segregación escolar profundizó y dañó gravemente ese principio rector de la educación, que era asumir el desafío de educar desde la diversidad.

Aclaró que quienes conforman la Coordinadora de Padres y Apoderados por el Derecho a la Educación, son madres y padres principalmente de la educación pública, formados también en la educación pública, que asumen el desafío de la inclusión como tal. Ahí está también su compromiso, porque ahora se sienten en mejores condiciones de igualdad para elegir el colegio para sus hijos y para las hijas e hijos de todo Chile.

Recordó además, que el sistema no obliga a aceptar el resultado de la postulación y finalmente, siempre va a recaer sobre los padres y madres el colegio que decidan para sus hijos e hijas.

Destacó que desestiman la idea de modificar la Ley de Inclusión resguardando el 30% de matrícula por mérito de notas en los establecimientos educacionales públicos, municipales, particulares subvencionados y de administración delegada, pues la única razón que podría motivarlos a apoyar un cambio sería hacer la ley más justa, pero quitándoles posibilidades a los padres de elegir.

Sostuvo que el Gobierno equivocó el nombre del proyecto, pues no debería ser “Admisión Justa” sino “Admisión Injusta” o bien “Aseguramiento por Rendimiento”, eso transparentaría el verdadero sentido del proyecto, dar garantías de un derecho, pero por mérito, o sea relativizar ese derecho.

Respecto del proyecto que extiende el concepto de inclusión escolar a las escuelas particulares pagadas, no tienen reparos, en tanto plantea modificaciones en el sentido de aumentar sus posibilidades de elección y crea también condiciones para terminar con la segregación por condición socioeconómica.

De los cambios menores como el de acceso preferente por parentesco, para hermanos, en un mismo establecimiento, según su parecer es razonable y están de acuerdo; al igual que en el número de postulaciones; de una a mínimo tres. Por eso dicen, con voz fuerte y clara, admisión sin selección es inclusión y educación con inclusión es el camino a consagrar la educación como un derecho.

8. El Presidente de la Asociación Nacional de Padres y Apoderados de FIDE (ANAPAF), señor Ricardo Salinas Sepúlveda.

El señor **Salinas** expuso mediante una [presentación](#) en la que señaló que la historia de la ley N° 20.845 sobre Inclusión Escolar da cuenta del objetivo de asegurar el derecho fundamental de los padres y madres a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos, consagrado en el artículo 19, N° 11, de la Constitución Política. Se concretó mediante la creación de un Sistema de Admisión Escolar fundado en los principios de inclusión y prohibición de toda discriminación arbitraria.

Señaló que la posición de su asociación, es que el SAE no garantiza a los padres, madres y apoderados el derecho a elegir el establecimiento de enseñanza para sus hijos y en su reemplazo les da el derecho a elegir en qué colegios concursarán (con algún orden de prelación según tengan hermanos en el colegio, sean prioritarios, hijos de funcionarios o exalumnos) por un cupo para que puedan estudiar sus hijos de acuerdo a lo que hoy es un sueño, un proyecto educativo que los interprete, que esté cerca de sus trabajos o de sus hogares, según las necesidades de cada familia.

Fundamentó que esto queda ratificado en el nuevo artículo 7 bis del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, introducido por la Ley de Inclusión Escolar, que señala: “el proceso de admisión de los y las estudiantes que desarrollen los establecimientos que reciben subvención o aportes del Estado se realizará conforme a 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.”.

Según su parecer es poco transparente, nadie sabe cómo funciona este Sistema, qué pasa con las prioridades que se señalan en las postulaciones, cuántos alumnos postulan en primera prioridad a ese colegio y cuántos quedan en él.

Aclaró que respecto de la educación inclusiva, suena muy positivo el mensaje, pero se preguntó qué sucede en un colegio cuando por el SAE quedan niños con NEET o NEEP y no hay un equipo especializado que pueda atenderles. Eso no es una inclusión aceptable. En cuanto a la equidad y no discriminación, es importante señalar que los colegios particulares subvencionados han educado entre el 30% y 40% de los niños más vulnerables del país.

Agrega que el Sistema de Admisión Escolar, contenido en la Ley de Inclusión, aún no ha entrado en vigencia en todo el país ni en todo su contenido, ya que en el diseño se consideró apropiada su implementación gradual, considerando la dificultad práctica de modificar las bases institucionales del sistema escolar financiado por el Estado, que cubre más del 90% de la matrícula nacional. Adicionalmente, esta transición progresiva permitiría, de acuerdo a la finalidad explícita del legislador, monitorear de mejor manera la implementación de los cambios procedimentales y permitir las correcciones que fueran necesarias para alcanzar los fines propuestos en la idea matriz de la reforma.

Manifestó que comparte en su mayoría la propuesta, ya que tiene claro que sus hijos finalmente van camino a una PSU y el mérito debe ser reconocido y más aún, asegurando el ingreso de 30% de alumnos prioritarios y 20% de alumnos preferentes. En cuanto a los proyectos educativos que requieran estimulación temprana, también según su parecer, es apropiado que se pueda seleccionar a los que realmente tengan aptitudes, garantizando también el ingreso de 30% de alumnos prioritarios y 20% de alumnos preferentes.

Hizo presente finalmente que los parlamentarios no pueden olvidar que en Chile existe una clase media, donde padres, madres y apoderados trabajan día a día por superarse y porque sus hijos sean buenos ciudadanos para el país. No es posible olvidar que se está legislando sobre una deuda del Estado de Chile hacia sus ciudadanos, ya que si existiera una educación de calidad, el anhelo por buscar un buen colegio no sería problema.

9. El Presidente de la Asociación Nacional de Funcionarios del Ministerio de Educación (ANDIME), señor Egidio Barrera Galdames y la Secretaria Nacional, señora Juana Fuentealba Valenzuela.

El señor **Barrera** y la señora **Fuentealba** expusieron mediante una [presentación](#) en la cual señalaron que el Ministerio de Educación de Chile es el órgano rector del Estado encargado de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, a través de una educación humanista democrática, de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza; estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística, y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.

Expresaron que esta institución es la llamada a velar por los derechos de todos los estudiantes, tanto de establecimientos públicos como privados. Plantearon que la misión del Ministerio de Educación es asegurar un sistema educativo inclusivo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación, desde la educación parvularia hasta la educación superior.

Manifestaron que es función del Ministerio de Educación que el sistema integrado por los establecimientos educacionales, financiado con recursos públicos provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público laico, respetuoso y pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.

Por lo tanto, el Estado debe generar los mecanismos que permitan a cada niño acceder a los espacios que mejor promuevan el desarrollo de todo su potencial, en función de su esfuerzo, talento y capacidades. El esfuerzo académico de los estudiantes, la participación de la familia en la educación de los niños y el trabajo comprometido de docentes con proyectos educativos de excelencia, tendrá como resultado una sociedad en la que primen la igualdad de oportunidades, la libertad y la justicia.

Enfatizaron que el Estado es responsable de la educación para todos y todas, por ende, es responsable de generar las condiciones para que los niños, niñas, jóvenes y adultos accedan a una educación de excelencia, independiente del contexto familiar y social en que se desarrollen, aunado al esfuerzo máximo de cada uno de los estudiantes y el apoyo incondicional de la escuela y responsabilidad de su familia, cuando esta última exista. Propende avanzar hacia una sociedad más justa, con igualdad de oportunidades, inclusiva y donde se practiquen los derechos humanos.

Plantearon que el proyecto del Ejecutivo viene a cambiar la esencia de la educación, planteando una educación inclusiva, restableciendo la exclusión por mérito académico. Asimismo, aplicando criterios académicos para la selección de un estudiante, pensando solo en el resultado y no en el proceso. Por otra parte, definiendo la selección de estudiantes como proyectiva hacia la movilidad social y a los del montón, los desarraigados del sistema educacional se quedan donde están. Además, aplicando criterios de "mérito y justicia", para un grupo selecto de estudiantes sin pensar en la responsabilidad del Estado con todos y todas.

Sostuvieron que las escuelas públicas deben establecer procedimientos propios de admisión, "por mérito"; sí por ética, el Estado debe proveer las condiciones y apoyos necesarios para que cada niño, niña, joven y adulto, avance en su propio proceso de aprendizaje, que de por sí, es un mérito. Además, que los establecimientos educacionales de especialización temprana apliquen sus propios procesos de admisión; siendo obligación del Estado facilitar los procesos de ingreso a la educación de todos y todas sin distinción para que alcancen los 14 años de escolaridad obligatoria que sustenta Chile. Finalmente, otorgar a cualquier establecimiento educacional la posibilidad de incorporar criterios de admisión-selección, desconociendo la realidad país, que más que seleccionar se debe buscar la forma de integrar a los miles de niños y jóvenes que han desertado y están fuera del Sistema Escolar.

Señalaron que el proyecto de Admisión Justa, plantea que “El sistema educativo, junto con ser fundamental para el desarrollo integral de las personas y del país, es una herramienta central de toda sociedad en la consecución de la movilidad social y de la superación de la pobreza, por lo que debe reflejar esta condición de manera determinada y reivindicar el esfuerzo como herramienta fundamental para el desarrollo de una sociedad moderna”.

Consideraron fundamental el desarrollo integral de las personas, la movilidad social y superación de la pobreza, y reivindicar el esfuerzo. Desde la pedagogía, el esfuerzo lo hacen todos, por el solo hecho de estar en la escuela, el Estado debe preocuparse de otorgar las herramientas necesarias a los docentes para lograr que cada niño y niña avance en el desarrollo de sus aprendizajes.

Sostuvieron que hablar de selección, mérito con criterios de inclusión, es no entender el concepto inclusión. La inclusión es un concepto propio de la pedagogía. Plantearon que la escuela debe ser capaz de incluir a todos los individuos en el proceso educativo, sin importar su condición, origen, raza, religión o género. Agregaron que para la inclusión escolar, la diversidad es un valor positivo dentro de la escuela.

Estimaron que todas las personas son diferentes y que, independientemente de sus características (físicas, psicológicas, sociales, culturales), tienen el mismo derecho a recibir una educación de excelencia. Concluyeron que el fin de la educación inclusiva es lograr el bienestar individual y social de todos los sujetos que participan dentro del sistema de educación formal.

Comentaron que los objetivos del proyecto admisión justa, que consisten en modificar las normas de admisión, permitiendo que los establecimientos educacionales de alta exigencia puedan establecer procedimientos propios de admisión que consideren el rendimiento académico, de acuerdo a criterios objetivos, a partir de 7° básico, y permitir también que los establecimientos educacionales de especialización temprana tengan sus propios procesos de admisión.

Considerando lo anterior, el principio que subyace a estos establecimientos debe ser fomentado y replicado cuidadosamente en aquellas escuelas que demuestren resultados académicos e indicadores de desarrollo de alto desempeño.

Respecto del artículo 7 del proyecto, comentaron con preocupación que todos los proyectos educativos deben postular a un alto nivel de desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes. El desarrollo académico es tarea del establecimiento.

Por su parte, los establecimientos de especialización temprana tienen dos años para desarrollar los aprendizajes de los estudiantes y despertar sus opciones para su vida. Pero, se preguntaron, dónde está el asegurar la opción de los padres el acceso al establecimiento, si este tiene mayor demanda, bajo el supuesto que son de “calidad”.

Concluyeron comentando que el proyecto admisión justa no es una propuesta de mejora al Sistema de Admisión Escolar que está en la Ley de Inclusión, porque excluye, sectariza y precariza aún más el sistema educacional chileno.

Asimismo, utiliza conceptos de mérito, inclusión y el esfuerzo como herramientas excluyentes, solo para los que tienen "mérito" y "esfuerzo"; con absoluto desconocimiento pedagógico de los conceptos.

Por otra parte, obvia el proceso de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y docentes, en que ambos van al encuentro del otro, con los otros, con trabajo colaborativo, de equipo y participativo.

Además, utiliza el eufemismo comunicacional de que los padres eligen el establecimiento educacional para sus hijos e hijas, en circunstancias de que son los establecimientos los que elegirán a sus hijos e hijas de acuerdo a sus calificaciones (rendimiento).

Por último, transgrede los artículos 1, 2, 10 y 11 de la Constitución Política de la República, en los que se plantea el derecho a la integridad física y psíquica, el derecho a la igualdad ante la ley y a la no discriminación arbitraria, el derecho a la educación y el derecho de los apoderados a escoger un establecimiento de enseñanza para sus hijos.

10. Presidente del Colegio de Profesores de Chile A.G., señor Mario Aguilar Arévalo.

El señor **Aguilar** comenzó citando al profesor y científico señor Humberto Maturana, quien señaló que las palabras crean realidad. Por ello, se preguntó si en el proyecto existen personas más dignas para gozar del derecho a la educación que otras, porque se ha utilizado la palabra "mérito" en el proyecto.

Recordó la definición más aceptada de la palabra mérito, que significa "la acción digna de premio o castigo", es decir, las personas pueden acceder a un premio si tienen alto mérito o pueden ser castigadas si tienen poco mérito. Sostuvo que palabras como esta, crean realidad. Se está suponiendo cuando se destaca de sobremanera el mérito en un sistema de admisión escolar, que hay quienes podrían acceder a una buena educación solamente en base al mérito y quienes no posean ese mérito debiesen ser castigados.

Hizo presente que los artículos 28 y 29 de la Convención de los Derechos del Niño, suscrito por Chile, que se refiere al derecho de acceder a la educación en igualdad de oportunidades, debe ser respetado.

Por otra parte, mencionó la frase del Presidente Piñera cuando lanzó esta iniciativa en un acto oficial, señalando "el proyecto dará más libertad y flexibilidad para quienes estén en la industria de la educación". Luego matizó su frase, pero posee un mérito de sinceridad, ya que el proyecto está concentrado en el derecho de los sostenedores para elegir a quienes quieren educar. Eso lo dijo el Presidente de la República.

Otro antecedente importante del proyecto se refiere al malestar de las familias que no quedaron en los colegios en los que sus hijos estaban postulando. Expresó que ese malestar ha existido siempre. Es necesario recordar ciertas obviedades, por ejemplo, cuando existen mil postulantes para 300 cupos, habrá 700 postulantes que no quedarán, cualquiera sea el sistema de admisión que se genere. Por consiguiente, existe una frustración de los niños y de sus familias, y que es de siempre, cuando han existido pocos colegios que tienen una alta demanda y hay pocos cupos.

Sostuvo que como Colegio de Profesores les encantaría discutir un proyecto que se llame “Educación Justa” más que “Admisión Justa”, que debiera significar que todas las escuelas públicas tengan las condiciones óptimas de ingreso y no unos pocos. Consideró que el proyecto agudiza la discriminación, ya que el mérito se basa solo en el guarismo de la nota, el que es relativo.

No significa que las notas no sean importantes, pero no es una gráfica absoluta y única. Por ejemplo, hay alumnos con un promedio 6,3 y otro con 5,8 y según este proyecto el de promedio 6,3 es “más meritorio” que el de 5,8, pero ello no es así. Incluso puede ser todo lo contrario, puede ser que ese alumno de 5,8 es mucho más meritorio que el de 6,3 por sus condiciones familiares, socioeconómicas, serios problemas de infraestructura en los colegios públicos.

Resaltó que el tema de la igualdad de oportunidades, que están en los convenios internacionales suscritos por Chile para acceder a la educación, se ve muy lesionado cuando existen escuelas públicas con plagas de ratones, y no se refleja la igualdad en colegios que se encuentran abandonados por el sistema público. Los niños que quieren rendir un examen para entrar a un colegio no podrán demostrar su mérito e irán en una carrera desventajosa si están estudiando en dichas condiciones.

Por tales motivos, solicitó el rechazo del proyecto presentado y, una vez rechazado, convocar a una mesa de trabajo entre el Gobierno, el Parlamento y los actores sociales de la educación: apoderados, profesores y los propios estudiantes, para evaluar de manera participativa a través de una discusión concreta la propuesta de un proyecto de ley bajo conceptos participativos. Expresó que se encuentran disponibles para trabajar en un proyecto que no se base en la discriminación como el actual.

11. Prorrector de la Universidad de Chile, señor Rafael Epstein Numhauser.

El señor **Epstein** expuso en base a una [presentación](#), en la que señaló que los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación en la práctica no se implementaron y persistió la segregación, es más, es considerado por los expertos uno de los sistemas más segregados de la OCDE, ya que no contemplaba un sistema centralizado, lo cual lo hacía extremadamente ineficiente. Todos los países avanzados contemplan sistemas centralizados. Cuando había sobredemanda, el colegio decidía.

Respecto de los problemas de la asignación escolar, expresó que a cada estudiante se le asigna un colegio de su preferencia, pero los colegios tienen un número limitado de asientos. Las preferencias sobre colegios son reveladas por los postulantes y sus familias.

Las prioridades de postulantes en colegios definidas por ley: hermanos, hijos de funcionarios, exalumnos. Hay cuotas para tipos de postulantes según colegio: prioritarios, PIE, alta exigencia y especialización temprana.

En cuanto a las restricciones del modelo, señaló que si un colegio es muy demandado, es decir, tiene mayor cantidad de postulantes que cupos disponibles: se desempata de acuerdo a las prioridades y si el empate persiste, se desempata de manera aleatoria.

A continuación, mencionó las propiedades teóricas del Algoritmo de Aceptación Diferida, que es el más utilizado a nivel internacional: siempre genera una asignación estable, porque no hay pares alumno-colegio que se prefieran y no estén asignados juntos. La asignación “Pareto” domina a las otras estables, puede haber asignaciones más eficientes, pero no son estables.

Además, destacó que es compatible en incentivos. Lo mejor que una familia puede hacer es revelar sus verdaderas preferencias. El algoritmo es muy atractivo para las políticas públicas, donde está demostrado que la mejor estrategia de las familias es poner los colegios que prefieren en el orden que los prefieren, y es el mejor resultado.

Sostuvo que postular a más colegios reduce probabilidad de quedar sin asignación. El sistema permite cambiarse de colegio y asegura un cupo en el establecimiento actual para los que no lo consiguen. Hay postulantes que quieren cambiarse a un colegio preferido, es decir, tienen una sola preferencia sobre su asignación actual. Postulantes en zonas rurales pueden no tener más de uno o dos colegios en su comuna o zona.

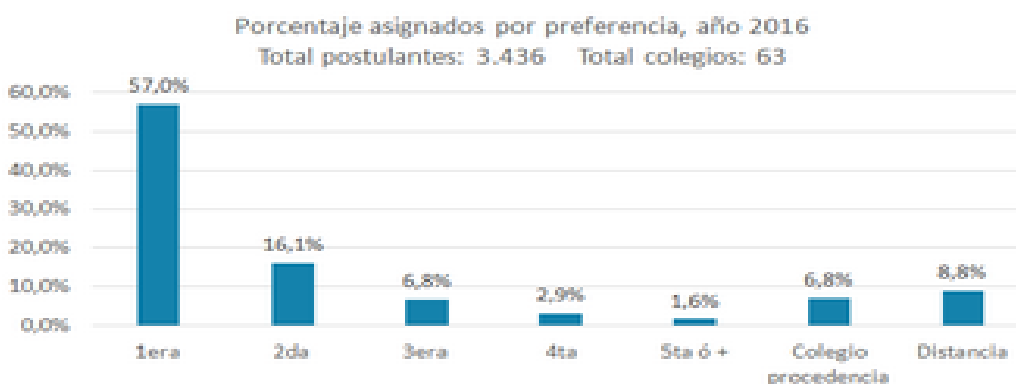
Según la experiencia internacional: se puede limitar tanto la cantidad mínima como máxima de establecimientos (Nueva York: máx. 12; Francia: 3 - 8 varía según distrito; Finlandia: máx. 5). En Ámsterdam las preferencias promedio aumentaron de 6 a 10 colegios para reducir el número de no asignados.

Reflejó la experiencia del SAE 2016, 2017 y 2018 que comenzó en la Región de Magallanes, en las siguientes láminas:

Experiencia SAE 2016 – Mecanismo principal

Implementación en la Región de Magallanes.

Niveles Pre-Kínder, Kínder, 1° y 7° Básico y 1° Medio.

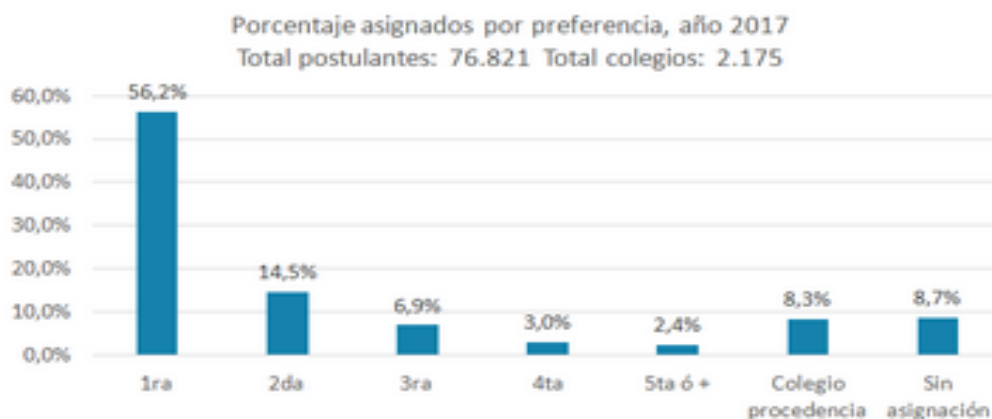


Experiencia SAE 2017 – Mecanismo principal

Extensión a Tarapacá, Coquimbo, O'Higgins y Los Lagos.

Niveles Pre-Kínder, Kínder, 1° y 7° Básico y 1° Medio.

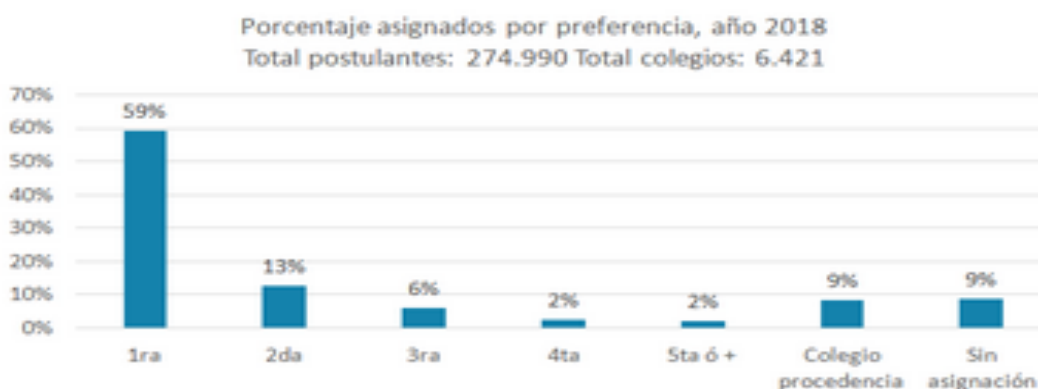
Región de Magallanes: todos los niveles.



Experiencia SAE 2018 – Mecanismo principal

Todas las regiones excepto Región Metropolitana

Regiones antiguas en todos los niveles



Luego relató el caso de Washington D.C., publicado el 20 de marzo 2019 en el Washington Post, donde el sistema se implementó recientemente con la ayuda de Alvin Roth, profesor de Stanford y premio Nobel de Economía 2012.

Finalizó su exposición citando al premio Nobel de Economía Alvin Roth: "Si no tenemos capacidad en las escuelas A-plus para todos los niños, entonces algunos niños no van a ir a las escuelas A-plus, ningún sistema de admisión puede arreglar eso".

12. El Gerente General de AptusChile, señor Rodrigo López Díaz.

El señor **López** expuso en base a una [presentación](#), en la que señaló, en cuanto a la corrección y ajustes a los criterios de admisión, que en Chile existen estructuras familiares distintas. Resulta clave para respetar el espíritu original de la ley permitir que niños y jóvenes del mismo núcleo familiar puedan asistir al mismo establecimiento. Resulta adecuado modificar la ley para priorizar en la admisión a niños y jóvenes que pertenezcan al mismo núcleo familiar que un estudiante del establecimiento.

Del mismo modo, sostuvo la necesidad de modificarla respecto de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales permanentes. La ley actual efectivamente no permite priorizar en escuelas especializadas y con PIE a estudiantes con necesidades especiales permanentes. Esto se soluciona de buena manera dando prioridad a estas postulaciones en dichas escuelas. Sin embargo, un tema a tener en cuenta es el nivel de concentración, o qué porcentaje de la matrícula total del establecimiento termina siendo compuesto por niños con estas características. En escuelas especialistas (por ejemplo, escuelas para niños ciegos, sordos, etc.) es potencialmente deseable que el 100% de los estudiantes tengan dicha necesidad educativa.

En escuelas que no son especialistas, pero tienen PIE, es importante dimensionar qué porcentaje de su matrícula realmente pueden manejar que tengan estas necesidades y a la vez asegurar que reciban el financiamiento adecuado para ello. Hoy en día, la subvención PIE tiene una cuota máxima de niños por curso y no pagan esa subvención si hay más niños con dichas necesidades. Habría que alinear la subvención PIE con los cupos que se definan de integración para cada escuela en el SAE y la matrícula real de integración que quede definitivamente en cada escuela luego de aplicar el sistema de admisión.

De la misma forma, estimó deseable visibilizar en la priorización de admisión la realidad de los niños y jóvenes del Sename, por ser una de las poblaciones más vulneradas en nuestro país. En este contexto, aparece la misma situación: puede que haya escuelas especializadas en los mismos hogares, donde sea deseable tener una alta concentración de estudiantes de este grupo. Sin embargo, en el caso de escuelas no especializadas, es relevante ser consciente de la concentración de estudiantes Sename en una escuela y el apoyo (financiero y de otro tipo) que reciba dicha escuela para poder atender adecuadamente a estos niños y jóvenes.

En este sentido, suena razonable, en primer lugar, entregar una subvención especial mayor, con una lógica similar al PIE, a las escuelas que atienden a estos estudiantes, cosa que puedan atenderlos de forma adecuada. Por otro lado, es importante poner atención a la concentración de estos estudiantes, tal vez a través de cupos (de forma similar al PIE), para evitar una sobreconcentración en un número reducido de establecimientos en que se termine segregando a estos estudiantes.

Por otra parte, hizo presente la necesidad de mantener continuidad en una misma red (sostenedor). Un punto no abordado en los distintos proyectos de ley es la continuidad de estudios de un estudiante que va a una red de escuelas que tiene separados sus colegios de básica y de media en RBD distintos. En estos casos, la ley impide a esas redes asegurar a las

familias la continuidad de estudios de sus hijos en sus mismos establecimientos. Dada la relevancia que da la legislación a los proyectos educativos y a la elección de los padres, es deseable que si las familias desean mantener a sus hijos en la misma red, lo puedan hacer (incluso si la red prefiriera no mantenerlos).

Propuso para estos efectos, que al comienzo del proceso de admisión de cada año, los padres de estudiantes que egresan de educación básica de una red (sostenedor) puedan optar por darles continuidad en los colegios de la misma red. La red debería, obligatoriamente, matricularlos en alguno de sus colegios y luego de eso reportaría los cupos que aún quedan disponibles para ser asignados por el SAE.

En otro orden de materias, sugirió la priorización de un mayor porcentaje de estudiantes vulnerables. Dos proyectos de ley proponen aumentar los cupos que permitan asegurar un porcentaje de estudiantes vulnerables en un colegio. Esto es deseable desde una perspectiva de integración y parece razonable que un criterio para poder dar más cupos a los prioritarios sea que el colegio esté sobre cierto nivel de categoría en el ordenamiento de la Agencia de la Calidad. Esto porque lo deseable es atraer a estudiantes vulnerables a escuelas funcionales.

Dado que en base a la ley SEP existe un incentivo económico a atraer estudiantes vulnerables, es importante que el hecho de dar preferencia a estudiantes prioritarios a una escuela se haga por las razones correctas y no estar asegurando a escuelas de mal desempeño cupos precisamente para los estudiantes que más se quiere proteger. Dado, además, que entre las escuelas de las categorías más altas en el ordenamiento de la Agencia de la Calidad hay mayor presencia de escuelas de niveles socioeconómicos promedio más altos, esto actuaría como un vehículo real de integración social.

Sostuvo que un elemento clave para que esto ocurra de forma efectiva es que estos estudiantes prioritarios estén libres de todo pago en cualquier escuela, ya sea pública o subvencionada, en que queden matriculados, lo que ya ocurre en buena parte gracias a la ley SEP. Habría que abordar en caso de las escuelas que no tienen convenio SEP, que muchas veces optan por no tenerlo a pesar de tener algunos estudiantes prioritarios, para evitar la burocracia asociada a la rendición de cuentas y uso de recursos. Esto pasaría más bien por simplificar la rendición, especialmente en el caso de escuelas con pocos estudiantes prioritarios.

13. El Director de Educación de la Fundación Nodo XXI, señor Víctor Orellana Calderón.

El señor **Orellana** expuso en base a una [presentación](#), en la que señaló de los objetivos del proyecto de ley de Admisión Justa (luego dividida en dos proyectos separados) que se propone reponer el mérito como criterio para la admisión, apelando a su mayor justicia como oposición al azar. Sin embargo, el proyecto acepta que ya no resulta legítimo el copago como instrumento de selección, por lo que apela solo al mérito de los estudiantes y no, como algunos han formulado, al mérito de sus padres expresado en disposición y capacidad de pago.

Expresó que el proyecto ingresado a la Cámara de Diputados (boletín N° 12.488-04) incorpora además la idea de proteger a establecimientos de

alta o especial exigencia, como instrumentos de movilidad social para jóvenes de sectores sociales populares de alto rendimiento académico (y por ende, mérito). El proyecto ingresado al Senado (boletín N° 12.486-04) se compone de algunas correcciones al SAE que están dentro del espíritu de su creación, pero abre la posibilidad a que los establecimientos seleccionen hasta el 30% de su matrícula.

Sostuvo que hay tres ideas fuerza: la libertad de elección de establecimiento por parte de los padres, el mérito de los estudiantes, y los liceos de alta exigencia.

En cuanto al debate, se preguntó si es ideológico o inconducente. Sostuvo que, en general, tienden a enfrentarse dos visiones respecto de la idea de justicia: quienes alegan que es más justo el mérito que el azar, porque reconoce el esfuerzo (Ley de Admisión Justa) y quienes alegan que el azar es más justo, puesto que los derechos sociales no pueden depender de un rendimiento sino de una condición ciudadana igualitaria (Ley de Inclusión).

Estimó que ese debate, aunque válido desde un punto de vista abstracto, resulta inconducente respecto de la educación escolar chilena. Lo que está en juego no es la escasez de cupos para establecimientos de “alto rendimiento” ni la forma adecuada de distribuirlos, sino los problemas, arrastrados hace décadas, de una universalización de la educación escolar que no fue capaz de cumplir las expectativas sociales. La gran pregunta de la justicia educativa, en suma, no está en la distribución de los estudiantes, sobrepasa el debate sobre admisión e incluso sobre gratuidad, y obliga a mirar a la oferta educativa construida.

Expresó que mientras la Ley de Inclusión es una iniciativa que, con sus avances, no ataca el corazón del problema -lo aborda distributivamente, lo que se considera un error-, la Ley de Admisión justa es, centralmente, una estrategia mediática sin mayor densidad educativa.

En cuanto al panorama del “Alto Rendimiento” escolar en Chile, aseguró que el rendimiento académico se encuentra en gran medida condicionado por el nivel socio-económico, pero se obvia qué se entiende por rendimiento bajo, alto y medio. Es decir, los que tienen mejores condiciones socioeconómicas, tienen mayores oportunidades.

Esto se agrava por los problemas de validez del Simce (Florez, 2017) y por el hecho que sus niveles de logro hayan sido formulados *ex post*. Como *ranking*, Simce ordena según nivel socioeconómico, pero no se sabe qué significa eso exactamente desde el punto de vista educativo. Lo mismo ocurre con el puntaje PSU después de la estandarización, aunque la PSU no se haya elaborado para dar cuenta de la calidad de la enseñanza media.

Chile tiene un comportamiento general y transversalmente bajo en PISA, de lo que se desprende que, aunque las diferencias obedecen en términos relativos a la posición socioeconómica (a los sectores bajos les va peor que a los altos), estas no son lo importantes en términos absolutos como a menudo se piensa.

La cultura del alto rendimiento escolar de sectores populares en Chile, más que una cuestión puramente académica o de talentos, supone una disposición de ingreso y participación activa en la vida moderna. De ahí que el carácter académico, cultural y cívico de tal paso se presente como una

cuestión conjunta. Los estudiantes de “alto rendimiento” son, al mismo tiempo, los de mayor participación social y política.

La excelencia no es vista como distinción de grado (desempeño alto), sino como distinción cualitativa, y está vinculada a ciertas cualidades morales de orientación de índole moderna que se separan del desinterés por el desarrollo personal atribuido al contexto. Se trata más de una diferencia de intereses y disposiciones que de capacidades.

En cuanto a la “libertad” de elección de los padres, señaló que la universalización de la enseñanza media en Chile coincide con la expansión del sector particular-subsidiado (especialmente el lucrativo). Para la gran mayoría de la población, la elección de escuela no se vive como libertad sino con temor: temor al “flaite”, temor a una oferta escolar fallida asociada con la educación municipal, ausencia de orientaciones en el postulante que hagan plausible un camino a los liceos emblemáticos y naturalización del hecho que los colegios particular-pagos son una realidad social totalmente ajena.

La elección de colegio particular-subsidiado está vinculado al camino de estudios superiores en el sector privado masivo. Tanto el colegio particular-subsidiado respecto del liceo tradicional como la universidad privada masiva respecto de la vieja universidad pública (Orellana et al, 2017), configuran una realidad socioeducativa específica, de la llamada “clase media emergente”.

En cuanto a los efectos plausibles de Admisión Justa en régimen, sostuvo que habrá una alteración moderada o leve de la distribución, incluso más leve que Ley de Inclusión (cuya capacidad de inclusión social ha sido cuestionada).

Además habrá contradicción entre notas, rendimiento académico y mérito. Las notas no pueden ser consideradas ni rendimiento académico ni mérito, por cuanto se trata de métricas no comparables entre sí y que no permiten, en promedios, observar procesos. Con exámenes se cae en el problema del carácter social del rendimiento (teoría del capital cultural): el propio proyecto de ley acepta que la condición socioeconómica no puede ser, ni directa ni indirectamente, criterio de admisión. La poca atención al problema de medición del mérito (se podría haber elaborado un sistema nuevo como el de las experiencias internacionales que cita el Mensaje de la iniciativa) hace suponer que el proyecto no se ancla en un punto de vista educativo, sino más bien mediático.

Sostuvo también que habrá contradicción entre mérito (diferenciación vertical) y cercanía con el proyecto educativo (diferenciación horizontal). En caso de que los establecimientos seleccionen de acuerdo a la especificidad de su proyecto académico, esto no es imputable necesariamente a mérito, ya que el mérito supone una métrica común de comparación (alto, medio, bajo) y no una diferencia cualitativa. De tal modo, no queda clara la legitimidad de la selección si no puede atribuirse al mérito, pues se señala explícitamente en el proyecto que no puede haber discriminaciones de tipo “socioeconómico, religioso, cultural o de otra índole”.

En cuanto a las recomendaciones generales, propuso pasar de los enfoques distributivos que naturalizan el “alto rendimiento” como inalcanzable, a un enfoque propiamente educativo que se proponga universalizar tales disposiciones y conductas.

Para ello, se requiere ayudar a los liceos públicos tradicionales a hacer mejor su trabajo, confiando en sus profesores y estudiantes, terminando con procesos de certificación mal llamados “evaluativos” que no aportan nada salvo burocracia, escuchando los planteamientos que, hace más de una década, vienen haciendo sus estudiantes y comunidades, y expandiendo su matrícula y otorgándoles en tutoría mayor responsabilidad sobre otros liceos públicos.

Al mismo tiempo, propuso poner énfasis en la expansión de la educación pública de calidad, dejar de financiarla vía matrícula para pasar a aportes institucionales como en la mayoría del mundo occidental.

Respecto de las recomendaciones específicas respecto del SAE, sugirió incorporar las modificaciones introducidas en el proyecto del Senado referidas a los estudiantes de necesidades educativas especiales permanentes y vinculación al Sename.

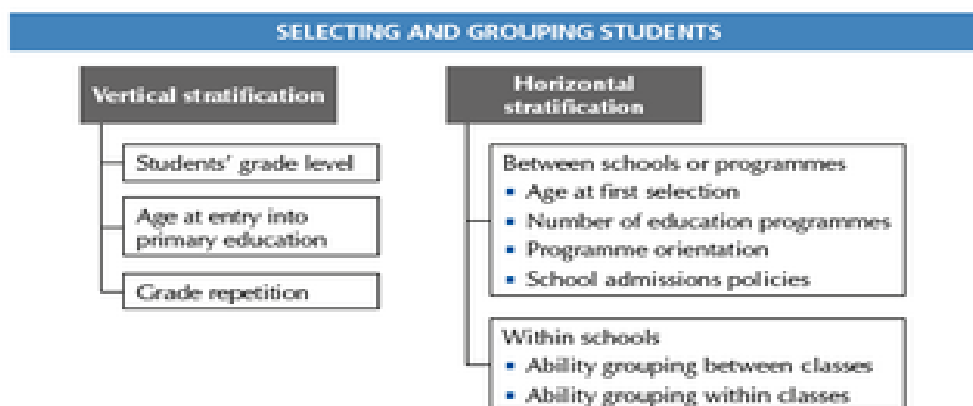
Del mismo, propuso mejorar la información y asistencia a la postulación para población de menor cercanía con las formas actuales de comunicación (internet, plataformas digitales, etc.).

Finalmente, sugirió establecer un sistema de asignación caso a caso para estudiantes de apoderados que no acepten las opciones dadas. Este sistema debe ser presencial, permitir el diálogo y dar explicaciones entendibles del proceso de admisión para los apoderados.

14. El Director de la Cátedra Unesco de Políticas Comparadas de Educación Superior de la Universidad Diego Portales, señor José Joaquín Brunner Ried;

El señor **Brunner** expuso en base a una [presentación](#), en la que expresó que la OCDE en todas sus publicaciones anuales de estadísticas educacionales, monitorea lo que es conocido como selección y/o agrupamiento, en definitiva la ordenación de estudiantes, porque se hace cargo que todos los países cuentan con una organización específica, en el entendido que todos los estudiantes poseen con habilidades distintas, ya sea comportamientos, intereses y ritmos de aprendizaje. Por consiguiente, existen políticas para ordenar al estudiantado de distintas maneras y prácticas que se utilizan a este efecto.

Exhibió la ordenación a través del siguiente esquema de Estratificación de los Sistemas Escolares: por un lado se encuentra la llamada “estratificación vertical” y por el otro la “estratificación horizontal”:



Graficó que los resultados de los distintos mecanismos de estratificación varían en los diferentes países. Destacó que la intensidad del uso de la repetición varía entre países, pero es bastante común que exista. Agregó que existen dos grandes políticas, aquella que pretende tener un solo programa comprensivo y escuelas, donde todos van desde el principio hasta el final, y hay colegios y países que utilizan con mayor o menor grado de intensidad la selección de sus alumnos.

A continuación, exhibió en la siguiente lámina cómo se ubica Chile en relación a los demás países en el uso de las políticas y prácticas:

Políticas y prácticas en uso

Criterio considerado	Chile	OCDE
Diversos tipos de programas/colegios disponibles a los 15 años (número)	3	2,7
Edad de primera selección entre programas diferentes (años)	16	14
Rendimiento académico previo (% siempre y a veces)	51	60
Recomendación del colegio de proveniencia (ibid)	35	53
Compromiso con creencias, filosofía, proyecto del colegio (ibid)	29	36
Requerimiento del alumno o necesidad especial (ibid)	52	67
Presencia de familiares o ex alumnos (ibid)	72	48
Residencia (ibid)	27	62
Agrupamiento por habilidad en cursos diferentes en todas las asignaturas (ibid)	6	8
Agrupamiento por habilidad en cursos diferentes en alguna(s) asignatura(s) (ibid)	22	38
Agrupamiento por habilidad dentro del curso en todas las asignaturas (ibid)	3	5
Agrupamiento por habilidad dentro del curso en alguna(s) asignatura(s) (ibid)	38	51

OECD, PISA 2015 Results, Vol. 2, Policies and Practices for Successful Schools

En cuanto a Chile, señaló cuatro aspectos atinentes a considerar:

En primer lugar, un arreglo antiguo: temprana diferenciación por estrato social; el caso de las preparatorias a comienzos de siglo.

En segundo término, un progreso importante a lo largo del tiempo: educación básica comprensiva, aunque con débil base en ET y desigual calidad.

Un tercer aspecto dice relación con un régimen de admisión interesante en curso de experimentación (*matching market* en base a un algoritmo), aunque sujeto aún a variadas incógnitas y sin impacto en mejorar calidad/equidad de oportunidades educacionales.

En cuarto lugar, un desafío: cómo asegurar diversidad de provisión en nivel secundario, que ha universalizado el acceso y la graduación.

En cuanto al tipo de acceso a la secundaria, sostuvo la máxima diversidad de oportunidades con canales variados. En todos, con una robusta formación de competencias generales (cognitivas, inter e intrapersonales) y posibilidades de especialización según intereses, vocaciones y modalidades del aprendizaje.

Respecto del caso especial de liceos de excelencia y paradigmáticos, los consideró un canal vital para movilidad competitiva (no-apadrinada o patrocinada,) que alimenta conformación de grupos directivos mesocráticos y meritocráticos. Por ello, eliminar este canal alimentador resulta incomprensible, sobre todo si luego se postula “movilidad patrocinada”, vía

colegios privados pagados. Al contrario, sostuvo que deben servir como modelo en el sistema.

15. El Abogado de la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE), señor Rodrigo Díaz Ahumada.

El señor **Díaz** expuso en base a una [presentación](#), en la que manifestó la posición de FIDE frente a los proyectos de ley que buscan modificar los sistemas de postulación y admisión en el sistema escolar.

Expresó que los procedimientos que se han introducido en virtud de la ley N° 20.845 para regular los procesos de postulación y admisión a los establecimientos educacionales restan autonomía a su gestión educativa de estos establecimientos educacionales, afectando el derecho de libertad de enseñanza, ya que introduce al Estado en la facultad de “organizar” dicha gestión, sin que ello asegure, la otra dimensión de dicho derecho, que es la libertad de los padres y apoderados para escoger el establecimiento educacional que desean para sus hijos, dado que el proceso puede concluir en el azar. Recordó que en el último proceso, solo seis de cada diez familias fueron favorecidas al quedar sus hijas e hijos en el establecimiento educacional que habían escogido como primera opción.

Asimismo, sostuvo que el sistema instalado desconoce el hecho que el acceso a la información, que le permite a los padres escoger la opción más apropiada, por razones culturales en muchísimos casos es limitada y, por otra parte, al regular el acceso a la información, no da pie a que se establezca un compromiso efectivo de la familia de los estudiantes con el proyecto educativo que puede tener características específicas destinadas a favorecer un tipo de población. Por ejemplo, en el caso de la Fundación Educacional de la Araucanía, que tiene 106 establecimientos educacionales en las regiones octava y novena, la legislación vigente le impide desarrollar acciones, o aplicar instrumentos, que prueben la sintonía de las familias, en el primer caso, y de los y las estudiantes que postulan, en el segundo, con el proyecto educativo de la fundación que busca la preservación de los elementos esenciales de la cultura mapuche, con el fin que mediante un proceso selectivo se les otorgue preferencia en el proceso de admisión.

Además, se limitó significativamente el incentivo al mérito académico que inspira la gestión de proyectos educativos que valoran la disposición de los estudiantes para cursar sus estudios, buscando mejorar su condición socioeconómica y cultural de origen. La experiencia internacional muestra que la valoración del mérito académico ha sido reconocida en todos los países que forman parte de la OCDE como criterios de selección en los sistemas de admisión del nivel escolar y, en el caso chileno, los establecimientos emblemáticos que lo han aplicado, se han distinguido como instituciones que promueven la movilidad social.

Se argumenta que dadas las diferencias de capital cultural de los estudiantes, los procesos de admisión por selección académica, tiene carácter segregador en perjuicio de los estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad, esto que podría ser válido para las selecciones que se realicen en el inicio de la enseñanza básica, no tiene un valor argumental sólido, cuando se trata de postulaciones al nivel de séptimo año de enseñanza básica, dado que seis o, en muchísimos casos, siete años de

escolaridad permiten corregir la asimetría de ese capital cultural, como lo prueba la experiencia.

Otro argumento esgrimido es que con el nuevo sistema se corrige la segregación académica, permitiendo que se desarrolle el efecto par en beneficio de los alumnos de menores capacidades. Las escasas evidencias de investigación existentes en Chile prueban que no necesariamente agrupar físicamente a estudiantes de distintas capacidades pueda significar, por sí solo, un mejoramiento de la calidad educativa grupal, es más, perfectamente podría darse el efecto contrario, en circunstancias como esas. Los docentes, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes de menor capacidad, podrían optar por sacrificar objetivos y contenidos programáticos, con perjuicio grupal.

Añadió que una política educacional inclusiva donde el efecto par cumpla un rol positivo, es naturalmente deseable, pero ello requiere docentes competentes para trabajar la diversidad y con más tiempo no lectivo disponible, sistemas de evaluación que evidencien un progreso personal, plantas profesionales complementarias que brinden apoyo psicopedagógico, cursos menos numerosos, aulas apropiadas y variados recursos didácticos, condiciones todas que Chile está lejos de alcanzar con el monto de los recursos que el Estado asigna a la educación escolar.

Por esas razones, sostuvo que en FIDE se valoran estas iniciativas legales que tienden a corregir algunas de las dificultades generadas a la enseñanza particular subvencionada por ciertas políticas educacionales puestas en juego en la anterior administración.

16. La Directora Ejecutiva de Acción Educar, señora Magdalena Vergara Vial.

La señora **Vergara** expuso mediante una [presentación](#) en la que se refirió a los pro y contra del Sistema de Admisión Escolar:

Pro y contras del SAE

acciónEducar

Pro	Contras
Impide cualquier discriminación posible.	Compromiso con el proyecto educativo es unilateral y virtualmente irrevocable. Prohíbe que establecimientos tengan algo que decir respecto a quienes se hacen parte de su comunidad.
Maximiza en promedio elección de los padres.	Prohíbe el uso de ventajas legítimas (ej. notas, asistencia, cercanía al proyecto educativo). Convierte a los estudiantes y a sus familias en entidades sin atributos: se trata a todos igual aunque sean diferentes.
Mayor parte de los casos la asignación está dentro de preferencias de los padres.	Aplicación del algoritmo aleatorio resulta un criterio contra intuitivo para padres. Última instancia (asignación por distancia) es arbitraria y especialmente limitante.

Sostuvo que la legislación vigente permite una categoría de excepción que muestra una profunda desconfianza del legislador frente a los

establecimientos: las condiciones de selección son inteligentes, pero muy acotadas en su alcance (30% de los cupos del 20% de estudiantes de mejor rendimiento en sus colegios de origen), innecesariamente exigentes y eventualmente arbitrarias (“prestigio” y “trayectoria”).

El proyecto actual flexibiliza, sin por ello dejar de considerarlos una excepción. Se mantiene una cuota de inclusión (50% alumnos prioritarios o preferentes). La ley garantiza la no discriminación arbitraria y la fiscalización de la Superintendencia de Educación.

A continuación se refirió a los pro y críticas de los liceos de excelencia en torno a lo que más genera conflicto:

Liceos de Excelencia lo que más genera conflicto:

acciónEducar

Pros	Críticas
Reconoce esfuerzo familia y estudiante.	Beneficia a familias de mejores niveles socioeconómicos.
Entrega oportunidad conforme a capacidades del niño para su máximo desarrollo.	Mérito estaría dado por lugar de nacimiento. No se puede discriminar por vulnerabilidad.
Permite movilidad social de niños de familias vulnerables.	Genera segregación.
Son diversos, reuniendo estudiantes de todos los niveles <u>socioeconómicos</u> .	

Argumentó que el Sistema de Admisión Escolar debe garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Todos los niños son diferentes y darles igualdad de oportunidades implica hacerse cargo de esas diferencias y no neutralizarlas, buscando desarrollar al máximo sus capacidades. Esta oportunidad excepcional no perjudica a los demás estudiantes (efecto par).

Los liceos de Excelencia son fuente de movilidad social: Allende y Valenzuela (2016), Bucarey et al. (2014), Carrasco et al. (2014), Fontaine, A. y S. Urzúa (2014). No es posible negar el valor agregado que entregan estos colegios, a pesar de que su medición es compleja. Permiten romper brecha existente con colegios particulares pagados y que sus alumnos ingresen a las universidades más selectivas del país.

Luego exhibió un gráfico del porcentaje de alumnos que ingresan a las universidades Católica y de Chile por liceo:

% de alumnos que entran a las Universidades Católica y Chile por liceo

Nombre	Comuna	Entra a UCH o PUC	C. Desempe. E. Media (2017)
INTERNADO NACIONAL BARROS ARANA	SANTIAGO	18%	MEDIO
LICEO ANDRES BELLO	SAN MIGUEL	9%	MEDIO
LICEO B 42 TAJAMAR	PROVIDENCIA	21%	MEDIO
LICEO CARMELA CARVAJAL DE PRAT	PROVIDENCIA	52%	ALTO
LICEO CARMELA SILVA DONOSO	ÑUÑO A	13%	ALTO
LICEO COMERCIAL INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO DE CHILE (EX A99)	SAN MIGUEL	1%	MEDIO
LICEO CONFEDERACION SUIZA	SANTIAGO	4%	-
LICEO DARIO SALAS	SANTIAGO	4%	INSUFICIENTE
LICEO DE APLICACION RECTOR JORGE E SCHNE	SANTIAGO	10%	MEDIO
LICEO DE NIÑAS N 7 LUISA SAAVEDRA DE GONZALEZ	PROVIDENCIA	29%	MEDIO
LICEO INSTITUTO NACIONAL	SANTIAGO	45%	ALTO
LICEO ISAU RA DINATOR DE GUZMAN	SANTIAGO	4%	INSUFICIENTE
LICEO JAVIERA CARRERA	SANTIAGO	43%	MEDIO
LICEO JOSE VICTORINO LASTARRIA	PROVIDENCIA	22%	MEDIO
LICEO MANUEL BARROS BORGONO	SANTIAGO	15%	MEDIO
LICEO MIGUEL DE CERVANTES Y SAAVEDRA	SANTIAGO	6%	INSUFICIENTE
LICEO NRO 2 MIGUEL LUIS AMUNATEGUI	SANTIAGO	4%	MEDIO-BAJO
LICEO POLIVALENTE ARTURO ALESSANDRI P.	PROVIDENCIA	11%	MEDIO-BAJO
LICEO VALENTIN LETELIER	RECOLETA	0%	INSUFICIENTE

Respecto de la proyección establecimientos de alta exigencia, señaló que hay 262 establecimientos que comienzan desde 7° básico; 232 fueron clasificados en alguna categoría de desempeño en el año 2017 (en enseñanza media).

Categoría 2017	N° Establecimientos
ALTO	47
INSUFICIENTE	30
MEDIO	94
MEDIO-BAJO	61

Sobre las mejoras posibles, señaló que los instrumentos de admisión podrían tipificarse restrictivamente para evitar discriminaciones. Asimismo, el requisito de calidad de ordenación de establecimientos debiera considerar al menos tres años consecutivos de clasificación en “Desempeño Alto”.

En conclusión, sostuvo que el proyecto lleva a un mejor balance entre libertad de enseñanza y derecho a la educación que la normativa vigente. Además, da oportunidades a estudiantes para que puedan desarrollar todas sus potencialidades y talentos.

Aseveró que la modificación no alterará significativamente el SAE, es un proyecto de continuidad y coherente con lo existente. Al mismo tiempo, el proyecto es perfectible solo en la medida que se permita la idea de legislar.

Por otra parte, la discusión se ha centrado en liceos de excelencia, olvidando los de especialización temprana, sin dar alternativa a niños que quieren desarrollar sus talentos.

lente, y que su valoración tiende a ser negativa, ya que no se percibe como un dispositivo de fortalecimiento de la educación pública, sino que acentúa discriminación y segregación en el sistema educativo.

Expresión	Correlación con "Admisión Justa" en testimonios sobre "Ley Machuca"
buena experiencia	-0,67284353
ley discrimina	-0,67284353
ley justa	-0,63758561
parece horrible	-0,67284353
puedan escoger	-0,67284353
seleccion colegios	-0,67284353

IV. VOTACIÓN EN GENERAL.

La Ministra de Educación, señora Marcela **Cubillos**, manifestó en primer lugar, que el gran problema básico es que se creó un sistema centralizado de admisión escolar en un país que no cuenta con una oferta pública, pareja y de calidad, y que cuando se creó en la Ley de Inclusión se hizo a sabiendas de que no existía una oferta pública, pareja y de calidad. Por eso llama la atención cuando los invitados de la primera ronda de exposiciones comparaban la situación con Estados Unidos (Washington y Nueva York) y Finlandia, países donde el sistema podría operar y con mucho éxito.

Expresó que el desafío es avanzar hacia una oferta pública, pareja y de calidad, y como gobierno se encuentran trabajando en ese tipo de reformas. Durante cuatro años se hicieron reformas estructurales, pero la gran reforma pendiente fue la de calidad. Le recordó a la diputada Girardi que de los últimos 29 años, su coalición ha gobernado 24 años y el actual gobierno solo 5 años, por lo tanto, la que está en deuda es la coalición opositora. Sin perjuicio, para este Gobierno la calidad es el eje de acción, tanto en la implementación de la reforma de la educación pública como en los programas de calidad.

En segundo lugar, criticó la forma en cómo se ha legislado este proyecto de ley, ya que el Congreso debiese ser un lugar de diálogo y no de bloqueo. Los diputados, antes de presentarse a tramitación legislativa este proyecto, anunciaron su votación en contra. Lo peor, se ha hecho sin escuchar a los verdaderos usuarios de la educación pública, es decir, a los apoderados. Afirmó que recorrieron todo Chile y enviaron correos electrónicos, ya que ellos desean tener una comunicación cercana y poder interactuar con los apoderados.

Lamentó, como Gobierno, la decisión de rechazar el proyecto de ley, ya que las familias de clase media son las más afectadas. El sistema hoy está mal zanjado, y el proyecto de ley corregiría los errores actuales de la ley en el sentido de que, en aquellos liceos de alta exigencia académica, a través de un sistema objetivo, transparente, se reconozca el mérito y rendimiento académico de ese estudiante por sobre un sistema aleatorio. Al mismo tiempo, afirmó que 50% de las vacantes serán para los alumnos más vulnerables, permitiéndoles la posibilidad de llegar, por sus propios méritos, a los mejores establecimientos educacionales. En definitiva, que su mérito y

rendimiento sean considerados. Por tanto, estimó una injusticia de gran magnitud que el actual sistema no se corrija.

Puesto en votación general el proyecto de ley, resultó **rechazado por mayoría de votos**. Votaron a favor la diputada María José Hoffmann Opazo y los diputados Jaime Bellolio Avaria, Sergio Bobadilla Muñoz, Luis Pardo Sáinz, Hugo Rey Martínez, y Andrés Celis Montt, en reemplazo de Diego Schalper Sepúlveda. Votaron en contra las diputadas Cristina Girardi Lavín, Camila Rojas Valderrama y Camila Vallejo Dowling, y los diputados Rodrigo González Torres, Juan Santana Castillo; Gabriel Ascencio Mansilla, en reemplazo de Mario Venegas Cárdenas; y Gonzalo Winter Etcheberry.

Los diputados fundamentaron su voto de la siguiente forma:

El diputado **Bellolio** expresó que vota **a favor** del proyecto, ya que estima que la élite republicana no debe ser formada solamente en los colegios particulares pagados, ya que hace 20 años atrás el colegio que más alumnos hacía entrar a la Universidad Católica era el Instituto Nacional, y hoy no aparece en el top 20. Señaló que parte de las razones del porque aquello ocurre es por la retórica que se ha repetido, de manera consistente, de destroz a los liceos públicos de excelencia.

Agregó que cree firmemente en el mérito individual, que no consiste solamente en que una persona tenga buenas notas. Agregó que conoce cientos de familias vulnerables que quieren escoger para sus hijos los colegios públicos de excelencia y votar en contra es “pegarles un portazo en la cara”, y no está dispuesto a que la Comisión de Educación siga jugando con las expectativas de la clase media y más vulnerables del país.

El diputado **Bobadilla** felicitó a la Ministra de Educación por el trabajo que hace en entregar información oportuna y veraz a los apoderados, ellos valoran contar con información oportuna y veraz. Señaló que la ex Presidenta Bachelet en su primer gobierno implementó el Transantiago, política que afectó gravemente la calidad de vida a los habitantes de la Región Metropolitana. Sin embargo, la Presidenta aprendió la lección y la aplicó en su segundo gobierno, implementando leyes de manera gradual, con la finalidad de tener la oportunidad y el tiempo de corregir eventuales errores en su aplicación. Por ejemplo, en los servicios locales de educación, la ex Presidenta fue visionaria, implementándolos gradualmente.

Lamentó que la oposición se niegue a corregir los errores y deficiencias que se han detectado, particularmente en regiones, en los sistemas de admisión, que ha sido un verdadero atentado contra el derecho que tienen los padres de elegir los establecimientos educacionales para sus hijos.

Votó **a favor**, porque el proyecto corrige deficiencias que en la práctica se han detectado, estimó que la opinión de los padres y apoderados es muy importante, y lamentó que los diputados de oposición, con excepción del diputado Gonzalo Winter, hayan negado el derecho de los padres y apoderados a emitir una opinión favorable o en contra respecto de un proyecto de ley que atenta contra su libertad de elegir el colegio en que estudiarán sus hijos, es decir, una herramienta que apunta en la dirección correcta.

La diputada **Girardi** quiso dejar constancia en la Comisión que es una falacia decir que con esta modificación todas las familias podrán elegir el colegio que quieran, porque en la medida en que exista poca oferta y mucha demanda quedarán afuera muchos estudiantes. Además, manifestó que no está de acuerdo en generar élite en un país. Estimó que todos los niños, por el hecho de ser niños, tienen derecho a educación. La educación está para formar personas y no para decirles “este niño es útil o no es útil”. Sostuvo que el Estado de Chile abandonó hace mucho tiempo la educación pública. Votó **en contra** del proyecto de ley.

El diputado **González** expresó que anhela un sistema educativo que garantice a todos los estudiantes de Chile las mismas oportunidades para ingresar a los establecimientos educacionales de su elección y que todos puedan elegir por igual, en eso consiste defender la libertad de enseñanza. Sostuvo que si se privilegia a quienes tengan mejores notas, se estarían saltando la fila, lo que no es deseable. Así se debe garantizar el derecho a la educación y el mismo derecho a elegir. Consideró que lo que realmente hay que discutir es la calidad de la educación pública. Votó **en contra** del proyecto de ley.

La diputada **Hoffman** manifestó que le llaman la atención algunas de las presentaciones de los expositores, ya que el proyecto de ley no altera el SAE significativamente, es más, el concepto de desempate aleatorio, en el sentido de que el futuro de un estudiante dependa de una máquina, debe ser corregido. Por tanto, es falso afirmar que el gobierno desea terminar con el sistema, sino que se le están realizando las correcciones necesarias para su perfeccionamiento. Terminó afirmando que se le está dando la espalda a la clase media. Votó **a favor** del proyecto de ley.

El diputado **Pardo** dejó constancia que el proyecto de ley es un perfeccionamiento al actual sistema, se está reconociendo un conjunto importante de elementos valiosos del sistema con la introducción de correcciones, particularmente a través de una variable que en ningún caso es contradictoria con la inclusión, sino que, por el contrario, está introduciendo una variable de esfuerzo. Por tanto, es curiosa la reacción que ha tenido la oposición.

Agregó que existirá un criterio que reconocerá el esfuerzo de las familias y de los estudiantes. En vez de que se resuelva aleatoriamente por una fórmula, existirá un porcentaje importante que se resolverá por el mérito y el rendimiento de los estudiantes. Finalmente, repudió la falta de disposición para aplazar la votación. Votó **a favor** del proyecto de ley.

El diputado **Rey** expresó que anhela que los establecimientos educacionales del país tengan calidad en la educación que impartan. Sostuvo que está a favor de darles a los jóvenes más vulnerables del país la posibilidad de acceder a una educación de calidad y contar con mayores oportunidades, por lo que hizo un llamado a que no le “quiten los patines” a los liceos de excelencia en el país, que han entregado la oportunidad a miles de jóvenes del país de tener movilidad social, y rechazando esta iniciativa “se da la espalda y un portazo en la cara” a los jóvenes más vulnerables de Chile. Votó **a favor** del proyecto de ley.

El diputado **Santana** expresó que cambiando el sistema no se resuelve el problema de demandas que actualmente existe para ciertos

establecimientos educacionales, y desde su punto de vista es mejor el actual sistema. Quiso desdramatizar el rechazo de la idea de legislar de ciertos diputados, ya que han existido algunas circunstancias en donde también se han rechazado ideas de legislar. Por ejemplo, el diputado Bobadilla y la propia Ministra Cubillos, cuando fue parlamentaria, rechazaron la idea de legislar en la Ley General de Educación. La señal que está entregando la Comisión de Educación es que aboga por una educación inclusiva e igualitaria para todos los estudiantes. Votó **en contra**.

El diputado Andrés **Celis** señaló que la Ministra Cubillos, a través del proyecto de ley, está entregándoles la posibilidad a los apoderados para que elijan el colegio de sus hijos, como también establece 50% de vacantes para los alumnos vulnerables. Votó **a favor**.

La diputada **Vallejo** comenzó rechazando el proyecto de ley y expresó que cree en el esfuerzo y el mérito de los estudiantes, y como diputada debe defender el derecho a elegir el establecimiento educacional de su preferencia para que puedan ser admitidos, y el proyecto de ley que se vota pone en duda el esfuerzo de los estudiantes de los sectores más vulnerables y de la clase media, y los parlamentarios no tienen el derecho a discriminar a un niño o niña de clase media diciéndole “tú no te esforzaste”, por ende, no mereces ser admitido en tal colegio.

Emplazó a la Ministra Cubillos a que visite los colegios públicos y municipales, y pueda visualizar la precariedad que actualmente existe en dichos recintos, y también que el Gobierno inyecte recursos para ampliar los cupos para que ningún estudiante quede afuera. Votó **en contra**.

El diputado **Ascencio** manifestó que la actitud de la Ministra Cubillos ha sido poco dialogante y que las opiniones distintas también deben ser respetadas. Comentó que la frase “la clase media los va a castigar”, la considera insólita, y recordó que el Gobierno del Presidente Piñera comenzó con 50% de apoyo y va en 30%. Por lo tanto, al parecer la clase media está castigando a un gobierno que no cumple con sus promesas.

Sostuvo que no es posible hacer competir a los niños vulnerables, que están rodeados con circunstancias de violencia, pobreza, entre otras, con niños que tienen todas las oportunidades posibles. Votó **en contra**.

El diputado **Winter** lamentó la situación que se ha producido porque estima que hay cosas en el Sistema de Admisión Escolar que pueden ser mejoradas. Agregó que estaba de acuerdo en aplazar la votación, porque cree que la Ministra Cubillos ha contribuido a la discusión entre Gobierno y oposición.

Relató que se reunió con una apoderada que le pidió que aprobara el proyecto, ya que tenía la fiel convicción que al aprobarse iba a poder ingresar a su hijo al establecimiento educacional de su elección, lo cual no es cierto, ya que no se trata del derecho a los padres a elegir, porque el proyecto le quita ese derecho a los padres, trasladándolo al colegio, que es el que puede seleccionar a quienes educar. Votó **en contra**.

La diputada **Rojas** expresó que el proyecto de ley atenta contra la opción de los apoderados a elección del colegio para sus hijos. Recordó que hay colegios muy deseados, a los cuales postulan miles estudiantes, pero con pocos cupos. Cuando el Gobierno señala que arreglará la situación a la clase media es una falacia. Le solicitó a la Ministra que entregue información

veraz, porque se puede informar sobre el Sistema de Admisión Escolar, pero no confundir a los padres y apoderados. Votó **en contra**.

V. TEXTO DEL PROYECTO DE LEY RECHAZADO POR LA COMISIÓN.

En mérito de las consideraciones anteriores y por las que, en su oportunidad, pudiere añadir el diputado informante, la Comisión de Educación, en virtud de lo dispuesto por el artículo 302, N° 8, del Reglamento de la Corporación, recomienda el rechazo del siguiente

PROYECTO DE LEY

Artículo 1.- Reemplázase el artículo 7° quinquies del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales, por el siguiente:

“Artículo 7° quinquies.- Los establecimientos educacionales cuyos proyectos educativos tengan por objeto principal desarrollar aptitudes que requieran una especialización temprana, o aquellos cuyos proyectos educativos sean de especial o alta exigencia académica, podrán aplicar procedimientos especiales de admisión a partir de séptimo año de la educación general básica o el equivalente que determine la ley.

Para aplicar estos procedimientos, los establecimientos educacionales cuyos proyectos educativos sean de especial o alta exigencia académica deberán cumplir los siguientes requisitos:

a) Que tengan un proyecto educativo de especial o alta exigencia académica y que en la última ordenación publicada hayan sido categorizados de desempeño alto en el nivel de educación media por la Agencia de la Calidad de la Educación, de conformidad a la ley N° 20.529.

b) Que cuenten con una demanda mayor que sus vacantes.

Los establecimientos de especial o alta exigencia académica, cuyos procesos de admisión se rijan por este artículo, podrán utilizar para estos los siguientes instrumentos de admisión: notas de básica y media, según corresponda; ranking de notas, que considere exclusivamente la posición relativa del alumno respecto de la promoción anterior; y pruebas de conocimientos y/o aptitudes académicas determinadas por cada establecimiento educacional.

Los establecimientos educacionales cuyo proyecto educativo desarrolle aptitudes que requieran una especialización temprana, podrán aplicar instrumentos de admisión que evalúen las aptitudes requeridas conforme al respectivo proyecto educativo.

Con todo, los instrumentos de admisión a que se refieren los incisos anteriores no podrán considerar, directa o indirectamente, otras características, sean socioeconómicas, religiosas, culturales o de otra índole, que puedan implicar alguna discriminación arbitraria. Adicionalmente, en sus procedimientos especiales de admisión deberán admitir al menos a un 30% de alumnos prioritarios y a un 20% de alumnos preferentes conforme a la ley

N° 20.248, salvo que no se hayan presentado postulaciones suficientes para cubrir dichos porcentajes.

Para aplicar procedimientos especiales de admisión, el sostenedor interesado deberá presentar una solicitud ante la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente, en la cual informe el cumplimiento de los requisitos establecidos en este artículo, hasta el último día hábil de enero del año en que pretenda darle aplicación.

La Secretaría Regional Ministerial de Educación dará curso a la solicitud presentada, enviando sus antecedentes al Ministerio de Educación para su resolución. De no darse curso, el interesado tendrá un plazo de cinco días para rectificar la solicitud o acompañar los antecedentes correspondientes.

El Ministerio de Educación resolverá la solicitud verificando el cumplimiento de los requisitos, en un plazo máximo de sesenta días contados desde su presentación. Transcurrido el plazo sin que el Ministerio de Educación se pronuncie, se entenderá que se acoge la solicitud.

Los establecimientos deberán informar al Ministerio, durante el primer semestre, el o los instrumentos de admisión que utilizarán y, en caso de ser más de uno, determinarán su ponderación, la que deberá ser pública y previamente conocida por los postulantes.

Los establecimientos educacionales señalados en este artículo deberán promover la integración y desarrollo armónico de todos sus estudiantes y no podrán, en caso alguno, generar diferencias en la composición de los cursos o niveles sobre la base del resultado del procedimiento de admisión de éstos.

Corresponderá especialmente a la Superintendencia de Educación la fiscalización de los procesos de admisión que establece este artículo.

Un reglamento del Ministerio de Educación regulará el proceso de postulación y admisión de los establecimientos escolares, que se rijan por este artículo, el cual estará integrado al proceso de admisión regular que desarrollen los establecimientos que reciben subvención o aportes del Estado.

Artículo 2.- Elimínanse los incisos séptimo, octavo, noveno y décimo del artículo vigésimo sexto transitorio de la ley N° 20.845, 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.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Artículo primero.- Los establecimientos educacionales que de acuerdo al inciso séptimo y siguientes del artículo vigésimo sexto transitorio de la ley N° 20.845, hayan iniciado la disminución gradual de sus pruebas de admisión y que a la fecha de publicación de esta ley no cumplan con los requisitos establecidos en el artículo 7° quinquies del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, mantendrán la facultad de realizar dichas pruebas de acuerdo a la gradualidad establecida en los inciso octavo y siguientes del mencionado artículo vigésimo sexto transitorio. Después de

finalizado ese periodo los establecimientos educacionales se regirán por lo dispuesto en el referido artículo 7° quinquies del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación.

Sin perjuicio de lo anterior, los establecimientos educacionales que antes de la finalización de este período cumplan con los requisitos establecidos en el artículo 7° quinquies del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, podrán acogerse a este.

Artículo segundo.- Las disposiciones de esta ley entrarán en vigencia al momento de su publicación con excepción del plazo a que se refiere el inciso sexto del artículo 7° quinquies del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, el cual comenzará a regir para el proceso de admisión del año siguiente al de la publicación de esta ley. El año de publicación de la ley se podrá presentar la solicitud hasta el 22 de junio de 2019.



Se designó diputado informante al señor JUAN SANTANA CASTILLO.

SALA DE LA COMISIÓN, a 13 de mayo de 2019.

Tratado y acordado en sesiones de fecha 1, 16 y 23 de abril, y 6 y 13 de mayo de 2019, con la asistencia de las diputadas Cristina Girardi Lavín, María José Hoffmann Opazo, Camila Rojas Valderrama y Camila Vallejo Dowling, y los diputados Jaime Bellolio Avaria, Sergio Bobadilla Muñoz, Rodrigo González Torres, Luis Pardo Sáinz, Hugo Rey Martínez, Juan Santana Castillo, Diego Schalper Sepúlveda, Mario Venegas Cárdenas y Gonzalo Winter Etcheberry.

Por la vía del reemplazo asistieron los diputados Gabriel Ascencio Mansilla, José Miguel Castro Bascuñán y Andrés Celis Montt.

Asimismo, estuvieron presentes los diputados Ricardo Celis Araya, Luciano Cruz-Coke Carvallo, Tomás Hirsch Goldschmidt, Giorgio Jackson Drago, Jaime Naranjo Ortiz y Pablo Prieto Lorca.

María Soledad Fredes Ruiz
Abogada Secretaria de la Comisión.

INDICE

I. CONSTANCIAS REGLAMENTARIAS PREVIAS.....	2
1) IDEA MATRIZ O FUNDAMENTAL DEL PROYECTO.....	2
2) NORMAS DE QUÓRUM ESPECIAL.....	2
3) NORMAS QUE REQUIEREN TRÁMITE DE HACIENDA.....	2
4) VOTACIÓN GENERAL DEL PROYECTO DE LEY.....	2
5) DIPUTADO INFORMANTE.....	3
II. ANTECEDENTES DEL PROYECTO.....	3
A) FUNDAMENTOS.....	3
B) COMENTARIO SOBRE EL ARTICULADO DEL PROYECTO.....	4
C) INCIDENCIA EN LA LEGISLACIÓN VIGENTE.....	5
1. <i>Constitución Política de la República</i>	5
2. <i>Ley N° 20.845</i>	6
3. <i>Decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación</i>	6
D) LEGISLACIÓN COMPARADA.....	6
1. <i>Chile</i>	6
2. <i>Alemania</i>	12
3. <i>Bélgica</i>	14
4. <i>Inglaterra</i>	15
5. <i>Análisis de los casos de Berlín, Valonia e Inglaterra</i>	16
III. DISCUSIÓN DEL PROYECTO.....	18
A) PRESENTACIÓN.....	18
B) EXPOSICIONES.....	23
1. Los investigadores Sylvia Eyzaguirre Tafra y Nicolás Blanco Ayarza, del Centro de Estudios Públicos (CEP).....	23
2. El Director del Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile, señor Andrés Bernasconi Ramírez.....	27
3. El Doctor y Profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, señor Pablo Aguayo Westwood.....	30
4. La Presidenta de la Fundación Mis Talentos, señora Isabel Zúñiga.....	32
5. La Directora Ejecutiva de la Fundación Educación 2020, señora Alejandra Arratía Martínez.....	36
6. La Vocera de la Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subvencionados (CONFEP), señora Karen Farías Yáñez; la acompañaron la Vocera del Movimiento No Más Tomas, señora Ingrid Bohn Flores, y la apoderada señora Viviana Donoso.....	41
7. La Presidenta de la Coordinadora de Padres y Apoderados por el Derecho a la Educación (CORPADE), señora Dafne Concha Ferrando.....	42
8. El Presidente de la Asociación Nacional de Padres y Apoderados de FIDE (ANAPAF), señor Ricardo Salinas Sepúlveda.....	44
9. El Presidente de la Asociación Nacional de Funcionarios del Ministerio de Educación (ANDIME), señor Egidio Barrera Galdames y la Secretaria Nacional, señora Juana Fuentealba Valenzuela.....	45
10. Presidente del Colegio de Profesores de Chile A.G., señor Mario Aguilar Arévalo.....	48
11. Prorector de la Universidad de Chile, señor Rafael Epstein Numhauser.....	49
12. El Gerente General de AptusChile, señor Rodrigo López Díaz.....	52
13. El Director de Educación de la Fundación Nodo XXI, señor Víctor Orellana Calderón.....	53
14. El Director de la Cátedra Unesco de Políticas Comparadas de Educación Superior de la Universidad Diego Portales, señor José Joaquín Brunner Ried;.....	56
15. El Abogado de la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE), señor Rodrigo Díaz Ahumada.....	58
16. La Directora Ejecutiva de Acción Educar, señora Magdalena Vergara Vial.....	59
C) CONSULTA CIUDADANA.....	62
IV. VOTACIÓN EN GENERAL.....	64
V. TEXTO DEL PROYECTO DE LEY RECHAZADO POR LA COMISIÓN.....	68